



ETHOS PROFISSIONAL DOCENTE: UM PERCURSO CONSTITUTIVO POR DISCURSOS E SABERES

PROFESSIONAL TEACHING ETHOS: A ROUTE COMPOSED BY DISCOURSES AND KNOWLEDGES

ETHOS PROFESIONAL DOCENTE: UN RECORRIDO CONSTITUTIVO POR DISCURSOS Y SABERES.

Célia Zeri de Oliveira¹
Jailma Bulhões Campos²

Resumo: Neste artigo realizamos uma incursão pelos caminhos da construção do ethos profissional docente da área de Letras - Língua Portuguesa, refletindo acerca das humanidades como base de formação e fio condutor para a completude das competências para ensinar. A construção do ethos docente ocorre pela concretização antropológica-constituente através das estruturas dialógicas materializadas pela comunicação. Metodologicamente, tomamos como fonte discursiva entrevistas concedidas pelos professores, tendo como linha mestra uma questão norteadora nas dimensões categórica, experiencial e ideológica para averiguar como se dá a construção do ethos. Os resultados inserem a identificação da profissionalidade docente impregnada de saberes e crenças.

Palavras-chave: Ethos docente. Profissionalização docente. Competências. Saberes.

Abstract: In this article we carried out an incursion through paths of construction of the professional teaching ethos in the area of Letters - Portuguese Language which reflects about humanities as the basis for formation and also the connection thread running through completeness of the skills to teach. The construction of professional ethos occurs through anthropological-constituent implementation by means of materialized dialogical structures by communication. Methodologically, we took as discursive resource interviews with teachers, having the conductive line a question which addresses in the categorical, ideological and experiential dimensions to find out how the construction of the ethos takes place. The results insert the identification teaching professionalism embedded in beliefs and knowledge.

Key words: Teaching Ethos. Professional teaching. Competences. Knowledge.

Resumen: En este artículo hemos realizado una incursión por los caminos de la construcción del ethos profesional docente del área de Letras - Lengua Portuguesa reflexionando acerca de las humanidades como base de formación e hilo conductor para la integridad de las competencias para la enseñanza. La construcción del ethos docente ocurre por la concreción antropológica - constituyente a través de las estructuras dialógicas materializadas por la comunicación. Metodológicamente, tomamos como fuente discursiva entrevistas concedidas por los maestros, teniendo como línea general una pregunta orientadora en las dimensiones categórica, ideológica y experiencial para averiguar cómo se da la construcción del ethos. Los resultados insertan la identificación de la profesionalidad docente impregnada de saberes y creencias.

Palabras clave: Ethos docente. Profesionalización docente. Competencias. Saberes.

Submetido 04/06/2021

Aceito 20/09/2021

Publicado 16/10/2021

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Aveiro (Portugal). Docente da FALE e do PPGL/ ILC/UFGA. <https://orcid.org/0000-0001-9477-7336>. E-mail: celiazeri@ufpa.br

² Doutora em Multimídia em Educação pela Universidade de Aveiro (Portugal). Docente e pesquisadora do Instituto de Letras e Comunicação, da Universidade Federal do Pará (UFPA). <https://orcid.org/0000-0002-4236-9661>. E-mail: jailma@ufpa.br



Introdução

O ser-professor não pode estar descontextualizado do processo sócio-histórico de uma determinada sociedade, pois, deste devem partir a abordagem prática-reflexiva sustentada por embasamentos teóricos, tomando-se todas as formas de conhecimento como edificadoras das bases de sustentação das estruturas sociais. Dessa forma, a construção da identidade docente é situada, isto é, tem recalcamento nos atos enunciativos dentro das próprias comunidades discursivas.

Dentre os eixos basilares que formam a identidade docente, centramos características primordiais atribuídas a si como elementos essenciais, e, ainda, constitutivos de uma identidade a qual faz jus do direito de ser chamado de professor. Etimologicamente, o termo é proveniente do latim³ “*como aquele que faz profissão de, o que se dedica a, o que cultiva (...). Afirma, assegura, mostra, dá a conhecer, aconselha, ensina, é professor*”. É possível elencar os atributos essenciais para o profissional docente de acordo com cada área do conhecimento, a saber: história, geografia, letras, matemática, física, química, etc. Entretanto, é necessário ressaltar que para que esses profissionais possam exercer suas funções junto à comunidade a qual pertencem, cabem às universidades a função formadora da profissão docente.

Dentre os princípios para tornarem-se profissionais competentes com o intuito de executar o processo de ensino e aprendizagem na área de Letras estão aqueles que os fazem mais humanos. Ou seja, a profissão do professor na área de linguagem, especificamente para a docência de língua materna não é o de somente qualificar os alunos tais quais cidadãos aptos para exercerem as atividades relativas ao mercado de trabalho. A educação em linguagem tem a função de elevação da sensibilidade, dos sentidos desenvolvidos para a apreciação das artes, não restringindo-se às artes literárias, ampliando a todas as manifestações artísticas, atingindo o nível dos sentidos e das emoções.

Nesses tempos denominados como era da informação e, quiçá, com a pretensão de chegar à era do conhecimento, a formação profissional docente precisa estar calcada em pilares basilares fortalecidos, isto é, em saberes docentes essenciais: os saberes da ciência de origem, os saberes relativos às regulações da educação e das escolas, tais como os documentos que orientam e prescrevem as estruturas do ensino e os objetivos finais da escolarização básica e,

³Fonte: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/>

também, os resultados das investigações empíricas das ciências de educação em conexão com a práxis.

Neste artigo, abordamos a construção do ethos docente pelo viés da comunicação. Assim, a construção da figura do professor não é realizada em abstrato, pois tem respaldo em contexto educacional por intermédio de imagens provenientes da enunciação: os fatores da argumentação- o enunciatário e o discurso. Demonstramos, desse modo, as concepções docentes recorrentes e socialmente estabelecidas através das fontes da enunciação, num trabalho realizado por meio das análises interpretativistas de entrevistas concedidas por professores dentro das dimensões categórica, ideológica e experiencial acerca do processo de constituição docente.

As humanidades como base de formação profissional docente

Ao tratarmos das questões relativas à formação profissional docente no contexto sócio-histórico e econômico do século XXI, há pertinência em perguntar: qual o fio condutor a iniciar a busca pela completude cujas exigências requerem destes profissionais vastas competências? Independentemente da área das ciências a que este profissional se dedicará a ensinar, deve-se começar pelas humanidades. “As humanidades são originariamente *technai*, isto é, artes, conjuntos organizados e coerentes de saberes, de princípios e normas, que têm uma finalidade predominantemente praxiológica” (Silva, 2010, p.11). A concordância com esta afirmação tem o intuito de dizer que o professor deste século precisa de mais do que saberes relativos a uma área específica de formação, necessita, pois, de saberes teórico-práticos relativos a todas as áreas do conhecimento.

Dar início ao processo de formação profissional, portanto, implica na ampliação dos valores humanos e, assim, abrange as necessidades de atender a todos os indivíduos que fazem parte da sociedade, levando-se em consideração as suas características e peculiaridades, fazendo-se a compreensão dos princípios éticos do ensino e a inclusão da diversidade. Ao seguir o fio desta meada, estamos a incluir as diversidades culturais, étnicas, sociais, de gênero, as necessidades educacionais especiais, etc. Significa afirmar, portanto, que o professor, antes de qualquer outra forma de competência necessária para realizar o processo de ensino e aprendizagem, precisa reconhecer em si o princípio da alteridade, isto é, da consciência de que há indivíduos singulares e as suas formas próprias de existir no mundo precisam ser respeitadas.



É de consenso dentro dos âmbitos educacional e social que cabem às universidades a função de formar os profissionais que irão exercer a função do ensino nas instituições de ensino básico, isto é, nas escolas públicas e privadas estabelecidas como instituições educadoras e formadoras de cidadãos éticos munidos de todos os requisitos para o exercício da cidadania plena. Contudo, podemos questionar qual o papel que deve exercer as universidades em nossas formas atuais de organização social: será a de ofertar formação profissional aos indivíduos ou, numa diáspora maior, de melhorar a sociedade. Já não cabem aos filósofos a função de organizadores dos saberes de uma determinada cultura da forma que faziam os gregos e romanos no início do primeiro milênio d.C. As universidades, tais quais instituições de pesquisa e ensino, são ainda os maiores centros da reflexão crítica e da construção de conhecimentos. Então, diríamos que estas têm como atributo uma função muito maior do que formar cidadãos para o mercado de trabalho.

É preciso destacar o bem maior para a humanidade: não os serviços prestados, nem mesmo a capacidade de construir pólis ou máquinas, muito menos a produção da agricultura em larga escala. O bem primordial para nós, em tempos atuais, é o próprio ser humano. Entretanto, o que nos faz diferenciarmo-nos de outros seres, é uma questão que se coloca em termos de reflexão quanto às nossas formas de interação e de ação com os pares. Os saberes e os sentimentos de pertencimento a uma determinada cultura transformam-nos, colocando cada um em uma função única e insubstituível: a de ocupar o lugar de um ser ético, sensível, apreciador das artes, cuidador do ambiente no qual vive, solidário e compreensivo com o outro.

Por isso, ao refletirmos acerca das competências essenciais as quais devem ter os professores para que possam exercer esta função tão primorosa nas comunidades, ou seja, de formar cidadãos, mas acima de tudo, indivíduos, é indefensável a ideia de que um ser o qual não conhece os primeiros princípios das humanidades possa exercer tamanha tarefa. Ao perguntarmos, dentro do contexto universitário, por que estudar as humanidades, temos como fundamentos com cinco pontos principais os quais discorreremos a seguir, tomando como base o valor das humanidades percorridos por Small (2013).

O primeiro ponto a destacar é o de que o estudo é, por si, um modelador de significados das práticas culturais com foco na interpretação e na avaliação com elementos indispensáveis à subjetividade. Então, os estudos são base para servir de andaime e sustentar amplamente o conhecimento, e, assim, dar apoio ao desenvolvimento das competências humanas. Partindo



dos estudos das humanidades como base de construção dos conhecimentos teremos ancoradas as características de cada ciência social em que a ênfase na subjetividade é menos forte, entretanto, não é totalmente nula, pois a construção dos saberes parte sempre de uma motivação que pode ser intrínseca, por isso subjetiva.

O segundo argumento é o de que as humanidades são necessárias, pois, sem elas, seriam removidas todas as outras finalidades da educação e todos os fins se voltariam para os mercados da econômica e da produção de produtos. A educação não pode se render, simplesmente, a isso: a questão do utilitarismo. O ser humano não nasceu para ser útil como uma força de trabalho para produzir bens, precisa de arte, de criatividade, de espírito enaltecido das belezas naturais e criadas culturalmente num processo sócio-histórico pela edificação de culturas civilizadas. Na educação básica, por exemplo, a finalidade é de formar indivíduos que, mais tarde, ao terminarem o processo de educação escolarizada em nível médio, consigam interagir na sociedade como cidadãos.

Em terceiro lugar, porém não menos importante, é a de que basta por si mesma, pois tem uma contribuição a dar para a nossa felicidade individual e coletiva. Em outras palavras, podemos dizer que os estudos das humanidades farão de nós seres mais felizes, porque podem nos ajudar a entender o que significa a felicidade, do que se trata a felicidade, e, assim, auxiliará a nos colocar em busca deste caminho. Por meio dos estudos das humanidades e da incorporação destes saberes, ou seja, por meio da educação, podemos melhorar os tipos e as qualidades de nossos prazeres, fazendo-nos preocuparmos menos com o prazer individual e, conseqüentemente, mais com o coletivo.

Um outro ponto muito relevante em favor dos estudos das humanidades é o fato de estar profundamente vinculado à democracia, cuja essência precisa das humanidades. O argumento principal que precisa ser trabalhado nas escolas e universidades é o de que os professores e os estudantes precisam comprometer-se a serem os guardiões de um modelo de democracia que seja, acima de tudo, resistente. Temos visto, em nossas últimas décadas, que a democracia não está totalmente estabelecida nas sociedades ocidentais. É simples citar como exemplo que um ser humano ainda não consegue perceber que o outro tem de ter, por direito, oportunidades e acessos iguais aos princípios que lhe dão dignidade, tais quais, educação, saúde, moradia, alimentação, e, sem deixar de dizer, aos bens culturais. Portanto, as práticas de reflexão, os argumentos e o pensamento crítico têm muitos contributos a fazer no âmbito da democracia.



E, um quinto fator a ponderar para que as humanidades sejam estudadas em todas as áreas das ciências, é o de que não podemos nos fundar na convicção de que sem estas teríamos o mesmo efeito no mundo, ou seja, de que a vida cultural, política e, até a nossa própria felicidade seriam as mesmas sem os seus fundamentos e bases. Então, podemos afirmar que as humanidades têm o seu valor intrínseco, e não é pelo valor instrumental para o qual possa ser utilitária. A valoração que se deve dar terá de ser subjetiva, ou seja, o valor pelo conhecimento que se pode acrescentar, o valor da cultura, o reconhecimento de si como ser humano munido de sensibilidades e sutilezas que somente o conhecedor das humanidades poderá reconhecer. Estudar as humanidades é uma forma de aprofundar-se no que há de mais peculiar aos seres humanos.

Por esses motivos, não há como o profissional docente destes tempos atuais, exercer a função de ensinar sem ter como base de sustentação de seus atos educativos a força da construção histórico-cultural sedimentada ao longo do processo de civilização de alguns milhares de anos, as humanidades. É preciso dizer, então, que é atribuído deste conceito que “as humanidades têm por direito próprio um lugar central, como devem ter em todo o ensino que se proponha educar e formar homens e mulheres livres, ética e civicamente responsáveis” (Silva, 2010, p.11)

Competências e habilidades essenciais para ser professor de língua portuguesa e literatura

Para começarmos a refletir acerca das competências profissionais e habilidades dos professores de língua portuguesa e suas literaturas, recorreremos a uma proposição de Paulo Freire: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 44). Questionamos, nesse âmbito de educadores, educandos e o mundo tal qual se encontra, quais são as necessidades e saberes para a classe dos docentes e, como solidificar esses conhecimentos em tempos cuja velocidade proporcionada pelas tecnologias da informação e comunicação chegam à nossa frente a todo instante e que, entretanto, a transformação de dados em conhecimento não tem atingido a mesma eficácia.

Sabemos, nesse contexto, que os professores já não têm os lugares de maior destaque dentro da nossa sociedade em relação ao gozo de prestígio. Se aproximadamente há 5 décadas esses profissionais eram conceituados como indivíduos ilustres numa escala social de valoração



e destaque, atualmente, são deixados de ser destaques no âmbito da profissionalidade do mercado de trabalho vigente. Talvez esta desconsideração e ainda a perda de posições se devem ao novo modo de se pensar, no qual qualquer um pode aprender aquilo que se deseja por meio da grande rede de computadores ligados pela internet, em que os mecanismos de buscas podem filtrar informações por meio das palavras-chave em qualquer parte do mundo globalizado. Não é preciso dizer que informação não é conhecimento, Alarcão reforça este conceito ao afirmar que:

Esta era começou por se chamar a sociedade da informação, mas rapidamente se passou a chamar sociedade da informação e do conhecimento, a que, mais recentemente, se acrescentou a designação de sociedade da aprendizagem. Reconheceu-se que não há conhecimento sem aprendizagem. E que a informação, sendo uma condição necessária para o conhecimento, não é condição suficiente (Alarcão, 2011, p.17)

É preciso refazer a atribuição dos lugares e dos papéis sociais dentro das estruturas sociais. Cabe, aos professores, ainda, a função insubstituível de ensinar com fundamentos sustentados epistemologicamente, e, a partir de bases teóricas, desenvolver as abordagens, as metodologias, os métodos e as técnicas de ensino e aprendizagem. Nesses pressupostos, é extremamente necessário retomar etimologicamente o sentido da didática, pois, de acordo com Vicente (1994), a didática é

um saber teórico-prático resultante de um processo de reflexão-investigação-ação, transversal e transdisciplinar que, para efeitos do ensino-aprendizagem de uma disciplina, interliga e articula: 1- os saberes da ciência de origem, 2- com uma ideia reguladora de educação e de escola (explicitada numa LBSE⁴ e num Currículo Base), 3- tendo em consideração os resultados das investigações empíricas em ciências de educação, 4- em conexão com a 'práxis' (ação). (Vicente, 1994, p. 354)

Uma forma aligeirada de reflexão pelos indivíduos conectados, talvez, apenas com as novas formas de acesso à informação, pode chegar à conclusão de que pelo acesso de dados disponibilizados nas redes de comunicação em larga escala já se terá o produto final, o conhecimento. Entretanto, basta pensar no significado do vocábulo 'didática' para se chegar a um raciocínio, mesmo que simplório, acerca do processo de ensino-aprendizagem. Nesse

⁴ Lei de Bases do Sistema Educativo

âmbito, há a construção simbólica do profissional especializado em ensino, isto é o professor.

Este, possui características peculiares e relevantes, tais quais, os saberes teórico-práticos resultantes do processo de reflexão, de investigação e de ação em seu campo de atuação, isto é, as instituições oficiais de ensino também são campos abertos para pesquisas, ações e reconstruções.

Ainda se deve ter em conta que o conhecimento deve ser transversal e transdisciplinar, semelhante a um sistema em que a parte e o todo estão interligados e interdependentes, tal qual ocorre na natureza em termos de dependência dos elementos de forma ecológica. Além disso, os saberes têm de fazer a articulação à ciência de origem, ou seja, qualquer construção de conhecimento deve partir de uma matriz que dá início ao processo de raciocínio lógico-abstrato. De acordo com Vigotsky (2005, p.104) sobre o processo de formação de conceitos, “um conceito é mais do que a soma de conexões associativas formadas na memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por treinamento”. Assim, o aporte de informações soltas e desarticuladas, sem a base da ciência de origem, não será transformado em conhecimento.

O conhecimento, compreendido como transversal e transdisciplinar, não dá possibilidades para ser construído de forma unidirecional. O conhecimento tem de ser sempre formado a partir de um contexto. Para tal, a base sócio-histórica-cultural dita o que deve ser tomado como relevante para a construção dos saberes necessários para o indivíduo viver a cidadania na sociedade da qual é parte integrante, ou seja, o conhecimento deve ser sempre pré-selecionado diacronicamente como válido ou inválido. Em uma sociedade estruturada há documentos oficiais que dão o direcionamento daquilo que deve ser ensinado, estudado e sabido pelos indivíduos no processo de escolarização. Há os documentos reguladores da educação e das escolas, como exemplo, a Lei das diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2018), além de outras resoluções e pareceres governamentais.

Todo conhecimento válido deve ser construído sob bases metodológicas consistentes. As academias de ciências e pesquisas são formadas e homologadas para este trabalho de fazer investigação. Em se tratando dos fins educacionais, as academias das áreas humanas e sociais fazem investigação empírica e devolvem aos pares os resultados. Para que a práxis pedagógica tenha sustentação é necessário que faça conexão constante com os resultados investigativos.

Significa dizer, portanto, que as informações que circulam nos meios de comunicação em massa, em tempos atuais nos quais qualquer indivíduo pode ser produtor e divulgador de conteúdos por meio da grande rede de internet, apenas uma pequena parte do que é produzido pode ser tomado como conhecimento válido, sendo este mais um motivo para reflexão em torno da construção do conhecimento.

Além dos saberes didáticos, para o professor de língua portuguesa e literaturas, é preciso ter em mente o seu objeto de ensino, isto é, a própria língua portuguesa. Não é um processo fácil saber o que ensinar dentro de uma disciplina atribuída tal como o português como língua materna. Podemos começar o planejamento pela concepção que se tem de língua/linguagem, e, a seguir, partindo dos pressupostos bakhtinianos de que “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” Bakhtin, (1988/2003, p. 282). Ou seja, nos comunicamos por meio dos gêneros do discurso e dentro das finalidades do ensino de língua portuguesa como língua materna está o propósito de interação com os nossos pares.

Ao partirmos do princípio de que os gêneros são os objetos de ensino-aprendizagem dentro da língua, define-se as abordagens sob as quais estes devem ser ensinados. Oliveira (2018, p. 283) exemplifica três possíveis abordagens para tratar dos gêneros discursivos/textuais: sociosemióticas, sociorretóricas e sociodiscursivas. A primeira, sociosemiótica, tem como base o conceito de estrutura potencial do gênero dentro dos conceitos teóricos propostos por Hasan (1995), Halliday (1989) e Bernstein (1990) em que o principal elemento nas análises é a vinculação da linguagem com um sistema sociosemiótico de significados em que a linguagem é tomada como um sistema social que medeia a existência humana. Texto e contexto são elementos obrigatórios para as análises dos sentidos e das interações sociais, tomando como variáveis de significação o campo, a relação e o modo, em outras palavras, a natureza da prática social, o tipo de conexão entre os participantes e o meio utilizado para a transmissão da mensagem.

A abordagem sociorretórica traz os estudos e as análises dos gêneros textuais em seus contextos, pois estes não podem ser compreendidos e interpretados somente por meio da análise de elementos linguísticos (Swales, 1990). Os gêneros, neste constructo teórico, são tidos como o resultado do entrelaçamento de tradições de vários campos de estudos numa posição eclética. Os pressupostos sociorretóricos foram desenvolvidos também por Miller (1994) e Bazerman



(1994) ampliando o interesse pela natureza social do discurso, sob a denominação de nova retórica. Esta teoria de gêneros associa às estratégias de persuasão em um movimento com preocupações pedagógicas sobre o ensino de composição e de argumentação, trazendo para as discussões acadêmicas os conceitos de propósito e de contexto, ambos basilares para o estudo de gêneros.

A abordagem sociodiscursiva dos gêneros retoma na perspectiva dialógica bakhitiniana as análises pragmática-textual de Adam (1999) e a perspectiva sociodiscursiva de Bronckart (1996), e, ainda, os gêneros do discurso como componente do arquivo por Maingueneau (1984). Os conceitos basilares para esta abordagem são tomados das obras *Gêneros do Discurso* Bakhtin (1988) e *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (1992). A primeira afirma que a língua se efetua em forma de enunciados concretos e únicos, proferidos pelos participantes de uma outra esfera da atividade humana, o enunciado não se repete, pois que é um evento único, sendo este a unidade real da comunicação discursiva, uma vez que o discurso existe na forma de enunciados. Assim, o estudo do enunciado como comunicação discursiva permite compreender de maneira mais concreta a natureza das unidades da língua.

A segunda, *Marxismo e filosofia da linguagem*, afirma que a língua é como signo ideológico, ou seja, a realidade fundamental da língua e seu modo de existência cuja verdadeira substância não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica da língua, nem mesmo pela atividade mental. Seria assim construída, pelo fenômeno da interação social realizada pela enunciação. Ainda na abordagem sociodiscursiva Adam (1999) realiza a análise pragmática-textual tendo o texto como objeto circundado e determinado pelo discurso. Neste caso, é delimitado o campo de linguística textual tendo como referências o gênero, o discurso e o interdiscurso. A sequência textual, nestes pressupostos, é tida como um conjunto de proposições psicológicas que se estabilizaram como recurso composicional dos vários gêneros. As estabilidades relativas destes gêneros possibilitam as suas determinações.

No âmbito do exercício docente na disciplina de língua portuguesa, além das competências didático-pedagógicas, da escola de concepção de língua e das abordagens para o ensino de gêneros, ainda é preciso planejar as atividades didático-pedagógicas delimitadas para o público alvo específico tendo em consideração as escolhas dentro das de campos estudos da linguística, como exemplos, a fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, lexicologia,

terminologia, estilística, pragmática ou filologia, delimitados de acordo com os áreas e subáreas linguísticas. No planejamento das propostas pedagógicas do ensino de literatura também é essencial que se tenha definido a ancoragem no processo de ensino-aprendizagem, isto é, os conceitos básicos dentro da teoria literária e à teoria da comunicação considerados ferramentas indispensáveis para lidar com o texto literário.

Há diversos modelos a serem conhecidos pelos professores como opção metodológica para o ensino de literatura: transmissivo, construtivista, sociointeracionista. Além dessas escolhas impõem-se como opções o recorte de autores a serem estudados, o ponto de partida dos dentro do acervo literário, os estilos de épocas, etc., Cereja (2005, p.162). Dentre as alternativas aponta direcionamentos de como abrir o leque de leitura: por unidades temáticas, a exemplo, a temática amor nas várias épocas da literatura brasileira, incluindo os textos em prosa ou em verso para os movimentos e trabalhando um em oposição ao outro. Outra hipótese seria a organização por gêneros literários, na perspectiva dos gêneros da literatura, como o romance, a novela, a epopeia, a crônica, a fábula, a tragédia, o drama, etc., dando ênfase ao contexto social e cultural de cada um.

Mesmo que se tenha realizado nas escolas de ensino médio, pela maioria dos professores e pelas propostas dos materiais didáticos como livros e apostilas, as propostas de ensino fundamentada na perspectiva historiográfica, há que se conhecer e aplicar outras abordagens teórico-práticas, a exemplo, o dialogismo como procedimento no ensino de literatura (Cereja, 2005). Essa perspectiva dialógica deve ultrapassar os limites estreitos da concepção ufano-nacionalista de ensino que admite apenas o texto literário nacional ou luso-brasileiro como objeto de ensino, pois os diálogos no âmbito da literatura e da cultura devem transcender as fronteiras linguísticas e geográficas.

Construção do Ethos Docente - Professor LP- como ocorre

A comunicação é o principal atributo do professor. De acordo com Vicente (1992, p.321) “é na educação, talvez mais do que em qualquer outra atividade humana, que se dá/pode dar concretização às dimensões antropológico-constituintes da relação, das estruturas dialógicas do conhecimento”, pois a própria constituição da identidade docente é materializada pelas vias da comunicação, i.e., por meio dos discursos constituintes do ethos. De acordo com Bakhtin:



A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver locutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (Bakhtin, 1979, p. 98):

Ao compreendermos a citação bakhtiniana, propomos que a figura do professor, de forma nenhuma, é construída em abstrato. Ao contrário, é edificada por imagens provenientes da enunciação, construídas por elementos essenciais no âmbito dos fatores da argumentação: o enunciador, o enunciatário e o discurso, ou, nas palavras de Aristóteles na retórica, o *ethos* do orador, o *pathos* do auditório e o *logos*, o *discurso*. “O enunciador, ao construir seu discurso, edifica também uma imagem se si” (Fiorin, 2017 p.70). De acordo com os pressupostos da retórica difundidos por Aristóteles é o *ethos*, isto é, o caráter, que leva à persuasão quando o discurso é organizado de forma que o orador inspire confiança.

Confiamos sem dificuldade e mais prontamente nos homens de bem, em todas as questões, mas confiamos neles, de maneira absoluta, nas questões confusas ou que se prestam a equívocos. No entanto, é preciso que essa confiança seja resultado da força do discurso e não de uma prevenção favorável a respeito do orador. (Aristóteles (I,II,IV,1356a) *apud* Fiorin, 2017, p. 70)

Diríamos, concordando com Aristóteles, que o *ethos* são traços do caráter, daquilo que se intenciona demonstrar ao auditório, ou seja, uma conotação. O autor enuncia uma informação e em simultâneo afirma aquilo que deseja ser, seria o mesmo dizer que o *ethos* não se afirma no enunciador, mas no enunciado. Em se tratando do *ethos* docente, Fiorin (2017, p.70) explica que “quando um professor diz *eu sou muito competente*, está explicitando uma imagem sua no enunciado. Isso não serve de prova, não leva à construção do *ethos*”. O professor vai se construindo com o *ethos* de profissional competente à medida em que demonstra a forma na qual organiza suas aulas, discorre sobre os temas, dentre outros. Ou seja, ocorre o firmamento de seu *ethos* na própria enunciação realizada, em outras palavras, nas próprias marcas da enunciação deixadas no enunciado.

Não podemos dizer que a constituição do *ethos* docente ocorre de modo assertivo e constante dentro do uso dos gêneros discursivos de determinada sociedade, uma vez que estes são, per si, variáveis. O *ethos* é construído pelos destinatários da enunciação, pois depositam na



figura do fiador as propriedades físicas, isto é, a corporalidade e também as características psicológicas, quer dizer, o caráter, cujas construções de ambas são apoiadas em representações sociais e estereótipos desenhados socioculturalmente. O ethos desempenha diferentes funções dentro da incorporação de propriedades, a dizer: a enunciação dá corpo ao fiador, o destinatário incorpora e assimila um conjunto de esquemas que correspondem a uma construção real do ator social, e, assim, permitem construir uma espécie de corpo por parte da comunidade discursiva que adere aos discursos circulantes (Maingueneau, 2016).

Ao se tratar da análise da construção do ethos docente é necessário fazer subdivisões em dimensões, tais quais: categórica, ideológica e experiencial, para que se possa compreender a modalização imagética do professor realizada pelos atores sociais da comunidade a que pertence, como pais, alunos, membros da sociedade, etc. Na dimensão categórica encontram-se os papéis discursivos relacionados às atividades de fala, assim, enquadrados os ethos de acordo com funções socialmente exercidas, como exemplo, o orador. Entretanto, este papel pode ainda variar por meio de estatutos extradiscursivos abrangendo representações sociais de acordo com ações que refletem formas de organizações estatutárias indiretas, tais quais, pai de família, sindicalistas, feministas, etc.

O ethos experiencial engloba as caracterizações sociopsicológicas. Estas são estereotipadas e, em geral, associadas às noções de incorporações éticas. Assim, atribuímos características específicas a alguns ethos, ou seja, dizemos que estas ou aquelas posturas são corretas ou incorretas, a depender deste ethos. Podemos citar como exemplo, o senso de sabedoria atribuído aos líderes espirituais, de resignação dos monges orientais, a competência em compreensão do contexto social por parte dos educadores, e, dos professores, os saberes atribuídos à docência: saberes profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais.

Na dimensão ideológica do ethos convergem os posicionamentos pertinentes a determinados campos, sendo estes definidos pelos discursos recorrentes nessas comunidades discursivas. Como exemplos de campos, podemos citar, de conservadores, machistas, feministas, românticos, etc. Todas as dimensões podem interagir entre si, isto é, dentro da dimensão categórica pode haver caracterizações sociopsicológicas, experienciais, ou ideológicas, pois consideramos que a caracterização de um ethos é sempre aberta. Em se tratando do ethos docente, ao longo do processo sócio-histórico-educacional temos lhe atribuído a formação de um ethos bastante vincado, principalmente ao seu papel discurso de



liderança quanto às atividades de ensino e aprendizagem, com todas as habilidades didáticas-pedagógicas e conhecimentos necessários.

Metodologia de Análise

Para compormos a discussão sobre formação docente, consideramos como fonte discursiva entrevistas dadas por professores de língua portuguesa, tendo em vista a questão norteadora *de que forma se dá a constituição do ethos docente do professor de língua portuguesa em 3 dimensões: categórica, ideológica e experiencial*. Portanto, será averiguado aquilo que o locutor diz a respeito de si mesmo e da profissão docente.

Para conduzir as entrevistas, foi utilizado um roteiro com quinze questões, no qual: as questões de 1 a 2 referiam-se ao grupo de formação, as questões de 3 a 6 relacionavam-se às percepções dos sujeitos sobre o ser professor, destacando estado emocional na profissão, crenças individuais ou coletivas sobre a figura docente, e a materialidade do ser docente. As questões 7 a 13 abordavam os processos construídos para se tornar professor, como formação inicial/continuada, participação em projetos, seminários ou encontros. Por fim, as questões 14 a 15 diziam respeito à função social de um professor.

As entrevistas realizadas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Em seguida, todo o material linguístico foi analisado em um processo artesanal que se deu pela identificação e recorte, dos discursos falados, de trechos, expressões ou palavras percebidas como gestos de interpretação agrupados em cada uma das dimensões de análise, conforme suas similaridades e recorrências. Dessa forma, os discursos dos docentes foram analisados à luz da perspectiva enunciativa, a partir da qual novas experiências de significação do ethos docente foram instauradas na e pela linguagem.

Análise e interpretação de dados

O processo de análise de dados foi realizado tendo em vista a teorização discursiva de Maingueneau (2016), permitindo a interpretação do material linguístico com vistas à identificação das três dimensões atribuídas ao ethos discursivo – categórica, experiencial e ideológica, no âmbito docência, cuja profissionalidade é impregnada de saberes e crenças. Verificou-se, a partir do material linguístico explorado, o privilégio a características



sociopsicológicas e ideológicas que se associam à dimensão categorial, como será apresentado a seguir.

Ressaltamos que um dos maiores obstáculos com o qual deparamo-nos ao trabalhar com a noção de ethos é o fato de ser esta muito intuitiva. Maingueneau, (2015, p. 12) afirma que “ao falar, um locutor ativa em seus destinatários uma certa representação de si mesmo, procurando controlá-la, é particularmente simples, e até trivial”. Assim, recorreremos frequentemente a noção de ethos porque esta constitui uma das dimensões de todo ato de enunciação. De acordo com A. Auchlin (2001),

a noção de ethos é uma noção com interesse essencialmente prático, e não um conceito teórico claro (...). Em nossa prática ordinária de fala, o ethos responde a questões empíricas efetivas, que têm como particularidade serem mais ou menos coextensivas ao nosso próprio ser, relativas a uma zona íntima e pouco explorada de nossa relação com a linguagem, onde nossa identificação é tal que se acionam estratégias de proteção. (Auchlin, 2001 *apud* Maingueneau, 2015. p. 12.)

Nessas condições, exploramos o ethos docente privilegiando os ditos em entrevistas concedidas por estes atores sociais acerca de suas profissões docentes.

Ser professor

Ao se analisar o material linguístico, tendo em vista a percepção do que significa *ser professor*, buscou-se compreender as características sociais e psicológicas relacionadas à concepção do docente, sua postura e sua vida, que se encaixam na dimensão experiencial, e os posicionamentos dentro do campo professoral, no que diz respeito à dimensão ideológica. O quadro 01 apresenta uma sinopse dos predicados identificados nos discursos dos inquiridos:

CATEGORIAS	INDICADORES	MATERIALIDADE LINGUÍSTICA
Crenças da comunidade	Formador de cidadãos	P1: esse papel do professor [...] geralmente tem a ver com a formação social do aluno
	Transmissor de conhecimento	P3: as pessoas enxergam o professor de língua portuguesa como detentora de conhecimento
	Profissional importante	P5: um papel extremamente importante, é fundamental a formação [...]



discursiva sobre o professor	Vocacionado	P7: as pessoas pensam que a profissão de professor é uma vocação [...]
	Desvalorização docente	P5: a gente, infelizmente, escuta muito o discurso do quanto a gente às vezes, em sala de aula, é desvalorizado
	Profissional sobrecarregado e desmotivado	P6: [...] acaba sendo “sufocado” pelo acúmulo de tarefas exigidas pela escola P2: parece que eles não estão com vontade de fazer algo diferente. É só pegar o livro e reproduzir [...]
Percepções sobre as características do bom professor	Criador e organizador das aulas	P2: é preciso sempre estar montando nossas aulas e eu acho que quando a gente consegue trazer isso para a sala de aula, de uma forma diferente, o fazer pedagógico diferenciado ocorre assim
	Conteudista	P2: [...] em relação ao conteúdo... acho que ele tem que saber um pouco de tudo, da nossa área mesmo
	Ético e responsável	P4: tem que ser ético, responsável, porque no caso, a gente está educando e não apenas passado disciplina para os alunos
	Facilitador	P1: o professor trabalha como uma espécie de facilitador
	Interessado na aprendizagem continuada	P7: ele tenha o pensamento de que ele não sabe tudo, que ele está em um constante processo de aprendizado
	Responsável por mobilizar a autonomia ao aluno	P5: eu acho que a gente deve começar pela responsabilidade do ensinar e mobilizar a autonomia
	Ter equilíbrio emocional	P3: [...] um pouco mais de equilíbrio emocional pra saber lidar com as diferenças [...]
Percepção de si na materialidade do próprio fazer	Mediador entre teoria e prática	P1: facilidade de traduzir a teoria para uma prática e a facilidade de passar isso e de conseguir mostrar isso para as pessoas
	Inovador x Tradicional	P2: então eu acho que sou menos tradicional e gosto de ser mais instigante [...]
	Incentivador	P4: eu trabalho muito essa questão da autoestima: eles têm algo para dizer sempre, opinar.
	É atento aos estilos de aprendizagem	P7: e ver que cada um tem um estilo de aprendizado diferente, cada um aprende de uma maneira diferente



	Estuda para atualização/busca capacitação	P4: continuo estudando, lendo, mesmo já tendo duas pós-graduações e vejo que sempre temos que estar se “reciclando” [...]
	Cria tempo e espaço para interação e aproximação com os alunos	P5: eu gosto muito de sentar na cadeira deles e ficarmos em círculo e trabalhar porque é uma troca de conhecimento [...]
	Participa de grupos de pesquisa/estudo	P7: que eu tento fazer é participar de grupos de pesquisa [...] eu frequento muito a BA3 e aqui é um lugar que a gente aprende muito sobre autonomia [...]
	Usa empatia	P3: professor que se coloca no lugar do aluno na questão social, até mesmo psicológica, é um professor que não é, pratica a empatia [...]

Quadro 01 – Matriz de análise sobre a *concepção do ser professor*

Conforme apontado pelos indicadores no quadro 01, de acordo com o discurso da comunidade de fala, à imagem do professor, isto é, seu papel social ou dimensão categórica, é associada às dimensões:

- *Experiencial*: traços relacionados a efeitos negativos da ação docente, como cansaço e assoberbamento, e a desvalorização docente que afeta o educador de forma individual e também coletiva. Além disso, há também referência a traços positivos como a intelectualidade relacionada à docência;
- *Ideológica*: configurar-se no papel de bom é externar também posicionamentos dentro do campo professoral, como se vê em verbalizações que se referem ao *docente menos tradicional e mais inovador*, no sentido de criar hibridismos metodológicos; do *mediador* de aprendizagens ou a figura histórica docente de *transmissor* de conteúdo; além do *formador* preocupado com a construção social do cidadão.

No que diz respeito à visibilidade do ethos do bom professor de língua portuguesa (dimensão categórica), identifica-se nos atos enunciativos características da dimensão experiencial relacionadas aos saberes pedagógicos (organizar situações de aprendizagem diferenciadas, mediar teoria e prática e descentralizar as ações em sala de aula para mobilizar autonomia do alunado), e às condições psicológicas para gerenciar questões de diversidade em sala de aula. Acrescenta-se também os traços de *ética e responsabilidade*, características



da profissão docente por servirem como base a própria ação do professor, responsável pela formação de cidadãos.

Quanto às referências que se encaixam na dimensão ideológica, os dados mostram entendimentos da figura docente tradicional, como dono do saber, que precisa saber um pouco de tudo na área de Letras, bem como do professor em processo constante de formação por não deter todos os saberes prontos e acabados.

Por fim, o *ser professor* também é evidenciado nas referências à própria materialidade da prática pedagógica, permitindo a seleção dos *ethos discursivos* socio-psicológicos, como visto nas verbalizações sobre ações de *empatia e consciência da abertura para novos espaços de aprendizagens para os alunos, de incentivo, e demonstração de preocupação com os diferentes estilos de aprendizagem* em sala de aula, além de *interesse pela busca por atualização frequente* por meio de estudos em grupo ou de formação continuada; e também ideológicos, como em traços de *prática inovadora, mediação eficiente entre teoria e prática e ampliação* das formas de interagir e se relacionar com os discentes.

Percebe-se, dessa forma, a incorporação de propriedades que, ao se associar com a dimensão categorial “ser professor”, abrangem singularidades ligadas à interpretação social do professor como um sujeito que constrói saberes específicos ligados tanto aos conhecimentos teóricos quanto aos relacionados à prática pedagógica, inclusive em se tratando de gestão em sala de aula.

Caminhos para a construção da identidade docente

À dimensão categorial “bom professor” foram relacionados aspectos acerca das experiências de formação da profissionalidade que aparecem implicadas na constituição do *ethos docente*. O quadro 2 mostra uma sinopse de indicadores no material linguístico que sugerem ações e atitudes em direção à formação professoral.

CATEGORIAS	INDICADORES	MATERIALIDADE LINGUÍSTICA
	Formação em curso superior	P6: [...] a graduação e durante o curso, tivemos acesso a bastante teoria [...] a academia não te prepara exatamente para ensinar. É como se a academia não nos ensinasse a ensinar [...]



Formação docente	Pós-graduação	P2: fiz minha especialização, pensei em suprir minha carência de professor de Literatura. Então, fiz estudos linguísticos e literários, exatamente, para isso.
	Grupos de estudo	P6: no local de trabalho também discussões que não expõem explicitamente essa temática, mas ao mencionarem o que fazem e como fazem em sala de aula, os professores deixam claro seus perfis docentes [...]
	Encontros/Seminários	P5: quando a gente vai pra congresso a gente acaba tendo contato com outros e outras realidades [...]
Discernimentos individuais	Escuta dos colegas de profissão	P1: [...]através de conversas e relatos, tentando verificar material de outros professores [...]
	Planejamento de aulas e criação de materiais de ensino	P2: acho que quando a gente tem esse tempo para planejar e estudar também, de uma forma diferente...Eu sinto que sou o professor que eu queria ser quando consigo ver um assunto e dizer que este pode ser trabalhado dessa forma e fazer uma aula que fuja daqueles padrões tradicionais
	Estudos individuais	P7: busco sempre pesquisar, aprimorar o que eu já tenho e busco mais além através de pesquisas, estudos [...]
	Escuta dos alunos	P4: [...] conversar com meus alunos fora da sala de aula, justamente pra observar e saber como eles gostam que seja tratado porque eu não sou igual em todas as turmas
	A experiência cotidiana em sala de aula	P1: as experiências acumuladas durante o dia a dia, a conversa com os colegas...sim, ela tem, digamos assim, formado bastante essa minha prática docente [...]
	Prática intuitiva	P2: o que vale é a nossa intuição de como abordar o assunto para não ser “mais um assunto chato”. Tem que ser uma coisa diferente para o aluno.

Quadro 02 – Matriz de análise sobre *caminhos para a formação docente*

A partir do material analisado, verificou-se que para ser um *bom professor* (dimensão categórica), caminha-se pela formação. Pode parecer obviedade que os cursos de formação sejam *per si* a trajetória oficial para a constituição da identidade docente, no entanto, se trata de uma necessidade de compreender, a partir das verbalizações dos próprios inquiridos acerca de



suas experiências, os caminhos de formação, que não são, de modo algum genéricos, porém, constituídos de profundas individualidades.

A referência à formação acadêmica revela traços de uma equivocada formação teórica (Guedes, 2006), que não dá aos professores condições de didatizar conhecimentos em conteúdos de ensino. Essas condições são buscadas em formação continuada, como especializações, nas quais procuram suprir “carências” da profissionalização, e também em participação de grupos de estudos e encontros/seminários, com intuito de ampliar discussões e compreensões sobre a prática de ensino de língua portuguesa/literatura.

Nos dados analisados, chamaram atenção também expressões que permitiram caracterizar a personalidade dos docentes, destacando, dessa forma, a dimensão experiencial desse “bom professor” na constituição do ethos docente. Há referências à ampliação da aprendizagem por meio da escuta, ação deveras importante para a prática professoral, como destacou Freire (1996, p. 119): “[...] Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro [...]. Assim, ao se referir a uma escuta atenta ao outro – a experiência dos colegas de profissão e às necessidades dos alunos – os docentes também revelam traços de dimensão experiencial do professor, como ser capaz, de uma escuta responsável.

De forma interessante, há também menção a atributos profissionais docentes que contribuem para a permanente formação docente, como um exercício intuitivo que surge para ressignificar a prática, configurando-se em um atributo do professor, uma destreza pedagógica. Ademais, a construção dessa identidade é também evidenciada pelos traços de *professor estudioso*, por meio de estudos e pesquisas acerca de práticas de colegas de profissão, *professor atualizador* de sua prática pedagógica, a partir de criação de situações de aprendizagem, e troca de experiências com colegas de profissão, e *professor reflexivo* na e pela prática cotidiana.

Esses movimentos discursivos são, de fato, relevantes para demonstrar características sociopsicológicas atribuídas pelos próprios inquiridos a sua identidade docente, reconhecendo-a como um lugar de construção de maneiras de ser e estar na profissão (Nóvoa, 1995). O reconhecimento dos caminhos percorridos pelos inquiridos para a constituição do *bom professor* revelam, assim, a singularidade e sua personalidade profissional, destacando, sobretudo, os saberes intelectuais, disciplinares e pedagógicos constituídos (e em constituição) concebendo seu ethos docente.

Os dados analisados mostram a vivência de formação e em serviço presentes no ethos docente dos professores investigados e o valor que estes concedem à representação dos saberes em sua prática em sala de aula de língua portuguesa/literatura. Compreende-se que esse ethos vem sendo marcado em um percurso profissional de forma intencional e interventiva pelos próprios professores, conforme revelam as verbalizações averiguadas. Nesse sentido, observa-se o ethos se afirmando nos enunciados produzidos, já que é na e pela enunciação que o ethos docente é construído (Fiorin, 2017).

Conclusões

O tema de formação docente precisa ser investigado em todos os seus aspectos, para que possam ser averiguadas as demandas complexas da profissionalização do professor, por intermédio do estudo dos discursos de saberes profissionais de educadores. Os esforços para estudar fontes de enunciação, como entrevistas, têm sido realizados por muitos pesquisadores da educação, com o objetivo de promover reflexões que ajudem a compor teorias sobre os processos de formação da identidade do professor. Nesse sentido, pesquisas como a apresentada neste texto justificam-se pela necessidade de dar conta de variadas questões, como as ligadas ao ethos docente, que é (re) significado a partir das mudanças históricas, sociais e culturais do contexto em que os professores estão inseridos.

Estudar dados enunciativos, a fim de verificar como o ethos profissional vai se delineando, revela que este processo não é linear, porém marcado por intenções dos sujeitos, que demonstram sua intencionalidade por meio de enunciados que expressam saberes docentes constituídos a partir da influência das relações que ocorrem em âmbito de formação, bem como naquelas que se estabelecem no espaço escolar. Essa percepção orienta para o entendimento de como a identidade do profissional da educação se mantém em processo de modificações e de aprimoramentos, de acordo com o contexto em que o educador está atuando. É nesse sentido, de buscar compreender como o ethos docente se constitui em sua pluralidade dimensional nas peculiaridades e subjetividades do ser e tornar-se professor, que este trabalho foi desenvolvido.

Assim, os resultados apresentados e interpretados neste artigo podem colaborar para os inúmeros debates sobre a formação e atuação do professor, particularmente do docente de língua portuguesa e literatura, como atuante no campo das linguagens. Espera-se que a discussão sobre as dimensões do ethos – categórica, experiencial e ideológica – que interagem



entre si (Maingueneau, 2016) contribua para destacar ainda mais a importância de se averiguar as práticas discursivas e os sujeitos enunciativos (os próprios docentes), que (re) criam suas nuances identitárias a partir de saberes experiências, das crenças da comunidade, das propostas de formação, de seu próprio fazer, e também da observação construída a partir do dizer e do fazer dos colegas de profissão.

Referências

- ADAM, J.M. **Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes**. Paris: Nathan, 1999.
- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, (1929) 1992
- _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, (1979, 1988) 2003
- BAZERMAN, C. Systems of Genres and the enactment of social intentions. In: FREEDMAN, A.;
- BRONCKART, J. **Genre of texts, types of discourses**. Voies Livres, 1996
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.
- BERNSTEIN, B. **Class, code and control: the structuring of pedagogic discourse**. London: Routledge, 1990
- CEREJA, W. R. **Ensino de literatura- uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Editora Atual, 2005
- FIORIN, J. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2017
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987
- GUEDES, P. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** S. Paulo: Parábola Editorial, 2006
- HALLIDAY, M. **Language, context and text**. Oxford: OUP, 1989
- HASAN, R. The conception of context in text. In: FRIES, P.; E Gregory, M. (orgs). **Discourse in society: systemic functional perspectives**. Norwood: Abex, 1995.



MAINGUENEAU, D. **Genèses du discours**. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur, 1984.

_____. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2015

_____. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. et al. **Ethos discursivo**. São Paulo: Editora Contexto, 2015, pp. 11-33.

_____. Retorno crítico sobre o ethos. In: BARONAS, R.; MESTI, P.; CARREON, R. (orgs.). **Análise do discurso: entorno da problemática do ethos, do político e de discursos constituintes**. São Paulo: Pontes, 2016, pp. 13-33.

MILLER, C. Rhetorical Community: in cultural basis of genre. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (orgs.). **Genre and new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994, pp. 67-78.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

OLIVEIRA, C. Autonomia do exercício Docente: reflexões acerca do conhecimento de si como profissional docente. **Revista Humanidades e Inovação**, v.5, n. 1, pp. 281-293, 2018

SILVA, V. **As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa**. Coimbra: Almedina, 2010.

SMALL, H. **The value of the humanities**. Oxford: Oxford University Press, 2013

SWALES, J. **Genre analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VICENTE, J. Subsídios para uma didáctica comunicacional no ensino-aprendizagem da filosofia. **Revista Filosófica de Coimbra**. v. 3, n. 6, 1994. pp. 321-358.

VIGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005