

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

TESE DE DOUTORADO

**CENOGRAFIA E ETHOS COMO IMAGENS DE
SI NO DISCURSO DE PSICÓLOGAS DOCENTES:
DRAMÁTICAS DO CORPO-SI, PRODUÇÃO DE
SABERES E SENTIDOS NAS ATIVIDADES
LABORAIS**

KEILA DE QUADROS SCHERMACK



KEILA DE QUADROS SCHERMACK

**CENOGRAFIA E ETHOS COMO IMAGENS DE SI NO
DISCURSO DE PSICÓLOGAS DOCENTES: DRAMÁTICAS
DO CORPO-SI, PRODUÇÃO DE SABERES E SENTIDOS NAS
ATIVIDADES LABORAIS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Letras, sob a orientação do prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas.

Passo Fundo
2024

- S326c Schermack, Keila de Quadros
Cenografia e ethos como imagens de si no discurso de psicólogas docentes [recurso eletrônico] : dramáticas do corpo-si, produção de saberes e sentidos nas atividades laborais / Keila de Quadros Schermack. – 2024.
2.1 MB. ; PDF.
- Orientador: Prof. Dr. Emani Cesar de Freitas.
Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2024.
1. Psicólogas - Docentes. 2. Análise do discurso.
3. Cenografia. 4. Ambiente de trabalho. I. Freitas, Emani Cesar de, orientador. II. Título.

CDU: 801



PPGL

Programa de Pós-Graduação
em Letras

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a tese

"Cenografia e ethos como imagens de si no discurso de psicólogas docentes: dramáticas do corpo-si, produção de saberes e sentidos nas atividades laborais"

Elaborada por

Keila de Quadros Schermack

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de Doutor em Letras, Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva.

Aprovada em: 17 de abril de 2024
Pela Comissão Examinadora

Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas
Orientador - Presidente

Prof.ª Dr.ª Silma Ramos Coimbra Mendes
PUC-SP

Prof.ª Dr.ª Vanessa Fonseca Barbosa
USP

Prof. Dr. Luis Henrique Boaventura da Silva
Pesquisador

Prof.ª Dr.ª Patrícia da Silva Valério
UPF

Prof.ª Dr.ª Claudia Stumpf Toldo Oudeste
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

AGRADECIMENTOS

Minha trajetória acadêmica me proporcionou momentos riquíssimos de aprendizado, oportunidades incríveis e a convivência com mestres e doutores extraordinários. Por essa razão sou grata:

A Deus, pelo cuidado diário comigo e com minha família, pelas pessoas e oportunidades que plantou em minha caminhada, pelo amor e força e por me carregar em seus braços nos momentos de angústia.

Ao meu orientador e referência pessoal e acadêmica, Dr. Ernani Cesar de Freitas, pela leitura atenta e exigente das minhas produções, pelo incentivo para que eu fosse uma profissional de excelência. Por me desafiar e despertar em mim o interesse pelos estudos ergológicos em interface com a análise do discurso. Agradeço pelo tempo, pelas palavras de carinho e pelas expectativas em mim investidas. Por me ensinar a importância da ética e do rigor metodológico no fazer científico. Agradeço pela parceria e amizade desde a época do mestrado. Agradeço pelas orientações e apontamentos que fizeram da minha tese motivo de orgulho para mim.

À minha família, pelo carinho, compreensão, amor, torcida e apoio incondicional.

Aos meus amigos, pelos momentos de risadas que tornam a vida mais leve e feliz.

Aos colegas de Mestrado e Doutorado, pelos momentos partilhados durante as aulas.

À Universidade de Passo Fundo e ao Programa de Pós-Graduação em Letras, por terem me acolhido como aluna durante minha trajetória de estudos. Agradeço a todos os professores que fizeram parte da minha vida ao longo dos anos, em especial, aos que contribuíram na minha formação pessoal e acadêmica.

Aos professores da minha Banca de Defesa de Tese, que participaram da construção e avaliação desta pesquisa: Profa. Dra. Silma Ramos Coimbra Mendes (PUC-SP), Profa. Dra. Vanessa Fonseca Barbosa (USP), Prof. Dr. Luis Henrique Boaventura da Silva (Pesquisador) e Profa. Dra. Patrícia da Silva Valério (UPF).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pela bolsa de estudos a mim concedida.

À coordenação do curso de graduação em Psicologia e às psicólogas docentes da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI- Câmpus Frederico Westphalen), por abrirem as portas para mim e me permitirem conhecer, através das entrevistas realizadas, um pouco mais de suas atividades laborais. Aos participantes dessa pesquisa, por contribuírem para o enriquecimento desse trabalho.

“Todo ato, mesmo o mais simples, é num primeiro momento, um uso de si por si mesmo e este uso é sempre absolutamente singular. Não existem duas pessoas, não existem dois momentos, para uma mesma pessoa, em que o uso de si por si seja idêntico. Estamos no âmbito da história em construção. Todo ato de trabalho é, portanto, uso de si por si. Mas, além disso, ele é uso de si pelos outros [...]” (Duc; Durauffourg; Durrive, 2010, p. 69).

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada *Cenografia e ethos como imagens de si no discurso de psicólogas docentes: dramáticas do corpo-si, produção de saberes e sentidos nas atividades laborais*, desenvolve um percurso ergodiscursivo cuja temática é “Linguagem e trabalho: práticas discursivas de psicólogas docentes nas atividades laborais”, delimitando-se à cenografia e aos respectivos ethos discursivos, como imagens de si, que são construídos nas práticas discursivas *sobre* o trabalho das profissionais pesquisadas neste estudo – psicólogas docentes. Como objetivo geral, a tese visa descrever e analisar cenografias que resultam na construção de ethos discursivos, como imagens de si, depreendidos das práticas discursivas *sobre* o trabalho que possibilitam compreender as dramáticas de uso do corpo-si, a produção de saberes e sentidos nas atividades laborais das psicólogas docentes entrevistadas. O marco teórico deste estudo confere especial destaque à ergologia (Schwartz; Durrive, 2010; Durrive, 2015; Schwartz, 2014; Schwartz, 2020; Trinquet, 2010; Nouroudine, 2002) em interface com a Análise do Discurso (Maingueneau, 2008a, 2008b, 2015, 2018, 2020), que está centrada no estudo da semântica global e da situação de enunciação: cenografia e ethos. A pesquisa é do tipo exploratória, bibliográfica, documental e de campo com abordagem qualitativa. O *corpus* de análise constitui-se pelo Código de Ética Profissional do Psicólogo (Conselho Federal de Psicologia, 2005), por excertos do Projeto Pedagógico do curso de Psicologia (URI, 2021) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/Campus Frederico Westphalen/RS), pela materialidade discursiva oriunda de entrevistas não estruturadas realizadas por meio do Google Meet com psicólogas que atuam como docentes nessa instituição. A tese que se defende é a de que os enunciados das psicólogas docentes entrevistadas constroem ethos discursivos, como imagens de si, a cada situação de enunciação em que se inscrevem ao dizer “eu” e instaurar o “tu” diante de si. Tais situações são oriundas das cenografias estabelecidas *no* e *pelo* discurso que revelam: as dramáticas vivenciadas pelas profissionais nas atividades realizadas no consultório de psicoterapia e no curso de graduação em psicologia; a produção de saberes e sentidos na concretude do trabalho real, o que, conseqüentemente, faz emergirem ethos discursivos pautados na ética profissional, com competência e empatia. Depreendemos, por meio das pistas linguísticas inscritas nos enunciados, que as cenas enunciativas presentes nos documentos prescritos e nas práticas discursivas sobre as atividades das psicólogas docentes entrevistadas evidenciam cenografias que controem ethos discursivos do CFP, da instituição (curso de graduação em Psicologia) e das profissionais, imagens de si que revelam o compromisso com a ética profissional, bem como

a complexidade do fazer e do agir em competência no trabalho.

Palavras-chave: Ergologia. Linguagem e trabalho. Cenografia e ethos. Dramáticas de uso do corpo-si. Produção de saberes e sentidos.

RÉSUMÉ

Cette recherche, intitulée *Scénographie et ethos comme images de soi dans le discours des enseignants psychologues: dramatiques du corps-soi, production de connaissances et de significations dans les activités de travail*, développe un parcours ergodiscursif dont le thème est Langage et travail: pratiques discursives des enseignants psychologues dans les activités de travail, en se délimitant à la scénographie et aux ethos discursifs respectifs, en tant qu'images de soi, qui sont construits dans les pratiques discursives sur le travail des professionnels étudiés dans cette étude - les enseignants psychologues. L'objectif général est de décrire et d'analyser les scénographies qui aboutissent à la construction d'ethos discursifs, en tant qu'images de soi, dérivées des pratiques discursives sur le travail qui nous permettent de comprendre l'utilisation dramatique du corps-soi, la production de connaissances et de significations dans les activités professionnelles des enseignantes-psychologues interrogés. Le cadre théorique de cette étude fait une large place à l'ergologie (Schwartz; Durrive, 2010; Durrive, 2015; Schwartz, 2014; Schwartz, 2020; Trinquet, 2010; Nouroudine, 2002) en interface avec l'analyse du discours (Maingueneau, 2008a, 2008b, 2015, 2018, 2020), centrée sur l'étude de la sémantique globale et de la situation d'énonciation: la scénographie et l'ethos. Il s'agit d'une recherche exploratoire, bibliographique, documentaire et de terrain avec une approche qualitative. Le corpus d'analyse est constitué du Code de déontologie des psychologues (Conseil fédéral de psychologie, 2005), d'extraits du Projet pédagogique du cours de psychologie (URI, 2021) de l'Université régionale intégrée du Haut Uruguay et des Missions (URI/Campus Frederico Westphalen/RS), et de matériel discursif issu d'entretiens non structurés menés via Google Meet avec des psychologues qui enseignent dans cette institution. La thèse est que les déclarations des psychologues enseignants interrogés construisent un ethos discursif, en tant qu'images d'eux-mêmes, dans chaque situation d'énonciation dans laquelle les interviewés s'inscrivent en disant "je" et en établissant le "vous" en face d'eux. Ces situations proviennent des scénographies établies dans et par le discours, qui révèlent: les dramatiques vécues par les professionnels dans les activités menées dans le cabinet de psychothérapie et dans le cours de psychologie; la production de connaissances et de significations dans le concret du travail réel, qui fait par conséquent émerger un ethos discursif basé sur l'éthique professionnelle, avec la compétence et l'empathie. Les indices linguistiques des énoncés montrent que les scènes énonciatives présentes dans les documents prescrits et dans les pratiques discursives sur les activités des psychologues enseignants interviewés montrent des scénographies qui contrôlent

l'ethos discursif du Conseil Fédéral de Psychologie, de l'institution (cours de psychologie de premier cycle) et des professionnels, des images d'eux-mêmes qui révèlent un engagement envers l'éthique professionnelle, ainsi que la complexité de faire et d'agir avec compétence dans le travail.

Mots-clés: Ergologie. Langage et travail. Scénographie et ethos. Dramatique du corps-soi. Production de connaissances et de sens.

ABSTRACT

This research, entitled *Scenography and ethos as images of self in the discourse of psychologists teachers: dramatizations of the self-body, production of knowledge and meanings in work activities*, develops an ergodiscursive path whose theme is Language and work: discursive practices of psychologists teachers in work activities, delimiting itself to the scenography and respective discursive ethos, as images of self, that are constructed in the discursive practices about the work of the professionals researched in this study - teachers psychologists. The general objective is to describe and analyze the scenographies that result in the construction of discursive ethos, as images of self, deduced from discursive practices about work that allow us to understand the dramatics of the use of the self-body, the production of knowledge and meanings in the work activities of psychologists teachers interviewed. The theoretical framework of this study gives special emphasis to Ergology (Schwartz; Durrive, 2010; Durrive, 2015; Schwartz, 2014; Schwartz, 2020; Trinquet, 2010; Nouroudine, 2002) in interface with Discourse Analysis (Maingueneau, 2008a, 2008b, 2015, 2018, 2020), which focuses on the study of global semantics and the situation of enunciation: scenography and ethos. The research is exploratory, bibliographical, documentary and field research with a qualitative approach. The corpus of analysis consists of the Code of Professional Ethics for Psychologists (Federal Council of Psychology, 2005), excerpts from the Pedagogical Project for the Psychology Course (URI, 2021) at the Integrated Regional University of the Upper Uruguay and Missions (URI/Campus Frederico Westphalen/RS), and discursive material from unstructured interviews conducted via Google Meet with psychologists who teach at this institution. The thesis is that the statements of the teaching psychologists surveyed construct discursive ethos, as images of themselves, in each enunciation situation in which the interviewees inscribe themselves by saying “I” and establishing the “you” in front of them. These situations come from the scenographies established in and by the discourse, which reveal: the dramas experienced by the professionals in the activities carried out in the psychotherapy office and in the undergraduate course in psychology; the production of knowledge and meanings in the concreteness of real work, which consequently leads to the emergence of discursive ethos based on professional ethics, with competence and empathy. From the linguistic clues in the statements, we can see that the enunciative scenes present in the prescribed documents and in the discursive practices about the activities of the teaching psychologists interviewed show scenographies that control the discursive ethos of the Federal

Council of Psychology, the institution (undergraduate psychology course) and the professionals, images of themselves that reveal a commitment to professional ethics, as well as the complexity of doing and acting competently at work.

Keywords: Ergology. Language and work. Scenography and ethos. Dramatics of the self-body. Production of knowledge and senses.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pluridisciplinaridade ergológica	33
Figura 2 – Um dispositivo dinâmico de três polos (esquema Y. Schwartz)	42
Figura 3 – DD3P: Os três pólos de saberes	44
Figura 4 – Síntese das categorias de análise	57
Figura 5 – Os sete planos discursivos da semântica global conforme Maingueneau (2008a)	65
Figura 6 – A cena de enunciação	76
Figura 7 – O ethos efetivo.....	81
Figura 8 – Síntese das noções conceituais	83
Figura 9 – Dispositivo metodológico ergodiscursivo	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Roteiro de questões das entrevistas.....	92
Quadro 2 – Normas para transcrição.....	96
Quadro 3 – Marco teórico e noções conceituais de análise	98
Quadro 4 – Normas éticas e pedagógicas norteadoras das atividades	101
Quadro 5 – Síntese da análise discursiva dos documentos prescritos	110
Quadro 6 – Excertos da Questão 1.....	112
Quadro 7 – Excertos da Questão 2.....	123
Quadro 8 – Excertos da Questão 3.....	139
Quadro 9 – Excertos das Questões 4 e 5.....	149
Quadro 10 – Síntese da análise discursiva das entrevistas.....	161
Quadro 11 – Resultados da pesquisa	167

APST – Análise Pluridisciplinar de Situações de Trabalho

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFP – Conselho Federal de Psicologia

COMUNG – Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas

DD3P – Dispositivo Dinâmico de Três Polos

EaD – Ensino a Distância

ECRP – Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes

MEC – Ministério da Educação

MOI – Movimento dos Operários Italianos

PEPG-LAEL – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RS – Rio Grande do Sul

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UPF – Universidade de Passo Fundo

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

1 TRAJETÓRIAS E SABERES INTRODUTÓRIOS.....	18
2 LINGUAGEM E TRABALHO: POR UMA ABORDAGEM ERGODISCURSIVA	30
2.1 A ERGONOMIA DA ATIVIDADE E OS ESTUDOS ERGOLÓGICOS.....	30
2.2 SABERES CONSTITUÍDOS E SABERES INVESTIDOS INERENTES À ATIVIDADE DE TRABALHO: OS DESAFIOS DO AQUI E AGORA	38
2.3 DEBATE DE NORMAS E VALORES, RENORMALIZAÇÕES E DRAMÁTICAS DE USO DO CORPO-SI NA ATIVIDADE.....	45
2.4 ENFOQUE ERGODISCURSIVO: UM OLHAR PARA A INTERFACE LINGUAGEM E TRABALHO.....	51
3 PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA: CENOGRAFIA, IMAGENS DE SI E A CONSTRUÇÃO DO ETHOS DISCURSIVO.....	59
3.1 ANÁLISE DO DISCURSO: DA SEMÂNTICA GLOBAL ÀS CENAS ENUNCIATIVAS	60
3.2 DAS CENAS DE ENUNCIAÇÃO AO QUADRO CÊNICO DISCURSIVO	71
3.3 CENOGRAFIA E ETHOS DISCURSIVO COMO IMAGEM DE SI: A LEGITIMAÇÃO DO DISCURSO.....	77
4 A TRILHA DO FAZER METODOLÓGICO: O TECER DA CENOGRAFIA E DO ETHOS COMO IMAGEM DE SI	85
4.1 CAMINHOS TRAÇADOS DO ARCABOUÇO ANALÍTICO: DA CLASSIFICAÇÃO À CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DE PESQUISA.....	85
4.2 DOS PROCEDIMENTOS AO DISPOSITIVO TEÓRICO-METODOLÓGICO: A TECITURA DE UMA ANÁLISE ERGODISCURSIVA	97
5 AS IMAGENS DE SI CONSTRUÍDAS NAS CENOGRAFIAS: DAS PRESCRIÇÕES À SINGULARIDADE DO DISCURSO SOBRE O TRABALHO.....	101
5.1 AS PRESCRIÇÕES QUE NORTEIAM AS ATIVIDADES LABORAIS DAS PSICÓLOGAS DOCENTES ENTREVISTADAS	101
5.2 QUANDO A TECITURA DISCURSIVA SE ENTRELAÇA: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM AS PSICÓLOGAS DOCENTES	111
5.3 DESFECHOS ANALÍTICOS DAS ENTREVISTAS.....	164
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
REFERÊNCIAS.....	178
ANEXOS.....	188

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	188
APÊNDICES	190
APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTÕES E TRANSCRIÇÃO DAS	
ENTREVISTAS.	190
APÊNDICE B – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS.....	220

1 TRAJETÓRIAS E SABERES INTRODUTÓRIOS

Do momento em que se trata do agir humano, e especialmente do trabalho, encontra-se uma entidade, um “si” que será o protagonista da cena que se segue. Esta acontece no mundo real, no meio ambiente que resiste a nós, que opõe suas próprias exigências à menor das nossas intenções de fazer alguma coisa. Procuramos conhecer e transformar o mundo real, sem jamais conseguir isso. Tal como uma linha no horizonte, esse real é um recurso a ser descoberto, incessantemente renovado. (Maillot; Durrive, 2015, p. 157).

Antes de iniciar a leitura desta tese, eu lhe apresento algumas reflexões para que você, leitor, possa aproximar-se do texto conhecendo, ainda que brevemente, a contextualização teórica que impulsionou a construção dos saberes da pesquisa sobre os *ethos* discursivos, como imagens de si, construídos nas cenografias apreendidas das práticas discursivas *sobre* o trabalho das psicólogas docentes. No decurso do meu doutoramento, quando me deparei com as leituras acerca de conteúdos sobre Linguagem e Trabalho, percebi que pensar no trabalho significa reconhecer que estamos diante de uma realidade enigmática e complexa, uma vez que a atividade laboral é atravessada pelo inédito, sendo matriz de variabilidade. É fundamental um olhar para a subjetividade do trabalhador, no sentido de assentir que toda atividade humana supõe, de início, alguém (um corpo-si); depois, ela supõe uma confrontação inevitável desse “si” com o mundo real e com os outros de maneira singular na concretude do trabalho realizado.

É nesse sentido que busco olhar para a atividade laboral como um lugar fluido, interdisciplinar, que necessita da presença de outras áreas do conhecimento além da de origem do pesquisador. Por isso, a ergologia requer uma investigação pluridisciplinar.

Trabalhar é construir uma experiência de si mesmo e de seu tempo, caminho para compreendermos as implicações das nossas escolhas profissionais que contribuem significativamente não apenas com a formação acadêmica, mas com outros saberes que dizem respeito ao saber-ser e ao saber-relacionar-se, experiências que visam à formação humana.

Nesta tese, articular linguagem e trabalho pressupõe partir da abordagem ergológica do trabalho de Schwartz (2010, 2014, 2020), relacionando-a com a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem de Maingueneau (2008a, 2008b, 2015, 2018, 2020), visto que a pluridisciplinaridade ergológica permite a interface entre a ergologia e outras disciplinas das Ciências Humanas e, especialmente, das Ciências da Linguagem.

Diante dessas considerações, este estudo de tese se acresce na temática Linguagem e trabalho: práticas discursivas das psicólogas docentes nas atividades laborais. Desse modo, desenvolvemos a pesquisa mediante um percurso ergodiscursivo que se delimita em analisar quais *ethos* discursivos, como imagens de si, são construídos nas práticas discursivas *sobre* o

trabalho das profissionais.

A motivação pela temática deve-se, além da minha curiosidade investigativa pelas questões que envolvem a inter-relação linguagem e trabalho, ao meu desejo particular de adentrar, como pesquisadora, em outra perspectiva teórica de estudos linguísticos que até então não fazia parte das minhas pesquisas – Análise do Discurso de base enunciativo-discursiva de Dominique Maingueneau. Os estudos interdisciplinares permeados pela abordagem ergológica, pela cenografia e ethos discursivo são fundamentais para compreender o sujeito em situações de trabalho, sua formação como ser social, devido, inclusive, à construção de uma imagem de si que se desvela no discurso, sobre o seu contexto laboral.

Este estudo justifica-se pela relevância de investigar, nas práticas discursivas *sobre* o trabalho das psicólogas docentes, a construção dos ethos discursivos, como imagens de si, com ênfase na compreensão das dramáticas do corpo-si, na produção de saberes e sentidos na atividade docente e na atuação como psicóloga clínica, mais especificamente no que diz respeito ao trabalho em duas áreas de grande importância social: educação e psicologia clínica. Na atividade realizada em sala de aula (curso de graduação em Psicologia), as docentes trabalham com vistas à formação acadêmica dos futuros profissionais em psicologia. Já a atividade na área clínica diz respeito à atuação dessas profissionais em sessões particulares de psicoterapia, nas quais suas competências e saberes podem auxiliar no desenvolvimento humano e na promoção da qualidade de vida das pessoas.

É importante destacar, ainda, outra justificativa dessa escolha pela abordagem ergológica em interface com a Análise do Discurso, de cunho sócio-histórico, com a finalidade de analisar quais ethos discursivos, como imagens de si, são construídos nas práticas discursivas *sobre* o trabalho das psicólogas docentes enquanto profissionais que atuam em consultório particular e que, também, ministram aulas no curso de graduação em Psicologia. Com base no que mais me inquieta desde que iniciei as leituras das obras de Yves Schwartz, fico me questionando de que maneira as psicólogas docentes fazem a gestão de si para “dar conta” da dupla atividade de trabalho. Essa motivação pessoal e acadêmica advém de inquietações surgidas devido a estudos anteriores ao meu ingresso no doutorado, pois, em 2015 e 2016, fui aluna na graduação em Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Campus Frederico Westphalen (RS) e, nessa oportunidade, pude vivenciar, pela minha breve convivência acadêmica com algumas psicólogas docentes, parte da realidade das atividades de trabalho dessas profissionais.

Minha trajetória acadêmica, no entanto, não iniciou na área de Psicologia. Desde o ensino médio, em 1999, minha atividade é voltada para a área da educação. Sou professora. No

ano de 2003, concluí o Curso de Habilitação Profissional Plena de Magistério, no Instituto Estadual de Educação Borges do Canto, na cidade de Palmeira das Missões, no RS, minha terra natal. Na época, ministrei aulas na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Depois de concluir o ensino médio, casei-me, e no ano de 2005 nasceu minha filha Leandra Lara. Então, de 2004 a 2006 fui dona de casa e mãe em tempo integral.

Em 2007, trilhei meus primeiros passos rumo a um sonho que parecia distante da minha vida: ingressei no curso de graduação em Letras na Universidade de Passo Fundo (UPF), campus Palmeira das Missões. Iniciei meus estudos na área de Linguística, sob orientação da professora Dra. Marlete Sandra Diedrich. Minhas pesquisas tiveram como foco a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste.

A minha paixão pelo magistério já estava consolidada no ensino médio. Ser normalista – aluna no Instituto de Educação – e ter vivenciado práticas pedagógicas em turmas de educação infantil e ensino fundamental significou o início de uma crença que até hoje me acompanha: a certeza de que a educação é capaz de transformar pessoas e suas vidas desde a mais tenra idade.

No ano de 2011, ingressei no Mestrado em Letras, na UPF, campus Passo Fundo. Sob orientação da professora Dra. Claudia Stumpf Toldo Oudeste, aprofundi meus estudos na Teoria da Enunciação de Émile Benveniste tendo como objeto de análise discursos expressos no gênero notícia. Nessa fase, minha dissertação intitulada *Enunciação em textos do gênero notícia: um estudo da subjetividade na linguagem* teve como objetivo analisar a presença da categoria de pessoa em notícias jornalísticas de cunho político, no jornal Zero Hora, RS, identificando a constituição da subjetividade na linguagem, e, também, teve o escopo de apresentar algumas reflexões sobre a questão da “objetividade da notícia”.

Após a conclusão do Mestrado, ministrei aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa em turmas do ensino médio e da graduação no Instituto Federal Farroupilha, campus Frederico Westphalen (RS). Além disso, fui convidada para trabalhar com turmas do 2º e 5º anos do ensino fundamental no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora na mesma cidade.

Em 2015, ingressei como acadêmica no curso de graduação em Psicologia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus Frederico Westphalen (RS), no qual cursei disciplinas por dois anos. Devido ao nascimento do meu segundo filho – Kaleb –, em 2016, no ano seguinte decidi não dar continuidade aos meus estudos nessa graduação.

No ano de 2018, fui aprovada no concurso para professora substituta no Instituto Federal Farroupilha – Campus Panambi (RS). Posteriormente, fui nomeada para ministrar aulas em Júlio de Castilhos (RS), onde trabalhei apenas um semestre.

Após o encerramento do contrato de trabalho com o Instituto Farroupilha, fiz o processo seletivo para o Doutorado em Letras na Universidade de Passo Fundo (RS). Na ocasião da entrevista – importante etapa para o ingresso nessa pós-graduação –, fui desafiada pelo professor Dr. Ernani Cesar de Freitas (meu orientador) a iniciar minha trajetória nos estudos de Linguagem e Trabalho, na perspectiva ergológica de Yves Schwartz em interface com a abordagem enunciativo-discursiva de Dominique Maingueneau. Foi com imensa satisfação que aceitei o desafio e, em 2019, ingressei na turma de Doutorado em Letras na Universidade de Passo Fundo, instituição em que desenvolvi maior parte da minha formação acadêmica.

O direcionamento temático do estudo, voltado à linguagem e ao trabalho, com foco em descrever e analisar cenografias, que resultam na construção de *ethos* discursivos, como imagens de si, depreendidos das práticas discursivas *sobre* o trabalho, alicerça um mapeamento das produções acadêmicas atuais com a ideia de compreendermos os interesses dos pesquisadores cujos estudos abordam interfaces entre ergologia/linguagem e trabalho/ discurso. Assim, para depurar a produção acadêmica acerca das noções conceituais sobre estudos ergológicos em interface com a perspectiva enunciativo-discursiva, foram consultadas as plataformas da CAPES¹ e do GOOGLE Scholar² e os repositórios de dissertações e teses da PUC-SP³ e da PUCRS⁴.

Acessando base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com base no banco de dados de 2016 a 2023, buscamos dissertações e teses com as palavras-chave “Linguagem e trabalho”, “*ethos* discursivo”, “dramáticas do corpo-si”. Verificamos a ampla produção científica que vem sendo desenvolvida nas pesquisas que

¹ CAPES significa Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no Brasil. Fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, [2022]).

² O Google Scholar ou Google Acadêmico é um mecanismo virtual de pesquisa livremente acessível que organiza e lista textos completos ou metadados da literatura acadêmica em uma extensa variedade de formatos de publicação. Lançado em uma versão beta em 2004, inclui a maior parte de revistas e livros *on-line* revisados por pares, artigos de conferência, pré-impressões, teses e dissertações, resumos, relatórios técnicos e outras literaturas acadêmicas, entre elas, pareceres de tribunais e patentes (GOOGLE SCHOLAR, [2022]).

³ A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo foi fundada em 1946, a partir da união da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento (fundada em 1908) e da Faculdade Paulista de Direito (PUC-SP, [2022]).

⁴ A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul figura entre as mais tradicionais instituições de ensino superior do Brasil. O marco inicial foi o Curso Superior de Administração e Finanças, criado em março de 1931 e reconhecido pelo Decreto nº 23.993, de 1934, já sob a denominação de Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas (PUCRS, [2022]). A PUC-SP (Linha de Pesquisa Linguagem e Trabalho) e a PUCRS (Área de Linguística) desenvolvem estudos nas áreas de Ergologia e Análise do Discurso.

envolvem a interface linguagem e trabalho. Foram mais de 15.470 resultados encontrados considerando a área de Ciências Humanas. Ao reformularmos a busca com os termos “ergologia”, “discurso do psicólogo e docente”, “ethos discursivo” e ao restringi-la com os filtros “doutorado”, “área de concentração Linguística e Estudos da Linguagem” e “área do conhecimento Letras, linguística”, encontramos 683 teses. Desses resultados encontrados, foi possível constatar a inexistência de estudos com o enfoque direcionado à interface Linguagem e trabalho / Análise do Discurso que se delimitem em analisar os ethos discursivos como imagens de si nos discursos de psicólogas e docentes e que possibilitem compreender as dramáticas do corpo-si e a produção de saberes e sentidos nas atividades laborais, o que dá razão de ser a esta pesquisa.

Após, na plataforma do Google Scholar [2022], realizamos outro mapeamento das produções acadêmicas, dessa vez utilizando as palavras-chave: “ergologia”, “discurso da psicóloga e docente”, “produção de saberes” e “corpo-si”. Como resultado da pesquisa, entre artigos, dissertações e teses, foram identificadas 152 produções acadêmicas. Desse total, selecionamos um trabalho que consideramos relevante por tratar da interface Linguagem e Trabalho: a dissertação *Tecituras na atividade docente: no fio da meada o ethos emana as renormalizações e dramáticas do corpo-si*, de autoria de Tanise Corrêa dos Santos, produzida sob orientação do Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas, defendida na UPF, no Programa de Pós-Graduação em Letras, em 2017. A referida dissertação aborda os conceitos de cenografia e ethos, analisando as marcas discursivas inferidas das renormalizações e a dramática do uso de si no discurso docente.

Em sequência, no repositório de dissertações e teses da PUC-SP foi encontrada a tese *Atividade, saberes e valores: análise discursivo-ergológica do processo de gestão de uma cooperativa autogestionária do MST*, publicada em 2019, de autoria de Lucia Helena Alencastro, produzida sob orientação da Profa. Dra. Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva. A referida pesquisa articula os pressupostos da Análise do Discurso aos fundamentos da ergologia, abordando o discurso sobre a atividade de trabalho desenvolvida pelos gestores de uma cooperativa a fim de depreender os diferentes tipos de saberes e valores que circulam naquele espaço da gestão organizacional.

No repositório digital da PUCRS, foi identificada uma tese, defendida em 2015, de autoria de Andréa Reginatto e produzida sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Glória Corrêa di Fanti, que apresenta a interface entre a perspectiva dialógica da linguagem e a abordagem ergológica, cujo objeto de análise é o discurso que envolve as particularidades da atividade do docente na modalidade EaD. É importante mencionar que mesmo diante de diversos trabalhos

que têm como fundamentação teórica a interface ergologia e Análise do Discurso, quanto ao atual estado da arte, não encontramos nenhuma tese que delimite como objeto de análise o discurso das psicólogas docentes. Assim, na perspectiva acadêmica, esta tese contribui, de certa forma inovadora, na sistematização de conceitos e sua construção teórico-metodológica, quando integra e relaciona a abordagem ergológica e a perspectiva enunciativo-discursiva sob análise das práticas discursivas *sobre* o trabalho dessas profissionais.

A consulta na base de dados da CAPES [2021], no Google Scholar [2022] e repositórios digitais da PUC-SP e da PUCRS revela, pelos resultados aqui explicitados, a originalidade, relevância teórico-metodológica e social desta tese, alicerçadas na pretensão de lançar uma nova possibilidade acerca dos estudos enunciativo-discursivos em interface com os estudos ergológicos, mais especificamente no estudo das práticas languageiras *sobre* o trabalho das psicólogas e docentes, profissionais que exercem duas atividades de significativa importância cultural e social, com vistas à formação de atitudes e valores de diferentes sujeitos.

Este trabalho se inscreve na linha de pesquisa *Constituição e interpretação do texto e do discurso*, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF), área de concentração *Letras, Leitura e Produção Discursiva*. O projeto de pesquisa foi devidamente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Passo Fundo e aprovado pelo parecer 4.366.691, registrado com o CAAE 39267820.7.0000.5342, segundo o parecer emitido em 28 de outubro de 2020. O dispositivo ergodiscursivo (Capítulo 4, Seção 4.2, Figura 9) construído pela pesquisadora, com base na abordagem ergológica em interface com a análise do discurso de base enunciativa, possibilita depreender o aspecto inovador e a originalidade deste trabalho, uma vez que o dispositivo foi elaborado de modo a considerar o marco teórico, os conceitos de análise e as entrevistas realizadas com as psicólogas docentes.

A pesquisa se apresenta como contribuinte tanto à ergologia quanto à Teoria da Análise do Discurso, focos deste estudo, visto que promove a interdisciplinaridade entre as Ciências da Linguagem e a abordagem ergológica, evidenciando aspectos de natureza teórico-conceitual em correlação à materialidade linguístico-discursiva nas entrevistas e nos documentos prescritos coletados. As reflexões desenvolvidas trarão contribuições acadêmicas, pois o resultado atuará como uma nova proposição de estudos que ressalta a importância da análise da linguagem para a compreensão, construção e ressingularização da atividade de trabalho. Além disso, esta investigação proporciona discussões acerca da produção de saberes e sentidos, dos usos de si e das variabilidades – humanas e técnicas – que envolvem as atividades laborais das psicólogas docentes.

Como contribuição social, destacamos a relevância desta pesquisa para evidenciar a

complexidade, a importância e a riqueza do trabalho das psicólogas docentes, por oportunizar à sociedade, de maneira geral, um maior conhecimento sobre as dramáticas de uso de si e sobre a produção de saberes e sentidos que envolve as atividades laborais dessas profissionais. A constituição de um espaço de investigação e de escuta das trabalhadoras, que revele as imagens de si, apreendidas das práticas discursivas *sobre* o trabalho das psicólogas docentes, possibilita a compreensão acerca do contexto individual e social do trabalho das psicólogas que atuam na clínica de psicoterapia e que também são professoras no curso de graduação em Psicologia. Falar sobre essas atividades significa olhar para si enquanto sujeito, expressar-se de maneira singular e, portanto, manifestar um discurso dotado de importantes experiências sobre o trabalho.

Existe uma pluralidade de saberes implicada na atuação na clínica de psicoterapia e no exercício da docência. Atreladas a esses saberes, estão as dramáticas vivenciadas nas atividades laborais. Algumas delas podem estar relacionadas às crenças e às opiniões compartilhadas por alunos que ingressam no curso de graduação em Psicologia. Alguns estudantes acreditam que ser psicólogo é ter todas as respostas aos problemas, dores e angústias das pessoas. Ainda, compartilham a crença de que as psicólogas docentes ensinam os alunos a compreender e a lidar com os próprios sentimentos. Nesse contexto, vemos que compreender o saber-fazer das psicólogas docentes, bem como os desafios vivenciados nessas atividades, permite desmistificar essas ideias pré-concebidas sobre o modo de ser, de pensar e de agir dessas trabalhadoras.

A interface entre ergologia, linguagem e trabalho e a perspectiva enunciativo-discursiva imbrica-se no olhar para a complexidade das atividades laborais das psicólogas docentes *aqui e agora*. Ao fazer dialogar os saberes acadêmicos e os saberes da experiência, as trabalhadoras sempre terão que fazer escolhas. As atividades de trabalho das psicólogas docentes são permanentemente renormalizações das normas antecedentes. As situações de trabalho no consultório de psicoterapia e no curso de graduação em Psicologia exigem das trabalhadoras uma reinterpretação das normas antecedentes – o que expressa competências, desejos e subjetividade. O processo de renormalização das profissionais, frente aos desafios no meio de trabalho, significa sempre elaborar e rever saberes e escolhas que perpassam os seus valores.

As psicólogas docentes criam e recriam, em suas microações e microescolhas, novas alternativas para gerir os vazios de normas na tentativa de transformar o meio laboral em torno de si mesmas, o que lhes possibilita exercer o seu poder de decisão, valendo-se do saber investido no corpo-si que, por se tratar de uma pessoa enquanto está em atividade, se constitui como uma unidade sócio-histórica, enigmática e complexa. É na e pela linguagem, em

diferentes cenografias provenientes da enunciação, que os saberes teóricos e empíricos são mobilizados de acordo com as circunstâncias do *aqui* e *agora*, e revelam os ethos discursivos como imagens de si.

De maneira singular, ressalto a importância desta pesquisa de doutorado para o meu crescimento e amadurecimento acadêmico, tendo em vista a busca pela superação de limitações, além da ampliação de conhecimentos teóricos e possibilidade de novas vivências, experiências, trocas e aprimoramento intelectual.

Feitas as considerações acerca da contextualização deste estudo, o problema de pesquisa consiste na seguinte questão central: quais ethos discursivos, como imagens de si, emergem das cenografias depreendidas das práticas discursivas *sobre* o trabalho que possibilitam compreender as dramáticas de uso do corpo-si, a produção de saberes e sentidos nas atividades laborais das psicólogas docentes entrevistadas?

Com base nessa problematização, elencamos algumas questões complementares: i) na cena de enunciação instaurada discursivamente, quais saberes constituídos e investidos são evidenciados pelas psicólogas docentes entrevistadas? ; ii) de que maneira essas psicólogas docentes mobilizam seus saberes e competências para fazer a gestão entre o trabalho prescrito e o trabalho real? ; iii) de que maneira podemos depreender as competências discursivas mobilizadas pelas psicólogas docentes na cenografia enunciativa?; iv) quais dramáticas de uso de si, debates de normas e valores e renormalizações são observáveis nas práticas discursivas sobre as atividades laborais das psicólogas docentes?

No intuito de responder a essa problematização e a esses questionamentos, apresentamos a hipótese central que daí decorre: os ethos discursivos como imagens de si construídos mediante cenografias enunciativas pelas psicólogas docentes entrevistadas refletem uma busca de aderência ao Código de Ética Profissional do Psicólogo e ao Projeto Político Pedagógico do curso de Psicologia, possibilitando a compreensão das dramáticas de uso do corpo-si, da produção de saberes e sentidos nas atividades laborais.

A partir dessa conjectura, propomos algumas hipóteses complementares: i) na cena de enunciação, instaurada discursivamente, as psicólogas docentes entrevistadas mobilizam os saberes constituídos – formalizados no Código de Ética Profissional do Psicólogo (Conselho Federal de Psicologia, 2005) e no Projeto Pedagógico do curso de Psicologia (URI, 2021) – e os saberes investidos nas atividades; ii) as práticas discursivas dessas psicólogas docentes revelam que a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real é preenchida e gerida pelos saberes e competências investidos no *aqui* e *agora* e pela gestão de si nas atividades laborais; iii) na cenografia enunciativa, as psicólogas docentes mobilizam uma competência discursiva

capaz de revelar, pelo interdiscurso, as singularidades presentes nas atividades de trabalho; iv) na análise dos enunciados das psicólogas docentes, é possível observar um intenso debate de normas e valores, renormalizações e dramáticas de uso de si decorrentes dos desafios enfrentados em ambas atividades laborais.

Este trabalho de tese tem como objetivo geral descrever e analisar cenografias que resultam na construção de ethos discursivos, como imagens de si, depreendidos das práticas discursivas *sobre* o trabalho que possibilitam compreender as dramáticas de uso do corpo-si, a produção de saberes e sentidos nas atividades laborais das psicólogas docentes entrevistadas.

O objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: i) examinar os registros prescritos no Código de Ética Profissional do Psicólogo (Conselho Federal de Psicologia, 2005) e no Projeto Pedagógico do curso de Psicologia da URI (2021), atentando para os saberes constituídos e investidos mobilizados nas atividades; ii) investigar quais saberes e competências as psicólogas docentes entrevistadas buscam para fazer a gestão entre o trabalho prescrito e o real nas atividades laborais; iii) examinar de que maneira essas psicólogas docentes mobilizam uma competência discursiva diante da singularidade das atividades de trabalho; iv) investigar quais debates de normas e valores, renormalizações e dramáticas dos usos de si são vivenciadas nas atividades das profissionais psicólogas docentes que participaram desta pesquisa.

Diante dos elementos de pesquisa até aqui mencionados, defendemos a seguinte tese: os enunciados das psicólogas docentes entrevistadas constroem ethos discursivos, como imagens de si, a cada situação de enunciação em que se inscrevem ao dizer “eu” e instaurar o “tu” diante de si. Tais situações são oriundas das cenografias estabelecidas *no e pelo* discurso que revelam: as dramáticas vivenciadas pelas profissionais nas atividades realizadas no consultório de psicoterapia e no curso de graduação em psicologia; a produção de saberes e sentidos na concretude do trabalho real, o que, conseqüentemente, faz emergirem ethos discursivos pautados na ética profissional, com competência e empatia.

No que diz respeito à base teórica, depreendemos a linguagem como resultado de uma atividade humana da qual fazem parte os sujeitos dos discursos que representam materialmente as ações realizadas no mundo, situando-se socio-historicamente. Desse modo, conferimos especial destaque a contribuições teóricas da ergologia (Schwartz; Durrieu, 2010, 2015, 2021; Schwartz, 2014, 2020; Trinquet, 2010; Nouroudine, 2002) em interface com a análise do discurso, de base enunciativo-discursiva (Maingueneau, 2008a, 2008b, 2015, 2018, 2020), que está centrada no estudo do interdiscurso, da competência discursiva, da semântica global e da situação de enunciação: cenografia e ethos.

Foi sob esse enfoque interdisciplinar que elaboramos o percurso metodológico: a pesquisa é classificada como exploratória quanto aos seus objetivos de estudo. Por seus procedimentos técnicos, caracteriza-se como bibliográfica, documental e pesquisa de campo. A abordagem é qualitativa.

É importante explicitar os *corpora* de pesquisa, sua amostra, os instrumentos de coleta de dados que constituem este trabalho, quais sejam: **1)** Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005): a) *Apresentação*: 2º e 3º parágrafos, b) *Princípios Fundamentais*: incisos II e IV, c) *Das Responsabilidades do Psicólogo*: Art. 1º (parágrafos b e c) e Art. 17; **2)** Excertos do Projeto Pedagógico do curso de Psicologia (URI, 2021): seção 4.3 – Fundamentos Didático-Pedagógicos que compõem os Fundamentos Norteadores do Curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus Frederico Westphalen/RS; **3)** discursos oriundos de quatro entrevistas não estruturadas, realizadas por meio do Google Meet, com psicólogas docentes entrevistadas da URI/campus Frederico Westphalen/RS.

Neste estudo, consideramos relevante a coleta de dados documentais porque concebemos que as normas se posicionam no início do agir, como uma bússola que orienta a atividade laboral. A escolha dos *corpora* documentais está alicerçada na importância de explicitar algumas normas/prescrições que regem as atividades de psicólogas docentes para, posteriormente, verificar de que maneira essas profissionais fazem a gestão da distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real.

Com essa finalidade, a técnica de coleta de dados, entrevista não padronizada ou não estruturada, constitui-se na exploração mais ampla de cinco questões elaboradas (planejadas) previamente, tendo em vista que as entrevistadas puderam falar livremente sobre as atividades de trabalho que cada uma exerce enquanto psicóloga docente.

A amostra da pesquisa de campo é composta por entrevistas com quatro psicólogas docentes que atuam na Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus Frederico Westphalen, RS. A totalidade de profissionais que exercem a docência no curso de graduação em Psicologia e que, ao mesmo tempo, trabalham em clínicas de psicoterapia é de cinco trabalhadoras. No entanto, selecionamos quatro entrevistadas porque julgamos esse número adequado para atender aos objetivos propostos nesta pesquisa, inclusive devido a questões que nos impeliram e nos restringiram naquele momento, aquelas relacionadas à pandemia da Covid-19. Assim, a análise e a interpretação dos dados fundamentam-se na perspectiva dos estudos ergológicos de Schwartz e Durrieu (2010, 2015, 2021), Schwartz (2014, 2020), Trinquet (2010) e Nouroudine (2002) e da Análise do Discurso – semântica global,

cenografia e ethos discursivo, de Dominique Maingueneau (2008a, 2008b, 2015, 2018, 2020).

A ergologia parte da ideia de atividade como “um fazer de outra forma”, um “trabalhar de outra forma”, por considerar que existe uma distância entre o trabalho prescrito – o trabalho que pensamos teoricamente, antes de executá-lo – e o trabalho real – o que foi feito realmente pelo sujeito em uma dada situação particular. Dessa forma, a metodologia de análise ergológica considera a relação entre o debate de normas e valores, os saberes constituídos e investidos, as dramáticas dos usos de si e as renormalizações, aspectos que compõem a atividade do corpo-si.

Nessa perspectiva, propomos, então, uma aproximação metodológica analítica entre a abordagem ergológica e a perspectiva enunciativo-discursiva para tratar da relação linguagem e trabalho, visto que ambas possibilitam refletir acerca da atividade humana, seja na dimensão discursiva, seja na laboral. Torna-se importante observar, nas atividades de trabalho, como se constroem os ethos discursivos, como imagens de si, pois isso nos permite compreender as dramáticas de uso do corpo-si, a produção de saberes e de sentidos nas atividades laborais das psicólogas docentes.

Para tanto, o desenvolvimento desta tese apresenta, em seu primeiro capítulo, as trajetórias e os saberes introdutórios. No segundo capítulo, desenvolvemos um estudo em torno da ergonomia da atividade, da ergologia e da linguagem em situação de trabalho. Entre os autores utilizados para compor esta etapa da fundamentação teórica, destacamos: Schwartz e Durrive (2010, 2015, 2021), Durrive (2011), Guérin *et al.*, (2001), Nouroudine (2002), Schwartz (2014, 2020), Trinquet (2010), Faitã (2002) e Souza-e-Silva (2002, 2004, 2009), além de outros pesquisadores da área, visando criar uma base teórica compreensiva que sirva de suporte à interface linguagem e trabalho sob a perspectiva enunciativo-discursiva que se depreende na situação de enunciação.

No terceiro capítulo, desenvolvemos a perspectiva da Análise do Discurso de cunho sócio-histórico, de Dominique Maingueneau, relacionando alguns conceitos oriundos da semântica global, da cenografia e do ethos discursivo, como imagem de si, necessários para dar suporte à pesquisa qualitativa, ou seja, das análises das práticas discursivas das psicólogas docentes, que foram entrevistadas, em situações de trabalho.

Nesse ínterim, os delineamentos metodológicos desta tese são apresentados no quarto capítulo e são basilares na arquitetura que conduz ao estudo ergológico e enunciativo-discursivo. Nas seções que compõem o referido capítulo, apresentamos a trilha do percurso rumo à cenografia e ao ethos discursivo na atividade laboral e detalhamos o desenho da pesquisa e os procedimentos metodológicos de análise: apresentação do *corpus*, sua seleção, transcrição, dos conceitos utilizados na análise dos dados e do dispositivo metodológico ergodiscursivo.

O quinto capítulo é dedicado à análise do *corpus*: os documentos prescritos que norteiam as atividades laborais e a materialidade discursiva (marcas/pistas linguísticas) oriunda das entrevistas qualitativas realizadas com as psicólogas docentes que participaram da pesquisa de campo. Finalmente, exibimos os desfechos finais, considerando os resultados do estudo.

Assim, iniciamos nossa trajetória em busca de desvelar quais ethos discursivos, como imagens de si, são construídos no discurso das psicólogas docentes sobre as atividades laborais que exercem.

2 LINGUAGEM E TRABALHO: POR UMA ABORDAGEM ERGODISCURSIVA

Neste capítulo, dedicamo-nos a apresentar uma revisão teórica sobre a ergonomia, a ergologia e a linguagem em situação de trabalho. Os conceitos abordados em cada seção subsidiam a instauração de uma perspectiva ergodiscursiva que fundamentará as análises previstas nesta pesquisa. Este capítulo está dividido em quatro seções: na primeira, discorreremos sobre a ergonomia enquanto precursora dos estudos ergológicos, para, posteriormente, enfatizar o trabalho no que diz respeito à abordagem ergológica. Na segunda seção, discutimos sobre noções conceituais de saberes constituídos e saberes investidos. Na terceira, abordamos os conceitos de debates de normas e valores, renormalizações e dramáticas de uso do corpo-si na atividade. E, por sua vez, na quarta seção, desenvolvemos aportes teóricos sobre a abordagem ergodiscursiva, relacionando questões em torno do enfoque sobre linguagem e trabalho.

2.1 A ERGONOMIA DA ATIVIDADE E OS ESTUDOS ERGOLÓGICOS

Na *introdução* das questões epistemológicas em ergonomia e em análise do trabalho, Wisner (2004) considera a ergonomia, primeiramente, como uma arte, uma prática profissional, e, em menor grau, uma área da ciência. Dessa forma, o médico francês e fundador da ergonomia centrada nas atividades mostra que uma abordagem epistemológica sobre a ergonomia deveria servir, prioritariamente, como uma contribuição para a atividade dos que a praticam, sejam eles assalariados em empresas ou pesquisadores universitários realizando trabalhos de campo.

Ergonomia pode ser descrita como “constituída de dois radicais, *ergon* e *nomos*, a palavra, do ponto de vista etimológico, designa a ciência do trabalho” (Souza-e-Silva, 2004, p. 83). O termo “ergonomia” foi originalmente usado oficialmente na Grã-Bretanha pelo engenheiro Murrel⁵, com a colaboração de fisiologistas, psicólogos e engenheiros que se interessavam pela adaptação do trabalho ao homem. “O objetivo era denominar as atividades que esses três pesquisadores e seus colaboradores desenvolveram em conjunto durante a

⁵ Kenneth Frank Hywel Murrell nasceu em 1908 e formou-se em Química. Sua experiência nas forças armadas levou-o a observar as condições das atividades humanas. Em 1949, Kenneth Frank Hywel Murrell define ergonomia como “o estudo da relação entre o homem e o seu ambiente de trabalho”, e, no mesmo ano, convida um pequeno grupo de pessoas que compartilhavam de observações e opiniões semelhantes e que tinham experimentado pesquisas sobre fatores humanos para uma reunião, a fim de discutirem o assunto em um aspecto mais formal (Láuar *et al.*, 2010, p. 56).

Segunda Guerra Mundial a serviço da Defesa Nacional Britânica” (Wisner, 2004, p. 30). Além disso, a ergonomia visava lançar um movimento que permitisse utilizar a cooperação pluridisciplinar desses estudiosos na indústria e em qualquer outra atividade civil. Assim, ela serviu, primeiramente, para fazer a guerra. Essa lembrança chama atenção para o fato de que cientistas oriundos de disciplinas tão diferentes e que tinham modos de pensar tão distintos trabalharam juntos devido às pressões ocasionadas pela batalha da Inglaterra.

Recuperemos sucintamente o percurso histórico dessa disciplina: a ergonomia surgiu na Grã-Bretanha, em 1947, durante a Segunda Guerra Mundial, como resultado de pesquisas desenvolvidas por uma equipe interdisciplinar que atuava a serviço da Defesa Nacional Britânica, com objetivo de atenuar os esforços humanos em situações extremas (Souza-e-Silva, 2004), tendo como propósito observar e analisar as necessidades dos trabalhadores a fim de ajustar as máquinas aos homens. Nesse contexto, foi fundada a primeira Sociedade de Pesquisa Ergonômica, grupo de pesquisadores cujo objetivo era levar em consideração fatores humanos na concepção de dispositivos técnicos, equipamentos, máquinas e instrumentos.

Segundo Wisner (2004, p. 31), “o objetivo da ergonomia na Grã-Bretanha era adaptar a máquina ao Homem, na França o de adaptar o trabalho ao homem, se opondo, dessa forma, completamente, à adaptação do Homem à sua profissão”. Estamos, então, no âmbito da ergonomia situada ou ergonomia da atividade.

A ergonomia da atividade⁶ foi originada nas pesquisas desenvolvidas nos países de língua francesa, desde meados dos anos 1960, e difundida por Alain Wisner, a partir de 1970, graças aos estudos de mestres e doutores em ergonomia e por meio de suas viagens ao Brasil. (Souza-e-Silva, 2004).

A proximidade cultural entre o Brasil e a França, aliada a esse engajamento social instaurado pela ergonomia, contribuiu significativamente para que se levassem em consideração a inteligência prática dos trabalhadores, a importância do trabalho coletivo e a necessidade de se pensar sistemas de produção que considerassem a visão do homem em sua totalidade, tradicionalmente reduzido a suas capacidades físicas para executar uma tarefa.

Assim, a ergonomia, entendida como um conjunto de conhecimentos sobre o homem no trabalho e como uma prática de intervenção (Guérin *et al.*, 2001), que visa à construção de ambientes laborais mais saudáveis, “nasceu, portanto, num contexto no qual a atividade

⁶ O livro *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia* é uma obra de referência que traz a perspectiva sustentada pela Ergonomia da Atividade, fundamental para o desenvolvimento da ergonomia no Brasil. (Guérin *et al.*, 2001).

concreta dos homens e das mulheres no ato de trabalhar e a maneira como o realizam nunca estiveram efetivamente em jogo nas relações sociais” (Souza-e-Silva, 2004, p. 89). A Organização Científica do Trabalho buscou levar ao limite a tentativa de simplificar a atividade humana, de antecipá-la totalmente, de prepará-la de tal maneira que uma vez organizada pelos outros, aqueles trabalhadores que devessem executá-la “não teriam que pensar”, como afirmou Taylor (Schwartz, 2010).

Os ergonomistas defendem a existência de uma enorme variabilidade em reais situações de trabalho. Desse modo, estava explicitada a diferença entre o trabalho prescrito pela administração e o que era efetivamente realizado pelo trabalhador no seu dia a dia. À vista disso, segundo Souza-e-Silva (2002, p. 64):

Decorre daí a célebre oposição *trabalho prescrito ou tarefa/trabalho real ou atividade*, alicerce da vertente dos estudos ergonômicos que elegeram a *análise da atividade* como fonte e método de construção de saberes sobre o *trabalho*, abrindo assim campo para os estudos da linguagem.

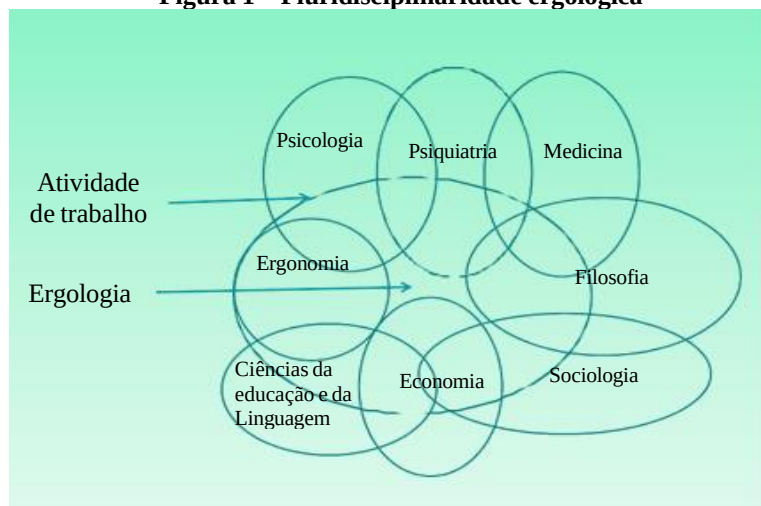
O trabalho prescrito, abordado pela ergonomia como o conjunto das condições determinadas, da tarefa definida previamente, difere-se do trabalho real ou atividade que, por seu dinamismo amplamente não antecipável, produz história a cada decisão nova tomada pelo trabalhador.

De acordo com Guérin *et al.* (2001, p. 15), “o operador desenvolve sua atividade em tempo real em função desse quadro: a atividade de trabalho é uma estratégia de adaptação à situação real de trabalho, objeto da prescrição”. A distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real é a manifestação concreta da contradição que se faz presente no ato de trabalho, entre “o que é pedido” e “o que a coisa pede”. A aproximação do trabalho humano em situações reais, segundo as quais dados experimentais relativos ao trabalho prescrito não permitem a elaboração de soluções convenientes para o trabalho real, revela uma herança conceitual da ergonomia da atividade aos estudos ergológicos. Dessa forma, a ergonomia, como precursora da perspectiva ergológica, concebe a atividade de trabalho como elemento central organizador e estruturante dos componentes da situação laboral, recusando “essa abordagem mecanicista segundo a qual o homem, como a máquina, pode ser reduzido à atividade que executa” (Souza-e-Silva, 2004, p. 89). A abordagem ergonômica é uma área do conhecimento que dialoga com a ergologia e apresenta uma proposta teórico-metodológica e prática de resolver e tratar os problemas das condições de trabalho a partir da compreensão das atividades dos trabalhadores, isso é, do seu trabalhar (Lima; Jackson Filho, 2004).

Nascida no final do século XX, especificamente na década de 1980, devido à necessidade de compreensão acerca das mudanças históricas e sociais no mundo do trabalho, a ergologia considera a atividade de trabalho como algo singular e tem como base o propósito de melhor conhecer as situações de trabalho para transformá-las. No sentido de contemplar a atividade humana em suas variadas dimensões, a perspectiva ergológica reconhece a atividade de trabalho como aprendizagem permanente dos debates de normas e de valores que se renovam indefinidamente.

O professor, filósofo e ergólogo Yves Schwartz (2010a), uma das principais referências da área, afirma que a ergologia não se define como uma disciplina científica, mas sim como uma postura, uma abordagem que requer outras disciplinas, tendo em vista a importância de colocar em dialética o conjunto dos saberes elaborados pelas diferentes abordagens disciplinares. Na Figura 1, apresentamos a pluridisciplinaridade ergológica com base em Trinquet (2010).

Figura 1 – Pluridisciplinaridade ergológica



Fonte: elaborada pela pesquisadora com base em Trinquet (2010, p. 94)

Esse esquema mostra que, no domínio da atividade humana, a ergologia busca conduzir-se, dialeticamente, com as descobertas das ciências especializadas. Assim, para compreender e analisar uma atividade de trabalho, várias abordagens disciplinares são necessárias. Em “Uma entrevista com Yves Schwartz”, realizada por Di Fanti e Barbosa (2016, p. 230-231), o filósofo destaca:

[...] Mas o que é a Ergologia? Adotamos o termo, ou a expressão, em português, *abordagem*, como uma maneira de afirmar que não é uma nova disciplina, é uma postura, uma abordagem que requer outras, todas outras disciplinas, notadamente as

das Ciências Humanas, sempre em uma situação de discussão com elas, às vezes crítica, numa dimensão de uso e de polêmica com essas disciplinas. Alguns pensam que é uma disciplina, uma ciência, que é filosofia, por exemplo. Prefiro falar de abordagem. O que é verdade na sua pergunta é que a Ergologia tem necessidade de interface com outras disciplinas das Ciências Humanas e, notadamente, das Ciências da Linguagem.

Com base nessa premissa, observamos que a ergologia é uma abordagem que se apresenta como um dos modos de reflexão referentes à produção de conhecimentos acerca da atividade humana socializada como um todo e, por isso, suscetível de abranger as diferentes disciplinas acadêmicas que a tomam como objeto, como filosofia, linguística, economia, ergonomia da atividade, sociologia, psicologia, etc. Dá ênfase às Ciências da Linguagem, o que revela a importância da interface entre os estudos discursivos e ergológicos para uma pesquisa que abarca a complexa atividade humana laboral. Antes de apresentar algumas das principais noções conceituais basilares dessa disciplina, consideramos importante resgatar, sucintamente, alguns aspectos históricos dessa perspectiva.

A construção da abordagem ergológica do trabalho emerge da colaboração de três pesquisadores: o filósofo Yves Schwartz, o sociólogo Bernard Vuillon e o linguista Daniel Faïta, que, reunidos em 1983 e 1984, fundaram o dispositivo Análise Pluridisciplinar de Situações de Trabalho (APST), com o objetivo de compreender as relações entre o mundo da cultura, da educação e aquele do trabalho. As questões que orientavam suas pesquisas exigiam uma aproximação com a realidade do trabalho (Hennington; Cunha; Fischer, 2011). Os pesquisadores tinham como desafio pensar as mutações do trabalho que traziam fortes interrogações sobre como preparar as jovens gerações para enfrentar as mudanças que atravessariam todos os aspectos da vida econômica e social, bem como aqueles concernentes às atividades de trabalho.

Sob esse enfoque, a abordagem ergológica consolida-se com base em três grandes referências: Ivar Oddone⁷ e sua proposta de discussão multidisciplinar do trabalho; Alain

⁷ “Ivar Oddone foi médico e professor de psicologia do trabalho na Universidade de Turin, e desenvolveu, a partir dos anos 1960, um novo modelo operário de intervenção em saúde laboral. Seus esforços não se limitaram apenas a denunciar situações de risco, mas sobretudo a implicar trabalhadores na difícil tarefa de assumir a responsabilidade por criar ambientes de trabalho que permitissem minimizar o impacto sobre a saúde e expressar seu potencial produtivo como seres pensantes” (Gomes Júnior, 2013, p. 102).

Wisner⁸, com as discussões sobre a ergonomia da atividade; e George Canguilhem⁹, com as reflexões sobre a filosofia da vida. De acordo com Schwartz (2020, p. 10):

Fazer convergirem esses três grandes personagens que não conviveram nem se conheceram é certamente obra nossa. Porém, retrabalho das prescrições (A. Wisner), redescoberta da “experiência operária” (I. Oddone), “cada um deseja ser sujeito de suas normas” (Canguilhem, 1947), todos os três localizam no agir (industrioso) tentativas amplamente ignoradas de renegociação das normas e do trabalho e de existência social, remetendo a uma enigmática “atividade”, matriz de uma elaboração de dimensão propriamente humana do viver.

Toda essa preocupação em construir uma base conceitual com vistas à compreensão das transformações no mundo do trabalho constituiu-se, basicamente, por intermédio desses três encontros. A influência dos estudos de Alain Wisner inspira a ergologia com a ideia de que há fatores de inadaptação no trabalho que têm a ver com “uma distância bastante grande entre o que os trabalhadores supostamente fazem e o que eles fazem realmente” (Wisner, 1999, p. 12). Todas as atividades laborais têm, pelo menos, três aspectos: físico, cognitivo e psíquico, os quais, estando inter-relacionados, podem determinar uma sobrecarga.

Ivar Oddone “inspira a Ergologia com o conceito de comunidades científicas ampliadas” (Souza, 2021, p. 46). O médico e psicólogo, em seus estudos baseados no trabalho com operários italianos (Movimento dos Operários Italianos – MOI), em 1960 e 1970, teve como objetivo a produção de conhecimentos em prol da preservação da saúde dos trabalhadores. “O teórico aponta a questão da experiência laboral como o ponto central da análise sobre o trabalho” (Souza, 2021, p. 46). Enfatiza a competência dos trabalhadores como algo mais amplo que a competência técnica, constituindo-se, a partir das vivências em situações de trabalho, como um patrimônio de experiências coletivas.

George Canguilhem, por sua vez, pela sua discussão sobre a capacidade humana de instituir normas diferentes para dar conta de novas condições laborais, contribui para a

⁸ “Wisner foi um médico e um dos fundadores da ergonomia francesa. Dirigiu o laboratório de ergonomia do ‘Conservatoire National des Arts et Métiers’ (CNAM) e foi presidente da ‘Société d’ergonomie de langue française’ de 1969 a 1971. Fundou, em 1955, o primeiro serviço de ergonomia da Renault e, em 1962, tornou-se professor do Laboratório de Fisiologia do trabalho do CNAM. Deixou uma imensa contribuição ao desenvolver uma singular abordagem da ergonomia, aproximando-a dos atos reais de trabalho, centrando o olhar sobre a atividade” (Gomes Júnior, 2013, p. 109).

⁹ Na filosofia do médico francês Georges Canguilhem, “o exercício epistemológico sobre as noções que compõem a saúde e a doença ganhou lugar de destaque. Ele buscou constantemente ampliar a consciência crítica sobre os métodos de produzir o saber médico sobre o patológico, trabalho que o conduziu a afirmar que existe uma diferença qualitativa entre saúde e doença” (Gomes Júnior, 2013, p. 96).

formação da abordagem ergológica ao subsidiar as noções de atividade e de normas antecedentes. A relação entre o indivíduo e o meio é normativa, pois o indivíduo é que avalia as transformações do meio “porque é ele que sofre suas consequências, no próprio momento em que se sente incapaz de realizar as tarefas que a nova situação lhe impõe” (Canguilhem, 2019, p. 126). O sujeito não se submete perante as normas instituídas, pois o ser vivente sempre busca um debate de normas com o meio laboral na tentativa de dominar e organizar o que a realidade lhe propõe.

As noções conceituais apresentadas pela análise ergológica realizada com base nos estudos de Schwartz e Durrive (2010, 2015, 2021) são fundamentais para a elaboração do conceito de atividade, o qual é definido com base em três aspectos: a) a atividade penetra todas as dimensões do ser, além de ser um conceito transgressivo, sintético e não localizável; b) a atividade torna possível a criação de alternativas para que o trabalhador opere com suas próprias normas de vida – evita o impossível e o invivível; c) a atividade pressupõe um debate das normas antecedentes e renormalizações, isso é, pequenas modificações na realização do trabalho em relação àquilo que foi prescrito e que caracterizam o trabalho do sujeito como único e singular, mas, também, como coletivo e cultural, pois renormalizar implica escolhas e valores tanto individuais quanto do coletivo e da ordem do social.

Dessa forma, em *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*, Schwartz e Durrive (2010) debatem acerca da “Organização Científica do Trabalho”, buscando uma melhor compreensão da atividade humana. Nesse contexto, descrevem as situações humanas de trabalho com base em quatro proposições ergológicas em torno da atividade:

[...] Por todo tipo de razões, particularmente em razão da variabilidade das situações de atividade, e também do que é viver – e, portanto, viver no trabalho – para cada um. [...] qualquer que seja a situação, entre o trabalho que a gente pensa antes de executá-lo (que a gente mesmo pensa, mas frequentemente que os outros pensam em nosso lugar) e a realidade desse trabalho, haverá sempre uma distância (Schwartz; Durrive, 2010a, p. 42).

A distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real é universal e trata-se de uma primeira característica relativa a toda atividade humana. De acordo com Trinquet (2010), só quem trabalha possui a capacidade de analisar, gerenciar e adaptar essa distância irreduzível.

A segunda proposição ergológica esclarece que jamais poderemos prever a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real porque não dispomos de ferramentas suficientes para isso. Por essa razão, “o conteúdo da distância é sempre parcialmente ressingularizado” (Schwartz, 2010a, p. 42). A distância precisa ser introduzida na história porque se trata sempre

de uma narrativa particular, que faz parte da vida do trabalhador, com suas características morfológicas, psíquicas e culturais. É justamente no processo de gestão dessa distância que se encontra aquele sujeito que age, durante sua atividade, na situação real, portanto concreta.

Nesse sentido, Schwartz (2010a) enfatiza que jamais existe uma única racionalidade no trabalho. Através dessa constatação, elenca a terceira proposição: “a distância remete à atividade do corpo-si” (Schwartz, 2010a, p. 43), uma entidade que conduz e arbitra essa distância por ser concomitantemente alma e corpo. Existem, simultaneamente, escolhas e ações realizadas conscientemente, mas ao mesmo tempo – e tudo isso se relaciona – escolhas que são feitas através de uma economia do corpo. Por exemplo, o trabalhador recria, naturalmente, maneiras para tornar a situação laboral vivível. “Esta entidade que racionaliza, é o ‘corpo-si’, ou seja, alguma coisa que atravessa tanto o intelectual, o cultural, quanto o fisiológico, o muscular, o sistema nervoso” (Schwartz, 2010a, p. 44). De outra forma, ainda reitera que o fato de se tratar de uma figura enigmática assinala uma dificuldade de pensar o sujeito da atividade, porque nem é um ser perfeitamente consciente, nem um sujeito completamente inconsciente, enfim, esse indivíduo atravessa e é atravessado por isso tudo, visto que a atividade remete às particularidades dessa entidade.

Por fim, a quarta proposição ergológica em torno da atividade articula atividade e valores:

[...] a partir do momento em que vocês sabem que a distância entre o prescrito e o realizado é universal, que existe portanto, no trabalho, outras razões que entram em jogo além das razões dos organizadores, isso quer dizer que a pessoa faz escolhas! [...] E se ela tem escolhas a fazer, é em função de critérios – e portanto em função de valores que orientam estas escolhas (Schwartz, 2010a, p. 45).

Essa proposição enfatiza os valores em jogo na dimensão estrutural do agir humano, valoriza as escolhas e os saberes dos trabalhadores. A atividade humana no trabalho é uma tentativa permanente de colocar em sinergia os debates de normas que são solicitados no agir do trabalhador das quais resultam novas experiências (Durrive, 2011). Desse modo, ela não se resume a simples aplicação de saberes já constituídos: durante seu transcurso, outros saberes se produzem. Nesse sentido, como uma forma antropológica da vida, a atividade, sob sua dupla perspectiva, “como ‘sinergia problemática dos heterogêneos em nós’ e como ‘debate de normas’, se mantém integralmente imanente a todas as suas formas históricas e, principalmente, a suas formas ‘trabalho’” (Schwartz, 2020, p. 12). Os valores que atravessam as dimensões da atividade evidenciam os motivos conscientes e inconscientes de o trabalhador realizar tarefas de uma certa forma e não de outra.

Os saberes dos profissionais são constantemente convocados no trabalho. Saberes que são lapidados pela experiência do indivíduo ao longo da vida, como competências que, adquiridas e reorganizadas em seu exercício, revelam um saber pessoal, resultado da história individual de cada trabalhador. Assim, aprofundaremos, na próxima seção, uma revisão conceitual sobre saberes constituídos e saberes investidos inerentes à atividade de trabalho.

2.2 SABERES CONSTITUÍDOS E SABERES INVESTIDOS INERENTES À ATIVIDADE DE TRABALHO: OS DESAFIOS DO AQUI E AGORA

Schwartz (2009), no artigo “Produzir saberes entre aderência e desaderência”, ressalta a noção de saberes instituídos (em desaderência) e saberes investidos (em aderência), por considerar que a atividade humana é uma gestão altamente complexa do que pode ser antecipado em desaderência e do que, no polo da aderência, pode somente ser encontrado no *aqui e agora*, ou seja, no presente que não é antecipável quando novos saberes são produzidos nas situações laborais. Por isso, a atividade de trabalho não é apenas o cumprimento de normas prescritas. Isso significa que os trabalhadores não recorrem exclusivamente a saberes já constituídos para atuar no trabalho, mas agregam novos saberes no momento presente da atividade realizada concretamente.

No campo dos saberes constituídos ou instituídos, encontramos os saberes acadêmicos, os que são mais acessíveis de se apreender. Em outros termos, tudo que é formalizado nos livros, nas normas técnicas, organizacionais, econômicas ou nos programas de ensino. No âmbito dos saberes investidos, emergem aqueles adquiridos em todas as atividades e/ou experiências da gestão de toda atividade laboral, “[...] e esta experiência é *investida* nesta situação única e histórica” (Trinquet, 2010, p. 101). Nos referimos a um saber que está em aderência com a atividade, pois não é formalizado nem escrito em qualquer lugar. Os diálogos que se instauram entre os saberes acadêmicos, entre eles e depois entre esses saberes sintetizados e os saberes resultantes da experiência dos trabalhadores, na ergologia, são determinados processos socráticos de duplo sentido. Conforme Trinquet (2010, p. 99):

Processo socrático de duplo sentido são situações em que não há somente Sócrates (aquele que sabe), que coloca as questões aos executantes (aqueles que estão na ignorância total e que buscam saber), que devem responder, mas em que os “executantes” também colocam questões a Sócrates.

Aqui reside o duplo sentido. Assim, é em conjunto que se deve buscar as respostas

adequadas que levem em conta tanto os saberes constituídos quanto os saberes investidos. Nesse sentido, Trinquet (2010) avalia que os saberes investidos na atividade servem de forças de convocação e reconvocação¹⁰ para recentrar os diálogos socráticos em torno das questões práticas que envolvem a atividade laboral.

Isso reafirma a importância de uma dialética entre os saberes globais ou gerais (instituídos) e os saberes inerentes à dimensão histórico-local, já que os saberes constituídos não podem, sozinhos, contemplar a complexa atividade de trabalho. De acordo com Schwartz (2009, p. 265):

Não há vida humana que não seja chamada a viver naquilo que denominamos *aderência*: seja a mobilização de nossas energias, incorporadas em nossas faculdades intelectuais como em nossos equipamentos biológicos, para detectar pontos de resistências e de apoio no presente do meio a viver.

Desse modo, acreditamos que pensar sobre os saberes, os patrimônios humanos, sem observar o viver em aderência seria distanciar-se de uma abordagem sadia da produção de saberes. A aderência é definida como um fenômeno cuja significação está estreitamente ligada à situação vivida aqui e agora (no latim *hic et nunc*), momento e lugar dos quais emerge a fala das trabalhadoras, por exemplo. Já a desaderência é abordada por Schwartz e Durrive (2015) enquanto uma “desaderência conceitual” a propósito, por exemplo, das normas que enquadram a atividade, porque elas estão voluntariamente desligadas do aqui e agora” (Schwartz; Durrive, 2015, p. 376). Por isso, trata-se de um saber desinvestido.

A atividade abarca o agir de um sujeito, primeiramente, na organização do meio em torno de si mesmo, o que é a base para realização daquilo que foi previsto, que corresponde às escolhas e a tomada de decisões a partir do que se apresenta (Haubrich, 2019). Decidir fazer algo é enfrentar as provocações e os desafios do *aqui e agora*, é ir ao encontro do presente, ao que Schwartz e Durrive (2015) denominam aderência com a atividade.

Nesse contexto, sabemos que falar do próprio trabalho também é um desafio porque solicita, concomitantemente, os dois registros: “*a grande proximidade da linguagem com a aderência do viver e, ao mesmo tempo o distanciamento que ele autoriza, o que é uma relativa desaderência*” (Schwartz; Durrive, 2015, p. 376). Direcionar o olhar à própria atividade laboral a fim de falar sobre o trabalho exige do indivíduo uma capacidade de estabelecer consciência

¹⁰ As forças de convocação e reconvocação dizem respeito ao ato de instaurar uma cooperação entre as competências disciplinares e os protagonistas da atividade, levando em conta a produção de novos saberes (Schwartz; Durrive, 2015).

de si. O dizer e o fazer, dialeticamente, são duas dimensões da atividade humana que estão ligadas, tanto no trabalho na clínica de psicoterapia quanto na atividade docente no curso de graduação em Psicologia.

Veríssimo e Sena (2021) discutem os saberes em relação com a prática docente e destacam o saber investido nos gestos dos professores, como possibilidade de aproximação da atividade de trabalho docente no processo de construção do conhecimento. Conforme essas estudiosas, o saber constituído não pode ser desconsiderado do fazer pedagógico. No entanto, por mais primordial que seja, ele não é capaz, sozinho, de explicar o que ocorre no trabalho real, no presente da atividade, porque os saberes instituídos explicam apenas as prescrições. Quanto a isso, Veríssimo e Sena (2021, p. 99) defendem que

[...] a forma como cada um age no mundo tem, também, as marcas do desejo, das experiências, do lugar social que ocupa, de acasos que se expressam em gestos, rotinas, ações e comportamentos. Esses, entre outros elementos, colaboram para a constituição do saber investido do sujeito que age no mundo.

O saber investido é caracterizado como pessoal e tem a ver com a capacidade individual de seguir ou não as normas de trabalho. Essa capacidade se constrói pela atividade, pela experiência no trabalho que exige do corpo-si uma resposta às exigências feitas pelo meio laboral. As respostas das trabalhadoras, suas criações de acordo com suas vivências, resultam na compreensão de que o saber investido está sempre em aderência às situações laborais.

Sobre a questão dos saberes, Trinquet (2010) enfatiza a importância de considerarmos a singularidade tanto individual quanto coletiva dos trabalhadores. Há que se olhar para suas diferenças, enfim, para sua história, também sempre singular. Segundo Trinquet (2010, p. 98), “[...] o trabalho a realizar jamais encontra o mesmo indivíduo, nem o mesmo coletivo, no tempo e no espaço [...]. Sempre existem essas variabilidades que é preciso gerir da melhor forma possível e nas melhores condições possíveis, tanto econômicas quanto humanas”. Assim, para preencher e gerir essa distância entre prescrito/real, coloca-se em prática um saber pessoal que “é o resultado da história individual de cada um, [...] adquirida da própria experiência profissional e de outras experiências (social, familiar, cultural, esportiva, etc.) e que remetem a valores, à educação, em resumo, à própria personalidade de cada um (Trinquet, 2010, p. 100).

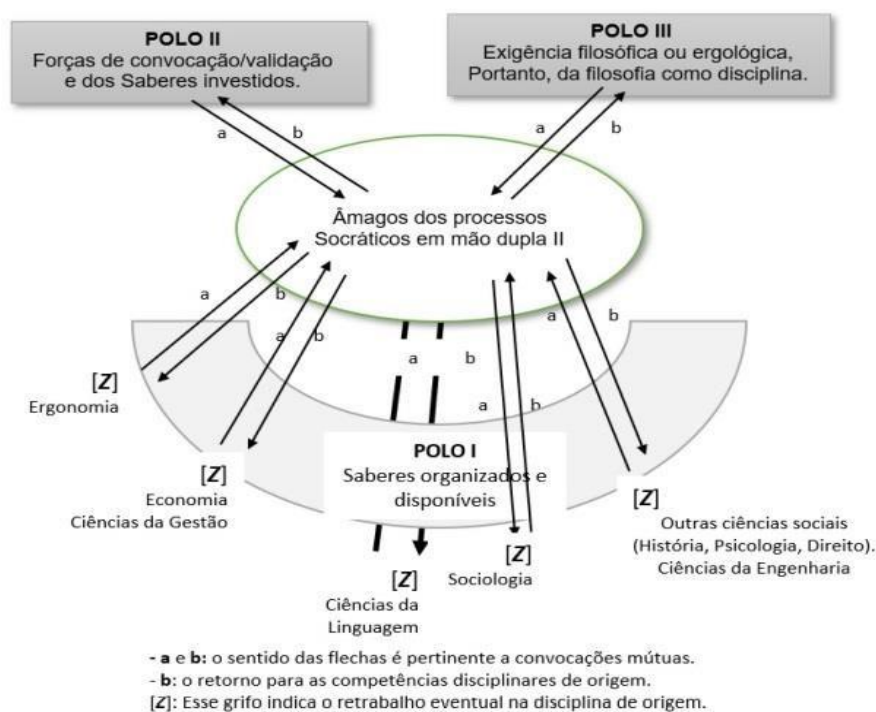
De acordo com a perspectiva ergológica, o saber investido complementa o saber constituído. Sendo essas duas formas de saber indispensáveis, “eles constituem os dois lados de toda atividade de trabalho, sua unidade dialética” (Trinquet, 2010, p. 100). Por isso, para compreender e analisar uma situação de trabalho, é necessário associar os saberes acadêmicos

com os saberes da experiência daqueles que trabalham. Isso nos permite destacar que o trabalho se concretiza pela inter-relação entre os dois polos dos saberes: os constituídos em desaderência e aqueles construídos na prática, em aderência com a atividade, mediante a experiência cravada no intelecto e/ou no corpo-si (Trinquet, 2010).

Na busca de melhor compreender o trabalho, a ergologia apresenta, como estratégia, o esquema metodológico Dispositivo Dinâmico de Três Polos (DD3P – *Dispositif Dynamique a Trois Pôles*), mecanismo dialógico de confrontação de saberes no qual se reconhecem, se sintetizam e se desenvolvem conhecimentos, competências, saberes e objetivos – quer sejam individuais, quer sejam coletivos – sobre a atividade de trabalho. “O dispositivo de três polos se situa, efetivamente, naquilo que podemos chamar de *formação*” (Durrive; Duc; Schwartz, 2010, p. 265, grifo do autor), ou seja, exige-se o domínio dos saberes que serão compartilhados, mas o contexto envolve também reconhecer o saber do nosso semelhante, na medida em que o outro é protagonista e portador de diferenças que recriam a sua própria atividade. Como consequência, essa dialética envolve a disponibilidade do trabalhador para, igualmente, aprender com ele. Na perspectiva ergológica, “o termo ‘pólo’ consiste em um lugar virtual onde se agregam, sintetizam-se e exprimem-se objetivos, competências, saberes e conhecimentos, interesses, etc., mais ou menos comuns, da realidade coletiva” (Trinquet 2010, p. 103).

Um dispositivo dinâmico de três polos incita aqueles que vivem e trabalham a pôr em palavras um ponto de vista sobre a sua atividade, a fim de torná-la comunicável e de submetê-la à confrontação de saberes (Durrive; Duc; Schwartz, 2010). Em Durrive, Duc e Schwartz (2010, p. 265), encontramos uma ilustração explicativa denominada por eles de Esquema Geral dos Dispositivo Dinâmico de Três Polos (Figura 2).

Figura 2 – Um dispositivo dinâmico de três polos (esquema Y. Schwartz)



Fonte: Durrive, Duc e Schwartz (2010, p. 265)

Na Figura 2, a relação dialética entre esses três polos, por onde circulam os saberes, elucida a necessidade de convocar os saberes das competências disciplinares a dialogar com saberes investidos na atividade. O DD3P “é o lugar do encontro, o lugar de trabalho em comum em que se ativa uma espécie de espiral permanente de retrabalho dos saberes, que produz retrabalho entre as disciplinas, umas em relação às outras” (Durrive; Duc; Schwartz, 2010, p. 267).

Então, no primeiro polo, temos os saberes disponíveis ou constituídos em desaderência em relação ao real da atividade. No segundo polo, o dos saberes investidos na atividade (experiências), pelas forças de convocação e validação, há os saberes práticos e recriadores, que se situam no tempo e no espaço e são resultado de uma história singular por serem elaborados no *aqui e agora* (em aderência com a atividade). “Os protagonistas dessas atividades, portadores desses saberes, têm necessidade destes materiais para valorizar seus saberes específicos e transformar sua situação de trabalho” (Schwartz, 2000, p. 44).

Enfim, o encontro fecundo desses dois polos (entre aderência e desaderência) produz-

se pela existência do terceiro polo¹¹, igualmente indispensável, que se refere às exigências éticas e epistemológicas. Esse polo se relaciona sobre uma determinada filosofia da humanidade, que reside na importância de olhar nosso semelhante como um sujeito em atividade. “Isso quer dizer que vemos o outro como alguém com quem vamos aprender coisas sobre o que ele faz e porque faz, quais são seus valores e como eles têm sido ‘(re) tratados’” (Schwartz, 2000, p. 44).

Levar em conta a produção de saberes na atividade tem como consequência instaurar uma cooperação entre os saberes acadêmicos e as competências individuais dos protagonistas do trabalho: nos referimos às forças de convocação e de reconvocação.

Forças de convocação, porque, para transformar um mundo saturado por normas antecedentes (portanto da ordem do conceptual: procedimentos, saberes a dominar...), eles têm necessidade das competências disciplinares, dos saberes armazenados e disponíveis (Schwartz; Durrive, 2015, p. 379).

As forças de reconvocação instituem-se na inter-relação entre as competências disciplinares e os saberes da experiência, na medida em que os sujeitos validam ou interpretam novamente os saberes constituídos na atividade através das situações de trabalho.

Considerar o trabalhador enquanto sujeito da atividade significa dizer que esse indivíduo é foco de debates de normas, lugar de ressingularização de sua situação laboral, da dialética permanente entre o impossível e o invivível. Trata-se de respeitar o outro como alguém atravessado por dramáticas dos usos de si.

A ergologia parte da premissa de que é impossível conhecer o trabalho sem considerarmos os seus protagonistas, os trabalhadores. Dessa forma, nesta pesquisa, sugerimos que o DD3P possibilita a compreensão das dramáticas de uso do corpo-si e da produção de saberes na atividade laboral das psicólogas docentes, considerando o diálogo entre saberes de natureza diferentes: saberes constituídos (acadêmicos, conceituais) e saberes investidos (experiência prática dos protagonistas da atividade), mediados por um polo de exigências éticas, do respeito ao outro.

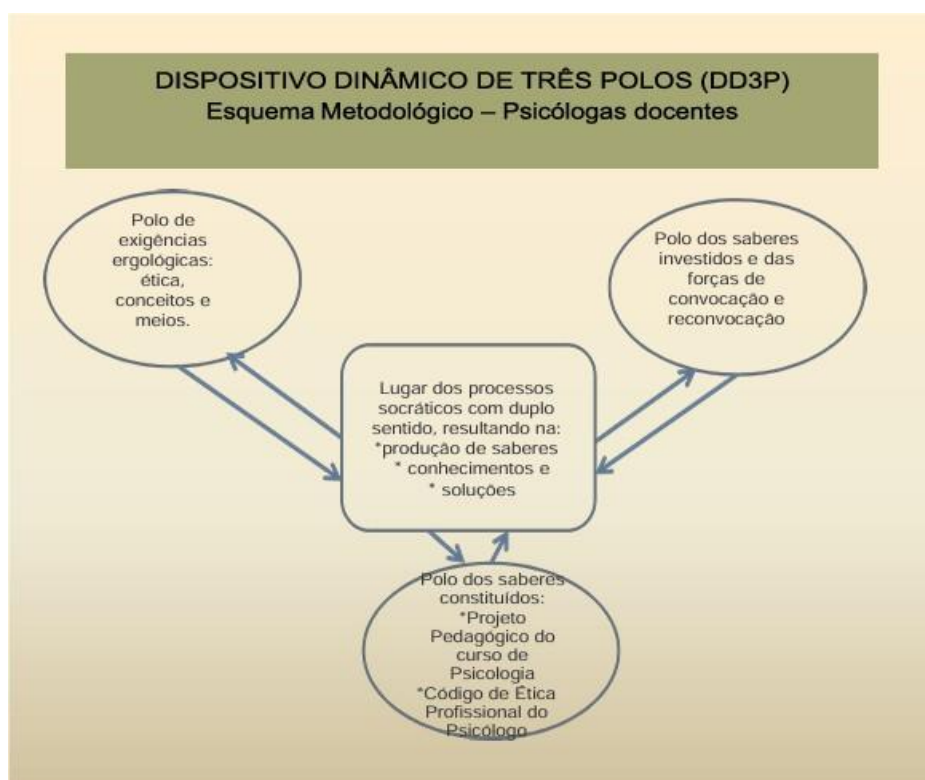
Observamos, desse modo, que, uma vez estabelecido um diálogo entre os saberes, “instaura-se a necessidade de se lidar com verbalizações, contexto que abarca, a um só tempo, o fazer emergir e o intervir sobre a fala” (Selch, 2020, p. 84). Desse modo, o linguista busca analisar as marcas linguísticas em relação à singularidade do uso feito pelo enunciador que fala

¹¹ A respeito do terceiro polo, Trinquet (2010, p. 105) reflete: “Como proceder para que os processos socráticos de duplo sentido entre os diferentes representantes de cada polo – de início entre esses e, depois, entre os representantes do outro polo – sejam eficazes e construtivos? Este é o papel do terceiro polo”.

sobre o trabalho. Para isso, o pesquisador precisa assumir uma determinada visão de linguagem e desenvolver sua reflexão sobre os dispositivos metodológicos do estudo, os quais compõem o DD3P.

Essa prática languageira se constitui na atividade laboral enquanto uma ação constante do corpo-si, em um debate de normas que envolve saberes, valores e competências. Assim, nesta pesquisa, concebemos que se interessar pelos valores, pelas dramáticas de uso do corpo-si e pela produção de saberes exige a construção de dispositivos analíticos que façam emergir, na e pela linguagem, a experiência de trabalho das psicólogas docentes entrevistadas, não apenas como indivíduos que reproduzem as tarefas prescritas no regimento da universidade, mas como sujeitos cognoscentes e éticos, atuantes nas diversas situações que abarcam tanto a atividade docente no curso de graduação em Psicologia quanto o exercício laboral através dos atendimentos nas clínicas de psicoterapia. Assim, ilustramos na Figura 3 o DD3P – Esquema Metodológico das Psicólogas docentes com base em Trinquet (2010).

Figura 3 – DD3P: Os três polos de saberes



Fonte: elaborada pela pesquisadora com base em Trinquet (2010, p. 104)

Nesse esquema, em relação ao que já vimos, o polo dos saberes constituídos mostra as prescrições que norteiam a atividade laboral das psicólogas docentes: o Regimento Interno do

Curso de Graduação em Psicologia (Projeto Pedagógico) e o Código de Ética Profissional do Psicólogo (Conselho Federal de Psicologia, 2005). Nesse polo, temos saberes necessários, mas exteriores e anteriores ao trabalho real. Já no polo dos saberes investidos incide naqueles gerados pela experiência, permanentemente recriadora de saberes situados no tempo e no espaço, que resultam de uma história singular do corpo-si através dos debates de normas. Conforme Schwartz e Durrive (2015, p. 377), “é necessário que emergja, então, um terceiro polo a fim de fazer trabalhar os dois primeiros de modo cooperativo [*humildade e rigor na relação ao saber*], de maneira a produzir um saber inédito a propósito da atividade humana”. Esse polo incita uma situação de desconforto intelectual e impõe a necessidade de aceitarmos a noção geral antropológica de atividade como debate de normas. O desconforto provém dos indivíduos que criaram as normas antecedentes com graus de desaderência em relação à atividade, a qual sempre vive no presente – aqui e agora (aderência).

Isso significa que frente a uma situação de trabalho (ao que foi antecipado ou prescrito) é importante levar em conta que os diferentes tipos de saber (conhecimentos disciplinares acadêmicos e profissionais/ experiência prática) são sutis e não descrevem o contexto em sua totalidade, precisando ser articulados sinergicamente (Selch, 2020). Logo, de acordo com uma visão mais global, instaura-se uma relação dialética entre os três polos, não havendo maior importância de um saber em detrimento de outro, visto que a existência de uma pluralidade de saberes justifica e exige que utilizemos o dispositivo de três polos. Nesse contexto, o DD3P, que será discutido nesta pesquisa, consiste em uma adaptação da ideia do dispositivo de três polos, base da ergologia, isso é, a associação dos conceitos de atividade humana, valores e saberes na tentativa de compreender as dramáticas de uso do corpo-si nas atividades laborais das psicólogas docentes. Essa confrontação entre diferentes tipos de saberes e valores desvela o real da atividade, fato que, nesse movimento dialético, motiva a produção de novos saberes.

Passemos, agora, para a próxima seção, que tem como foco a discussão mais aprofundada das noções de debates de normas, valores, renormalizações e dramáticas de uso do corpo-si.

2.3 DEBATE DE NORMAS E VALORES, RENORMALIZAÇÕES E DRAMÁTICAS DE USO DO CORPO-SI NA ATIVIDADE

De acordo com os postulados da abordagem ergológica, toda atividade de trabalho é sempre uma dramática de uso de um corpo-si, pois o trabalho envolve um debate de normas e

renormalizações em um mundo de valores. O corpo-si “trata-se de uma pessoa enquanto ela está em atividade: um centro de arbitragem que incorpora o social, o psíquico, o institucional, as normas, os valores” (Schwartz; Durrive, 2015, p. 376). É um corpo vivo de um ser psíquico e histórico que resiste a qualquer tentativa de ser objetivado, porque não se trata de um sujeito delimitado, definido (Schwartz; Duc; Durrive, 2010).

Toda atividade laboral exige do sujeito uma maneira pessoal de reagir, tomar as decisões mais adequadas frente aos diversos desafios e situações que se apresentam, imprevisíveis e muitas vezes difíceis de se perceber. É a gestão da distância entre o trabalho prescrito¹² e o real que cria a subjetividade do\no trabalho e envolve “todas as vantagens e inconveniências, e mesmo todos os dramas resultantes daí que, na ergologia, nomeamos de: dramáticas dos usos de si. A partir do momento em que há escolhas a se fazer, isso impõe responsabilidade e precauções importantes” (Trinquet, 2010, p. 98).

Percebemos algumas dessas dramáticas na atividade laboral das psicólogas docentes entrevistadas para fins desta pesquisa. Devido ao contexto da pandemia da Covid-19, as profissionais ficaram expostas às exigências ou às normas emitidas continuamente e em grande quantidade pelo meio (instituição universidade) no qual se encontram. Ainda, as psicólogas docentes se depararam com a necessidade de tomar decisões difíceis de prever, tanto na atividade em sala de aula quanto no consultório de psicoterapia. A dupla atividade das trabalhadoras envolve relações subjetivas e intersubjetivas complexas, pois a linguagem ocupa um lugar central nessas atividades de trabalho. Os desafios, as arbitragens, as escolhas e as renormalizações passam fundamentalmente por esse corpo-si, exigindo uma atitude não planejada pelas normas, nem por elas próprias. Para exemplificar, podemos relatar algumas dramáticas presentes no dia a dia dessas profissionais. Diante do ensino remoto, com o curso de graduação em Psicologia, a psicóloga docente teve a responsabilidade de gerir a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real quando percebeu que durante a aula muitos alunos não estavam realmente presentes, mas apenas conectados com a câmera e o microfone desligados. No consultório de psicoterapia, as dramáticas da atividade relacionam-se com o fato de haver cancelamento das sessões quando alguns clientes relataram insegurança ou constrangimento ao realizar encontros on-line.

Essa falta de engajamento dos alunos com a aula e dos clientes com as sessões on-line

¹² A Ergologia amplia o conceito de trabalho prescrito posto pela ergonomia para a noção de norma antecedente, e o conceito de atividade para atividade industriosa, espaço de um debate de normas entre o ser vivente e o seu meio (Souza, 2021).

leva a psicóloga e docente a pensar novas alternativas, buscar outras abordagens, que resultam em constantes renormalizações desse corpo-si. Como o trabalho não é realizado de antemão, o sujeito vai se encontrar em situação “de prova de existência enquanto ‘si’ no trabalho” (Duc; Schwartz; Durrive, 2010, p. 191).

Durauffourg (2010) afirma que todo ato, mesmo o mais simples, é em um primeiro momento um uso de si por si-mesmo e esse uso é sempre singular. Desse modo, estando no âmbito da história em construção, o sujeito realiza suas ações no *aqui e agora*, pois não existem duas pessoas nem dois momentos idênticos para essa mesma pessoa, em que o uso de si seja igual. Portanto, todo ato de trabalho é uso de si por si, porém, a dimensão social evoca a presença de um *outro* que pertence ao universo individual e coletivo. Nesse contexto, Duc, Schwartz e Durrive (2010, p. 194) destacam que, na atividade,

[...] não existe execução, mas *uso*. Pessoalmente, fui levado a propor a ideia de que toda atividade – todo trabalho – é sempre uso. *Uso de si*, mas com essa dualidade às vezes simples e ao mesmo tempo muito complicada, que é *uso de si “por si”* e “*pelos outros*”. E é precisamente porque há ao mesmo tempo esses dois momentos, ou essas duas polaridades do uso, que todo trabalho é problemático – problemático e frágil – e comporta um *drama*.

Esse uso de si é uma imposição contínua das microescolhas feitas permanentemente pelos sujeitos, frente às normas e em situação de trabalho. Conforme Bavaresco e Freitas (2020, p. 121), “as normas regulam a atividade, mas não devem ter um fim em si mesmas, [...] quando as situações de trabalho inesperadas acontecem, espera-se que o indivíduo utilize seu conjunto de valores, seus recursos pessoais para solucionar a demanda que extrapolou as normas”. O projeto de uma norma é antecipar, enquadrar o agir das trabalhadoras. Nesse momento, entram em ação os elementos de uma dialética: o sujeito age em função de uma provocação ou mais diretamente de uma solicitação do meio (é o que exprime a norma), mas age buscando ficar no centro das suas decisões (Durrive, 2011). As normas antecedentes fazem parte de toda atividade, no entanto, o corpo-si cria para si mesmo, parcialmente e de maneira singular, leis e condições reajustadas no instante do agir, para lidar com a situação e gerir o vazio de normas.

O corpo-si, conforme Schwartz (2014, p. 264), “transgride todas as fronteiras entre o biológico e o histórico”, além de trazer em si uma tríplice ancoragem: a) biológica, porque implica uma busca de saúde genérica e indeterminada desde o seu nascimento; b) histórica, porque mediante o debate de normas (por si e por outros) constitui a substância das dramáticas, adquirindo sentido em um momento particular da história; c) singular, porque diz respeito à experiência de vida de cada pessoa, visto que “é no cerne desse corpo-si singular que se infiltra

a relação variável de cada um com um ‘mundo de valores’” (Schwartz, 2014, p. 264).

Podemos exemplificar essa tríplice ancoragem do corpo-si com a psicóloga docente que, de forma indissociável, é um indivíduo ao mesmo tempo biológico e histórico porque, para garantir o bom andamento das sessões de psicoterapia e das aulas, precisa fazer escolhas constantemente, baseadas no confronto entre as prescrições presentes no regimento interno do curso, nos planos de aula, nas regras e normas institucionais, nas regras estabelecidas com as turmas, nos contratos estabelecidos com os clientes, bem como em seus valores e normas pessoais. Trata-se de um trabalho que não se realiza sem o envolvimento pessoal de psicóloga/cliente e de professora/aluno. Por isso, a psicóloga docente não pode apenas seguir as normas (as quais não conseguem antecipar as particularidades de cada cliente ou aluno), ela precisa criar, se reinventar, fazer história e recorrer aos valores construídos, também, socialmente. A singularidade desse corpo-si faz-se presente na atividade e na linguagem, quando ele se relaciona com o outro de forma única e intersubjetiva gerenciando imprevistos em cada situação de trabalho.

As atividades de psicólogas docentes podem ser compreendidas, do ponto de vista da atividade, como um trabalho em que as dramáticas dos usos de si estão presentes de forma intensa, pois se trata de um trabalho no qual convergem relações entre diversas pessoas que se encontram em exercício. Nesse contexto, Schwartz (2014) concebe a atividade como debates de normas encaixados¹³, uma sequência de debates de normas que leva o corpo-si a tentar, permanentemente, viver de maneira saudável a relação com seu meio laboral. Essa tentativa vai além da arbitragem “uso de si por si/ por outros” porque há uma inelutável sucessão de debates de normas: a profissional tem de agir em um mundo criado por outros, repleto de normas antecedentes de diversos níveis e graus de proximidade com as exigências do *aqui* e *agora*.

A renormalização é, simultaneamente, um retrabalho parcialmente visível e socializado das normas antecedentes e um retrabalho do corpo-si que é marcado por dramáticas de diversas ordens. Schwartz (2010a) chama de *dramática* todo o problema da atividade em geral e do trabalho. Essas dramáticas podem ocorrer de forma particular e na coletividade das situações de trabalho. “A dramática do uso de si tem lugar quando ocorrem eventos que rompem os ritmos das sequências habituais, antecipáveis, da vida” (Schwartz; Durrive, 2015, p. 377). Daí vem a necessidade de reagir, no sentido de lidar com esses eventos, “fazer uso de si”. Ao mesmo

¹³ Schwartz (2014, p. 264) usa o termo “encaixamento” em analogia com as famosas bonecas russas, que são encaixadas uma no interior da outra.

tempo, a gestão de si produz novos eventos e, conseqüentemente, transforma a relação com o meio e entre as pessoas envolvidas na atividade. Por isso, a situação torna-se matriz de variabilidade e história porque engendra diferentes possibilidades em razão das escolhas realizadas para tratar os eventos. Nesse sentido, a atividade aparece como uma tensão, ou seja, uma dramática.

Segundo Durrive (2019, p. 337, tradução nossa¹⁴), “trabalhar, é também experimentar a vida, passar por uma provação para a pessoa inteira, tanto física quanto psíquica [...]”. Assim, a maneira pela qual o trabalhador vai arbitrar e gerir as variabilidades permanentes e essas dramáticas do uso de si entre o “por si” e “pelos outro” passa muito pelo funcionamento do corpo biológico (físico e mental), pela cognição que envolve o uso da linguagem, etc.

Na perspectiva ergológica, “os atos de trabalho sempre exigem que o corpo-si se reinvente, porque ele deve gerir conflitos que não são previstos nem por ele próprio nem pelas normas, marcando, assim, a sua singularidade” (Gomes, 2021, p. 58). Nesse aspecto, podemos destacar a dificuldade mencionada por Schwartz e Durrive (2010) para definir as competências no trabalho, pois elas não podem ser previstas ou prescritas previamente, mas se consolidam como um uso de si, forma indiscutível de manifestação de um sujeito que age na atividade, em situações de trabalho. Por isso, sabemos que não há relevância em construir uma lista hipotética de competências para avaliar se um trabalhador as tem ou não, pois “a competência é um agir em tempo específico (aqui) e em um lugar específico (agora) nos horizontes da atividade de trabalho, em um meio sempre infiel” (Freitas *et al.*, 2019, p. 178). Desse modo, devido à sua composição diversificada, as competências não são passíveis de mensuração. Instrumentalizar a competência, relacionando-a com amplas situações de trabalho, sem considerar as variáveis possíveis que estão em jogo no trabalho, é padronizar as ações, neutralizando as singularidades existentes em cada situação laboral.

Nesta pesquisa, evocamos a noção de competências considerando que este estudo se dedica, também, a problematizar sobre as competências mobilizadas pelas psicólogas docentes nas atividades laborais. Para tanto, recorreremos a Schwartz (2010b, p. 206) e à sua afirmação de que “é difícil delimitar exatamente o que podem ser as competências da atividade em uma situação de trabalho”, visto que a atividade tem algo de indefinível na medida em que ela é recriadora. A situação de trabalho é marcada por um encontro de singularidades, de

¹⁴ “Travailler, c’est aussi faire une expérience de vivant, traverser une épreuve pour toute la personne, physique aussi bien que psychique [...]” (Durrive, 2019, p. 337).

variabilidades a serem geridas. “A atividade é sempre o centro dessa dialética entre o impossível e o invivível” (Schwartz, 2010b, p. 206). Aqui reside a dificuldade em avaliar as competências. Por isso, Schwartz (2010b) enfatiza o “agir em competência” ao invés de “na competência”, justamente porque competência não é uma noção simples ou homogênea.

Na abordagem ergológica, competência é aquilo que uma pessoa coloca em ação no trabalho, que não mais se relaciona ou se restringe ao posto de trabalho – herança do tempo do taylorismo (Schwartz, 2010b). Observar esse conceito nos leva a reconhecer aquilo que é requerido no trabalho para compreender o que faz um trabalhador em sua atividade laboral.

Dessa maneira, na ergologia, considera-se que “um certo número de ingredientes é necessário a todo agir em competência, para cada pessoa, numa dada situação” (Schwartz, 2010b, p. 207). Sendo assim, questiona-se “como eventualmente poderíamos caracterizar esses diversos ingredientes compondo *o perfil de uma pessoa, o perfil de seu tipo de ‘agir em competência’ numa determinada situação?*” (Schwartz, 2010b, p. 207).

A ergologia dispõe de seis ingredientes, elementos heterogêneos, que se combinam para compor as competências da atividade de trabalho que, devido as suas particularidades, não podem ser analisadas, determinadas da mesma maneira, pelos mesmos instrumentos. Nesse sentido, Cunha (2005) destaca que cada um desses ingredientes aponta para aprendizagens múltiplas que têm origem na experiência de trabalho, e/ou aí se manifestam na forma de capacidade e habilidade.

O primeiro ingrediente de uma competência diz respeito ao domínio relativo dos protocolos, dos saberes científicos, técnicos; o segundo enfatiza a relativa incorporação do histórico de uma situação de trabalho, uma dimensão singular, um “encontro de encontros”; o terceiro trata da capacidade de articular a face protocolar e a face singular de cada situação de trabalho; o quarto trata do debate de valores ligados ao debate de normas, as impostas e as instituídas na atividade; o quinto refere-se ao uso de si, à ativação do potencial da pessoa, com suas incidências sobre cada ingrediente; e, por fim, o sexto ingrediente refere-se ao que Schwartz (2010b) denomina Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes (ECRP), que tem relação com o saber “tirar partido das sinergias de competências, em situações de trabalho” (Schwartz, 2010b, p. 219).

Os seis ingredientes estabelecem uma relação constitutiva com as riquezas do corpo-si, com sua inteligência, seus valores, sua cultura e os seus saberes e podem ser postos em comunicação em toda situação de trabalho no aqui e agora. Schwartz (2010b) evoca novamente as dramáticas de uso de si, porque a questão das competências é uma outra maneira de abordá-las, de descortinar o que há de singular em toda atividade de trabalho. É uma necessidade de

articular e, em um mesmo momento, colocar em sinergia todos os ingredientes. Isso posto, cada corpo-si, a seu modo, com seu perfil e sua história, consegue vincular dimensões heterogêneas que dizem respeito ao saber codificado, aos saberes da história e na história e a da relação desse “si” em termos de valores com o meio onde ele vive.

Para que possamos compreender as dramáticas de uso do corpo-si e a produção de saberes e sentidos nas atividades de trabalho de psicólogas docentes, faz-se necessário um espaço de escuta das trabalhadoras. Assim, descrever e analisar cenografias que resultam na construção de ethos discursivos, como imagens de si, construídos nas práticas discursivas *sobre* o trabalho, a partir das entrevistas realizadas, possibilita que se compreenda essas atividades laborais. Para isso, buscamos suporte: a) no quadro teórico-metodológico que aborda os fenômenos da linguagem em uma perspectiva enunciativo-discursiva, como os postulados de Maingueneau (2008a, 2008b, 2015, 2018, 2020) no escopo da Análise do Discurso; b) na abordagem ergológica que traz uma reflexão sobre a atividade de trabalho proposta por Schwartz (2010a, 2010b, 2014, 2020, 2021).

Na próxima seção, abordamos um conjunto de reflexões que se voltam para a relação interdisciplinar entre a abordagem ergológica e a perspectiva enunciativo-discursiva, de modo a evidenciar a importância de se observar a interface linguagem e trabalho para que possamos apreender a complexa atividade humana.

2.4 ENFOQUE ERGODISCURSIVO: UM OLHAR PARA A INTERFACE LINGUAGEM E TRABALHO

É importante registrar que a proposta de colocar em diálogo estudos discursivos e ergológicos iniciou na década de 1980, quando linguistas sociólogos, psicólogos e ergonomistas desenvolveram importantes pesquisas pluridisciplinares tendo como objeto de estudo a atividade de trabalho¹⁵. No campo da linguagem e trabalho, destacou-se a produção do linguista Daniel Faïta que, em interface com a perspectiva ergológica – à época, desenvolvida no grupo *Analyse Pluridisciplinaire des Situations du Travail* (APST) –, produziu, dentre outros, o texto

¹⁵ De acordo com Di Fanti (2014), nesse período, o grupo *Language e travail*, criado em 1986, desenvolveu importantes pesquisas, muitas das quais publicadas em livros, como *Parole au travail*, de Josiane Boutet ; *La transgression des règles au travail*, de Jacques Girin e Michèle Grosjean ; *Le monde du travail*, de Jacques Kergoat, Josiane Boutet, Henri Jacot e Danièle Linhart ; e *Langage et Travail*, de Anni Borzeix e Béatrice Frenkael.

Falar do Trabalho Produzir a Fala, publicado, em 1985, no livro *L'homme producteur. Autour des mutations du travail et des savoirs*, obra coorganizada com Yves Schwartz.

A interface linguagem e trabalho começou a ser desenvolvida no Brasil, formalmente, na segunda metade da década de 1990, com o acordo bilateral Brasil/França, CAPES-Cofecub, que envolveu as universidades brasileiras PUC-SP, PUC-Rio e UFRJ, e as universidades francesas *Université de Provence-Aix-Marseille* e a *Université de Rouen*. Nesse cenário, destacamos a contribuição do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PEPG-LAEL), do *Grupo Atelier Linguagem e Trabalho*, coordenado pela Profa. Dra. Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva, que desenvolveu um núcleo de pesquisa e formação voltado para a linha de pesquisa Linguagem e trabalho, com especial destaque para a interface com estudos discursivos, em suas diferentes perspectivas enunciativas, e os estudos do trabalho, como os desenvolvidos pela ergologia, clínica da atividade e ergonomia da atividade. As pesquisas, cujo foco é a interface linguagem e trabalho, passaram a ser desenvolvidas em diferentes universidades brasileiras, as quais, devido à formação de um número significativo de mestres e doutores, tornaram-se também centros de referência na área, como UERJ, Unirio, PUCRS e UFF.

O interesse dos pesquisadores brasileiros em conhecer caminhos teórico-metodológicos, recorridos a fim de consolidar o estudo das relações entre linguagem e trabalho, direciona-se para duas vertentes: análise de discursos sobre o trabalho e dos discursos que circulam nas diferentes comunidades que os constituem, cujos traços indicam uma certa identidade enunciativa (Souza-e-Silva, 2014). Neste estudo, especificamente, nos atemos às dimensões da linguagem *sobre* o trabalho (Nouroudine, 2002) que permitem compreender as dramáticas de uso do corpo-si, a produção de saberes e sentidos nas atividades laborais de psicólogas docentes.

Nouroudine (2002), analista das situações de trabalho oriundo da filosofia, confere destaque à relação trabalho/linguagem, configurando-a em três modalidades: a linguagem *sobre* o trabalho, a linguagem *no* trabalho e a linguagem *como* trabalho. De acordo com o filósofo, essa tripartição foi necessária para que se consolidasse um espaço de reflexão sobre o papel da linguagem no trabalho, embora a complexidade das relações laborais faça parte da linguagem em sua totalidade. Nouroudine (2002) emprega o conceito de “práticas languageiras” como termo genérico que contempla os três aspectos da linguagem antes mencionados. A linguagem *como* trabalho é expressa pelo ator e/ou coletivo dentro da própria atividade, em tempo e lugar reais, logo, a linguagem *no* trabalho seria uma das realidades constitutivas da situação de trabalho global na qual se desenrola a atividade que, por vezes, trata de conteúdos que não se relacionam com a execução laboral, são conversas sobre a vida pessoal, política, atividades etc.,

assuntos que fazem parte do cotidiano dos sujeitos (Nouroudine, 2002). De certa forma, a linguagem *no* e *como* trabalho são, simultaneamente, distintas e ligadas.

Em relação à linguagem *sobre* o trabalho, Nouroudine (2002) destaca que os protagonistas do trabalho, muitas vezes, se expressam a respeito de sua atividade em situações nas quais os saberes são transmitidos de uns aos outros em uma equipe, de um serviço, de uma empresa, ou em relações pessoais entre amigos e familiares. Porém, mesmo assim, é “pertinente o questionamento acerca de ‘quem fala?’, ‘de onde ele/ela fala?’, ‘quando ele/ela fala?’ para que se compreenda onde se situa o campo de validação e de pertinência da ‘linguagem sobre o trabalho’” (Nouroudine, 2002, p. 26). Os protagonistas do trabalho se expressam sobre suas atividades em situações nas quais saberes são transmitidos de uns aos outros em um coletivo de trabalho (nas instituições de ensino), ou em relações pessoais (entre amigos, na família). Contudo, existem outras situações em que a linguagem possibilita a análise de uma situação de trabalho. Neste estudo, por exemplo, as entrevistas não estruturadas permitem fazer emergir uma fala portadora de informações relevantes sobre a atuação das psicólogas docentes.

Segundo Faïta (2002), a fala no trabalho e a fala sobre o trabalho são marcadas, tanto uma quanto a outra, pela relação que mantém com a ação. Para o autor, “[...] a competência e os saberes dos sujeitos nos parecem incorporados *simultaneamente* às maneiras de dizer e às maneiras de agir orientadas a um objetivo comum” (Faïta, 2002, p. 50). Essas práticas languageiras se relacionam e permitem que os saberes sejam compartilhados nas situações de trabalho.

A abordagem ergológica integra a atividade humana em seu cerne e postula a necessidade de pensarmos a linguagem como talhada tanto a partir das normas e valores do ambiente de trabalho quanto da singularidade das situações de enunciação (Noël; Faïta; Durrive, 2010). Nesse contexto, Souza-e-Silva e Motta destacam (2015, p. 5) que “os estudos enunciativos e discursivos se baseiam no contato permanente com os acontecimentos discursivos reais, dando espaço a renormalizações da linguagem”. Na ergologia, o objeto de conhecimento é a atividade humana, repleta de normas, de dramáticas dos usos de si, de renormalização e de história. Baseadas nessa constatação, as pesquisas acerca da interface linguagem e trabalho abordam, também, princípios e conceitos – tais como enunciação, gêneros de discurso, interdiscurso, cenografia e ethos, etc. – que permitem compreender/explicar a linguagem nas mais diversas situações de trabalho.

Ao considerarmos a complexidade da atividade humana, tanto do ponto de vista do trabalho quanto de linguagem, é possível estabelecer uma aproximação da abordagem ergológica com a perspectiva enunciativo-discursiva, principalmente pelo enfoque singular da

fala que emerge do corpo-si em situações de trabalho. Dessa forma, a linguística da enunciação e do discurso e a ergologia são domínios de conhecimento convergentes,

[...] porque se ocupam de atividades humanas complexas, dinâmicas e plásticas e porque entendem que a compreensão das atividades de trabalho e dos fenômenos de linguagem somente se pode dar considerando-se a (in)tensa relação entre as generalidades em torno desses fenômenos e os contextos singulares em que esses fenômenos são reatualizados, retificados ou ratificados (Pessoa, 2016, p. 66).

Por ser uma abordagem pluridisciplinar, a ergologia preocupou-se em encontrar interfaces entre diferentes disciplinas. Assim, conforme Schwartz (2016, p. 255), “essa abordagem antropológica é voltada às pesquisas de interfaces com numerosas disciplinas, desde que elas respeitem essas exigências quase ontológicas fora das quais haveria perda da humanidade do homem”. Uma das possibilidades dessas experiências de interfaces é relacionada às ciências da linguagem, ou seja, às teorias enunciativas da linguagem que trazem os estudos de Bakhtin, Maingueneau e Benveniste (Schwartz, 2016).

Ainda, podemos aproximar as abordagens ergológica e enunciativo-discursiva, também, por uma necessidade metodológica, pois, para conhecer a atividade de trabalho das psicólogas docentes, precisamos acessá-la por meio da linguagem, ou seja, para olhar, observar, descrever, analisar uma atividade, temos de recorrer à linguagem. Sobre isso, Noël, Faïta e Durrive (2010, p. 183) afirmam que “quaisquer que sejam os pontos de vista de onde nos colocamos, ou a disciplina a que recorremos, ou os métodos que adotamos, não há outro caminho senão o de verbalizar, formalizar, descrever e estruturar a análise por meio da linguagem”. Compreende-se, a partir disso, que a partir das verbalizações das profissionais, pela maneira de dizer, é possível evidenciar a sua singularidade.

A maneira como os profissionais utilizam a linguagem, como constroem seus discursos, sua própria fala, aplica-se, antes de mais nada, ao domínio das relações que estes estabelecem com o outro, com os ambientes de trabalho. Nesse sentido, uma vez que “é a linguagem que dá sentido às nossas ações” (Noël; Faïta; Durrive, 2010, p. 166), cremos “que a visão discursiva da linguagem e a abordagem ergológica da atividade humana são elementos que nos permitem pensar diferentemente a vida, a atividade e o trabalho” (Souza-e-Silva, 2015, p. 06).

Josiane Boutet (2016) apresenta o conceito de “parte languageira do trabalho” e reflete sobre como a contribuição da linguagem e das línguas se vincula à realização do trabalho. Nas suas pesquisas, preocupa-se em compreender as especificidades da contextualização da linguagem em situações de trabalho, os modos que colocam em relação as práticas humanas: falar e trabalhar. No que tange à dimensão languageira nas análises das situações de trabalho,

consideramos, conforme Noël, Faïta e Durive (2010, p. 180), que “a linguagem é uma atividade [...] ela nos permite agir sobre o outro e sobre nós mesmos [...] é uma atividade na qual o desenvolvimento mental, intelectual e cultural de uma pessoa se sustenta”.

Desse modo, a linguagem é inseparável das atividades. É por meio da linguagem que as psicólogas docentes mobilizarão, por exemplo, os saberes acadêmicos e da experiência para agir tanto em sala de aula (com os alunos do curso de graduação em Psicologia), quanto no consultório de psicoterapia (com os clientes). Tais reflexões relacionam-se às experiências subjetivas e intersubjetivas que compõem o dizer e o fazer dessas profissionais, pois, de acordo com Noël, Faïta e Durive (2010, p. 180-181), “o dizer estrutura o fazer no espaço e no tempo [...] é graças a linguagem que o sujeito vai-se referir a si mesmo e abastecer sua memória. O sujeito ao agir, graças ao suporte da linguagem, torna-se sujeito de sua própria ação, de sua própria experiência”.

A abordagem enunciativo-discursiva de Maingueneau (2020) situa a linguagem como atividade que envolve dois protagonistas: enunciador e coenunciador. Nessa relação, o enunciador se situa considerando o coenunciador, a sua própria enunciação, o seu enunciado, o mundo e os enunciados passados ou futuros. Conforme Noël, Faïta e Durive (2010, p. 181), “Apenas a linguagem permite formalizar essa realização de ações voltadas para o futuro, porque *apenas a linguagem nos permite representar o que ainda não existe*”. Essa atividade deixa marcas no enunciado, representações (imagens) de si como ethos discursivos, marcas que os linguistas buscam analisar. Dessa forma, a linguagem não é um simples intermediário que se apaga diante das coisas e situações que ela representa porque não há somente o que é dito, mas o fato de dizê-lo (Souza-e-Silva, 2015).

Diante disso, a análise de uma situação laboral é feita “do ponto de vista daquele sujeito que trabalha” e se constitui na busca pela investigação do universo instável no qual circulam debates de normas e valores, constantemente transgredidos e reformulados diante de diferentes variabilidades humanas e técnicas. A intervenção ergológica objetiva incitar os trabalhadores a enunciar um ponto de vista sobre sua atividade, a fim de torná-la comunicável e de submetê-la à confrontação de saberes. Desse modo, acreditamos que a subjetividade das trabalhadoras está imbricada nas situações de trabalho e se relaciona à produção de diferentes saberes na atividade.

Conforme a articulação apresentada entre a perspectiva ergológica e a Análise do Discurso, sabemos que investir na compreensão acerca da subjetividade do trabalhador é fundamental para o exercício dialético que envolve a descoberta de novos saberes e criações na atividade de trabalho. Então, convém revisarmos algumas considerações tecidas por Benveniste (2005) sobre a subjetividade na linguagem.

Ao tratar da noção de subjetividade, Benveniste (2005, p. 286) afirma que “é na e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser”. Na enunciação, estão implicados, por um lado, os sujeitos das práticas languageiras que reconhecem a si como locutor e atribuem ao outro o papel de interlocutor.

A perspectiva enunciativo-discursiva de Maingueneau (2020), marco teórico desta tese, em interface com a abordagem ergológica, faz saber que é no discurso, pela maneira de dizer, que o sujeito – no caso deste estudo, as psicólogas docentes – evidencia na cenografia enunciativa diferentes *ethos* discursivos como imagens de si. Nesse contexto, Teixeira e Cabral (2009, p. 237) destacam que “é preciso olhar para a intervenção sempre singular do sujeito no ato de linguagem/na atividade de trabalho”. No momento que enuncia sobre a atividade, o sujeito projeta o que tem de mais íntimo dentro de si em uma determinada cena enunciativa, motivo pelo qual Schwartz (2010a) afirma que a atividade se reveste de dimensões enigmáticas. Toda história pessoal do indivíduo é mobilizada no trabalho e como não é possível explicar na íntegra a subjetividade dos trabalhadores, a relação do sujeito com o trabalho comporta sempre algo da ordem do não dito.

Noël, Faïta e Durrive (2010, p. 167) reiteram que “‘dizer não é coisa simples’. Posso acrescentar agora que ‘comunicar, dialogar também não é coisa simples’”. Aqui reside a importância da intervenção do linguista que, ao se deparar com as marcas/pistas linguísticas, evidenciadas no discurso das trabalhadoras, necessita analisar as diferentes escolhas realizadas pelo enunciador no sistema linguístico, seleções essas que mostram a intervenção sempre singular do sujeito no uso da linguagem/na atividade de trabalho.

Como é possível perceber, há, de fato, uma opacidade nas interações verbais sobre o trabalho que torna o fazer difícil de ser posto totalmente em palavras, pois isso tem a ver com a singularidade do sujeito que trabalha, com sua subjetividade no fazer laboral. Na abordagem ergológica, o núcleo da enunciação é o corpo-si que possibilita olhar de maneira mais atenta para a dialética existente na produção de saberes, naquilo que é dito ou não dito no trabalho, entre as normas, renormalizações, dramáticas dos usos de si e permite considerar os debates de normas e valores presentes no trabalho.

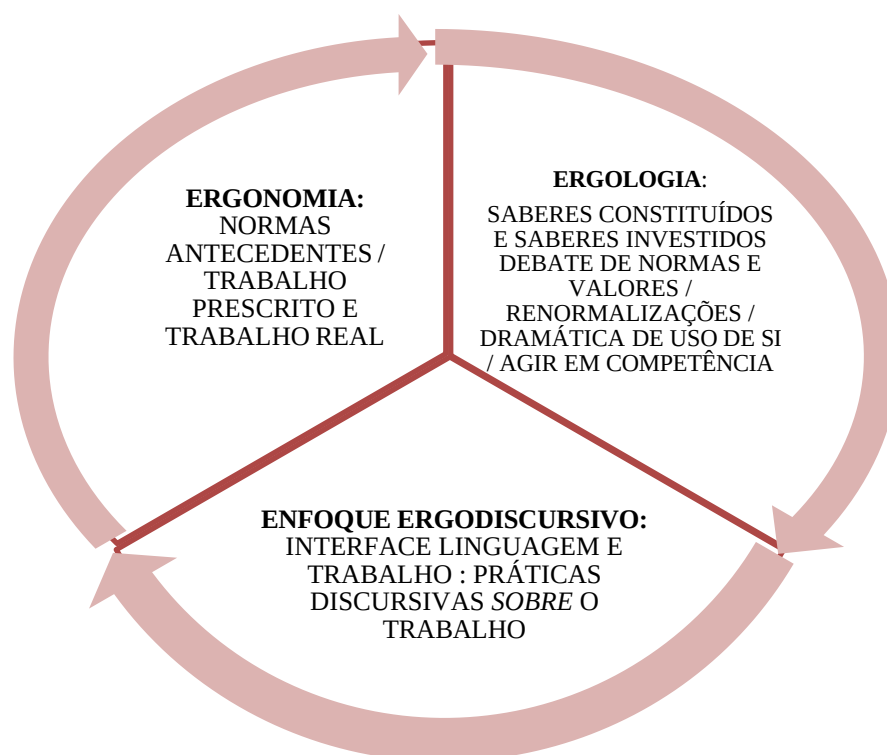
A perspectiva enunciativa nos remete de fato à história de um sujeito, ao presente a viver, à cena de enunciação. Souza-e-Silva (2014) desenvolve a noção de *ethos*, proposta por Maingueneau, que faz compreender que a legitimação dos discursos não passa somente pela articulação dos conteúdos, ela inclui certa corporalidade do enunciador. Conforme essa autora, “A opção de Maingueneau se manifesta por uma concepção mais ‘encarnada’ do *ethos*, que

recobre não apenas a dimensão verbal, mas também características físicas (corporalidade) e psíquicas (caráter) [...]” (Souza-e-Silva, 2014, p. 284).

Neste estudo de tese, compreendemos que a perspectiva enunciativo-discursiva de Maingueneau (2008a, 2008b, 2015, 2018, 2020), ao trazer as noções conceituais de interdiscurso, competência discursiva, estatuto do enunciador e do coenunciador, dêixis enunciativa e o modo de enunciação, imbricados aos conceitos de cenografia e ethos, possibilita depreender que é pela linguagem, sob cenografias construídas discursivamente, que as psicólogas docentes falam *sobre* o trabalho e, assim, produzem novos saberes no aqui e agora das atividades.

Desse modo, com base no enfoque ergodiscursivo proposto, procuramos estabelecer alguns pontos de aproximação entre a perspectiva ergológica e a abordagem enunciativo-discursiva. A Figura 4 demonstra uma parte do percurso da trilha metodológica rumo à tese, evidenciando de forma sintética as principais categorias teóricas que daqui migrarão para os procedimentos metodológicos de análise.

Figura 4 – Síntese das categorias de análise



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2024)

A elaboração da síntese teórica, mostrada na Figura 4, contribui para uma visão das dimensões categorias trabalhadas nesta pesquisa, assim como os caminhos percorridos rumo à

tese. Observa-se também que existe uma estreita relação entre essas noções e abordagens teóricas. Para descrever e analisar cenografias que resultam na construção de ethos discursivos, como imagens de si, depreendidos das práticas discursivas *sobre* o trabalho de psicólogas docentes, pressupõe-se o reconhecimento da importância das categorias teóricas elencadas.

Nesse contexto analítico, a ergonomia da atividade contribui significativamente mediante os conceitos de normas antecedentes, trabalho prescrito e trabalho real, alicerces dos estudos ergonômicos que definiram a análise da atividade como fonte e método de construção dos saberes sobre o trabalho, abrindo assim campo para os estudos da linguagem (Souza-e-Silva, 2002). A abordagem ergológica em interface com a perspectiva enunciativo-discursiva destina-se ao objetivo geral, que é descrever e analisar cenografias, que resultam na construção de ethos discursivos, como imagens de si, depreendidos das práticas discursivas *sobre* o trabalho que possibilitam compreender as dramáticas de uso do corpo-si, a produção de saberes e sentidos nas atividades laborais das psicólogas docentes entrevistadas.

Doravante, no terceiro capítulo, desenvolvemos a perspectiva da Análise do Discurso de base enunciativo-discursiva de Maingueneau (2008a), relacionando algumas noções conceituais oriundas da obra *Gênese dos discursos* e aquelas que dizem respeito à cenografia e ao ethos discursivo, como imagem de si.

3 PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA: CENOGRAFIA, IMAGENS DE SI E A CONSTRUÇÃO DO ETHOS DISCURSIVO

Quando um sujeito fala, ele diz “eu” a um “tu”, a propósito d’ “ele”. Falem e porão em jogo este sistema e, a partir de então, um fantástico ordenamento do discurso será instantaneamente efetuado. Poderei realmente dizer o que quiser – afirmar a impossibilidade de dizer “eu”, falar de religião, de história do discurso, do Outro, d’ “ele”, etc -; desde que eu o enuncie para um “tu” (um leitor, também), meu discurso vai apresentar instantaneamente as garantias implicitamente requisitadas por todo interlocutor. Aquele a quem eu falo adotará espontaneamente este sistema, mesmo que não compreenda nada do que digo ou que discorde absolutamente de mim. Mesmo para contestar minhas afirmações, deverá tornar seu este sistema (Dufour, 2000, p. 69).

Consideramos que analisar os discursos *sobre* o trabalho, enunciados por psicólogas docentes, sob a perspectiva teórica de Maingueneau (2008a, 2008b, 2008c, 2015, 2018, 2020), possibilita pensar com mais abrangência sobre a linguagem em uso: o ato individual de tomar a palavra pressupõe que as profissionais, na qualidade de atores sociais, se apresentam no discurso e evidenciam uma imagem de si mesmos – o *ethos* discursivo. Esse processo da legitimação do dizer é, todavia, dinâmico, uma vez que a construção de uma imagem de si ocorre pelas escolhas linguísticas do sujeito, mediante cenas enunciativas que se apresentam discursivamente. Assim, o destinatário constrói uma representação desse locutor por meio daquilo que ele diz e de sua maneira de dizê-lo (Maingueneau, 2020). Os caminhos traçados nesta pesquisa percorrem aspectos conceituais oriundos do interdiscurso, da competência discursiva e da semântica global, mais especificamente sobre o estatuto do enunciador e coenunciador, a dêixis enunciativa e o modo de enunciação, imbricados aos conceitos de cenografia e de *ethos* discursivo.

Neste capítulo, elucidamos conceitos de análise do discurso conforme Maingueneau (1997, 2008a, 2008b, 2008c, 2015, 2018, 2020), que são basilares para a realização das análises discursivas na pesquisa de campo com as profissionais psicólogas docentes, com a finalidade de descrever e analisar cenografias que resultam na construção de *ethos* discursivos, como imagens de si, depreendidos das práticas discursivas *sobre* o trabalho que permitem compreender as dramáticas de uso do corpo-si, a produção de saberes e sentidos nas atividades laborais das psicólogas docentes entrevistadas.

Este capítulo está dividido em três seções: na primeira, discorreremos sobre a enunciação, atrelada a noções de análise do discurso, capazes de elucidar sobre a legitimação do acontecimento enunciativo. Na segunda seção, abordamos noções conceituais que abarcam a cena de enunciação e a construção do quadro cênico discursivo. Na terceira seção, discutimos

sobre a cenografia e o ethos discursivo como imagem de si. Nesse sentido, iniciamos a primeira seção (3.1) deste capítulo com noções conceituais acerca da enunciação e da análise do discurso.

3.1 ANÁLISE DO DISCURSO: DA SEMÂNTICA GLOBAL ÀS CENAS ENUNCIATIVAS

Maingueneau (2008a), na introdução¹⁶ de *Gênese dos Discursos*, apresenta uma caracterização geral da noção de discurso, definindo-o como integralmente linguístico e integralmente histórico. “As unidades do discurso constituem, com efeito, sistemas, sistemas significantes, enunciados, e, nesse sentido, têm a ver com uma semiótica textual; mas eles também têm a ver com a história que fornece a razão para as estruturas de sentido que elas manifestam” (Maingueneau, 2008, p. 16). Um discurso é submetido a diversas formas de coerções: assim como há um jogo de restrições que definem a língua (a de Saussure¹⁷) e mostram que nem tudo é dizível, existem coerções de outra natureza que atuam também no nível do discurso e “supõe que, no interior de um idioma particular, para uma sociedade, para um lugar, um momento definidos, só uma parte do dizível é acessível, que esse dizível constitui um sistema e delimita uma identidade” (Maingueneau, 2008, p. 16). Assim, os discursos se constituem a partir de restrições que têm a ver com o dizível na língua e o dito atrelado a um tempo-espço histórico específico.

O linguista propõe uma semântica discursiva e afirma a inexistência de uma língua específica a um discurso. Então, os enunciados gramaticais de qualquer língua é que são submetidos a coerções específicas, filtros que fazem com que tais enunciados pertençam a um determinado discurso. Desse modo, Maingueneau (2008) apresenta sete hipóteses fundamentais a respeito do funcionamento dos discursos:

- *Primado do interdiscurso*: “o interdiscurso precede o discurso. A unidade de análise pertinente é um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos”;
- *Uma competência discursiva*: “esse caráter do interdiscurso faz com que a interação semântica entre os discursos seja um processo de *interincompreensão* regrada. Cada discurso introduz o Outro em seu fechamento, traduzindo seus enunciados sob a forma do ‘simulacro’”;
- *Uma semântica global*: “o interdiscurso é regido por um sistema de coerções

¹⁶ Maingueneau mostra suas filiações e indica lacunas de métodos de análise deixadas por autores/correntes que, de algum modo, se propuseram a pensar os fenômenos discursivos: a não consideração da relação discurso/contexto histórico e a dicotomia estabelecida entre superfície/profundidade dos textos (Souza-e-Silva, 2009, p. 03).

¹⁷ Na doutrina de Saussure, o estudo da linguagem comporta duas partes: uma essencial que tem a língua (*langue*) como objeto, que está no campo social; outra secundária, que é fato da fala ou discurso (*parole*) e situa-se na esfera do individual (Saussure, 2012).

semânticas globais que se manifesta pelo fato de restringir ao mesmo tempo todos os ‘planos’ discursivos: vocabulário, temas, intertextualidade e instâncias de enunciação”;

- *A polêmica como interincompreensão*: “O sistema de coerções é um modelo de competência interdiscursiva. Os enunciadores dominam as regras que permitem produzir e interpretar enunciados de sua própria formação discursiva e permitem identificar como incompatíveis os enunciados das formações discursivas antagonistas”;

- *Do discurso à prática discursiva*: “o discurso não é apenas um conjunto de textos, mas uma prática discursiva. O sistema de coerções semânticas torna os textos vinculados à ‘rede institucional’ de um ‘grupo’, que a enunciação ao mesmo tempo supõe e torna possível”;

- *Uma prática intersemiótica*: “a prática discursiva é uma *prática intersemiótica* que integra produções que concernem a outros domínios semióticos (pictórico, musical etc.) As mesmas coerções que fundam a existência do discurso podem ser igualmente pertinentes para esses outros domínios”;

- *Um esquema de correspondência*: “o recurso a esses sistemas de coerções permite associar a prática discursiva a outras séries de seu contexto sócio-histórico. Uma formação discursiva revela-se, assim, como ‘esquema de correspondência’ entre campos heterônimos (Souza-e-Silva, 2009, p. 04).

Observemos que a primazia do interdiscurso é o fio condutor da proposta enunciativo-discursiva de Maingueneau (2008), dado que as outras decorrem dela, mesmo que incidam sobre instâncias distintas. De acordo com Maingueneau (2008, p. 20), “o interdiscurso tem precedência sobre o discurso”, o que significa postular que “a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos”. A menção a “convenientemente escolhidos” remete à construção do objeto de estudo pelo ponto de vista dos linguistas, sem que com isso seja sugerida a infidelidade ao fenômeno (Sobral, 2017). A análise de discursos é feita na perspectiva do interdiscurso, respeitando-se a identidade e a autonomia do discurso, objeto de análise.

Assim, para analisar a discursividade, é necessário tornar complexo o que se entende por condições de produção. De acordo com Maingueneau (1997), considerar a noção de condições de produção apenas como o contexto social que envolve um *corpus*, ou seja, “um conjunto desconexo de fatores entre os quais são selecionados previamente os elementos que permitem descrever uma ‘conjuntura’” (Maingueneau, 1997, p. 53), é absolutamente insuficiente. Então, “É preciso ainda pensar que o próprio espaço de enunciação, longe de ser um simples suporte contingente, um ‘quadro’ exterior ao discurso, supõe a presença de um grupo específico sociologicamente caracterizável” (Maingueneau, 1997, p. 54). Na situação de enunciação das entrevistas feitas, os sujeitos que enunciam sobre as atividades laborais são as psicólogas docentes da URI, isso é, um grupo específico de profissionais que compartilham saberes e valores atrelados à educação e à ciência psicológica.

Diante dessa situação interdisciplinar de saberes, a noção de interdiscurso serve como um conjunto de lentes para a Análise do Discurso (Gonçalves, 2020) e nos permite discorrer

sobre os dizeres dos enunciadores (as psicólogas docentes) que não são apenas mensagens a serem decodificadas. Esses dizeres são sentidos produzidos em determinadas condições de enunciação e que estão de alguma forma presentes na maneira de dizer, deixando marcas linguísticas que o analista do discurso deve apreender. São “pistas” que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, relacionando o dizer com suas condições de produção. Dessa maneira, temos então que “Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer do texto também fazem parte dele” (Orlandi, 2012, p. 30). No contexto desta pesquisa, o que são as condições de produção? Elas compreendem fundamentalmente os sujeitos que enunciam (o corpo-si), os coenunciadores e a situação de enunciação das entrevistas no *aqui* e *agora*. Também o interdiscurso faz parte da produção do discurso, de modo que tem relevância a maneira como o enunciador aciona outros discursos, o já dito que está na base do dizível.

A primazia do interdiscurso, portanto, pode ser entendida tanto em termos gerais – o interdiscurso é apreendido como as relações de um discurso com seu Outro¹⁸ – quanto em termos específicos, ou seja, “como o espaço de regularidade pertinente” (Maingueneau, 2008, p. 21), o que torna os diversos discursos componentes do interdiscurso, este sim objeto de análise. É no interior do interdiscurso que se formam, de acordo com as regras e coerções semânticas, os discursos, o que nos leva a apreender que é a relação interdiscursiva que estrutura a identidade discursiva. Segundo Maingueneau (2008), o discurso constitui-se na relação com outros discursos.

O interdiscurso disponibiliza dizeres, ou seja, um saber discursivo que afeta o modo como o sujeito significa em uma situação de enunciação. Por exemplo, neste estudo de tese, tudo o que já se disse sobre a ciência psicológica, sobre as normas e valores éticos que regem as atividades laborais de psicólogas docentes, sobre os saberes acadêmicos que norteiam essas atividades, estão, de certo modo, significando cada tomada da palavra dos enunciadores.

No interior da discussão sobre o interdiscurso, Maingueneau (2008) substitui esse conceito para propósito de análise e introduz uma tríade (conceitos complementares): universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo.

¹⁸ O “Outro”, com letra maiúscula, mencionado por Maingueneau (2008a), advém da heterogeneidade enunciativa, que aponta dois modelos de presença do “Outro” em um discurso: a heterogeneidade mostrada (formas linguísticas detectáveis, na linearidade do discurso) e a heterogeneidade constitutiva (exterioridade não marcada na linearidade do dizer, que constitui o sujeito e o discurso). Essa oposição conceitual foi recuperada por Maingueneau (2008a) dos estudos de Authier-Revuz (Flores *et al.*, 2009).

O universo discursivo é “o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada” (Maingueneau, 2008, p. 33). Esse universo discursivo é uma categorização que se presta apenas a delimitar uma extensão máxima de domínios suscetíveis de ser estudados, os campos discursivos. Dentro do universo discursivo estruturam-se os campos discursivos: “um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo” (Maingueneau, 2008, p. 34). A noção de concorrência, nesse caso, pode significar afrontamentos, aliança, neutralidade aparente, etc. Cabe destacar que, em se tratando de campo discursivo, essa concorrência se dá entre discursos que apresentam a mesma função social, mas que se diferem no modo como essa função é preenchida. O campo filosófico, o político, o gramatical são exemplos de campos apresentados por Maingueneau (2008).

Na segunda categorização, bastante abstrata, é forçoso enunciar hipóteses. Esse recorte em campos discursivos possibilita diversas redes de trocas que podem ser estabelecidas entre os discursos de um dado campo. Desse modo, cabe ao analista do discurso selecionar (recortar) no interior de determinado campo discursivo, de forma a atender seus objetivos de pesquisa, o espaço discursivo de análise. O espaço discursivo designa “subconjuntos de formações discursivas que o analista, diante de seu propósito, julga relevante pôr em relação” (Maingueneau, 2008, p. 35). A construção de um espaço discursivo está especificamente fundada sobre o conhecimento dos textos e um saber histórico que o analista colocará em correlação quando a pesquisa progredir.

Este trabalho de tese está ancorado no objetivo geral de descrever e analisar cenografias que resultam na construção de *ethos* discursivos, como imagens de si, e que são apreendidos das práticas discursivas *sobre* o trabalho, as quais possibilitam compreender as dramáticas do uso do corpo-si, a produção de saberes e sentidos nas atividades laborais das psicólogas docentes entrevistadas. Assim, entendemos que os discursos provenientes das entrevistas realizadas revelam que os saberes instituídos e os saberes investidos necessitam um do outro para se constituírem e evidenciar como se concretiza o trabalho real. Ainda, compreendemos que é do espaço interdiscursivo que são captados a cenografia e o *ethos* presentes nos discursos. As práticas discursivas das psicólogas docentes adquirem sentido no interior de um interdiscurso, ou seja, para interpretarmos esses discursos, é necessário relacioná-los a enunciados sobre os quais eles se apoiam de múltiplas maneiras.

Derivada do interdiscurso está a noção de competência discursiva, também proposta por Maingueneau (2008), relevante de ser mencionada nessa pesquisa, pois permite que haja a compreensão dos saberes que embasam as atividades laborais das psicólogas docentes. É

necessário pensar no fato de que as profissionais – no estatuto de enunciadores – possam produzir enunciados derivados de discursos instituídos pela ciência psicológica, que elas possam dominar o sistema de regras que os torna possíveis e construir saberes e sentidos em aderência com as atividades que realizam. De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2018, p. 102), a noção de competência discursiva diz respeito à “aptidão, historicamente definida, de um sujeito para produzir e interpretar enunciados que decorrem de uma *formação discursiva determinada* (concebida em termos de posicionamento)”.

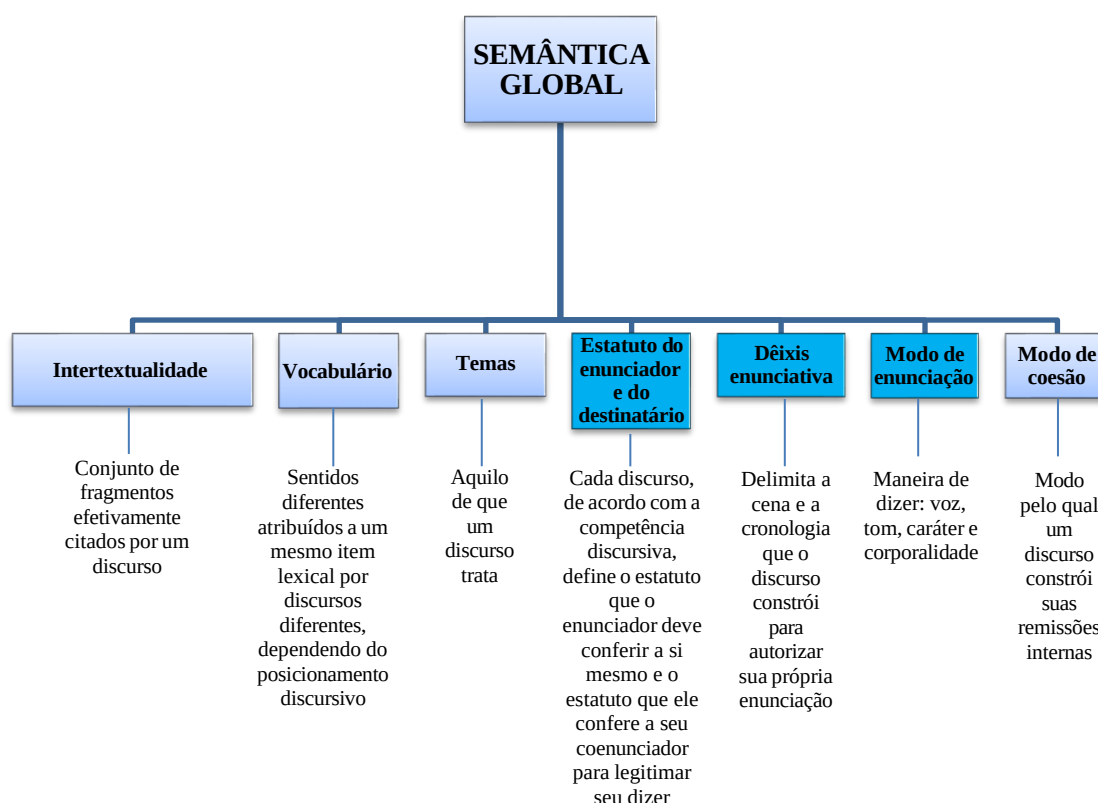
Ao falar em competência discursiva, Maingueneau (2008) traz exemplos acerca da prática da imitação e esclarece que um imitador (enunciador) não pode produzir textos a não ser que tenha familiaridade com um conjunto finito de enunciados decorrentes de um discurso fortemente individuado, e tenha assimilado bem as regras dele subjacentes para, a partir delas, poder produzir um número indefinido de novos enunciados. Ainda, o linguista explica que no quadro do espaço discursivo, a competência deve ser pensada como “competência interdiscursiva” (Maingueneau, 2008), pois supõe tanto a capacidade de reconhecer a incompatibilidade semântica de enunciados da(s) formação (ões) do espaço discursivo que constitui (em) seu Outro quanto a aptidão de interpretar, de traduzir esses enunciados nas categorias de seu próprio sistema de restrições.

Dessa forma, ao estabelecer o postulado de que há um sistema semântico que rege cada discurso, Maingueneau (2008a) constrói e fornece aos linguistas um modelo de análise, pautado nos planos discursivos que possibilitam a identificação da relação indissociável do “eu” e do “tu” no discurso. Ao discorrer sobre as sete hipóteses¹⁹, Maingueneau (2008) revela o princípio da inseparabilidade da linguagem em relação a seu contexto sócio-histórico: “nós nos situaremos no lugar em que vêm se articular um funcionamento discursivo e sua inscrição histórica, procurando pensar as condições de uma ‘enunciabilidade’ passível de ser historicamente circunscrita” (Maingueneau, 2008, p. 17, grifo do autor). O fato de que o discurso tenha sido objeto de atos de enunciação por um conjunto de indivíduos é algo que condiciona toda a sua estrutura. É necessário pensar a discursividade ao mesmo tempo como dito e como dizer, enunciado e enunciação. Por isso, “o discurso não é nem um sistema de ‘ideias’, nem uma totalidade estratificada que poderíamos decompor mecanicamente, [...], mas um sistema de regras que define a especificidade de uma enunciação” (Maingueneau, 2008, p.

¹⁹ Destacamos que decidimos não explicitar detalhadamente as sete hipóteses que regem o funcionamento discursivo. Em atenção ao objetivo proposto nesta pesquisa, nos detemos na terceira hipótese proposta por Maingueneau (2008a).

19). Nesse contexto, é necessário pensar a complexidade discursiva por intermédio de “um sistema de restrições semânticas globais” (Maingueneau, 2008, p. 22). Essa semântica restringe simultaneamente o conjunto dos planos constitutivos do discurso: a intertextualidade, o vocabulário, os temas, o estatuto do enunciador e do destinatário, a dêixis enunciativa, o modo de enunciação e o modo de coesão. Conforme Freitas (2010, p. 179), “todos os planos da discursividade – desde os processos gramaticais até o modo de enunciação e de organização da comunidade discursiva – estão submetidos ao mesmo sistema de restrições, concebidos como um filtro que fixa os critérios de enunciabilidade de um discurso”. Esses planos discursivos podem ser observados na Figura 5.

Figura 5 – Os sete planos discursivos da semântica global conforme Maingueneau (2008a)



Fonte: elaborada pela pesquisadora com base em Fumagalli (2019)

A proposta de Maingueneau (2008a) de que um discurso se caracteriza por uma semântica global o faz considerar que o enunciado – os próprios gêneros textuais e suas formas de coesão – é determinado pela semântica de uma formação discursiva. Essa semântica “tenta inserir em um modelo integrativo as diversas dimensões do discurso e reservar entre elas um lugar determinante para a enunciação e para o enunciador” (Amossy, 2018, p. 16). Assim, tendo

como ponto de partida a perspectiva da semântica global, não há como privilegiar a materialidade linguística apenas, uma vez que devemos considerar as influências de outros planos que interferem na constituição do discurso, como por exemplo, a intertextualidade.

Sobre o plano da intertextualidade, Maingueneau (2008a, p. 78) enfatiza que cada discurso particular constrói para si um passado específico, “atribuindo-se certas filiações e recusando outras”. Além disso, distingue o *intertexto* de um discurso (conjunto de fragmentos que ele cita efetivamente) de sua *intertextualidade*, definida como os tipos de relações intertextuais que a competência discursiva define como legítimas. “Todo campo discursivo define certa maneira de citar os discursos anteriores do mesmo campo” (Maingueneau, 2008a, p. 77). Nesse contexto, o teórico francês faz uma distinção entre a intertextualidade interna, isso é, a memória discursiva (interna) de um mesmo campo – enunciados semanticamente próximos daqueles autorizados por uma determinada formação discursiva –, e uma intertextualidade externa, originada da relação do discurso, com outros campos discursivos, como por exemplo, entre um discurso científico e um publicitário.

Seguindo o mesmo princípio de coerções semânticas, não há sentido em falar em vocabulário desse ou daquele discurso, como se houvesse um léxico específico, pois “a palavra em si mesma não constitui uma unidade de análise pertinente” (Maingueneau, 2008a, p. 80). Os termos assumem valores distintos de acordo com cada discurso, na medida que “os enunciadores serão levados a utilizar aqueles que marcam sua posição no campo discursivo” (Maingueneau, 2008a, p. 81). Além de seu valor semântico, as unidades lexicais tendem a adquirir estatuto de signos de pertencimento, com restrições do universo lexical, inseparáveis do discurso.

A noção de tema é tomada por Maingueneau (2008a) em sentido amplo e apresenta-se como “aquilo de que um discurso trata, em qualquer nível que seja” (Maingueneau, 2008a, p. 81). O tema não tem função hierarquizante, assim, a relevância está no tratamento semântico do discurso. O sistema de restrições de cada campo discursivo mostra que o tema desenvolvido por determinado discurso estará, conseqüentemente, em estrita conformidade com ele.

Ainda de acordo com Maingueneau (2008a), o estatuto do enunciador e do coenunciador²⁰ depende da competência discursiva, ou seja, cada discurso, de acordo com a

²⁰ Souza-e-Silva e Rocha (2009) substituem o termo destinatário por coenunciador, designação utilizada por Maingueneau em francês para distinguir “co-enunciador” (com hífen, para designar o interlocutor) e “coenunciadores” (sem hífen, no plural, para indicar o par enunciador + co-enunciador). Para fins de análise dos *corpora*, nesta pesquisa, adotamos a denominação coenunciador, para nomear o indivíduo (tu) ao qual se dirige um enunciador quando fala *sobre* o trabalho.

competência (inter) discursiva²¹, “define o estatuto que o enunciador deve se atribuir e o que deve atribuir a seu destinatário para legitimar seu dizer” (Maingueneau, 2008a, p. 87). É a partir do estatuto do enunciador e do destinatário (coenunciador) *eu – tu* que cada enunciador dispõe de um lugar para enunciar-se. Reciprocamente, o coenunciador, por intermédio da língua, participa do ato enunciativo proferido pelo *eu*, pois, sendo as marcas de subjetividade subjacentes à cena enunciativa, haverá uma representação de si vinculada ao enunciador que toma a palavra.

O estatuto do enunciador e do destinatário compreendem, também, de acordo com Souza-e-Silva e Rocha (2009), duas dimensões: uma institucional e outra intertextual. Os autores resumem essa relação a partir da leitura de *Gênese dos discursos* (2008a):

O enunciador do discurso humanista devoto se vê, institucionalmente, integrado a uma “Ordem”: é membro (por exemplo, é um padre, ou um bispo) de uma comunidade religiosa reconhecida e dirige-se a seus coenunciadores também inscritos em “Ordens” socialmente bem caracterizadas (pais de família, magistrados, donas de casa etc.). Esse discurso supõe um enunciador culto, capaz de tecer relações com múltiplas fontes de saber: um verdadeiro humanista.

Já o *enunciador* do discurso jansenista é frequentemente anônimo e não se atribui nenhuma inscrição social. É apenas um cristão (no máximo um padre) que se dirige a almas consideradas como tais. Esse enunciador tem por objetivo tornar seus coenunciadores /Idênticos/ a Deus e, para isso, ele se apaga a si mesmo diante desse Enunciador único com legitimidade para dizer *eu*. Lembremos que, em matéria de intertextualidade, o procedimento é o mesmo: suas fontes de saber já não são vastas como a dos humanistas devotos; pelo contrário, são contidas por uma /Restrição/ a algumas obras estritamente religiosas e, algumas vezes, apenas à Escritura (Souza-e-Silva; Rocha, 2009, p. 13).

Ainda nesse contexto, os marcadores que reportam tempo e espaço no discurso são assim definidos por Maingueneau (1997, p. 41): “Na língua, a ‘dêixis’ define as coordenadas espaço-temporais implicadas em um ato de enunciação, ou seja, o conjunto de referências articuladas pelo triângulo EU ↔ TU – AQUI – AGORA”. O linguista francês distingue o locutor e o destinatário discursivos, a cronografia e a topografia. A tríade *pessoa, tempo e espaço* constitui a enunciação, caracterizada por ser única e irrepetível. É pela maneira de dizer que definimos o *eu-tu*, conforme destaca Maingueneau (2008a, p. 90): “um discurso não é somente determinado conteúdo associado a uma dêixis e a um estatuto de enunciador e de destinatário, é também uma ‘maneira de dizer’ específica, a que nós chamaremos de um modo

²¹ A competência interdiscursiva supõe que o enunciador de um discurso seja capaz de produzir e reconhecer textos compatíveis com o posicionamento em que se inscreve, bem como de reconhecer a incompatibilidade semântica dos textos nos quais o posicionamento de seu Outro se constitui (Souza-e-Silva, 2019, p. 9).

de enunciação”, mediante uma “voz” que caracteriza esse dizer. Todo discurso comporta um “tom”, tanto oral quanto escrito, que “se apoia sobre uma dupla figura de enunciador, a de um *caráter* e a de uma *corporalidade*, estreitamente associadas” (Maingueneau, 2008a, p. 92). Nesse sentido, reforçamos que as noções de tom, de caráter e de corporalidade são retomadas e discutidas na seção 3.3, tópico destinado às concepções de cenografia e ethos, juntamente com seus desdobramentos teórico-conceituais.

O modo de coesão, último plano constitutivo da semântica global, remete mais amplamente a uma teoria da “anáfora” discursiva, isso é, “à maneira pela qual um discurso constrói sua rede de remissões internas. Esse domínio recobre fenômenos muito diversos, entre os quais o *recorte discursivo* e os *encadeamentos*” (Maingueneau, 2008a, p. 94). Do plano constitutivo *modo de coesão* resultam, também, os modos de encadeamento do discurso, o que corresponde à interdiscursividade, própria de cada formação discursiva, a qual dispõe de “uma maneira que lhe é própria de construir seus parágrafos, seus capítulos, de argumentar, de passar de um tema a outro...” (Maingueneau, 2008a, p. 96), a fim de construir a coesão total de sentidos.

Em *Gênese dos discursos*, quando, por exemplo, se discutem as noções de discurso e são apresentados os planos discursivos – o estatuto do enunciador e do destinatário, a dêixis enunciativa e o modo de enunciação –, é possível perceber aproximações entre a perspectiva enunciativo-discursiva de Maingueneau (2008a) e as reflexões desenvolvidas por Benveniste (2006), que toma a enunciação como “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (Benveniste, 2006, p. 82). Esse ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz, primeiramente, um locutor que se apresenta como sujeito (eu) toda vez que toma a palavra e implanta o outro (tu) diante de si. Como podemos ver, os planos constitutivos do discurso – que compõem a dêixis discursiva – lembram o quadro da enunciação, comumente formalizado por Benveniste (2006) em eu/tu/aqui/agora, relativo à língua em ação.

Tanto a configuração do quadro formal de realização da língua, proposto por Benveniste (2006), quanto a organização do discurso por meio de uma cena enunciativa, apresentada por Maingueneau (2008a, 2008b, 2008c), demonstram alguns pontos de encontro: “os índices de pessoa, ostensão e tempo (constituintes do aparelho formal da enunciação) são fortes indícios e marcações que promovem a construção efetiva da cenografia de um discurso (componente da cena de enunciação)” (Oldoni; Freitas, 2017, p. 270). A categoria de pessoa manifesta-se na relação eu/tu, produzida exclusivamente na enunciação, consolidando as posições de locutor e alocutário.

Na especificação de sua proposta, Maingueneau (2008a) menciona a dêixis discursiva,

que leva em conta o locutor, o destinatário, a cronografia e a topografia (as categorias de pessoa, tempo e espaço em Benveniste). Segundo Charaudeau e Maingueneau (2018, p. 195), “em se tratando de análise do discurso, não é possível, efetivamente, contentar-se com uma definição estritamente linguística da enunciação como colocação em funcionamento individual da língua”. Na perspectiva enunciativo-discursiva de Maingueneau (2008a), a enunciação é tomada no interdiscurso e mobilizada em termos de cena de enunciação, de situação de comunicação e de gêneros de discurso (Charaudeau; Maingueneau, 2018). Desde seu início, a Análise do Discurso formula as instâncias de enunciação em termos de “lugares”, com vistas a ressaltar a preeminência e a preexistência da topografia social sobre os falantes que aí se inscrevem.

Ainda, no que diz respeito aos lugares de enunciação, Maingueneau (1997) destaca que o primado desse sistema de lugares é crucial a partir do momento que consideramos as formações discursivas; “trata-se, então, segundo o preceito de M. Foucault, de ‘determinar qual é a posição que pode e deve ocupar cada indivíduo para dela ser o sujeito’” (Maingueneau, 1997, p. 33). Isso evidencia que a teoria do discurso não é uma teoria do sujeito antes que ele enuncie, mas uma teoria da instância de enunciação que é, da mesma forma e intrinsecamente, um efeito de enunciado.

Essa instância de enunciação, na perspectiva de Maingueneau (1997), tem relação muito próxima com a noção de instância de discurso, expressão crucial na teoria benvenistiana, em especial porque é definida como o ato de tomar a palavra cada vez único pelo qual a língua é atualizada em fala pelo locutor, associando-se ao funcionamento enunciativo dos indicadores de subjetividade²². De acordo com Benveniste (2005, p. 278-279), “*eu* só pode ser identificado pela instância de discurso que o contém e somente por aí. Não tem valor a não ser na instância na qual é produzido”. A passagem de locutor a sujeito acontece no tempo presente, ou seja, no aqui e agora da enunciação. Em outras palavras, a instância de discurso é também um lugar enunciativo onde sujeito e linguagem se unem.

Observemos que a instância enunciativa, na abordagem de Maingueneau (1997), se refere à cena de enunciação, noção que, em Análise do Discurso, revela que a enunciação acontece em um espaço já instituído, definido pelo gênero de discurso, mas também através da dimensão constitutiva do discurso, que se coloca em cena e instaura um espaço de enunciação

²² Os indicadores de subjetividade são as formas disponíveis na língua utilizadas para convertê-las em discurso, cujo emprego remete à enunciação (Flores *et al.*, 2009). O pronome “eu”, por exemplo, é uma forma da língua que, ao ser enunciada, remete ao sujeito do discurso.

próprio (Charaudeau; Maingueneau, 2018). A cena de fala é constitutiva do discurso e, por isso, não pode ser concebida como um simples quadro (uma decoração), como se o discurso acontecesse no interior de um espaço já estruturado e independente desse discurso.

No âmbito da perspectiva enunciativo-discursiva, destacamos que tais noções conceituais acerca da enunciação e da semântica global representam grandes avanços em direção a um melhor entendimento da linguagem em uso pelo enunciador que, ao falar, concretiza as práticas discursivas sobre a atividade laboral. Nesse sentido, é importante ressaltar que, para análise do *corpus* desta pesquisa, nos detemos no interdiscurso como competência discursiva, no estatuto do enunciador e do coenunciador, na dêixis enunciativa e no modo de enunciação. De modo especial e interligado ao modo de enunciação, temos a imbricação dos conceitos de cenografia e ethos (Maingueneau, 2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2018, 2020), por acreditarmos que é no discurso, pela maneira de dizer, que o sujeito – no caso deste estudo, a psicóloga docente – evidencia nas cenografias enunciativas diferentes ethos discursivos como imagens de si.

Assim, desenvolvemos um procedimento investigativo a partir da semântica global, que privilegia o discurso na multiplicidade de suas dimensões (Maingueneau, 2008a). Isso não significa, contudo, que afirmamos existir uma hierarquia entre os planos da semântica global ou mesmo que sugerimos existir um modelo genético em virtude do qual o enunciador delimita previamente um tema, depois um vocabulário, etc. O próprio linguista esclarece que a ordem de sucessão dos planos discursivos que segue em sua apresentação é “completamente arbitrária no que diz respeito ao ‘esquema construtor’ global representado pela competência discursiva que o investe” (Maingueneau, 2008a, p. 77). A lista dos planos não constitui um objeto de elaboração teórica suficiente para a definição de um modelo de textualidade.

Ao ilustrar a variedade das dimensões abarcadas pela semântica global, o autor oferece ao pesquisador a possibilidade de realizar escolhas para além das sete hipóteses. Ou seja, o analista do discurso tem liberdade para selecionar e eleger novas marcas/pistas linguísticas que se façam notadas e necessárias para análise, visto que escolhas metodológicas devem ser feitas de acordo com o *corpus* selecionado e com os objetivos estabelecidos para a investigação dos dados coletados. No caso desta tese, por exemplo, embora a ênfase recaia sobre o estatuto do enunciador e do coenunciador e sobre a dêixis e o modo de enunciação, imbricados às categorias teóricas cenografia e ethos, os demais planos constitutivos da semântica global não são desconsiderados. Dessa forma, ressaltamos que é necessário elucidar as demais noções conceituais acerca dos planos discursivos, propostas por Maingueneau (2008a), para o entendimento do percurso investigativo percorrido pelo referido linguista, até chegar ao

conceito de cena de enunciação, primordial para que possamos abordar sobre o ethos discursivo como imagens de si. Contudo, isso nos leva a perceber que em *Gênese dos discursos*, ao tratar dos planos discursivos estatuto do enunciador e do destinatário, da dêixis enunciativa e do modo de enunciação, Maingueneau (2008a) já explicitava a necessidade de se pesquisar a cena construída pelo discurso para autorizar sua própria enunciação. Essa questão é abordada por Souza-e-Silva e Rocha (2009, p. 14), ao enfatizarem que

[...] tanto o enunciador como o coenunciador [...] quanto a dêixis em sua dupla modalidade, espacial e temporal, são vistos, hoje, por Maingueneau no quadro de uma cenografia enunciativa, que abriga os coenunciadores do discurso, uma topografia e uma cronografia, respectivamente.

A partir dos apontamentos desses autores, compreendemos que a dêixis enunciativa pode ser vista como a bússola que nos conduz à cenografia, que implica um “eu” (enunciador) e um “tu” (coenunciador), um lugar e um momento enunciativo. Assim, de acordo com Maingueneau (2008a), todo discurso, por meio do corpo textual, faz o enunciador encarnar-se, dando-lhe um corpo investido de valores. Além disso, o discurso, por seu próprio desenvolvimento, deseja suscitar a adesão do coenunciador, instaurando a cenografia que o legitima, através de uma “voz”, de um “tom”, que exerce o papel de fiador do dizer. Essa instância subjetiva que desempenha o papel de fiador no discurso não aparece explicitamente em *Gênese dos discursos*, mas se constitui através do conceito de incorporação, essencial para o estudo do ethos discursivo, devidamente configurado por Maingueneau (2008a, 2008b, 2008c, 2018, 2020).

Na próxima seção, apresentamos, detalhadamente, noções conceituais acerca da cena de enunciação e da constituição do quadro cênico discursivo, principalmente no que tange à cenografia, por considerá-la fundamental à análise das entrevistas selecionadas como *corpus* desta pesquisa. Para isso, recorreremos a alguns planos constitutivos do discurso, explicitados previamente nesta seção teórica, a exemplo das categorias que integram a dêixis enunciativa.

3.2 DAS CENAS DE ENUNCIAÇÃO AO QUADRO CÊNICO DISCURSIVO

Iniciamos esta seção com alguns apontamentos sobre o conceito de cena de enunciação, a partir da perspectiva enunciativo-discursiva de Maingueneau (1997, 2008c, 2010, 2015). O conceito de cena de enunciação, em Maingueneau (1997), remete a uma constitutiva relação

entre a situação pressuposta e ao mesmo tempo validada pelo discurso para que uma prática discursiva possa se instituir. “Trata-se de reconhecer os dispositivos enunciativos, por meio dos quais se define, na e pela enunciação, a cena legitimada para a prática discursiva” (Pessoa, 2016, p. 71). É no reconhecimento do contexto de uma cena enunciativa que se deve iniciar a investigação dos indícios textuais (marcas linguísticas) que revelam o dizer e o fazer dos sujeitos atuantes na cena de enunciação.

Consideramos oportuno esclarecer que as formulações desenvolvidas por Maingueneau (1997) em *Novas tendências em Análise do Discurso* partem de uma perspectiva pragmática, que considera a linguagem como uma forma de ação atuante em espaços institucionais. Do ponto de vista da pragmática, a língua não pode ser considerada apenas um instrumento para transmitir informações, pois “ela coloca em primeiro plano o caráter interativo da atividade de linguagem, recompondo o conjunto da situação de enunciação” (Maingueneau, 1997, p. 32).

A perspectiva pragmática da língua instituiu que “cada ato de fala (batizar, permitir, mas também prometer, afirmar, interrogar, etc.) é inseparável de uma instituição, aquela que este ato pressupõe pelo simples fato de ser realizado” (Maingueneau, 1997, p. 29). Se o enunciador dá uma ordem, por exemplo, coloca-se na posição de um sujeito que está habilitado a fazê-lo e coloca seu interlocutor na posição daquele que deve obedecer; o “eu” não precisa perguntar se está habilitado para fazer isso: ao ordenar, age como se as condições exigidas para realizar tal ato de fala estivessem efetivamente reunidas.

O ato de fala é considerado pertinente através de sua própria enunciação. “Falar é uma forma de *ação* sobre o outro e não apenas uma representação do mundo” (Maingueneau, 2008c). Assim, ao enunciar, o sujeito “presume uma espécie de ‘ritual social da linguagem’ implícito, partilhado pelos interlocutores” (Maingueneau, 1997, p. 30). Na universidade, no consultório de psicoterapia ou quando fala sobre as atividades laborais, por exemplo, qualquer enunciação produzida pela psicóloga docente é colocada em um contrato que lhe credita o lugar de detentora de saberes e competências pertencentes às atividades de trabalho que realiza. O contrato de fala que a liga aos alunos do curso de graduação em Psicologia e aos pacientes do consultório de psicoterapia não lhe permite ser uma “não detentora de saberes”, visto que ela é antecipadamente legitimada como profissional capaz de exercer tais profissões.

De acordo com Maingueneau (1997), a pragmática também extrai seus modelos através da metáfora teatral. “Reatualiza-se, assim, mas em um quadro totalmente diferente, a velha metáfora estoica, segundo a qual a sociedade seria um vasto teatro onde um papel seria atribuído a cada um” (Maingueneau, 1997, p. 31). Aqui, o linguista evidencia que existe uma tendência para ampliar este ponto de vista, integrando os papéis do enunciador e do seu interlocutor em

um complexo mais rico, que envolve uma encenação ou uma cenografia. Sobre isso, Charaudeau e Maingueneau (2018) ressaltam que a noção de “cena” é utilizada, mais particularmente, para a representação que um discurso faz de sua própria situação de enunciação.

Ressaltamos que é necessário pormenorizar a noção de situação de enunciação. Segundo Maingueneau (2010), tal conceito tende a ser apreendido de maneira equivocada na medida em que somos levados a interpretar essa noção como o entorno físico ou social no qual se encontram os interlocutores. Maingueneau (2010) adverte que a situação de enunciação “trata-se de um sistema de coordenadas abstratas, puramente linguísticas, que torna possível todo e qualquer enunciado” (Maingueneau, 2010, p. 200). Nessa abordagem, a situação de enunciação diz respeito “ao sistema onde são definidas as três posições fundamentais de *enunciador*²³; de *coenunciador*²⁴ e de *não pessoa*²⁵” (Maingueneau, 2010, p. 201). O sistema de coordenadas pessoais da situação de enunciação compõe a base da marcação dos dêiticos espaciais e temporais, cuja referência é construída ao ato de enunciação: “*agora* marca a coincidência entre o momento e a enunciação onde ele aparece, *aqui*, o lugar onde se encontram os parceiros da enunciação etc.” (Maingueneau, 2010, p. 202). No mesmo sentido, convém tecermos algumas considerações sobre a situação de comunicação e a cena da enunciação, conceitos diferentes de situação de enunciação.

A situação de comunicação está relacionada ao meio externo da enunciação. De um ponto de vista sociológico, essa situação diz respeito à “situação de discurso da qual o texto é indissociável” (Maingueneau, 2010, p. 204). Por outro lado, a cena de enunciação refere-se ao ambiente interno da enunciação e considera que “um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é *encenada*” (Maingueneau, 2008c, p. 85). Para poder ser enunciado, o discurso pressupõe uma cena de enunciação e tende a ser encenado em busca de legitimação.

As discussões realizadas em *Discurso e análise do discurso* avançam para além da noção de situação de enunciação, de ordem especificamente linguística, ou de uma situação de comunicação, que pode ser utilizada de um ponto de vista puramente sociológico em que a

²³ A posição de enunciador é o ponto de origem das coordenadas enunciativas, o marco da referência, mas também da modalização (Maingueneau, 2010).

²⁴ Há uma relação de diferença, de alteridade entre o enunciador e o coenunciador (cujo marcador é TU, em francês) (Maingueneau, 2010).

²⁵ De acordo com Maingueneau (2010), a posição de não pessoa (termo de Benveniste) é a das entidades apresentadas como não estando suscetíveis a efetivar um enunciado, a assumir um ato de enunciação.

atividade de fala se realiza com enfoque no seu exterior discursivo. Maingueneau (2015, p. 117) afirma que o termo “cena” apresenta ainda a vantagem de poder

[...] referir ao mesmo tempo um *quadro* e um *processo*: ela é, ao mesmo tempo, o espaço bem delimitado no qual são representadas as peças (“na cena se encontra...”, “o rei entra em cena”), e as sequências das ações, verbais e não verbais que habitam esse espaço (“ao longo da cena”, “uma cena doméstica”).

Ao consolidar a noção de cena de enunciação, Maingueneau (1997) foi influenciado pela perspectiva pragmática, além de recorrer a uma metáfora emprestada do mundo do teatro. Ressaltamos isso com base na afirmação do próprio linguista no sentido de que há, desde a antiguidade, e, em particular, desde os estoicos, uma longa tradição de moralistas que veem na sociedade um imenso teatro no qual os homens apenas desempenham papéis (Maingueneau, 2015, p. 118). Entretanto, nesse contexto, Maingueneau (2015) enfatiza a necessidade de avançar na análise, porque um estudo em Análise do Discurso ultrapassa uma investigação centrada apenas na linguagem vista como ação entre enunciador e coenunciador. Assim, o analista do discurso deverá levar em conta as propriedades do próprio gênero de discurso, os papéis sociodiscursivos que ele põe em relação (animador, convidado), as diferentes estratégias utilizadas pelos interlocutores com vistas a legitimar o discurso, bem como a forma de cada um ajustar seu posicionamento ideológico às restrições impostas pelo gênero e pela conjuntura na qual eles falam (Maingueneau, 2015). Mas, para levar a um bom termo sua tarefa de analista do discurso, o linguista não pode ignorar as contribuições de outras disciplinas, devendo integrá-las em conformidade com os procedimentos pautados nos interesses específicos da Análise do discurso. Conforme Souza e Silva (2019, p. 11):

Qualquer que seja a visada pela qual se olha a obra de Maingueneau, adentramos pelo espaço da enunciação, enunciação regulada por condições sócio-históricas, cujo funcionamento pode ser explicado levando em conta duas instâncias, que se afetam mutuamente, a materialidade do discurso e suas condições de produção. Não por acaso o autor situa no centro de sua abordagem de textos a construção da cena de enunciação. Reconhecendo no gênero uma categoria relevante, porque emblemática de uma abordagem que visa a relacionar as palavras aos lugares que elas tornam possíveis e que as tornam possíveis, o gênero não é suficiente para dar acesso ao sentido da atividade enunciativa. Propõe, então, a noção de *cena da enunciação*, distinguindo aí três componentes: a *cena englobante*, a *cena genérica* e a *cenografia*.

É sabido que o estatuto do enunciador e do coenunciador e a dêixis enunciativa vêm sendo abordados por Maingueneau (2008c) no quadro mais amplo daquilo que ele designa como cena de enunciação (Souza-e-Silva, 2014). Como podemos observar, o discurso pressupõe um quadro enunciativo (eu-tu/aqui/agora), o qual é definido pelas restrições do

gênero. Desse modo, esse quadro deve ser gerido pela encenação de sua própria enunciação, construída no e pelo discurso, pois “A cena de enunciação de um gênero de discurso não é um bloco compacto” (Maingueneau, 2015, p. 118) e faz interagir três cenas de fala: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia.

A cena englobante corresponde à definição de tipo de discurso, a seu estatuto pragmático. Quando recebemos um panfleto na rua, devemos determinar de que maneira ele nos interpela, se ele resulta do discurso publicitário, político, religioso, etc. Além disso, ela “define o estatuto dos parceiros e certo quadro espaço-temporal, isto é, o lugar e o momento legítimos” (Souza-e-Silva, 2014, p. 284).

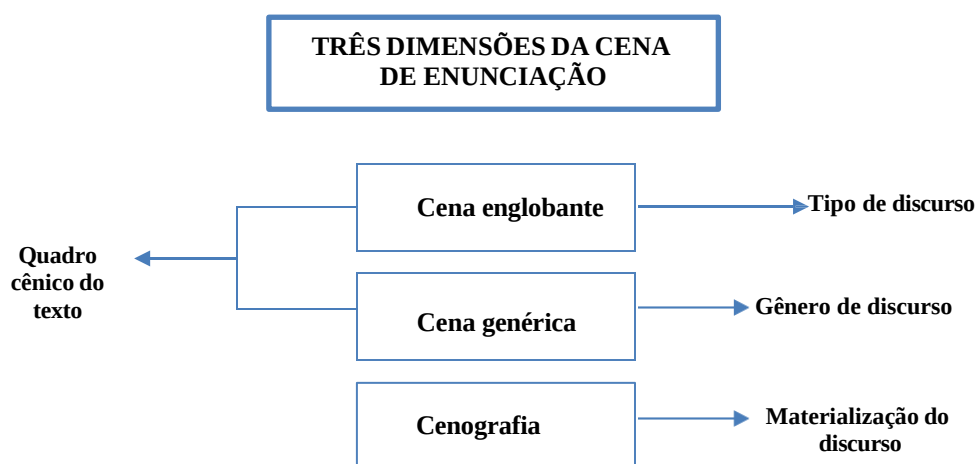
Destacamos, primeiramente, a cena englobante, mas, para os usuários do discurso, a realidade tangível, imediata, é composta pelos gêneros de discurso (Maingueneau, 2015). A cena genérica equivale aos gêneros de discurso particulares que são mobilizados para influenciar o coenunciador, no caso desta pesquisa, a entrevista realizada com as profissionais psicólogas docentes. Cada gênero é associado a uma ou mais finalidades: “supõe-se que os locutores sejam capazes de atribuir uma (ou várias) finalidade(s) à atividade da qual participam, para poder regular suas estratégias de produção e de interpretação dos enunciados [...]” (Maingueneau, 2015, p. 121). Ainda, em um gênero de discurso, a fala vai de um papel a outro, e a cada um desses papéis são atribuídos direitos e deveres, além de competências discursivas específicas.

Há gêneros que suscitam um lugar apropriado para o sucesso da enunciação. A inscrição na temporalidade, o suporte, a maneira de gerenciar a composição do gênero de discurso e a consciência das partes que o compõem e de seu modo de encadeamento são elementos associados a algumas normas da língua. Ainda, o uso específico dos recursos linguísticos envolve repertórios mais ou menos extensos de variedades linguísticas que todo locutor tem à disposição para produzir seu discurso. Cada gênero de discurso impõe restrições na materialidade discursiva, como por exemplo, os gêneros administrativos ou os manuais escolares que excluem o nível da língua familiar (Maingueneau, 2015).

Pelo exposto, percebemos que a construção do quadro cênico discursivo, por meio da cena englobante e da cena genérica, impõe uma cenografia que “leva o quadro cênico a se deslocar para o segundo plano” (Maingueneau, 2008c, p. 87) sem, entretanto, deixar de lhes servir de base. As normas que constituem a cena genérica são insuficientes para dar conta da singularidade de um texto, pois “enunciar não é apenas ativar as normas de uma instituição de fala prévia; é construir sobre essa base uma encenação singular da enunciação [...]” (Maingueneau, 2015, p. 122).

De fato, não é possível descrever e analisar cenografias que resultam na construção dos *ethos* discursivos, como imagens de si, sem considerar que o *ethos* é oriundo das cenografias apreendidas das práticas discursivas *sobre* o trabalho das psicólogas docentes. Quando a abordagem recai sobre o texto advindo do gênero entrevista, por exemplo, que deve ser observado em seus múltiplos sentidos na situação de enunciação única e irrepetível, é necessário recorrer à noção de cenografia, pela qual “o enunciador, por meio da enunciação, organiza a situação a partir da qual pretende enunciar” (Maingueneau, 2015, p. 123), suscitando a adesão dos destinatários. Podemos observar, na Figura 6, a relação estabelecida entre as três cenas de enunciação, reveladoras de uma tripla interpelação do coenunciador.

Figura 6 – A cena de enunciação



Fonte: elaborada pela pesquisadora com base em Fumagalli (2019)

A cenografia, responsável pela materialização do discurso, é a cena de fala que o discurso pressupõe para ser enunciado. É o elemento textual com que o coenunciador entra em contato em um primeiro momento. Conforme Sobral (2017, p. 75), a cenografia “tanto ‘gera’ o discurso como ‘é’ aquilo que o discurso produz, e tanto legitima o discurso como é legitimada por ele na condição de cenografia específica que lhe cabe mobilizar [...]”. Ela é, portanto, construída no fio discursivo, que é tecido na prática languageira.

A instância de subjetividade enunciativa que se depreende da cenografia revela que essa dimensão da cena de enunciação é fundamental para a produção de sentidos que se desvelam no discurso. Para a AD, não há exterioridade entre os sujeitos e seus discursos. Compreender uma situação de discurso como cena de enunciação implica considerá-la do “interior”, por meio da situação que a fala pretende definir no movimento mesmo do seu desdobramento na tecitura

discursiva. Desse modo, o texto constitui-se nos rastros deixados por um discurso em que a fala é encenada.

Por fim, consideramos que as observações realizadas até aqui demonstram a correlação entre as cenas enunciativas, aproximando-se de um dado simples, intuitivo, coextensivo a todo uso da linguagem, isso é, o destinatário constrói uma representação do locutor por meio daquilo que ele diz e de sua maneira de dizê-lo (Maingueneau, 2020). Na próxima seção, dedicamos espaço a uma discussão mais ampla acerca dos conceitos de cenografia e ethos discursivo como imagem de si.

3.3 CENOGRAFIA E ETHOS DISCURSIVO COMO IMAGEM DE SI: A LEGITIMAÇÃO DO DISCURSO

De início, é imprescindível considerar a dependência do discurso a um sujeito (eu) e ao contexto (*aqui / agora*), isso é, acionar a dêixis enunciativa (categoria de pessoa, de tempo e de espaço), sobre a qual o discurso se constrói. Segundo Maingueneau (2015, p. 27), “O discurso só é discurso se estiver relacionado a um sujeito, a um EU, que se coloca ao mesmo tempo como *fonte de referências* pessoais, temporais, espaciais [...] e indica qual é a atitude que ele adota em relação ao que diz e a seu destinatário”. Na perspectiva da Análise do Discurso, isso não significa que o sujeito seja considerado como o ponto de origem soberana da própria fala, visto que a fala é dominada pelo dispositivo de comunicação do qual ela provém, sendo uma atividade erguida sobre valores supostamente partilhados (Maingueneau, 2015, 2020).

A noção de dêixis discursiva, na forma como é concebida por Maingueneau (1997), não possui apenas a função de definir as coordenadas espaço-temporais implicadas na enunciação, ela possibilita a análise do funcionamento discursivo e define o universo de sentido de uma formação discursiva construído *na* e *pela* enunciação. Esse conceito faz referências a três registros interdependentes: uma locução (locutor e destinatário), a uma topografia (espaço) e a uma cronografia discursivas (tempo). O linguista ainda menciona uma dêixis fundadora, “entendida como a (s) situação (ões) de enunciação anterior (es) que a dêixis atual utiliza para repetição e da qual retira boa parte de sua legitimidade” (Maingueneau, 1997, p. 42). Assim, o tempo e o espaço da enunciação são gerados por uma dêixis fundadora.

A ampliação do conceito de dêixis evidencia, conforme nosso entendimento, o lugar em que são produzidos os diferentes sentidos de um discurso: a cenografia enunciativa – elemento instituído pelo próprio discurso. Segundo Charaudeau e Maingueneau (2018, p. 96),

[...] um discurso impõe sua cenografia de imediato: mas, por outro lado, a enunciação, em seu desenvolvimento, esforça-se para justificar seu próprio dispositivo de fala. Tem-se, portanto, um processo *em espiral*: na sua emergência, a fala implica uma certa cena de enunciação, que, de fato, se valida progressivamente por meio da própria enunciação. A cenografia é, assim, *ao mesmo tempo, aquilo de onde vem o discurso e aquilo que esse discurso engendra*; ela legitima um enunciado que, em troca, deve legitimá-la, deve estabelecer que essa cenografia da qual vem a fala é, precisamente, a cenografia necessária para contar uma história, denunciar uma injustiça, apresentar sua candidatura em uma eleição etc.

A ideia de cenografia apoia-se na suposição de que, por intermédio da enunciação, o enunciador organiza a situação de fala, associando-se à figura do coenunciador. Ao admitir que todo discurso pretende promover a adesão dos destinatários, Maingueneau (2019) ressalta que a cenografia é um constructo enunciativo constante realizado pelo enunciador e tem como função organizar a situação de enunciação para garantir a legitimação do discurso da qual é portadora (Gonçalves, 2020). Assim, ela não pode ser pensada como uma moldura ou cenário da enunciação, pois não é algo acabado que se presta como palco ao processo enunciativo. Nessa perspectiva, Maingueneau (2008b, p. 76) não emprega “cenografia” no sentido que tem seu uso teatral, mas lhe dá um duplo valor:

acrescentando à noção teatral de “cena” a de -grafia, da “inscrição”: para além da oposição empírica entre o oral e o escrito, uma enunciação se caracteriza, de fato, por sua maneira específica de inscrever-se, de legitimar-se, prescrevendo-se um modo de existência no interdiscurso.

Essa “grafia” deve, então, ser apreendida, ao mesmo tempo, como quadro e como processo. Logo, a enunciação desenvolve-se como a instauração progressiva de seu próprio dispositivo de fala.

Uma cenografia pode apoiar-se sobre o conjunto de uma cena de fala que se faz presente na cena de enunciação como modelos que se rejeitam ou se valorizam. “Tal cena de fala pode ser chamada de cena validada, em que ‘validada’ significa ‘já instalada na memória coletiva’ [...] A ‘cena validada’ fixa-se facilmente em representações estereotipadas popularizadas pela iconografia” (Maingueneau, 2008b, p. 80-81). Podemos pensar como cenas validadas a conversa em família, a conversa entre colegas de trabalho, as reuniões nas universidades, etc.

A cena enunciativa constrói para si um ethos, isso é, o ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si (Amossy, 2018). Para isso, não é necessário que o locutor faça seu autorretrato nem mesmo que fale de si explicitamente. Sua maneira de dizer, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas evidenciam uma representação de sua pessoa. A imagem de si construída no discurso surgiu como uma noção

da Antiguidade grega. Essa dimensão da atividade verbal foi enfatizada e teorizada no campo da arte oratória, especialmente na Retórica de Aristóteles, para quem o *ethos* consiste em causar boa impressão, em mostrar uma imagem de si capaz de ganhar a confiança do auditório (Maingueneau, 2020). Além da retórica aristotélica, a pragmática semântica deu outra base para a noção de *ethos*. Na construção da teoria polifônica da enunciação, Oswald Ducrot²⁶ conceituou o *ethos* discursivo como imagem de si recorrendo à distinção entre o “locutor L” (= o enunciador) e o “locutor- λ ” (= o locutor enquanto ser do mundo), “distinção que se cruza com a dos pragmáticos entre *mostrar* e *dizer*: o *ethos* se mostra no ato de enunciação, ele não se diz no enunciado” (Maingueneau, 2020, p. 11).

A tradição retórica e as perspectivas discursivas e enunciativas mais recentes “referem-se em geral ao que se pode considerar *ethos* mostrado, vale dizer, à atribuição de um *ethos* ao enunciador que decorre de uma interpretação dos ouvintes baseada no modo de falar” (Possenti, 2020, p. 6). Maingueneau (2020, p. 14), no quadro da Análise do Discurso, inscreve o *ethos*, sobretudo, numa problemática da incorporação: “a meu ver, para além da persuasão por meio de argumentos, a noção de *ethos* permite refletir sobre a adesão dos sujeitos ao universo configurado pelo locutor”. Para este estudo, compreendemos que o *ethos* discursivo está ligado ao estatuto do enunciador e do coenunciador, ou seja, o processo de legitimação pela fala ocorre quando as psicólogas docentes enunciam sobre o trabalho nas entrevistas, deixando vestígios de sua constituição no enunciado. “Ao tomar a palavra, o que um locutor faz, então, é pôr em risco sua imagem e tentar orientar, mais ou menos conscientemente e em um sentido que lhe seja favorável, a interpretação e a avaliação dos signos que envia ao destinatário” (Maingueneau, 2020, p. 9). A enunciação revela a personalidade do enunciador, ou seja, o *ethos* configura-se como a imagem do enunciador que se inscreve na materialidade discursiva pelas diversas interações com seus coenunciadores.

Maingueneau (2008c, p. 95) define que “toda fala procede de um enunciador encarnado; mesmo quando escrito, um texto é sustentado por uma voz – a de um sujeito situado para além do texto”. A instância subjetiva, promotora da enunciação, se manifesta como “voz” e, além disso, como “corpo enunciante”, historicamente especificado e inscrito em uma situação, que sua enunciação ao mesmo tempo pressupõe e valida progressivamente (Maingueneau, 2008b).

²⁶ Aluno de Benveniste, Oswald Ducrot apresenta, então, até a publicação de *o dizer e o dito*, de 1984, o projeto de uma pragmática integrada à língua com base no prisma do estruturalismo e orientado pelas teorias de Benveniste e da pragmática anglo-saxã. Em sua abordagem, uma Pragmática Linguística teria por objeto as imagens do sujeito da enunciação veiculadas pelo enunciado (Flores; Teixeira, 2008b).

Essa voz permite que se estabeleçam relações entre o discurso e uma fonte enunciativa, por meio de um *tom* que indica quem o disse. A maneira específica que um enunciador utiliza para dizer confere um “tom” à enunciação e está estritamente relacionada ao ambiente e às regras sociais que regem a interação (Ribeiro; Blank; Freitas, 2021).

A legitimação do discurso é sustentada por um enunciador fiador, cujo corpo é construído no próprio movimento enunciativo. Atribui-se ao fiador um caráter e uma corporalidade cujo grau de precisão varia de acordo com os textos. “O ‘caráter’ corresponde a um feixe de traços psicológicos. Quanto à ‘corporalidade’, ela é associada a uma compleição corporal, mas também a uma forma de vestir-se e de mover-se no espaço social” (Maingueneau, 2008b, p. 72). O destinatário constrói, de maneira mais ou menos fluida e consciente, a figura do fiador, apoiando-se em um conjunto difuso de representações sociais estereotipadas que a enunciação contribui para reforçar ou transformar.

Duas razões, conforme nosso entendimento, levaram Maingueneau (2008b) a recorrer à noção de *ethos*: seu laço crucial com a reflexividade enunciativa e a relação entre corpo e discurso que ela implica. O linguista propõe o termo incorporação²⁷ para designar a maneira pela qual o destinatário em posição de intérprete – ouvinte ou leitor – se apropria do *ethos*. Segundo Freitas e Boaventura (2018, p. 452), a

[...] adesão do coenunciador ao ato enunciativo requer a projeção de um *ethos* que, além de estabelecer certa empatia entre as partes, inspire circunstâncias para que este público possa não apenas compreender, mas também participar do mundo de conceitos e de ideias (*mundo ético*) que está sendo engendrado pelo discurso.

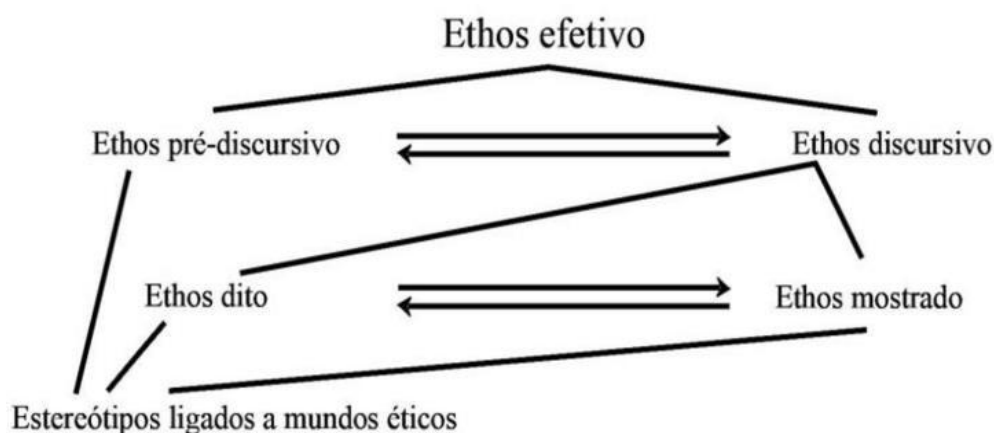
Esse mundo ético, ativado por meio da leitura, constitui-se de representações agregadoras de certos estereótipos associados a comportamentos.

Para legitimar-se, a enunciação desenvolve um universo de sentido na cenografia enunciativa, que nos permite chegar ao *ethos* efetivo. Contudo, antes de chegarmos a essa totalidade, é necessário percorrer os diferentes desdobramentos do *ethos* que, de acordo com Maingueneau (2008b), podem ser classificados em *ethos* pré-discursivo e *ethos* discursivo. O *ethos* pré-discursivo refere-se à representação prévia que o coenunciador faz do enunciador

²⁷ O processo de incorporação atua em três registros, respectivamente: a enunciação dá *corpo* ao fiador; o destinatário incorpora, pela enunciação, um conjunto de esquemas que correspondem a uma maneira particular de se relacionar com o mundo; essas duas primeiras incorporações mencionadas permitem a constituição de um *corpo* da comunidade imaginária daqueles sujeitos que aderem ao mesmo discurso (Maingueneau, 2008b).

anteriormente à sua tomada da palavra. E essa ideia que se faz do enunciador relaciona-se à imagem de si que ele constrói em seu discurso. O ethos discursivo constitui-se por outros aspectos de análise: o ethos mostrado e o ethos dito. O mostrado não está diretamente representado na materialidade textual. É a imagem que o enunciador deixa transparecer em seu discurso. Já o dito “vai além da referência direta do enunciador a sua própria pessoa ou a sua própria maneira de enunciar (‘eu sou um homem simples’, ‘eu lhes falo como um amigo’ etc.)” (Maingueneau, 2008b, p. 80). É impossível definir uma fronteira cristalina entre o ethos dito e o ethos mostrado, pois a distinção de ambos se inscreve nos limites de uma linha contínua. O ethos efetivo, construído pelos destinatários, é o resultado da interação dessas diversas instâncias de diferentes sentidos, conforme mostra a Figura 7.

Figura 7 – O ethos efetivo



Fonte: Maingueneau (2008d, p. 71)

O conteúdo exposto na Figura 7 requer que vejamos o ethos como um processo de interação desses imperativos (ethos pré-discursivo, ethos discursivo, etc.), que se relacionam na tecitura discursiva em busca de legitimação por meio da imagem que o enunciador revela de si para o outro. A noção de ethos é social/discursiva, de um comportamento verbal socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de enunciação historicamente determinada (Maingueneau, 2020). A imagem de si somente pode ser concebida pelo viés enunciativo, uma vez que é somente na e pela linguagem (especialmente, do discurso) que o enunciador ativa no coenunciador a construção de determinada representação de si mesmo. Em se tratando dos discursos (das psicólogas docentes) proferidos nas entrevistas, a construção dos ethos discursivos, oriundos das cenografias, é capaz de evidenciar as dramáticas de uso do corpo-si e a produção de saberes e de sentidos nas atividades laborais das profissionais.

Em estudos recentes Maingueneau (2018) retomou os debates em torno da noção de ethos discursivo. Segundo o linguista, o que chama particularmente a atenção quando nos deparamos com trabalhos que fazem uso do ethos é que seu conteúdo é muito variável, ou até controverso (fala-se de ethos “de professor”, “de político”, etc.), pois o conteúdo que lhe é dado depende dos tipos ou gêneros de discurso que se estuda e raramente o discurso é examinado em toda sua diversidade. Assim, para uma análise eficaz de alguns tipos de textos, Maingueneau (2018) faz um retorno crítico à noção de ethos e propõe três dimensões de abordagem desse conceito: categorial, experiencial e ideológica. A dimensão categorial recobre os papéis discursivos ou de status extradiscursivos que constituem o enunciador. A dimensão experiencial do ethos diz respeito às “características sociopsicológicas estereotipadas, associadas às noções de incorporação e de mundo ético” (Maingueneau, 2018, p. 322). Já a dimensão ideológica refere-se ao posicionamento do enunciador dentro de um campo discursivo. A preocupação de Maingueneau (2018) em propor as três dimensões para análise do ethos deve-se ao fato de que, na maioria das vezes, os analistas se detêm de maneira drástica aos elementos fornecidos pelo gênero estudado ou pelo tipo de discurso. Entretanto, sabemos que é importante considerar a maneira de dizer do enunciador fiador, que autoriza a construção de uma verdadeira imagem de si, na medida em que o coenunciador é capaz de apreendê-la a partir de vários índices discursivos, movimento enunciativo que contribui para o estabelecimento de uma relação intersubjetiva entre o enunciador (eu) e seu interlocutor (tu). A Figura 8, a seguir, mostra, de forma sintética, a síntese das noções conceituais deste capítulo, que migrarão para os procedimentos metodológicos de análise dos *corpora* de pesquisa.

Figura 8 – Síntese das noções conceituais



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2024)

A Figura 8 representa um resumo do que foi abordado neste capítulo, considerando o percurso teórico desenvolvido por Maingueneau (1997, 2008, 2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2015, 2018, 2020) até chegar ao quadro mais amplo daquilo que, hoje, designa como cena de enunciação e ethos discursivo. É nesse sentido que, no âmbito desta tese, os conceitos oriundos do interdiscurso, da competência discursiva, da semântica global, cenografia e ethos são articulados, visto que todos configuram uma maneira de dizer, pela qual os enunciadores assumem determinado posicionamento discursivo.

As noções conceituais aqui elencadas são fundamentais para que possamos entender o

contexto de atuação das trabalhadoras – no caso deste estudo, as psicólogas docentes –, visando compreender o sujeito (corpo-si) em situação de trabalho, sua formação profissional e acadêmica, sua atuação na sociedade, devido, inclusive, à representatividade que projeta no exercício de suas funções nas atividades laborais, bem como em razão das imagens de si que se manifestam na linguagem, isso é, no discurso *sobre* o trabalho, proferido pelas trabalhadoras que foram entrevistadas.

Dentre os fundamentos que compõem e definem a cenografia e o ethos discursivo, pretendemos eleger algumas marcas linguísticas inscritas no discurso pelo enunciador, relevantes a essa pesquisa que tem como base teórica a perspectiva enunciativo-discursiva, numa abordagem qualitativa, em interface com as noções conceituais advindas da ergologia. Feitas essas considerações, apresentamos, no próximo capítulo, os aportes teórico-metodológicos que amparam as análises realizadas nesta tese.

4 A TRILHA DO FAZER METODOLÓGICO: O TECER DA CENOGRAFIA E DO ETHOS COMO IMAGEM DE SI

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos teórico-metodológicos adotados para a realização da análise do *corpus* da pesquisa, os quais envolvem os caminhos traçados para o desenvolvimento do arcabouço analítico. Desse modo, na primeira seção (4.1), expomos a caracterização da pesquisa quanto aos objetivos, aos procedimentos técnicos e à forma de abordagem do problema bem como o método e os instrumentos utilizados na coleta dos dados da investigação. Ainda, nessa seção, apresentamos o *corpus* de análise, sua seleção e as normativas de transcrição das entrevistas.

Posteriormente, na segunda seção (4.2), o foco recai sobre as noções conceituais utilizadas no processo analítico dos dados e sobre os procedimentos metodológicos, seguidos do dispositivo teórico-metodológico ergodiscursivo com a descrição dos princípios a serem observados no decorrer da análise.

4.1 CAMINHOS TRAÇADOS DO ARCABOUÇO ANALÍTICO: DA CLASSIFICAÇÃO À CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DE PESQUISA

Meu interesse, enquanto pesquisadora, em percorrer caminhos teórico-metodológicos com o propósito de consolidar um estudo que envolve as relações entre linguagem e trabalho direciona-se às dimensões da linguagem *sobre* o trabalho que possibilitam compreender quais *ethos* discursivos, como imagens de si, são oriundos das cenografias apreendidas das práticas discursivas das psicólogas docentes. Meu olhar investigativo volta-se, portanto, aos discursos que permitem compreender as dramáticas de uso do corpo-si, a produção de saberes e os sentidos nas atividades laborais.

A pesquisa científica é concebida como uma atividade humana cujo objetivo é conhecer e explicar fenômenos, fornecendo respostas a qualquer campo do conhecimento. Desse modo, é necessário percorrer a seguinte sequência de fases: “a) seleção, definição e delimitação do problema a ser investigado; b) trabalho de campo; c) processamento dos dados; d) análise dos dados e elaboração do resultado da pesquisa” (Prodanov; Freitas, 2013). Nesse sentido, seja qual for a natureza do trabalho científico, as etapas da pesquisa precisam ser criteriosas e requerem a intervenção recriadora e crítica do pesquisador para, a partir de conhecimentos anteriores, manipular métodos e técnicas concernentes aos seus objetivos de estudo.

Dessa forma, “na vida acadêmica, a pesquisa é um exercício que permite despertar o

espírito de investigação diante dos trabalhos e problemas sugeridos ou propostos” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 49). Da mesma maneira, a pesquisa contribui com o avanço do conhecimento científico na sociedade e suscita o encontro de respostas com vistas à solução de problemas específicos previstos pelo pesquisador.

Na perspectiva ergodiscursiva desta tese, em relação aos objetivos, decidimos optar pela pesquisa exploratória, pois esse tipo de trabalho tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto investigado e possibilita sua definição e seu delineamento. Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 52), “a pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos”. Em geral, apresenta levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas, análise e exemplos que estimulem a compreensão.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa configura-se como um estudo bibliográfico, documental e de campo. Desse modo, esta tese se fundamenta em materiais já publicados, tais como o Código de Ética e Regimentos, além de livros, artigos científicos, dissertações e teses a respeito da temática ergologia, linguagem e trabalho, associando-a a conteúdos que abordam pesquisas na perspectiva da Análise do Discurso, especificamente sobre a cenografia e o ethos discursivo. Tais desdobramentos são oriundos de uma semântica global de Maingueneau (2008a), cuja metodologia possibilita a exploração e a análise dos discursos das psicólogas docentes, que participaram da pesquisa de campo, estabelecendo relações à dimensão da linguagem sobre o trabalho.

Esta pesquisa apoia-se na modalidade “falar sobre o trabalho” a partir dos estudos de Nouroudine (2002) e concebe-se, para isso, que a linguagem sobre o trabalho é aquela que fala do trabalho, que revela saberes, justifica, avalia, critica, elogia, tanto nas relações pessoais quanto no coletivo laboral. Falar “sobre o trabalho” possibilita que as psicólogas docentes entrevistadas reflitam acerca das atividades profissionais que exercem utilizando a linguagem como forma de abordar o que fazem no trabalho que realizam no consultório de psicoterapia e no curso de graduação em Psicologia da URI. Além disso, a linguagem sobre o trabalho é uma linguagem que interpreta, que permite manifestar, conforme Nouroudine (2002), um discurso com informações importantes sobre ele. Nesse sentido, compreendemos que essa modalidade linguageira é capaz de mostrar as experiências singulares e os valores do corpo-si em situações de trabalho real.

Assim, a linguagem “sobre o trabalho” nos permite descrever e analisar cenografias que resultam na construção de ethos discursivos, como imagens de si, depreendidos das práticas discursivas *sobre* o trabalho que possibilitam compreender as dramáticas de uso do corpo-si, a

produção de saberes e sentidos nas atividades laborais das psicólogas docentes entrevistadas durante a pesquisa de campo.

Ainda, no que tange aos procedimentos técnicos, a pesquisa documental difere da bibliográfica pela natureza das fontes de ambas, ou seja, ao passo que a bibliográfica se utiliza principalmente das contribuições de vários autores sobre determinado assunto, “a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 55). No caso deste estudo, a pesquisa documental possibilitou uma seleção e avaliação crítica de excertos do Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005) e do Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia (URI, 2021), a fim de examinar os registros prescritos que norteiam o trabalho das psicólogas docentes, com especial atenção para os saberes constituídos e investidos nas atividades.

A pesquisa de campo destaca-se como a fase central para o conhecimento da realidade das trabalhadoras neste estudo. Cruz Neto (2002) ressalta a importância da relação do pesquisador com os sujeitos a serem estudados e destaca que “o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos” (Cruz Neto, 2002, p. 54). Nesse sentido, iniciamos a pesquisa de campo contatando por e-mail a coordenadora do curso de graduação em Psicologia da URI, a qual, em resposta, fez indicações de psicólogas docentes que pudessem participar da investigação. Então, realizamos contato com as profissionais, por e-mail, e agendamos as datas das entrevistas²⁸ de acordo com a disponibilidade e o interesse delas em cooperar no estudo. Cabe destacar que o convite foi feito mediante esclarecimentos de dúvidas das participantes e apontamentos (da pesquisadora) sobre a importância da participação das psicólogas docentes na pesquisa. Após o aceite das profissionais, enviamos por e-mail, para posterior assinatura, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), primordial e regulamentar para concretizar uma pesquisa com seres humanos.

Enfatizamos que a pesquisa de campo permite relacionar noções conceituais e sistematizar a produção de conhecimentos mediante a articulação de conceitos teóricos com dados subjetivos (entrevista) que são capazes de revelar, na e pela linguagem, os valores, as

²⁸ A primeira entrevista foi realizada no dia 30 de novembro de 2020 e teve uma duração de 50 minutos. A segunda foi realizada no dia 22 de dezembro do mesmo ano e teve uma duração de 47 minutos e seis segundos. A terceira foi realizada no dia 08 de novembro de 2021 e teve uma duração de 51 minutos e 26 segundos. A quarta entrevista, por sua vez, foi realizada no dia 19 de novembro de 2021 e teve a duração de 46 minutos e 16 segundos.

opiniões e as imagens de si dos sujeitos entrevistados.

Quanto à forma de abordagem do problema, a pesquisa classifica-se como qualitativa, em razão de que se preocupa com uma realidade que não pode ser quantificada, ou seja, “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” (Minayo, 2002, p. 21-22). Na abordagem qualitativa, o ambiente é a fonte direta da coleta de dados da pesquisa, visto que o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho de campo mais intensivo (Prodanov; Freitas, 2013).

Conforme explicitamos na Introdução desta tese, o *corpus* selecionado para análise é o seguinte:

a) Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005): a) *Apresentação*: 2º e 3º parágrafos; b) *Princípios Fundamentais*: incisos II e IV; c) *Das Responsabilidades do Psicólogo*: Art. 1º (parágrafos b e c) e Art. 17;

b) excertos do Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia (URI, 2021): seção 4.3 – Fundamentos Didático-Pedagógicos que compõem os Fundamentos Norteadores do Curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus Frederico Westphalen/RS;

c) discursos oriundos de cinco questões, selecionadas de quatro entrevistas não estruturadas, realizadas por meio do Google Meet, com psicólogas docentes da URI/campus Frederico Westphalen/RS.

Ainda sobre a coleta de dados, dos discursos provenientes das entrevistas, cabe salientar que, naquele momento, em função das medidas sanitárias e do necessário distanciamento social, as entrevistas²⁹ presenciais ficaram inviabilizadas, em decorrência da pandemia de COVID-19. Portanto, foi necessário o uso da plataforma Google Meet como um recurso que permitiu a continuidade da investigação, apesar da pandemia.

A análise exige que destaquemos a relevância da coleta de dados documentais. Concebemos que as normas antecedentes se posicionam no início do agir dos trabalhadores, como uma bússola que orienta a atividade laboral. A escolha dos excertos dos documentos (Código de Ética Profissional do Psicólogo e Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia) está alicerçada na importância de explicitar algumas normas/prescrições que regem

²⁹ As entrevistas on-line foram conduzidas individualmente com cada profissional, de forma síncrona, com interação simultânea (videoconferência). A interação entre a pesquisadora e as participantes foi similar às entrevistas presenciais, principalmente devido à utilização de áudio e vídeo.

as atividades das psicólogas docentes para, posteriormente, verificar de que maneira essas profissionais fazem a gestão da distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real.

A amostra da pesquisa de campo, em sua população, é composta por quatro entrevistas realizadas com psicólogas docentes do curso de graduação em Psicologia, profissionais que atuam na clínica de psicoterapia e em uma instituição particular, a Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus Frederico Westphalen/RS. A totalidade de profissionais que exercem a docência no curso de graduação em Psicologia e que também trabalham em clínicas de psicoterapia é de cinco trabalhadoras. No entanto, optamos por quatro entrevistas porque julgamos esse número adequado para atender aos objetivos propostos neste estudo de campo, inclusive devido a questões relacionadas à pandemia da Covid-19 que nos restringiram naquele momento.

A técnica de coleta de dados, entrevista não padronizada ou não estruturada (Apêndice A), constitui-se na exploração mais ampla de cinco questões elaboradas (planejadas) antecipadamente. As entrevistas³⁰ foram realizadas nos períodos de novembro de 2020 a novembro de 2021, sendo que, no início da pesquisa, os dados foram utilizados na análise do *corpus* da primeira e da segunda qualificação da tese.

A concepção e elaboração das perguntas da entrevista ocorreu no momento em que lançamos mão dos saberes acadêmicos construídos nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo: Seminário de Tese, Orientação de Tese, Teorias de Análise do Discurso e Linguagem discurso e trabalho. Ainda, considerando o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, com base no nosso conhecimento acerca das atividades laborais das psicólogas docentes da URI, elaboramos um roteiro norteador como se fosse uma interação prévia com as profissionais que pretendíamos entrevistar.

Além disso, a coleta dos dados dessas entrevistas requer que o pesquisador atente para as condições de produção do discurso. Por isso, convém destacar o fato de que os depoimentos das psicólogas e docentes se construíram sob determinadas circunstâncias concretas que dizem respeito ao contexto da pandemia da Covid-19. Se, por um lado, considerarmos as condições de produção em sentido estrito, teremos as circunstâncias da enunciação (contexto imediato/aqui-agora); se, por outro lado, as considerarmos em sentido amplo, as condições de

³⁰ Embora tenha decorrido um tempo considerável no que concerne ao período da coleta de dados até o momento em que se procedeu à análise das informações, é importante ressaltar a validade de sua utilização na tese. Por serem compostos por diferentes situações de enunciação, produzidas em um determinado contexto, os documentos gerados a partir da gravação e da transcrição das entrevistas constituem uma fonte de dados confiável e rica. Como são atemporais, esses documentos (Apêndice A) podem ser consultados para servir de base a outros estudos.

produção abarcam o contexto sócio-histórico e ideológico³¹. Desse modo, nesta pesquisa, consideramos para seleção do *corpus* (entrevistas) a situação de enunciação (eu/tu/aqui/agora). Ainda, concebemos que os documentos prescritos e as práticas discursivas das entrevistadas decorrem de um interdiscurso, ou seja, relacionam-se com outros discursos, aqueles provenientes dos saberes científicos que embasam as atividades na clínica de psicoterapia e na docência no curso de graduação em Psicologia da URI.

Além das condições de produção do discurso, faz-se importante detalhar sobre a concepção de entrevista seguida neste trabalho. Partindo da discussão de Rocha, Daher e Sant’Anna (2004), compreendemos que a entrevista, no contexto de pesquisa acadêmica, pode ser entendida como um dispositivo de produção de textos a partir de uma óptica discursiva, ou seja, produção situada socio-historicamente enquanto prática linguageira que se define por uma cena enunciativa que a singulariza.

Nesse sentido, considerando a concepção ergológica e enunciativo-discursiva que fundamenta esta pesquisa, a entrevista não pode ser planejada como um instrumento para se obter informações, porque isso “pressupõe, pois, uma visão de linguagem homogênea, monológica, transparente, de sentido monossêmico, segundo o qual o dito por um sujeito uno corresponde à representação de uma verdade” (Rocha; Daher; Sant’anna, 2004, p. 4). A entrevista não pode ser entendida como recurso revelador de verdades absolutas porque “adotar a perspectiva enunciativo-discursiva implica considerar a língua não como instrumento informacional, transparente, mas como polissêmica e opaca” (Souza-e-Silva, 2014, p. 283). Também implica aceitar que a discursividade define uma ordem particular, própria e diversa da materialidade da linguagem, que se realiza na língua toda vez que o enunciador fala *sobre* o trabalho.

Ao realizar uma entrevista, assumimos “a necessidade de buscar nas práticas discursivas o processo, o movimento, o sentido, fazendo com que a entrevista seja o lugar no qual se constroem possíveis versões da realidade” (Rocha; Daher; Sant’Anna, 2004, p. 6). A situação de enunciação da entrevista acontece em um espaço instituído, definido pelo gênero de discurso e sobre a dimensão constitutiva do discurso, que instaura seu próprio espaço de enunciação. Assim, “o recurso à entrevista parece justificar-se pela singularidade das práticas de linguagem que autoriza – práticas que implicam uma dada configuração de coenunciadores que, a partir

³¹ Na pesquisa, não abordaremos o contexto ideológico dos discursos das psicólogas docentes. Vamos nos ater às noções conceituais elencadas no Quadro 3.

de lugares enunciativos determinados e sob coerções específicas, serão capazes de produzir um texto” (Rocha; Daher; Sant’Anna, 2004, p. 7).

A entrevista deve ter seus objetivos definidos, pois, segundo Rocha, Daher e Sant’Anna (2004, p. 7), “a não discriminação de uma dupla ordem de objetivos (os objetivos da pesquisa e os da entrevista) implica que o entrevistado seja abordado a partir dos objetivos da pesquisa, e não dos objetivos da própria entrevista”. A ausência de especificação de objetivos pode produzir “certo deslocamento da palavra do entrevistado, que passa a ocupar o espaço daquele que fornece respostas às perguntas da pesquisa (lugar que obviamente deveria ser ocupado pelo pesquisador)” (Rocha; Daher; Sant’Anna, 2004, p. 7).

Desse modo, é importante ter clareza de que a entrevista não é apenas uma ferramenta que visa à busca por verdades. Rocha, Daher e Sant’Anna (2004) concebem a entrevista como um dispositivo de condensação de diferentes situações de enunciação. Na entrevista, quando as psicólogas docentes falam *sobre* o trabalho, o fazem de maneira singular, em um determinado ambiente (lugar enunciativo) e a partir de suas normas e valores. O momento presente (tempo) da realização da entrevista trata-se “de uma nova situação de enunciação que reúne entrevistador e entrevistado, situada num certo tempo, num espaço determinado, revestida de um certo ethos, com objetivos e expectativas particulares, etc” (Rocha; Daher; Sant’Anna, 2004, p. 14). Caracterizar a entrevista como situação de enunciação única e irrepetível significa considerar que um discurso novo se produz a cada momento de sua realização. Por isso, afirmamos que a entrevista não é uma mera ferramenta de apropriação de saberes, pois representa um dispositivo que permite recuperar, pelo interdiscurso, várias situações de enunciação ocorridas em outros momentos.

Na situação de enunciação da entrevista, mesmo que tenhamos um roteiro de questões preestabelecido, não é possível prever ou antecipar totalmente o conteúdo discursivo dos depoimentos das trabalhadoras, visto que no “encontro do entrevistador com o entrevistado, sempre haverá menção a fatos que não foram perguntados, assim como digressões, retificações etc” (Rocha; Daher; Sant’Anna, 2004, p. 14). Por isso, a intervenção do pesquisador no sentido de priorizar determinados fragmentos textuais em detrimento de outros se faz relevante. Isso evidencia “que a entrevista não é o corpus de análise, mas sim o campo de circulação de determinados discursos, campo esse que será recortado conforme os objetivos da pesquisa” (Rocha; Daher; Sant’Anna, 2004, p. 14). O dispositivo entrevista possibilita o acesso a diferentes saberes e impulsiona os sujeitos a produzirem outros textos.

Ao reconhecer a complexidade da entrevista enquanto dispositivo enunciativo, Rocha, Daher e Sant’Anna (2004, p. 17) esclarecem que três momentos distintos devem ser articulados:

- o momento da preparação da entrevista: momento em que, lançando mão dos saberes que possuímos acerca do outro e com base em objetivos determinados, produzimos uma espécie de “roteiro” condutor de algo que se poderia considerar uma “interação antecipada” com o outro que se pretende entrevistar;
- o momento da realização da entrevista: situação que estará assentada nas bases definidas por um roteiro, responsável por atualizar, sob o signo da interação entrevistador-entrevistado, textos já produzidos anteriormente em diferentes situações de enunciação;
- o momento que se segue à entrevista: situação na qual o pesquisador estará em condições de finalmente decidir sobre um corpus sobre o qual trabalhará, a partir do conjunto de textos produzidos.

Neste estudo, concordamos com a posição desses autores, visto que percebemos a entrevista como um dispositivo enunciativo de produção de textos, situada socio-historicamente, enquanto prática linguageira singular. Acrescentamos, ainda, que a entrevista aconteceu em um espaço instituído, marcado pela presença do enunciador (psicóloga docente) e da pesquisadora (tu), que entram em cena e estabelecem um diálogo em um tempo presente e espaço de intersubjetividade.

Desse modo, buscamos descrever, na sequência, o roteiro de perguntas norteadoras das entrevistas. Priorizamos questões que incitassem as profissionais a falar sobre os saberes acadêmicos e os saberes da experiência, sobre as normas que regem as atividades de trabalho e suas lacunas, sobre os desafios das profissões e sobre si mesmas. Apresentamos, no Quadro 1, as questões que constam do roteiro de perguntas das entrevistas.

Quadro 1 – Roteiro de questões das entrevistas

- 1) Quais saberes acadêmicos e saberes da experiência são necessários para realização das atividades de docente e psicóloga?
- 2) Qual é a distância entre as normas que regem as suas atividades de trabalho e aquilo que acontece na prática? O que você costuma fazer para preencher e gerir essa distância?
- 3) De que forma você vem lidando com os desafios nas suas profissões, tanto na atividade docente quanto no consultório?
- 4) Como você se vê na profissão de psicóloga e na atividade docente?
- 5) Comente sobre suas contribuições na formação acadêmica e profissional dos estudantes do curso de Psicologia.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021)

Definimos essas questões com o intuito de instigar as psicólogas docentes a falarem sobre si nas atividades e sobre outras questões, concernentes aos saberes acadêmicos e aos

saberes da experiência; à distância percebida entre o trabalho prescrito e o trabalho real; à gestão de si nas atividades laborais; aos desafios vivenciados tanto na atividade docente quanto no consultório de psicoterapia; e às contribuições na formação acadêmica e profissional dos graduandos do curso de Psicologia da URI.

Como as entrevistas tiveram a duração de 46 a 50 minutos, no roteiro construído, selecionamos, para fins de análise, enunciados das quatro entrevistas que correspondem aos objetivos do estudo. Por exemplo: nas cinco questões constam as respostas das quatro entrevistadas (enunciados-respostas da entrevistada A, depois da entrevistada B, da entrevistada C e, por fim, da entrevistada D). É relevante esclarecer que, para fins de análise, optamos pela junção das perguntas e dos enunciados-respostas das questões 4 e 5 por causa da similaridade dos depoimentos, os quais evidenciavam cenografias das quais decorrem as imagens de si – os *ethos* discursivos – projetados discursivamente pelas psicólogas docentes quando falaram sobre suas contribuições na formação de futuros psicólogos. Acreditamos que os recortes realizados nessa materialidade discursiva – que correspondem a excertos das cinco questões –, além de atender aos objetivos desta pesquisa, respondem mais explicitamente às perguntas do roteiro e melhor documentam a análise realizada como trabalho de pesquisa, apresentada em capítulo próprio desta tese.

O nosso propósito era entrevistar profissionais que estivessem exercendo as duas atividades (psicóloga e docente), por isso, os critérios que nortearam a escolha das entrevistadas desta investigação foram: 1) ser docente do curso de graduação em Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)³²; 2) atuar, também, como psicóloga clínica em consultório de psicoterapia.

A partir da definição dos critérios, chegamos ao recorte de quatro sujeitos: professoras que atuam em clínicas de psicoterapia e no curso de Psicologia. As profissionais que responderam à pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido concordando com a participação (Anexo A) e seus nomes são tratados com confidencialidade. Assim, como forma de preservar sua identidade, as participantes do estudo são denominadas: entrevistada A, entrevistada B, entrevistada C, entrevistada D, e, também com o intuito de

³² Conforme o Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Psicologia (2016), o curso conta com um total de sete docentes em atividade. No entanto, dessa totalidade, destacamos que apenas cinco dessas profissionais exercem atividade em clínicas de psicoterapia. Nesse sentido, compreendemos que é relevante explicar o motivo pelo qual decidimos entrevistar quatro psicólogas docentes: em decorrência do contexto da pandemia, uma das profissionais estava enfrentando uma sobrecarga de trabalho tanto na docência quanto na clínica de psicoterapia. A entrevistadora/pesquisadora buscou contatá-la algumas vezes por e-mail, mas não obteve resposta favorável a um agendamento para realização da entrevista.

garantir o sigilo concernente à sua individualidade, optamos por apresentar seu perfil profissional de forma coletiva. Todas são graduadas em Psicologia e três delas têm formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Cada uma delas tem formação em um destes cursos: Mestrado em Envelhecimento Humano, Mestrado em Psicologia e Mestrado em Psicologia Clínica.

Já no que refere à especialização em nível *lato sensu*, todas as profissionais têm um ou mais títulos de especialista. Os cursos nos quais elas têm certificação, são: Especialização em Educação Especial, Neuropsicologia; Especialização em Neuropsicologia; Especialização em Psicologia Clínica; Especialização em Psicologia Organizacional e do Trabalho; Especialização em Saúde Mental Coletiva.

Sobre a atuação na docência, todas as professoras atuam em mais do que uma disciplina, ministrando aula em diferentes componentes curriculares. Em algumas cadeiras, inclusive, há a atuação de mais do que uma docente. As disciplinas em que atuam são: Avaliação Neuropsicológica; Estágio Básico de Grupos; Estágio Ênfase A I; Estágio Ênfase A III; Estágio Ênfase B I; Estágio Ênfase B III; Estágio Ênfase B IV; Estudos em Neuropsicologia; Estudos em Personalidade; Intervenções em Organizações do Trabalho; Intervenções na Abordagem Cognitivo-Comportamental; Intervenções Psicanalíticas; Orientação de estágio profissionalizante ênfase BI e BIII, AI e AIII; Orientação estágio básico de grupos; Orientação estágio profissionalizante ênfase BI e BIII, AI e AIII; Processo Psicodiagnóstico; Psicopatologia Psicodinâmica; Testagem Psicológica: Técnicas Projetivas; Trabalho de Conclusão de Curso.

As entrevistas foram realizadas on-line. Para isso, utilizamos o recurso de gravação³³ da plataforma digital Google Meet. Carecemos aqui de uma sucinta explicitação da dinâmica das entrevistas. Na experiência do encontro com as psicólogas docentes, no primeiro momento, a pesquisadora apresentou-se e destacou alguns aspectos descritos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como, por exemplo, o uso do gravador do Google Meet. Além disso, nessa ocasião, também se explicou sobre os cuidados tomados pela pesquisadora para garantir total sigilo e anonimato das participantes.

Assim, iniciamos com a questão referente aos saberes necessários para realização das atividades de psicóloga e docente. Os demais questionamentos foram desenvolvidos a partir da

³³ As entrevistas foram gravadas mediante prévia autorização dos sujeitos participantes da pesquisa através da apresentação e assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

fala das próprias profissionais, com foco nos objetivos da pesquisa. Para isso, uma estratégia utilizada foi registrar em um caderno de anotações alguns tópicos com palavras-chave ditas pelas entrevistadas, para que, ao buscar um aprofundamento de determinada questão, fosse possível retomar seus dizeres usando suas próprias palavras.

Cabe ressaltar que as entrevistadas foram solícitas durante o diálogo com a pesquisadora, demonstrando interesse e disponibilidade em participar da entrevista. Foi um momento de grande aprendizado e apreensão de novos saberes, visto que as participantes falaram espontaneamente sobre as atividades laborais que exercem.

A interação com as entrevistadas exigiu da pesquisadora a competência de se descentrar de si para compreender as psicólogas docentes mediante o exercício da escuta atenta. Não houve uma prescrição do que deveria ser realizado, pois a entrevista se trata de uma situação de enunciação marcada pela imprevisibilidade, pelo inédito do dizer no *aqui e agora*.

Desse modo, para além de uma coleta de dados, as entrevistas conduzidas pelas lentes da enunciação requeriam da entrevistadora (pesquisadora) uma atuação mediadora, porque ouvir o outro significa experienciar um momento de diálogo e troca de saberes, fundada na intersubjetividade (eu/tu). Sendo assim, foi possível observar, a partir da dinâmica estabelecida nas entrevistas, que as psicólogas docentes se emocionaram durante os depoimentos, principalmente quando questionadas sobre si, a respeito dos desafios das profissões e sobre suas contribuições na formação acadêmica e profissional dos futuros psicólogos.

Ao final das entrevistas, perguntamos se as participantes gostariam de acrescentar algo e agradecemos a disponibilidade delas em participar daquele encontro. Nessa ocasião, uma das entrevistadas agradeceu e comentou sobre a importância daquele momento para ela. Acrescentou, ainda, que a entrevista oportunizou um espaço de fala e autorreflexão a respeito das suas atividades, tanto no consultório de psicoterapia quanto na docência no curso de graduação em Psicologia.

Depois de concluídas as quatro entrevistas, o próximo passo foi salvar os arquivos no *onedrive* e assistir atentamente aos vídeos de cada uma delas. Para transcrever os depoimentos, fizemos uma adaptação das normativas elaboradas pelos pesquisadores do Projeto NURC/SP (Apêndice B), por meio do material organizado pelo professor Dino Preti (1993), intitulado *Análise de textos orais*. Essas normas, de acordo com os detalhamentos contidos no Quadro 2, permitem a materialização dos discursos realizados oralmente, sob o aspecto gráfico que evoca a fala das participantes na pesquisa.

Quadro 2 – Normas para transcrição

SINAIS	OCORRÊNCIAS
()	Incompreensão de palavras ou segmentos
(hipótese)	Hipótese do que se ouviu
letra maiúscula	Entonação enfática
-	Silabação
?	Interrogação
...	Qualquer pausa
((minúsculas))	Comentário descritivo do transcritor

OBSERVAÇÕES:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas;
2. Fáticos: *ah, éh, ahn, uhn, tá*;
3. Números: por extenso;
4. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa);
5. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: ? ... (*interrogação e pausa*);
6. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois-pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Preti (1993)

Ao observar o Quadro 2, destacamos que as normas possibilitam uma transcrição literal dos enunciados originados na oralidade. Considerando, no entanto, que a escrita não consegue reproduzir fielmente todas as características dos enunciados proferidos nas entrevistas – como a entonação, o ritmo e a velocidade da fala –, para que a transcrição se aproximasse ao máximo do real, buscamos respeitar, na medida do possível, as expressões originais do enunciador, incluindo as repetições de palavras, ênfases e expressões como “né” e “uhum” (Fumagalli, 2019). Assim, a sintaxe discursiva deve ser respeitada para que a transcrição das entrevistas aproxime-se ao máximo do contexto em que se deram.

Diante desses apontamentos, e para que se tornasse possível depreender os sentidos mobilizados pelas psicólogas docentes que produziram os enunciados, foi necessário estabelecer, de forma clara, os dispositivos analíticos que norteiam o estudo. Desse modo, para alcançar os objetivos propostos e para comprovar a tese que orienta esta pesquisa, a análise e a interpretação dos dados (documentos prescritos e entrevistas) fundamentam-se na perspectiva dos estudos ergológicos de Yves Schwartz (2010, 2015, 2020) e da Análise do Discurso de Dominique Maingueneau (2008a, 2008b, 2015, 2018, 2020). A esse respeito, descrevemos e

analisamos cenografias que resultam na construção de *ethos* discursivos, como imagens de si, apreendidos das práticas discursivas *sobre* o trabalho que possibilitam compreender as dramáticas de uso do corpo-si, a produção de saberes e sentidos nas atividades laborais das psicólogas docentes entrevistadas. Para tanto, detalhamos, na próxima seção, o marco teórico e as respectivas noções conceituais, os procedimentos metodológicos e o dispositivo metodológico ergodiscursivo, com a descrição dos princípios a serem observados no decorrer da análise do *corpus*.

4.2 DOS PROCEDIMENTOS AO DISPOSITIVO TEÓRICO-METODOLÓGICO: A TECITURA DE UMA ANÁLISE ERGODISCURSIVA

A fim de analisar os documentos prescritos que norteiam as atividades e os discursos proferidos pelas psicólogas docentes entrevistadas, utilizamos algumas noções conceituais do arcabouço teórico da perspectiva enunciativo-discursiva e da Ergologia. No cerne da abordagem ergológica de Schwartz e Durrive (2010, 2015, 2021) e de Schwartz (2014, 2020), Durrive (2011) e Trinquet (2010), desenvolvemos os conceitos de trabalho prescrito e trabalho real, normas antecedentes, debate de normas e valores, renormalizações, saberes constituídos e investidos, agir em competência, dramáticas dos usos de si e corpo-si para investigarmos quais saberes e competências as psicólogas docentes mobilizam para fazer a gestão entre o trabalho prescrito e o trabalho real, e, também, investigar de que maneira essas profissionais se singularizam na atividade real (concreta) de trabalho.

No que diz respeito à abordagem de Maingueneau (2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2018, 2020), analisamos os discursos provenientes dos documentos prescritos e os produzidos pelas psicólogas docentes entrevistadas em uma perspectiva enunciativo-discursiva. Para isso, abordamos as noções conceituais oriundas do interdiscurso, da competência discursiva e da semântica global (enunciador e coenunciador, dêixis enunciativa, modo de enunciação), atreladas aos conceitos de cena de enunciação (cena englobante, cena genérica e cenografia) e *ethos* discursivo como imagem de si. Assim, convém detalhar o marco teórico e os respectivos conceitos, conforme podemos verificar no Quadro 3:

Quadro 3 – Marco teórico e noções conceituais de análise

Perspectiva ergológica	Noções conceituais
Schwartz e Durrive (2010, 2021)	Trabalho prescrito e trabalho real Normas antecedentes Debate de normas e valores Renormalizações
Schwartz (2020)	
Durrive (2011)	
Trinquet (2010)	Saberes constituídos e investidos
Schwartz e Durrive (2010)	Agir em competência
Schwartz e Durrive (2015)	Dramáticas de uso de si
Schwartz (2014)	Corpo-si
Perspectiva enunciativo-discursiva	Noções conceituais
Maingueneau (1997)	Cena enunciativa
Maingueneau (2008)	Interdiscurso e competência discursiva
Maingueneau (2008a)	Enunciador e destinatário (coenunciador), dêixis enunciativa, modo de enunciação
Maingueneau (2008b, 2008c, 2008d, 2018, 2020)	Cena de enunciação (cena englobante, cena genérica, cenografia), fiador, incorporação, voz, tom, ethos (ethos dito, ethos mostrado, ethos discursivo como imagem de si).

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Na análise, realizamos os seguintes procedimentos metodológicos:

a) no Código de Ética Profissional do Psicólogo (Conselho Federal de Psicologia, 2005) e no Projeto Pedagógico do curso de Psicologia (URI, 2021), considerando as prescrições que normatizam as atividades, evidenciamos algumas marcas linguísticas que revelam as normas antecedentes, os saberes instituídos, o agir em competência, o debate de normas e valores, as renormalizações, o interdiscurso, a cenografia e o ethos discursivo como imagem de si;

b) nos excertos selecionados das entrevistas, destacamos as marcas/pistas linguístico-discursivas que remetem aos saberes constituídos e investidos, ao agir em competência, ao debate de normas e valores, às renormalizações, às dramáticas dos usos de si, ao interdiscurso como prática e competência discursiva, ao estatuto do enunciador e do destinatário (coenunciador), à dêixis enunciativa, ao modo de enunciação (voz, tom, fiador, incorporação), à cenografia e ao ethos discursivo como imagem de si.

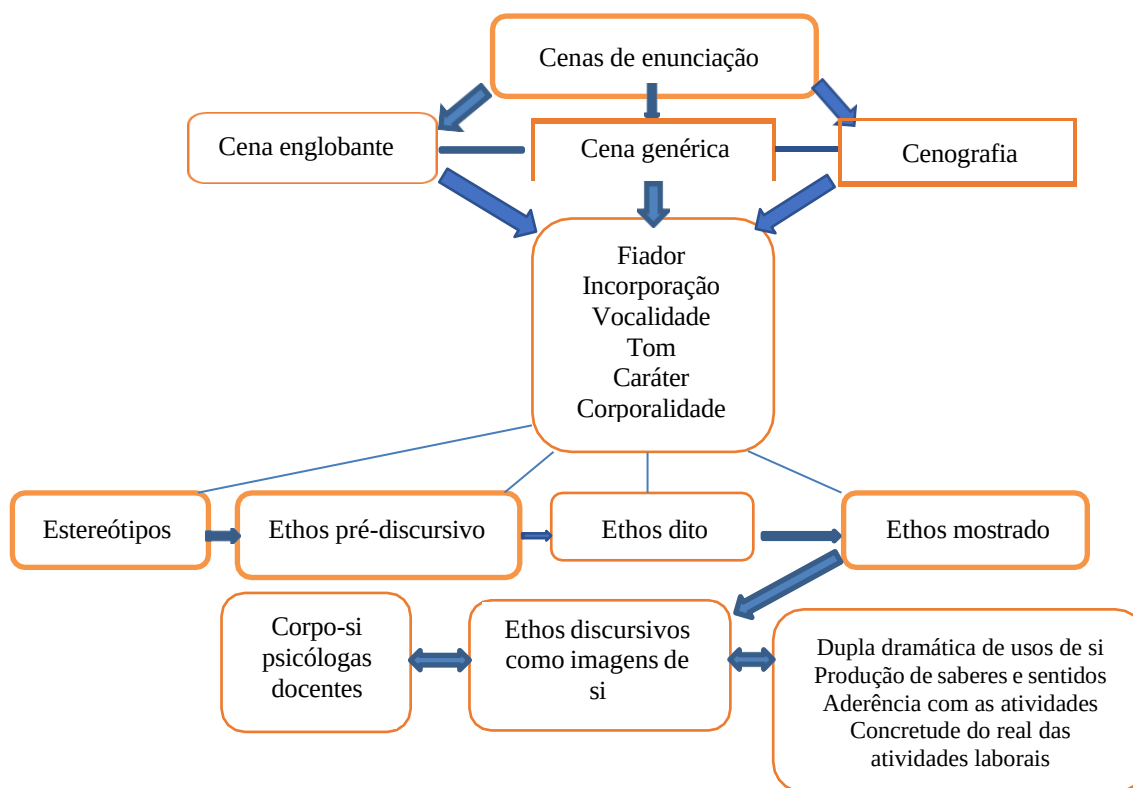
Cabe salientar que definimos para compor a análise alguns excertos (registros prescritos) desses documentos – Código de Ética Profissional do Psicólogo, bem como excertos do Projeto Político Pedagógico do curso de Psicologia – em detrimento de outros, e isso se justifica pelo fato de que na sua materialidade constam informações relevantes acerca das normas antecedentes norteadoras das atividades. Essas informações corroboram e se relacionam com os depoimentos (discursos) das psicólogas docentes, ou seja, na materialidade discursiva das entrevistas, verificamos que as trabalhadoras falam sobre as normas que regem as suas

atividades. Ainda, destacamos que a escolha dos excertos nos depoimentos das entrevistadas (A, B, C e D) teve como critério aqueles trechos que se remetem especificamente aos temas/assuntos relacionados aos objetivos desta pesquisa.

Com o intuito de esclarecer o percurso metodológico, elaboramos o dispositivo de análise exposto na Figura 9.

Figura 9 – Dispositivo metodológico ergodiscursivo





Fonte: elaborada pela pesquisadora (2024)

De acordo com os procedimentos metodológicos descritos e detalhados no dispositivo ergodiscursivo, no próximo capítulo desenvolvemos a análise do *corpus*. Na primeira seção, *As prescrições que norteiam as atividades laborais das psicólogas docentes entrevistadas*, são analisados artigos e parágrafos do Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005) e excertos do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia da URI (2021). Na segunda seção, *Quando a tecitura discursiva se entrelaça: análise das entrevistas com as psicólogas docentes*, o foco da análise recai sobre os excertos das entrevistas realizadas (marcas/pistas linguístico-discursivas), considerando os discursos das psicólogas docentes entrevistadas.

5 AS IMAGENS DE SI CONSTRUÍDAS NAS CENOGRAFIAS: DAS PRESCRIÇÕES À SINGULARIDADE DO DISCURSO SOBRE O TRABALHO

Este capítulo é dedicado à análise do *corpus* de pesquisa. Para tanto, na seção 5.1, realizamos a análise com base nos documentos prescritos que orientam as atividades laborais das psicólogas docentes, ou seja, alguns parágrafos e artigos do Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005) e excertos do Projeto Pedagógico do curso de Psicologia (2021) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus Frederico Westphalen/RS.

Na seção 5.2, procedemos às análises das entrevistas feitas com as quatro psicólogas docentes, com o propósito de mobilizar as concepções teórico-metodológicas desenvolvidas, para, posteriormente, tecer considerações finais sobre os sentidos discursivos depreendidos do *corpus* investigado.

5.1 AS PRESCRIÇÕES QUE NORTEIAM AS ATIVIDADES LABORAIS DAS PSICÓLOGAS DOCENTES ENTREVISTADAS

Nesta seção, apresentamos a análise do *corpus* destacando os saberes constituídos, codificados que norteiam as atividades de trabalho das psicólogas docentes. Conforme enfatizamos no capítulo 2, para que possamos compreender e analisar uma situação de trabalho, faz-se necessário relacionar os saberes acadêmicos com os saberes da experiência das profissionais (Trinquet, 2010). Isso nos permite elencar que o trabalho das psicólogas docentes se concretiza pela inter-relação entre os dois polos dos saberes: os saberes constituídos em desaderência e aqueles investidos em aderência com as atividades, mediante as experiências de um corpo-si que se constrói no encontro entre a sua história de vida e a relação com seu trabalho. Apresentamos, no Quadro 4, os saberes acadêmicos que consideramos essenciais para realização das atividades de psicólogas e docentes.

Quadro 4 – Normas éticas e pedagógicas norteadoras das atividades
CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO
APRESENTAÇÃO

2º Parágrafo) Um Código de Ética profissional, ao estabelecer padrões esperados quanto às práticas referendadas pela respectiva categoria profissional e pela sociedade, procura fomentar a auto-reflexão exigida de cada indivíduo acerca da sua práxis, de modo a responsabilizá-lo, pessoal e coletivamente, por ações e suas consequências no exercício profissional. A missão primordial de um código de ética profissional não é de

normatizar a natureza técnica do trabalho, e, sim, a de assegurar, dentro de valores relevantes para a sociedade e para as práticas desenvolvidas, um padrão de conduta que fortaleça o reconhecimento social daquela categoria.

3º Parágrafo) Códigos de Ética expressam sempre uma concepção de homem e de sociedade que determina a direção das relações entre os indivíduos. Traduzem-se em princípios e normas que devem se pautar pelo respeito ao sujeito humano e seus direitos fundamentais. Por constituir a expressão de valores universais, tais como os constantes na Declaração Universal dos Direitos Humanos; sócio-culturais, que refletem a realidade do país; e de valores que estruturam uma profissão, um código de ética não pode ser visto como um conjunto fixo de normas e imutável no tempo. As sociedades mudam, as profissões transformam-se e isso exige, também, uma reflexão contínua sobre o próprio código de ética que nos orienta.

PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS

II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

IV. O psicólogo atuará com responsabilidade, por meio do contínuo aprimoramento profissional, contribuindo para o desenvolvimento da Psicologia como campo científico de conhecimento e de prática.

DAS RESPONSABILIDADES DO PSICÓLOGO

Art. 1º – São deveres fundamentais dos psicólogos:

b) Assumir responsabilidades profissionais somente por atividades para as quais esteja capacitado pessoal, teórica e tecnicamente.

c) Prestar serviços psicológicos de qualidade, em condições de trabalho dignas e apropriadas à natureza desses serviços, utilizando princípios, conhecimentos e técnicas reconhecidamente fundamentados na ciência psicológica, na ética e na legislação profissional.

Art. 17 – Caberá aos psicólogos docentes ou supervisores esclarecer, informar, orientar e exigir dos estudantes a observância dos princípios e normas contidas neste Código.

4.3 FUNDAMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

O curso de Psicologia da URI propõe-se a oferecer uma formação na qual o/a aluno/a se aproprie do saber psicológico de maneira crítica e autônoma, responsabilizando-se pela sua própria formação durante e além do curso de graduação. Além disso, busca promover a integração entre teoria, prática e produção de conhecimento no processo de formação.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base no Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005) e no Projeto Pedagógico do curso de Psicologia da URI (2024)

O trabalho das psicólogas docentes é constituído da relação entre um protocolo de normas a seguir e de valores a gerir. As atividades laborais são marcadas por dramáticas, porque as profissionais, em toda situação de trabalho, são obrigadas a fazer escolhas entre as normas antecedentes (do trabalho prescrito) e os seus valores, comprometendo-se, não raras vezes, a renormalizar. De acordo com Schwartz e Durrieu (2010), as normas organizam o trabalho e são estabelecidas com o objetivo de prescrever, antecipadamente, as atividades que o trabalhador deve realizar. O Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP 2005) e o Projeto Pedagógico do curso de Psicologia (URI, 2021) fazem parte do trabalho prescrito, de modo que antecipam o agir (trabalho real) das psicólogas docentes.

É sabido que o Código de Ética do Psicólogo é um relevante norteador para as atividades profissionais da categoria, pois trata de direitos, deveres e responsabilidades concernentes a

essa profissão. Conforme Durrive e Schwartz (2021, p. 345), “para trabalhar, o humano tem necessidade de normas antecedentes [...] que, ao mesmo tempo, o constroem e lhe permitem desenvolver uma atividade singular por renormalizações sucessivas”. No entanto, as particularidades de cada situação de trabalho exigem o diálogo entre os saberes constituídos e os saberes investidos nas atividades que incluem o Código de Ética Profissional do Psicólogo, mas não se limitam a ele. Percebemos que os Princípios Fundamentais do Código de Ética Profissional do Psicólogo (2005) e os Fundamentos Didático-Pedagógicos do curso de Psicologia (URI, 2021) situam-se “*a priori*, no pólo dos *saberes constituídos*” (Trinquet, 2010, p. 104), primeiro ingrediente de uma competência, já que as psicólogas docentes são convocadas por suas competências científicas e/ou profissionais. Mas elas também são trabalhadoras em suas especificidades, pois possuem saberes investidos em suas próprias atividades; e mais ainda, nada as impede de ter ideias e proposições para organizar e conceber o debate de normas e valores (Trinquet, 2010).

As atividades das psicólogas docentes são guiadas por seus valores e princípios, construídos ao longo de sua formação pessoal e profissional. Certamente, devemos considerar que há um debate de normas, valores e renormalizações inerentes ao fazer laboral.

Em seu 2º parágrafo, o Código de Ética Profissional do Psicólogo nos remete ao terceiro ingrediente de uma competência, trazendo a seguinte diretriz: “ao estabelecer padrões esperados quanto às práticas referendadas pela respectiva categoria profissional e pela sociedade” (CFP, 2005, p. 5). Esse documento objetiva estimular a autorreflexão exigida de cada profissional acerca da sua práxis, de modo a responsabilizá-lo, de maneira pessoal e coletiva, por suas ações e consequências no exercício da profissão. Vejamos que em “estabelecer padrões” e “fomentar a autorreflexão exigida”, a cenografia instaurada pelo CFP mostra a determinação ao cumprimento das normas antecedentes, já que há padrões pré-estabelecidos na atividade e uma autorreflexão é mencionada como “exigência”. O ethos instaurado nesse discurso representa a imagem de um Conselho exigente no que diz respeito ao cumprimento das normas éticas.

Essa autorreflexão traz em seu plano de fundo a gestão do viver em aderência (no aqui e agora da atividade de trabalho), que promete graus diversos de desaderência, como a “capacidade enigmática e prodigiosa de produzir um pensamento, que pode nomear, avaliar, agir sobre o presente [...]” (Schwartz, 2009, p. 266). Assim, para autorrefletir acerca da atividade, a profissional psicóloga precisa fazer uso de si (quinto ingrediente de uma competência) e distanciar-se das situações imperiosas do meio laboral (infidelidades do meio) vividas no aqui e agora, para, com isso, encontrar meios prodigiosamente ampliados para vencer as arbitrariedades imprevisíveis da situação de trabalho.

É importante registrar que a concepção de ter “responsabilidade pessoal e coletiva” remete à necessidade de a profissional psicóloga desenvolver competências capazes de garantir sucesso, tanto nas suas incumbências pessoais quanto nos seus deveres com os outros. Isso diz respeito a um agir em competência que ultrapassa o domínio relativo aos protocolos, dos saberes científicos, instituídos. Segundo Schwartz e Durrive (2021, p. 345), “o agir individual” só é compreensível na relação com os outros: ele sempre coloca à “prova uma eficácia coletiva [...]”. Para desenvolver essa competência (responsabilidade pessoal e coletiva), a psicóloga precisa “incorporar” o histórico de sua situação de trabalho, uma dimensão marcada pela singularidade como um “encontro de encontros”, devendo os saberes acadêmicos e os saberes da experiência serem colocados em relação de forma inteligente (Schwartz; Durrive, 2021). No entanto, essa sinergia requer um esforço desse corpo-si, um trabalho, um uso de si por si e pelos outros, cujo grau de sucesso só pode remeter, através de debates de normas, a uma relação de valores que envolve as normas que são instauradas na própria atividade laboral.

Ainda, no 2º parágrafo do Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005), as normativas destacam que a principal missão de um código de ética não se reduz à normatização da natureza técnica do trabalho e, sim, visa “assegurar, dentro de valores relevantes para a sociedade e para as práticas desenvolvidas, um padrão de conduta que fortaleça o reconhecimento social daquela categoria” (CFP, 2005, p. 5). Observemos que o termo “padrão” remete às normas que antecipam o agir das profissionais.

O que está em voga nesse documento é a garantia do cumprimento de normas antecedentes (padrão de conduta), pautadas em valores essenciais para a sociedade e para o exercício da profissão das psicólogas, a fim de fortalecer o reconhecimento social do trabalho. Sabemos que há, também, os valores do corpo-si, os quais se incluem no agir das psicólogas através de normas antecedentes e normas endógenas que comandam esse agir. Contudo, “a relação entre os valores e normas nunca é simples e natural” (Schwartz; Durrive, 2015, p. 385). De certa maneira, cada trabalhadora busca ter uma mestria sobre o meio no qual se encontra. Mesmo que o Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005) aponte “valores relevantes para a sociedade” – o que remete à coletividade –, a psicóloga retrabalha incessantemente os valores, renormaliza por meio de convocações e solicitações do meio e da vida social. Nesse sentido, pelo menos parcialmente, ela os singulariza (Schwartz; Durrive, 2015).

No terceiro parágrafo do Código de Ética Profissional do Psicólogo (2005), o documento expressa uma concepção de homem e de sociedade que determina a direção das relações entre os indivíduos, sob o dever de priorizar o respeito ao sujeito humano e seus direitos fundamentais. Além disso, as diretrizes mostram que “um código de ética não pode ser visto

como um conjunto fixo de normas e imutável no tempo” (CFP, 2005, p. 5), porque constitui a expressão de valores universais, tais como os que constam na Declaração Universal dos Direitos Humanos; e socioculturais, que refletem a realidade do país; e porque representa, além desses, valores que estruturam uma profissão.

Nesse contexto, é necessário registrar que as mudanças no trabalho são indiscutíveis. Não as aceitar é não ser contemporâneo de seu tempo (Schwartz; Durrive, 2010). É preciso ser prudente e considerar que existe aprendizagem, produção de saberes e sentidos a partir do que se modifica na atividade laboral. “As sociedades mudam, as profissões transformam-se e isso exige, também, uma reflexão contínua sobre o próprio código de ética que nos orienta” (CFP, 2005, p. 5). Em parte, cada profissional psicóloga vivencia as normas como algo que se impõe do exterior. De acordo com Pessoa (2016, p. 69), “os sentidos sobre esses diferentes modos de agir se constituem no confronto entre o que vem do exterior, na forma de saberes instituídos, e o que é reatualizado pela experiência pessoal e intransferível, na forma de saberes investidos”. As mudanças sociais e as transformações das profissões exigem da trabalhadora um esforço para reinterpretar essas normas (uma “reflexão contínua”), para que ela renormalize e construa outros saberes que culminem na produção de novos sentidos nas atividades de trabalho.

Nos incisos II e IV dos Princípios Fundamentais, os excertos “O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para eliminar quaisquer formas de negligência” e “[...] o psicólogo atuará com responsabilidade por meio do contínuo aprimoramento profissional [...]” (CFP, 2005, p. 7) apontam ações que as psicólogas deverão realizar no exercício da profissão. São normas instituídas pelo Plenário do CFP que convocam as profissionais a colocá-las em prática. Mesmo que remeta a atividades futuras, a norma apresenta-se como anterior ao trabalho real (efetivo) e posiciona-se no início do agir (Durrive, 2011), sendo a expressão daquilo que uma instância avalia como devendo ser. Atuar por meio do “contínuo aprimoramento profissional” significa embasar a atividade nos saberes acadêmicos/científicos e nos usos que os sujeitos fazem de si mesmo nas situações de trabalho.

Conforme a perspectiva da Análise do Discurso de Maingueneau (2008c), consideramos que os excertos do Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005) e do Projeto Político Pedagógico do curso de Graduação em Psicologia (URI, 2021) revelam, pelo interdiscurso, saberes instituídos pela ciência que embasa os estudos em psicologia. Nos documentos prescritos, há um interdiscurso que mobiliza outros discursos sobre ética profissional, Declaração Universal dos Direitos Humanos, CFP e legislação profissional.

Ainda, a cena de enunciação expressa nos excertos do Código de Ética Profissional do

Psicólogo (CFP, 2005) apoia-se em cenas de fala, as quais Maingueneau (2008c) denomina cenas validadas, ou seja, já instituídas na memória de uma coletividade, nesse caso, cenas que pertencem ao espaço discursivo das profissionais psicólogas docentes dos cursos de Psicologia. Logo, esses excertos sugerem que se tratam de discursos sobre as atribuições das psicólogas, elaborados pelo Plenário do CFP que, na qualidade de enunciador na cenografia discursiva, constrói um ethos institucional capaz de levar o coenunciador (psicólogas docentes) a compartilhar de um mundo ético orientado por valores expressos no Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005).

Conforme Freitas e Boaventura (2018, p. 452), “É para operar a cenografia que o enunciador projeta um ethos responsável por garantir que o coenunciador compartilhe de seu mundo ético: o ethos deve validar o discurso e por ele ser validado, atestando a legitimidade e a pertinência da posição do enunciador na cena discursiva”. Nesse documento prescrito, formal, estão expressas cenografias do Conselho que traçam um perfil identitário de profissionais psicólogas docentes.

As marcas linguísticas “o psicólogo trabalhará”, “contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência” e “atuará com responsabilidade” revelam um perfil identitário que o enunciador fiador – CFP – espera das psicólogas docentes. A cenografia que daí se depreende remete o coenunciador (psicólogas docentes) ao local efetivo de trabalho dessas profissionais, no qual os sujeitos, por meio do seu agir em competência, precisarão ter domínio das habilidades necessárias para exercer tais atividades.

Diante da cena enunciativa instituída por esses prescritos, o Plenário do CFP constrói imagens de si que revelam um ethos de compromisso ético com a formação e atuação dos psicólogos. Conforme Maingueneau (2008c, p. 98), “o orador enuncia uma informação, e ao mesmo tempo diz: eu sou isto, eu não sou aquilo”. Segundo o linguista, mesmo que o leitor desconheça o caráter do enunciador, o fato de um texto pertencer a um determinado gênero de discurso “[...] induz expectativas em matéria de ethos” (Maingueneau, 2008b, p. 71). Sabemos, assim, que se trata de um documento elaborado com base em normas éticas que garantam a adequada relação das psicólogas com seus pares e com a sociedade.

As pistas linguísticas “trabalhará”, “contribuirá” e “atuará” destacadas nos Princípios Fundamentais mostram uma vocalidade específica dotada de um tom confiante, seguro, que visa assegurar o domínio sobre aquilo que é pertinente para a formação das psicólogas. Maingueneau (2008a) assevera que o rosto que sustenta a vocalidade (tom) caracteriza-se “psicologicamente” conforme o modo de enunciação. A maneira de dizer “confiante” promove a incorporação de um discurso de confiabilidade ao CFP que garantirá a formação integral dos

futuros psicólogos.

O discurso corporifica o enunciador, o qual exerce a função de fiador do que é dito (Maingueneau, 2008c). O uso dos verbos no futuro e o tom de segurança dado às palavras afirmam as habilidades e as competências que serão desenvolvidas pelas psicólogas. O espaço enunciativo instaurado *aqui* e *agora* na cenografia do CFP é capaz de evidenciar a construção do ethos discursivo institucional do compromisso ético com a vida das pessoas e das coletividades, isso é, da sociedade como um todo. A ação desse ethos do enunciador fiador se dará pela adesão do coenunciador (psicólogas docentes) a esse discurso que, por meio da inter-relação eu/tu, se vê interpelado por um universo de sentido capaz de levá-lo a perceber a si mesmo como um profissional competente e habilitado a seguir as normas prescritas no Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005).

O Art. 1º (parágrafos b e c) discorre sobre os deveres fundamentais dos psicólogos de acordo com o Código de Ética (CFP, 2005): assumir responsabilidades profissionais somente por atividades para as quais esteja capacitado pessoal, teórica e tecnicamente; prestar serviços psicológicos de qualidade, utilizando saberes fundamentados na ciência psicológica, na ética e na legislação profissional.

Já a diretriz do Art. 17 destaca que caberá aos psicólogos docentes ou supervisores esclarecer, informar, orientar e exigir dos estudantes a observância dos princípios e das normas contidas no Código. Isso revela que, além de apropriar-se dos saberes contidos no Código, as psicólogas docentes têm como dever zelar pela formação ético-profissional dos futuros psicólogos. Nesse contexto, Durrive (2011, p. 53) afirma que “uma norma corresponde a uma maneira de fazer, ligada consequentemente a um saber”. Esse tipo de saber, formalizado nos códigos de ética e regimentos internos dos cursos de graduação, integra o rol dos saberes acadêmicos (constituídos) necessários para a formação de profissionais capacitados para exercer tais atividades.

De acordo com Trinquet (2010, p. 100, grifo do autor), “este tipo de saber, por mais importante e primordial que seja, não é capaz de sozinho explicar o que acontece no trabalho tal como ele é exercido na situação real”. As normas éticas norteadoras da atividade não mencionam, por exemplo, as reais condições de trabalho, ou seja, o que deve ser feito realmente por uma dada pessoa em um ambiente único e singular. Não se pode afirmar, no entanto, que não se possam prever competências, habilidades e responsabilidades para as profissionais psicólogas docentes. Em realidade, conforme Schwartz e Durrive (2021), as normas, os conceitos e as competências são imprescindíveis. Para que possamos compreender o trabalho, temos necessidade de prescrições, de conceitos. Entretanto, não podemos acreditar que eles

darão conta de todas as variabilidades e adversidades encontradas no trabalho real.

Além disso, ao considerarmos esse discurso na perspectiva da enunciação, vemos que nesses “deveres fundamentais dos psicólogos” os diversos papéis atribuídos às profissionais psicólogas docentes apoiam-se em estereótipos que constituem um ethos pré-discursivo (Maingueneau, 2008b). A estereotipagem, de acordo com Amossy (2018, p. 125), é “a operação que consiste em pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado”. Nos enunciados do Art. 1º e do Art. 17, as marcas linguísticas (verbos no infinitivo e verbos no futuro) presentes em “assumir responsabilidades profissionais”, “prestar serviços de qualidade [...] utilizando princípios conhecimentos e técnicas” e em “caberá aos psicólogos docentes ou supervisores esclarecer, informar, orientar e exigir dos estudantes a observância dos princípios e normas contidas neste Código” representam uma mudança de cenografia: agora, o CFP enuncia por meio de uma cenografia da universidade e do consultório de psicoterapia.

Os enunciados do Art. 1º e do Art. 17 constroem um ethos prévio, segundo o qual as psicólogas docentes já são capazes de cumprir eficientemente todas as diretrizes prescritas no Código de Ética, inclusive no que diz respeito a garantir que os alunos, futuros psicólogos, cumpram rigorosamente as normas previstas no documento. “Assim, a comunidade avalia e percebe o indivíduo segundo um modelo pré-construído da categoria por ela difundida e no interior da qual ela o classifica” (Amossy, 2018, p. 126). As responsabilidades são previamente atribuídas às psicólogas docentes, que são percebidas por meio de uma imagem de profissional pré-estabelecida pelo Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005). Desse modo, o ethos mostrado nesse discurso constrói ethos discursivos de um CFP comprometido com a ética, com a capacitação profissional e com o desenvolvimento da Psicologia enquanto ciência.

Os Fundamentos Didáticos do Projeto Pedagógico do curso de Psicologia (URI, 2021), igualmente pautados nos saberes constituídos, orientam a atividade docente e trazem a proposta do curso de graduação em Psicologia da URI, a qual consiste em oferecer uma formação na qual os alunos se apropriem dos saberes acadêmicos de modo crítico, com autonomia e responsabilidade, como é possível observar em: “O curso de Psicologia da URI propõe-se a oferecer uma formação na qual o aluno se aproprie do saber psicológico de maneira crítica e autônoma, responsabilizando-se pela sua própria formação durante e além do curso de graduação” (URI, 2021, p. 19). Também, faz parte da proposta pedagógica do curso a dialética entre os saberes acadêmicos e os saberes da experiência, conforme verificamos no excerto “busca promover a integração entre teoria, prática e produção de conhecimento no processo de formação” (URI, 2021, p. 19). Integrar teoria e prática envolve um diálogo entre os saberes

constituídos e os saberes investidos, em aderência do presente *aqui e agora* da atividade, que ocorre quando o curso possibilita a vivência de experiências práticas por meio dos estágios supervisionados, por exemplo. Essa capacidade que trata de articular a face protocolar e a face singular de cada situação de trabalho diz respeito ao terceiro ingrediente de uma competência.

No que se refere à abordagem enunciativo-discursiva de Maingueneau (2008b, 2008c), nos excertos “O curso de Psicologia propõe-se a oferecer uma formação [...]” e “busca promover a integração entre teoria, prática e produção de conhecimentos no processo de formação”, percebemos que as verbalizações mostram a identidade do curso de Psicologia e um perfil identitário – de alunos responsáveis e comprometidos com a atividade – esperado dos graduandos. A partir da cenografia do curso de graduação em Psicologia, é possível depreender os ethos discursivos, imagens de si de um curso de graduação que é formador de saberes e conhecimentos atrelados à ciência psicológica, competente e responsável pela formação dos alunos. Desse modo, o enunciador se confere e atribui ao seu destinatário “certo status para legitimar seu dizer: ele outorga no seu discurso uma posição institucional e marca sua relação com um saber” (Amossy, 2018, p. 16). Nesse caso, o curso fala dos saberes constituídos na atividade de trabalho.

O ethos presente em “o curso de Psicologia propõe-se a oferecer uma formação na qual o/a aluno/a se aproprie do saber psicológico de maneira crítica e autônoma, responsabilizando-se pela sua própria formação durante e além do curso de graduação” (URI, 2021, p. 12) revela ethos discursivos, imagens de um curso capaz de formar alunos críticos, autônomos, responsáveis pela própria formação, que apreendem os saberes da ciência psicológica. De acordo com Freitas e Boaventura (2018, p. 452), “é através da cenografia que a cena enunciativa deve, ao mesmo tempo, outorgar o discurso que a constitui e por ela ser outorgada”. A cena de enunciação instaurada nos documentos analisados revela cenografias que direcionam o coenunciador (psicólogas, docentes, alunos da graduação) à observância das normas éticas prescritas pelo CFP e pelo Projeto Político Pedagógico do curso de Psicologia (URI, 2021). Tais cenografias possibilitam revelar que os ethos constituem-se como imagens de si e, construídos discursivamente, evidenciam uma maneira de ser ético do CFP e do curso de graduação em Psicologia, conforme evidenciado no Quadro 5.

Quadro 5 – Síntese da análise discursiva dos documentos prescritos

	CENOGRAFIA	ETHOS DISCURSIVO	COMENTÁRIOS
Código de Ética Profissional do Psicólogo (2005)	Cenografia do Conselho Federal de Psicologia: determinação ao cumprimento das normas antecedentes Cenografia da universidade Cenografia do consultório de psicoterapia	Exigente (no que diz respeito ao cumprimento das normas) Institucional Normativo Comprometido com a ética Comprometido com a formação e atuação dos psicólogos Competente Seguro Confiante Zeloso (pela formação ético-profissional)	O enunciador projeta no discurso ethos de um Conselho Federal de Psicologia comprometido com a ética, com a capacitação profissional das psicólogas e com o desenvolvimento da Psicologia enquanto ciência.
Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Psicologia: Fundamentos Didático-Pedagógicos (2021)	Cenografia do curso de graduação em Psicologia	Institucional Ético Responsável Comprometido Formador de saberes Competente	A partir da cenografia do curso de graduação em Psicologia, é possível depreender os ethos discursivos, imagens de si de um curso de graduação que é formador de saberes e conhecimentos atrelados à ciência psicológica, competente e responsável pela formação dos alunos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Com base nessa análise, constatamos que os ethos discursivos institucionais, oriundos das cenografias, são capazes de revelar que os saberes instituídos pelo Código de Ética Profissional do Psicólogo (2005) e pelo Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Psicologia (URI, 2021), atrelados aos saberes investidos pelas profissionais psicólogas docentes, é que dão a concretude do real das atividades laborais, visto que na materialidade discursiva nos excertos dos Fundamentos Didático-Pedagógicos do curso consta a busca por promover a integração entre teoria, prática e produção de conhecimento no processo de formação.

Ainda, reiteramos que em toda atividade de trabalho um saber pessoal é colocado em

prática. É por meio da linguagem que os saberes teóricos e empíricos são mobilizados de acordo com diferentes circunstâncias. É pela linguagem que o enunciador vai se referir a si mesmo e que vai se tornar sujeito de sua própria ação, de sua própria experiência. Falar sobre o trabalho é um ato de olhar para si mesmo, dialogar sobre a atividade é levar os protagonistas a expressarem-se a respeito das singularidades que envolvem o trabalho e, portanto, a manifestarem um discurso capaz de evidenciar as dramáticas de uso de si e a produção de saberes e sentidos na atividade.

Assim, apresentamos na próxima seção (5.2), a sequência da análise do *corpus*, realizada a partir dos excertos dos depoimentos que têm como finalidade dialogar sobre os saberes acadêmicos e saberes da experiência, os debates de normas e valores, os desafios enfrentados nas atividades e a maneira como as profissionais – psicólogas docentes – se percebem no exercício da psicoterapia e da docência.

5.2 QUANDO A TECITURA DISCURSIVA SE ENTRELAÇA: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM AS PSICÓLOGAS DOCENTES

Dedicamos esta seção à apresentação e à análise das entrevistas com as psicólogas docentes da URI, com destaque aos excertos mais significativos para o desvelamento dos *ethos* discursivos, como imagens de si, oriundos das cenografias depreendidas das práticas discursivas *sobre* o trabalho que possibilitam compreender as dramáticas de uso do corpo-si, a produção de saberes e sentidos nas atividades laborais.

Cabe salientar que para cada questão das entrevistas (em cada bloco) elegemos categorias teóricas preponderantes, previstas na metodologia e nos procedimentos – capítulo 4 –, sem o prejuízo de, em algum outro momento, explicitar novamente o apontamento, visando à ênfase a essas noções conceituais no decorrer das análises das demais perguntas. Por exemplo, na análise dos documentos prescritos e na análise da Questão 1, abordamos os saberes constituídos e investidos, a cenografia e o *ethos* discursivo. Ainda, noções conceituais como enunciador e coenunciador, dêixis enunciativa, cena de enunciação, debates de normas e valores, renormalizações, dramáticas de uso de si, cenografia e *ethos* discursivo são mencionadas à medida que surgem na materialidade discursiva dos depoimentos, em específico nos excertos selecionados para análise.

Nesse sentido, primeiramente, discorreremos sobre os depoimentos – que têm como finalidade dialogar a respeito dos saberes acadêmicos e dos saberes da experiência – e sobre os debates de normas e valores impostos e instituídos na atividade, tal como apresentado no

Quadro 6.

Quadro 6 – Excertos da Questão 1

Quais saberes acadêmicos e saberes da experiência são necessários para realização das atividades de docente e psicóloga?

Entrevistada A: a atividade com pessoas né? nos traz uma necessidade de conhecer pessoas né? de conhecer o humano de conhecer as relações, né? mas isso também não nos... ahn... deixa de fora de questões assim... transferenciais né? um pouco transferenciais né... no sentido assim ... de que a gente sente coisas nas turmas né? de alunos... [...] atendendo pessoas em consultório a gente tá implicado diretamente né? nessa questão então o conhecimento teórico ele é muito importante né? assim... é... formal vamos dizer assim ... no sentido de estudo talvez né? da... da... própria psiquê dos aspectos né?

[...] o saber eu acho um dos mais importantes é saber lidar com as frustrações assim... né? [...] eu me lembro que quando eu comecei a dar aula ahn...teve uma turma que eu fui muito bem avaliada e outra turma que eu... que eu sofri assim algumas retaliações né? e aí eu me desestabilizei bastante assim... né?... assim... eu... enfim... talvez eu por não tá acostumada ouvir um feedback tão tão específico assim né? e aí eu aprendi... tentei começar aprender a lidar com essas questões assim né? [...] eu acho que a gente se autoconhecer e também ver as limitações a gente fica assim ahn é até a parte boa nisso né? mas também tem sofrimento né?

Entrevistada B: [...] eu acho que é uma questão mais de empatia né? [...] eu me coloco muito no lugar do aluno né? pelas experiências que eu tive como eu vivenciei então eu sempre busco ser aquela professora que eu gostaria que eu tivesse... [...] e tanto pro consultório eu acho que a gente pode pensar nisso né? me colocar no lugar do paciente do que ele tá sentindo como ele tá vivenciando aquilo [...]

Entrevistada C: eu fui me constituindo enquanto eu profissional levando saberes [...] dos meus colegas eu observo muito meus colegas professores [...] dos professores que eu já tive dos terapeutas que eu já fui... ouvindo os alunos [...] eu acho que o melhor saber é encontrar a sua medida a partir das referências que tu tem dos exemplos que tu tem das pessoas que tu admira.

Entrevistada D: eu acho que a qualificação ela é importante a graduação ela é só o start da nossa profissão eu acho que a gente precisa se atualizar precisa seguir estudando qualificando eu acho que isso faz diferença pra ser um bom profissional ahn o famoso tripé da psicanálise assim né? mas a gente pode dizer pra todas as abordagens né? da psicologia tratamento pessoal acho que psicoterapia pessoal é extremamente importante quando a gente tá em atendimento clínico né? mas pra docência acho que colabora muito também é supervisão de caso () essas ferramentas acho que são bem importantes pras habilidades do consultório na docência acho que a qualificação aí nem se fala assim eu preciso estar atualizada do que a psicologia independente de área que eu tiver atuando tá fazendo em 2020 em meio duma pandemia ahn quais são as situações os riscos né? os fatos que a psicologia pensa hoje pra eu conseguir né passar informações também que sejam muito ... com evidências científicas especialmente também ahn e qualificadas pros alunos né? então acho que a qualificação em termos de estudo é bem importante pros dois lugares assim pras duas formas de trabalho.

[...] tem uma competência pessoal que eu acho que é muito importante assim e... que a gente aprende com a vida em casa com as nossas relações com a forma como a gente foi criado que é a empatia eu acho que é uma competência muito significativa tanto pra ser um bom psicoterapeuta quanto pra ser um bom professor [...]

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de dados da pesquisa (2024)

Nos primeiros excertos, abordaremos, na perspectiva ergológica, os saberes constituídos e investidos, o debate de normas e valores. Ainda, dedicaremos atenção às noções conceituais de interdiscurso como competência discursiva, estatuto do enunciador e do coenunciador, dêixis enunciativa, modo de enunciação, cenografia e ethos discursivo como imagem de si, devido às marcas (pistas) linguísticas que estão mais evidentes nos enunciados.

O modo de enunciação das psicólogas docentes possibilita a compreensão das competências e ciência sobre os saberes demandados e produzidos nas atividades de trabalho realizadas por elas. As pistas linguísticas identificadas nos depoimentos das entrevistadas revelam a subjetividade na linguagem, ou seja, um enunciador (“eu”/ psicóloga docente) que fala *sobre* o trabalho para um coenunciador (tu / entrevistadora e pesquisadora) na situação de enunciação. Sendo assim, a ideia de uma produção de saberes nas atividades laborais envolve, também, o uso que as trabalhadoras fazem da linguagem quando enunciam sobre os saberes constituídos e investidos. Esses saberes são capazes de engajar as psicólogas docentes na relação pedagógica (entre as professoras e alunos do curso de graduação em Psicologia) e na inter-relação entre psicólogas e pacientes (nas clínicas de psicoterapia).

Percebemos que quanto mais complexa é a atividade, mais o diálogo entre as duas formas de saber (constituído e investido) é indispensável (Trinquet, 2010). Dada a sua complexidade, a atividade com pessoas repercute a necessidade de produzir novos saberes nas atividades das psicólogas docentes, conforme é possível verificar no depoimento da entrevistada A: *“a atividade com pessoas né? nos traz uma necessidade de conhecer pessoas né? de conhecer o humano de conhecer as relações, né? mas isso também não nos... ahn... deixa de fora de questões assim... transferenciais né? um pouco transferenciais né... no sentido assim ... de que a gente sente coisas nas turmas né? de alunos... [...] atendendo pessoas em consultório a gente tá implicado diretamente né? nessa questão então o conhecimento teórico ele é muito importante né? assim... é... formal vamos dizer assim ... no sentido de estudo talvez né? da... da... própria psiquê dos aspectos né?”*. Esse excerto permite depreender que os saberes acadêmicos, conhecimentos referentes ao comportamento humano, são de extrema importância para essa profissional. As verbalizações “conhecer pessoas”, “conhecer o humano” e “conhecer as relações” evidenciam, na cena de enunciação, um sentido de que a produção de saberes em Psicologia se faz necessária, já que as atividades em sala de aula e no consultório de psicoterapia são baseadas em uma relação na qual a psicóloga docente está implicada diretamente.

Assim, mesmo que os saberes acadêmicos atrelados ao conhecimento do comportamento humano façam parte das atividades laborais de psicólogas docentes, isso não as torna “livres de questões transferências”³⁴, visto que a entrevistada A faz uso de si por si e

³⁴ O dicionário de psicanálise traz a seguinte definição para transferência: vínculo afetivo intenso, que se instaura de forma automática e atual, entre o paciente e o analista, comprovando que a organização subjetiva do paciente é comandada por um objeto, que J. Lacan denominou de objeto a (Chemama, 1995).

pelos outros porque “sente coisas nas turmas” e “está implicada diretamente” ao atender às pessoas em consultório.

Os depoimentos das entrevistadas A e D mostram que o polo dos saberes constituídos, oriundos da ciência, organizados e formalizados nas atividades acadêmicas, são essenciais para a qualificação profissional visando à produção de novos saberes nas atividades, tanto no exercício da docência no curso de graduação em Psicologia quanto na atuação no consultório de psicoterapia. Por exemplo, no depoimento da entrevistada D, nos enunciados *“eu acho que a qualificação ela é importante a graduação ela é só o start da nossa profissão eu acho que a gente precisa se atualizar precisa seguir estudando qualificando eu acho que isso faz diferença pra ser um bom profissional”*, a psicóloga docente salientou que os conhecimentos concernentes aos saberes apreendidos na graduação são apenas o começo da profissão. Ao instaurar a face subjetiva da língua quando diz “eu acho que a qualificação é importante” e “eu acho que a gente precisa se atualizar”, o enunciador dirige-se ao coenunciador³⁵ (tu – entrevistadora e pesquisadora). O uso do “a gente”, substituindo o pronome “nós”, remete à necessidade da produção de saberes científicos por um determinado coletivo de trabalhadores, nesse caso representado pelas psicólogas que também são professoras.

Entendemos, com Maingueneau (2008a), que a maneira de dizer remete à maneira de ser, por isso, a forma como cada corpo-si explana sobre as suas atividades laborais diz muito das suas vivências em situações de trabalho. Também, com Maingueneau (2008), percebemos que o sujeito, ao falar sobre a atividade docente e psicoterapêutica, está posicionado em um determinado sistema semântico, e terá, pelas características e restrições de tal sistema, competência discursiva para produzir enunciados decorrentes dos saberes constituídos nas atividades laborais de psicóloga docente.

Conforme Maingueneau (1997), a enunciação não se desenvolve sobre a linha de uma enunciação fechada, ela é atravessada pelas múltiplas formas de retomada de falas já ocorridas, como é possível revelar nos excertos: *“eu acho que a gente precisa se atualizar precisa seguir estudando qualificando eu acho que isso faz diferença pra ser um bom profissional ahn o famoso tripé da psicanálise assim né? mas a gente pode dizer pra todas as abordagens né? da psicologia [...]”* (entrevistada D). Quando, por exemplo, as entrevistadas A e D mencionaram

³⁵ O termo coenunciador não é de manejo simples, pois no plural não se sabe se se trata de uma pluralidade de destinatários (Tu (Você) + Tu (Você)...) ou dos dois interlocutores (Eu + Tu (Você)...) (Charaudeau; Maingueneau, 2018). Dessa forma, registramos que na situação de enunciação das entrevistas o coenunciador é a entrevistadora pesquisadora. No entanto, os possíveis leitores deste trabalho (do conteúdo das entrevistas feitas) poderão se tornar coenunciadores em outra situação de enunciação no aqui/agora.

sobre “o estudo da psique”, “o famoso tripé da psicanálise”³⁶ e “pra todas as abordagens né? da psicologia”, percebemos a presença do interdiscurso, ou seja, de discursos provenientes de saberes produzidos, com base em perspectivas teóricas da Psicologia. Esses discursos são retomados nas falas das psicólogas docentes, mais especificamente aqueles que remetem a alguns conceitos da teoria psicanalítica freudiana³⁷. Esse discurso existe e acontece porque se relaciona, ao mesmo tempo, com outros discursos anteriores a ele, como, por exemplo, a obra intitulada *O Livro da Psicologia* (2012) que traz a definição de “psique”,³⁸ e o texto “Sobre o Ensino da Psicanálise na Universidade” (1996), no qual Freud sistematizou a composição do tripé de formação do psicanalista.

É a partir da competência discursiva das profissionais que podemos esclarecer sobre a articulação do discurso e a capacidade desses sujeitos de interpretar e produzir enunciados que dele decorram (Maingueneau, 2008). Dessa forma, instaura-se, pelo interdiscurso, o discurso que revela a produção de saberes acadêmicos nas atividades de psicólogas docentes.

Ainda, cabe salientar que a competência interdiscursiva, relacionada com a apreensão dos saberes acadêmicos (saberes da ciência), manifesta-se na e pela linguagem e revela um corpo-si em aderência com as atividades realizadas. Vejamos outros excertos: *“acho que psicoterapia pessoal é extremamente importante quando a gente tá em atendimento clínico né? mas pra docência acho que colabora muito também é supervisão de caso () essas ferramentas acho que são bem importantes pras habilidades do consultório na docência”* (entrevistada D). Nos enunciados, a psicóloga docente faz menção aos saberes e às competências que ela considera extremamente importantes para a realização das suas atividades. Saberes construídos na psicoterapia pessoal e saberes produzidos na supervisão de caso³⁹.

³⁶ O tripé psicanalítico determina o que uma pessoa precisa estudar para se tornar psicanalista: teoria (estudar os conceitos essenciais / conhecimento); análise (ser analisado por outro profissional/ autoconhecimento); supervisão (seguir as orientações e os estudos de casos com o auxílio de um psicanalista mais experiente/ acompanhamento) (Psicanálise Clínica, 2019).

³⁷ Sigmund Freud (1856-1939) foi um neurologista austríaco, de origem judaica. O fundador da Psicanálise nasceu na Moravia, atualmente parte oriental da República Tcheca, em 06 de maio de 1856, e morreu em 23 de setembro de 1939, em Londres, onde viveu seus últimos anos, exilado pelos efeitos do nazismo. Em Viena, onde vivia, Freud desenvolveu uma extensa obra, criando os conceitos pilares e um modelo teórico inédito e original que conhecemos como Psicanálise. A Psicanálise de Freud revolucionou as crenças científicas de nosso século ao estabelecer um entendimento especial e singular das motivações do sujeito humano. Freud, além da teoria, produziu textos sobre temas da cultura, escreveu sobre seus casos clínicos e sobre técnica (Skowronsky, 2016).

³⁸ A psique, segundo Freud, assemelha-se a um iceberg, no qual o inconsciente (parte submersa) é a verdadeira realidade psíquica (*O Livro da Psicologia*, 2012).

³⁹ A supervisão constitui-se da oportunidade de sanar dúvidas sobre as técnicas terapêuticas indicadas para cada caso, refletir sobre o vínculo terapêutico com seus pacientes inclusive quanto ao impacto que cada paciente causa no psicólogo que o atende (Alves, 2023).

Com o registro de que “essas ferramentas são bem importantes para as habilidades do consultório na docência”, a entrevistada nos leva a depreender que a construção de saberes na docência se dá, também, pelas experiências, pelos saberes e pelas habilidades desenvolvidas nas sessões de psicoterapia. A relevância dessas ferramentas para a produção de novos saberes possibilita que se fale em experiências anteriormente adquiridas, em transferência de competências entre as atividades laborais de psicólogas docentes (Cunha, 2005).

Conforme nosso entendimento, as entrevistadas A e D, nesse dizer, referiram-se à psicoterapia pessoal como um saber indispensável para o autoconhecimento. Assim, em sua concepção, compreender a si mesma é um dos requisitos para trabalhar com a subjetividade dos pacientes. Nessa direção, os usos de si nas atividades de psicólogas docentes têm a ver com um agir em competência, no sentido de reconhecer e trabalhar questões que façam parte do próprio psiquismo, no intuito de prestar um melhor atendimento aos pacientes.

De acordo com Schwartz (2010b, p. 205), é “difícil dizer alguma coisa das competências sem trair o que elas são: antes de tudo um ‘agir’ aqui e agora”. Sobre as competências e a importância dos estudos para as atividades de psicólogas docentes, verificamos que o discurso da entrevistada D situa-se em uma dêixis enunciativa espaciotemporal, conforme podemos perceber nos enunciados: *“acho que a qualificação aí nem se fala assim eu preciso estar atualizada do que a psicologia independente de área que eu tiver atuando tá fazendo em 2020 em meio numa pandemia ahn quais são as situações os riscos né? os fatos que a psicologia pensa hoje pra eu conseguir né passar informações também que sejam muito ... com evidências científicas especialmente também ahn e qualificadas pros alunos né? então acho que a qualificação em termos de estudo é bem importante pros dois lugares assim pras duas formas de trabalho”*.

Na perspectiva enunciativo-discursiva de Maingueneau (2008a), a dêixis enunciativa remonta as categorias de pessoa, tempo e espaço da enunciação. O tempo e o espaço não devem ser reduzidos a referências cronológicas e topográficas, por meio das quais se consideraria apenas que “2020” e “hoje” são marcas linguísticas da categoria de tempo. Tampouco a categoria de pessoa deve ser reduzida a exemplificar que o “eu” é uma pista linguística que revela a subjetividade. É relevante salientar que o depoimento da entrevistada D (enunciador), quando afirmou *“eu preciso estar atualizada do que a psicologia independente de área que eu tiver atuando tá fazendo em 2020 em meio numa pandemia”*, se inscreve em um discurso

produzido sob determinadas condições de produção, ou seja, o contexto da pandemia de Covid-19. A dêixis enunciativa, tal como enfatizada por Gonçalves (2020), é gerida pelas coerções de um sistema semântico e rememora situações enunciativas desse posicionamento para legitimação.

Do excerto apresentado no Quadro 6, referente ao depoimento da entrevistada D, podemos destacar a atualização do tempo no uso da marca temporal *hoje*. Ainda que o enunciador fale sobre fatos historicamente demarcados em um passado – *ano de 2020* – distante da enunciação, delega ao quadro enunciativo e à constituição da coordenada temporal um sentido de atualidade pela maneira de dizer, ou seja, pelo modo de enunciação utilizado.

Desse modo, a legitimação do depoimento da psicóloga docente se dá quando o coenunciador (entrevistadora/pesquisadora) é levado a participar imaginariamente da cenografia que remete ao contexto pandêmico. Ao enunciar sobre a importância da produção de saberes nas atividades, sobre a qualificação profissional durante a pandemia, a entrevistada D evocou uma dêixis fundadora, isso é, uma maneira singular de se inscrever na história, sobre a qual reitera situações de enunciação anteriores em prol da legitimidade das instâncias enunciativas (Maingueneau, 1997). Sendo assim, o coenunciador não é apenas alvo de ideias, dado que, para ele, o que é dito pelas psicólogas docentes se relaciona com o modo de enunciação, e essa maneira de dizer é por ele entendida como fundamentado em um modo de ser que o enunciador procura criar no discurso (Sobral, 2017).

Nesse sentido, podemos depreender que as cenografias discursivas construídas pelas entrevistadas A e D, nos excertos destacados, particularizam-se nos saberes constituídos e investidos nas atividades de psicólogas docentes, visto que “É necessário esclarecer que Maingueneau ao se referir à figura do enunciador o faz dissociando-o da pessoa empírica que enuncia, isto é, o autor se refere a um ser de discurso que se institui por intermédio do próprio discurso” (Freitas, 2020, p. 5). Assim, a noção de ethos, conforme proposta por Maingueneau (2020), permite identificar esse ser de discurso pelas características que demonstra no “dito e no mostrado”.

As pistas discursivas “necessidade de conhecer pessoas, de conhecer o humano, de conhecer as relações”, constantes no depoimento da entrevistada A, remetem, inicialmente, a uma cenografia enunciativa pautada na produção de saberes acadêmicos que dizem respeito ao estudo do comportamento humano. No entanto, no decorrer da entrevista, o enunciado “a gente sente coisas nas turmas” permite ao coenunciador (entrevistadora-pesquisadora) identificar a cenografia da sala de aula (docência no curso de graduação em Psicologia). Em “atendendo pessoas em consultório a gente tá implicado diretamente”, percebemos que a cenografia nos

remete à atividade vivenciada no consultório de psicoterapia. Todo texto oral ou escrito possui uma vocalidade específica, que se manifesta em uma instância subjetiva (Maingueneau, 2020). A vocalidade dada aos enunciados “eu acho que a qualificação ela é importante”, “acho que a qualificação aí nem se fala” e “eu preciso estar atualizada” (entrevistada D) mostram cenografias que constroem ethos discursivos, como imagem de si, de uma psicóloga docente sábia, inteligente, atualizada e qualificada profissionalmente.

Alguns enunciados permitem evidenciar, sob a perspectiva ergológica, que as psicólogas docentes construíram uma identidade profissional baseando-se, também, nos saberes da experiência, como é possível observar em: “[...] *o saber eu acho um dos mais importantes é saber lidar com as frustrações assim... né?*” (entrevistada A); “*eu fui me constituindo enquanto eu profissional levando saberes [...] dos meus colegas eu observo muito meus colegas professores [...] dos professores que eu já tive dos terapeutas que eu já fui... ouvindo os alunos [...] eu acho que o melhor saber é encontrar a sua medida a partir das referências que tu tem dos exemplos que tu tem das pessoas que tu admira*” (entrevistada C). Nesses excertos discursivos, observamos que a psicóloga docente (entrevistada A) considera que aprender a lidar com as frustrações decorrentes das atividades é o saber mais importante. Já a entrevistada C relatou que adquiriu experiência profissional tanto na docência quanto na clínica, e que isso se deu a partir da convivência e da observação de outros sujeitos que fizeram parte da sua trajetória acadêmica, das suas situações de vida e de trabalho.

Nos enunciados “[...] *o saber eu acho um dos mais importantes é saber lidar com as frustrações*” e “*eu acho que o melhor saber é encontrar a sua medida a partir das referências que tu tem dos exemplos que tu tem das pessoas que tu admira*”, as entrevistadas A e C se referiram à importância de um saber que não é escrito nem formalizado em qualquer lugar. Essa experiência é investida numa situação única e histórica, pois se trata de um saber que está em aderência com a atividade: “cravada no intelecto e/ou no corpo, no *corpo-si*” (Trinquet, 2010, p. 101). Maingueneau (2008a) afirma que o enunciador e o coenunciador se definem em cada discurso tornando legítima a enunciação e o próprio dizer. O uso constante do “eu” e do “tu” nos enunciados denota, do ponto de vista enunciativo-discursivo, a subjetividade (eu/tu) e a intersubjetividade na linguagem (eu/tu/eu), tornando evidente uma inter-relação constitutiva que pressupõe o “eu” e o “tu” imbricados mutuamente nas relações de trabalho.

As profissionais psicólogas docentes, pela maneira de dizer, alinham-se a um “formar-se no decorrer de toda a vida”. Essa expressão utilizada por Schwartz e Durrive (2010) designa uma espécie de aprendizagem permanente: “Aprendizagem simultânea dos conceitos e da experiência dos outros – e de si próprio, de questionamento de si próprio” (Schwartz; Durrive,

2010, p. 147). Diante das cenas enunciativas refletidas nos depoimentos das entrevistadas, temos cenografias associadas à formação e à trajetória acadêmica e profissional, bem como a uma dialética da produção de saberes na coletividade, conforme verificamos no depoimento: *“eu fui me constituindo enquanto eu profissional levando saberes [...] eu observo muito meus colegas professores”* (entrevistada C). A psicóloga docente adquire novas experiências pela convivência mútua com colegas de trabalho, alunos e terapeutas com quem ela fez psicoterapia pessoal ao longo da profissão.

Retomemos o depoimento da entrevistada A: *[...] eu me lembro que quando eu comecei a dar aula ahn...teve uma turma que eu fui muito bem avaliada e outra turma que eu... que eu sofri assim algumas retaliações né? e aí eu me desestabilizei bastante assim... né?... assim... eu... enfim... talvez eu por não tá acostumada ouvir um feedback tão tão espeCÍFICO assim né? e aí eu aprendi... tentei começar aprender a lidar com essas questões assim né? [...] eu acho que a gente se autoconhecer e também ver as limitações a gente fica assim ahn é até a parte boa nisso né? mas também tem sofrimento né?”*. Nesse trecho discursivo, a profissional relembrou algumas dificuldades enfrentadas no início da carreira docente. Em uma das avaliações institucionais⁴⁰ promovidas pelo curso de graduação em Psicologia, ela obteve um retorno positivo acerca da sua prática.

A psicóloga docente ressaltou, no entanto, ter sofrido algumas retaliações de uma das turmas do curso. Segundo Mencacci e Schwartz (2015, p. 38), “as dramáticas de uso de si são histórias em que se estabelecem, permanentemente, confrontos com todos os tipos de problemas: é o que, parece-me, significa a expressão ‘debate de normas’”. Percebemos, nos enunciados “eu me desestabilizei bastante”, “talvez eu por não tá acostumada ouvir um feedback tão tão espeCÍFICO”, “tentei começar aprender a lidar com essas questões” e “mas também tem sofrimento né?”, o debate de normas e valores e uma acentuada dramática de uso do corpo-si. Se considerarmos que a turma de graduação também vivenciou dramáticas ao fornecer um *feedback* negativo do trabalho da docente, teríamos um “encontro de dramáticas de si” que atravessa e se apossa do corpo (Schwartz, 2014). Essas dramáticas apontam uma necessidade de a profissional tomar decisões sempre parcialmente não antecipáveis, renormalizações que, mesmo em um nível pequeno, suscitam resultados recriadores de uma

⁴⁰ A avaliação institucional é uma prática existente na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões há algum tempo. Como instituição comunitária e membro do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), aderiu ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades que compõem o Comung - Paiung. Com base nisso, em 2003, criou o Programa de Avaliação Institucional da URI – Paiuri e nomeou um Comitê de Avaliação Institucional (URI, 2022).

história porque ocorre continuamente algo novo.

Acreditamos, conforme a perspectiva enunciativo-discursiva de Maingueneau (2020), que a maneira de dizer do enunciador fiador, quando dá ênfase no tom de voz⁴¹, ao enunciar sobre não estar acostumada a um “*feedback* tão espeCÍFICO”, é capaz de trazer um outro sentido para essa palavra, já que nessa cena de enunciação instaurada discursivamente pela trabalhadora os comentários negativos provenientes da turma do curso de graduação nos remetem aos saberes constituídos, da formação dessa profissional. Segundo Maingueneau (2008b, p. 73), “o tom específico que torna possível a vocalidade constitui para nós uma dimensão que faz parte da identidade de um posicionamento discursivo”. Desse modo, o universo de sentido que o discurso da trabalhadora (psicóloga docente) constrói nos leva a perceber que a crítica dos alunos do curso se relaciona com o primeiro ingrediente de uma competência, que diz respeito ao domínio dos saberes científicos, técnicos.

Reconhecemos, com base em Maingueneau (1997), que tanto o enunciador quanto o coenunciador ocupam espaços importantes nas cenas enunciativas. O enunciador projeta imagens de si legitimando sua posição e sua maneira de dizer no contexto discursivo em que está inserido. A partir disso, depreendemos que a enunciação é marcada pela dinâmica de um quadro cênico em que se verifica a cena englobante (discurso das psicólogas docentes), a cena genérica (entrevista) e a cenografia (construída *no* e *pelo* próprio texto).

Conforme Maingueneau (2008c, p. 51), “a situação de enunciação não é, com efeito, um simples quadro empírico, ela se constrói como *cenografia* por meio da enunciação”. Essa enunciação acontece no *aqui* e *agora* (tempo presente) mediante uma determinada cena enunciativa, da qual fazem parte os sujeitos envolvidos na atividade de trabalho. É pela cenografia instaurada discursivamente que identificamos quem é o enunciador, no caso deste estudo, as psicólogas docentes.

A cenografia construída nos e pelos depoimentos da profissional entrevistada remete o coenunciador (entrevistadora-pesquisadora) a diferentes espaços evocados pela situação de enunciação. Em “[...] *eu me lembro que quando eu comecei a dar aula*” (entrevistada A) e “*eu fui me constituindo enquanto eu profissional levando saberes [...] dos meus colegas*” (entrevistada C), vemos o espaço da instituição (universidade). Já no enunciado da entrevistada C, em “[...] *dos professores que eu já tive dos terapeutas que eu já fui... ouvindo os alunos*

⁴¹ De acordo com Preti (1993), nas normas de transcrição de textos orais, essa ocorrência denomina-se entonação enfática.

[...]”, percebemos uma mudança na cenografia na medida em que o lugar de fala nos remete aos espaços da sala de aula e do consultório de psicoterapia. A “voz” das psicólogas docentes e a maneira de dizer revelam uma transformação de si na trajetória profissional graças à própria prática. O modo de enunciação, as escolhas linguísticas feitas pelo enunciador, assim como a atividade de trabalho pertencem ao aqui e agora, pois estão enraizadas no presente do dizer e do existir. Viver e trabalhar é ir ao encontro do presente na busca por um engajamento no trabalho; isso significa que as psicólogas docentes estão em aderência com as atividades.

Durrive (2011, p. 61) comenta: “A atividade é orientada para os outros, a serviço dos outros, mas, ao mesmo tempo, é voltada para a construção identitária”. Nesse contexto, diante das cenas enunciativas e do ethos dito refletido nas palavras das entrevistadas, entrelaçam-se cenografias que projetam imagens de si (docente, paciente, psicóloga) e do outro (alunos, colegas, terapeuta), e, por consequência, evidenciam-se os ethos discursivos: aprendiz, observador, atento e preocupado com a prática clínica e docente. Essas profissionais não se julgam “detentoras” dos saberes. Segundo Maingueneau (2008b), o ethos, por ser uma noção discursiva, constrói-se no discurso, não é uma imagem do locutor exterior à sua fala. Mesmo diante do enfrentamento de situações de sofrimento no trabalho (no caso da entrevistada A) que culminaram em dramáticas de uso do corpo-si, o discurso constrói ethos discursivos, como imagens de si, de trabalhadoras que constroem suas identidades profissionais tendo como base a dialética entre os saberes constituídos e os saberes investidos.

As entrevistadas B e D ressaltaram que, para a realização das atividades de psicólogas docentes, é essencial que as profissionais sejam empáticas, tanto na atividade que envolve as sessões de psicoterapia quanto na docência. Vejamos os enunciados de ambas: “[...] *eu acho que é uma questão mais de empatia né? [...] eu me coloco muito no lugar do aluno né? pelas experiências que eu tive como eu vivenciei então eu sempre busco ser aquela professora que eu gostaria que eu tivesse... [...] e tanto pro consultório eu acho que a gente pode pensar nisso né? me colocar no lugar do paciente do que ele tá sentindo como ele tá vivenciando aquilo [...]*” (entrevistada B); “[...] *tem uma competência pessoal que eu acho que é muito importante assim e... que a gente aprende com a vida em casa com as nossas relações com a forma como a gente foi criado que é a empatia eu acho que é uma competência muito significativa tanto pra ser um bom psicoterapeuta quanto pra ser um bom professor [...]*” (entrevistada D). Na instância da situação de enunciação, as cenas de fala instituídas pelo discurso mostram que as psicólogas docentes se engajam de maneira particular ao realizar as atividades de trabalho, considerando os saberes da experiência como primordiais. Esse saber investido pelas trabalhadoras é caracterizado como próprio, individual, pessoal e, na maioria das vezes,

escondido no corpo-si (Schwartz, 2014).

Isso remete ao agir em competência que é profundamente determinado por aquilo que pode valer para cada pessoa (Schwartz, 2010b). Quando a profissional considera muito importante uma competência pessoal, como a empatia, lembramos o quinto ingrediente de uma competência – que se refere ao uso de si –, a ativação do potencial individual da psicóloga docente. Ser empática, saber colocar-se no lugar dos alunos, é fazer uso de si pelos outros.

Observemos que os discursos das entrevistadas constroem cenografias oriundas dos espaços da universidade e do consultório de psicoterapia. O ethos dito, em *“eu me coloco muito no lugar do aluno né? pelas experiências que eu tive como eu vivenciei então eu sempre busco ser aquela professora que eu gostaria que eu tivesse... [...]”* (entrevistada B), revela um ethos mostrado nesse discurso, ou seja, a psicóloga docente, possivelmente, não vivenciou boas experiências na época em que era aluna e, por isso, busca, constantemente, ser para seus alunos da graduação uma boa professora.

O ethos efetivo de um enunciador resulta, então, da interação entre o ethos mostrado na materialidade linguística e os fragmentos textuais nos quais o “eu” evoca sua própria personalidade (ethos dito) (Maingueneau, 2020). Assim, considerar a empatia como uma competência muito significativa, tanto para ser um bom psicoterapeuta quanto para ser um bom professor (entrevistada D) e colocar-se no lugar do aluno (entrevistada B), evidencia ethos discursivos, como imagens de si, de profissionais empáticas, interessadas e comprometidas com a construção de um relacionamento saudável com os alunos e com os pacientes.

Ainda, é importante observar que nos depoimentos as entrevistadas praticamente “esqueceram” que o saber teórico (constituído) está incutido na pergunta, tanto que relataram, em maior recorrência, sobre os saberes que fazem parte das suas experiências, isso é, os saberes investidos nas atividades de trabalho.

Diante dessa cenografia, verificamos que a qualidade desses ethos discursivos remete à figura do fiador, que, mediante sua fala, atribui uma identidade compatível com o mundo que se supõe que ele faz surgir em seu enunciado (Maingueneau, 2008b). Nos referimos ao mundo ético de profissionais que produzem saberes e sentidos nas atividades laborais com base, principalmente, nos saberes investidos na experiência do corpo-si. Também é possível verificar, particularmente, no discurso das entrevistadas B e D, por exemplo, a manifestação de um ethos discursivos que reflete a empatia.

Nos próximos excertos (Quadro 7), o foco da análise recai sobre as noções conceituais de trabalho prescrito e trabalho real, normas antecedentes e renormalizações, dêixis enunciativa, cenografia e ethos.

Quadro 7 – Excertos da Questão 2

Qual é a distância entre as normas que regem as suas atividades de trabalho e aquilo que acontece na prática? O que você costuma fazer para preencher e gerir essa distância?

Entrevistada A: [...] então tu tem que ser cadastrado esse é o primeiro pressuposto ético né? tem que tá cadastrado no Conselho pra fazer atendimento on-line o segundo daí depois tem o maquinário... o ambiente né o setting né? que ele muda um pouco né? esse (setting) também tem que ter isso assim garantido né? o sigilo e também da pessoa que está do outro lado né assim ahn ir instrumentalizando esse sujeito assim... que ele não sabe sobre isso então ó... tu tá aonde... onde é que a gente vai conversar... né? é sigilo... tem um sigilo... tu consegue... eu perdi pacientes naqueles... naqueles... quarenta dias ou vinte não me lembro agora... vinte... quarenta... porque não tinha um lugar apropriado pra falar on-line né? então depois voltou pra presencial outros não voltaram então teve uma... também um meche assim né? em relação a isso tudo ali ahn... em relação a pandemia né? [...]

[...] eu acho que é importante salientar assim que as questões institucionais né? do prescrito assim né? [...] são difíceis de lidar assim né? por que é uma universidade vamos dizer assim pensando na universidade agora é uma universidade né? com muitas regras [...] o consultório né? é muito mais autônomo né? [...] eu atendendo com a colega não sei se tu lembra dela... a professora colega (atendendo) na clínica e tal... é bom porque a gente faz trocas... faz supervisões juntas assim né? a gente discute casos isso... é... é... pra não ficar tão solitário né? porque essa é uma diferença básica o consultório de uma universidade porque ali você está cercado de pessoas né? [...] tem alguns cuidados aí que são realmente importantes e relevantes sigilo né? de como fazer o atendimento on-line outros sigilos do atendimento presencial isso... as questões da ética né? do próprio... que vão além do que tá prescrito na ética né? se... por exemplo... tava falando de vídeos isso é uma coisa que chama muito atenção me incomodou muito porque abriu muito uma brecha ahn... da nossa área porque a nossa área tem uma questão mais... ahn... de uma... de um resguardo né? [...] depois que eles ((alunos)) se formam... são autônomos e daí eles só tem que responder o Conselho e aí... e muitas vezes não tem () o Conselho não fiscaliza tudo... assim [...]

[...] a própria Clínica Escola né? é uma responsabilidade GRANDE ali no curso né? assim ter uma clínica comunitária né? ela é bem assim... ela é bem... eu acho que ela é bem gerida assim... tem aspectos importantes né... eu acho que caberia mais é nós termos tempo aí né? [...] pra nos reunirmos né? com mais frequência pra gente conversar mais pra ser um trabalho mais cooperativo... a gente abre um pouco mão desse trabalho cooperativo em função do regimento... não do curso mas o regimento da universidade [...] não tem essa brecha isso que eu quero dizer talvez tivesse que tá construído ali o trabalho do professor no regimento do curso né? [...]

Entrevistada B: [...] quando eu recebi a disciplina né? eu recebi tudo como deveria ser da outra professora claro elas sempre me deixaram isso em aberto que eu poderia mas meio que JÁ DITO como seria né? por mais que () pensei ah tem algumas coisas que eu posso fazer diferente mas eu sei eu entendi o recado que eu precisava passar daquele formato né? então vem muito do que os outros faziam eu vou ter que de alguma forma dar conta também de fazer... isso sim... ((sobre as normas que regem o atendimento no consultório)) eu acho que essas questões mais de ética mesmo sabe? o código de ética do psicólogo porquê... a gente encontra famílias muito diferentes né? com perfis muito diferentes... eu já... eu já errei MUITO de achar que as pessoas entendiam né? ahn... então tenho que deixar claro muitas vezes repetir muitas vezes essas questões né? ahn... por exemplo né? quando os pais são separados e um deles me procura né? então eu sempre tento deixar muito claro se tá... o outro sabe que essa criança tá vindo aqui? porque eu já recebi pais tipo assim “eu não sei que essa criança tá aí como assim? tu tá atendendo?” né? então esses cuidados que com a experiência eu fui aprendendo né? que as vezes não está lá no nosso código de ética mas que a gente entende que em algum momento a gente vai precisar trabalhar mas as questões éticas é uma coisa que eu me preocupo muito muito mesmo porque eu acho que é um diferencial da nossa profissão também e eu vejo colegas que têm esse mesmo pensamento né? que não toleram alguns comportamentos e... eu acho isso primordial né? partir daí pra gente se construir enquanto profissional né a gente sabe até onde a gente pode ir acho que isso é bem importante né? poder entender o nosso papel ali [...] então isso pra mim é primordial o cuidado com a pessoa sabe? esse... esse olhar esse... que ela tá protegida ali que ela tá segura eu acho que isso é o essencial na minha visão assim [...]

Entrevistada C: [...] pra mim, o Código de Ética é uma referência [...] eu me incomodo muito quando umas questões que a gente vê de não cumprimento do Código de Ética [...] as resoluções do Conselho de como fazer um documento [...] são diretrizes que eu sigo [...] não que eu ache que todas elas estão corretíssimas ou não,

mas eu sigo [...] com relação à universidade, [...] primeiro é a falta de coerência nas regras e orientações que a própria instituição dá, isso é uma dificuldade porque as regras nem sempre são claras [...]

Entrevistada D: [...] talvez enquanto instituição de trabalho eu me sinta mais amarrada né? pelas questões do instituído [...] as normas de aprovação do estágio um aluno em estágio com nota cinco ele passa um aluno numa disciplina com nota seis e nove ele pega exame... então... teoricamente é mais fácil eu passar num estágio... ser aprovado num estágio do que numa disciplina na minha cabeça isso tá incoerente [...] porque eu vou formar a prática daquele profissional tendendo que ele não seja tão qualificado como ele foi na disciplina [...] talvez porque a gente pense no aprimoramento da pessoa enquanto profissional...e as universidades vão tá pensando... neles enquanto alunos [...] enquanto pessoas que usufruem do serviço [...]

[...] a gente acaba não tendo a prática de pensar sozinha sobre a reprovação [...] ou uma aprovação também tem toda essa questão do grupo também a gente acaba se fortalecendo nas decisões né? pra ser mais justo e mais coerente com eles também e conosco né? [...]

[...] a gente enquanto grupo conseguiu fazer fluir de um jeito que tentasse ficar um pouquinho melhor pra todo mundo mas foi um ano difícil assim né? eu acho que a gente tá ainda se reinventando ainda se organizando [...]

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2024)

Reiteramos que todo ato de trabalho necessita de um prescrito, um conjunto de objetivos, de procedimentos, de regras, relativo aos resultados almejados e à maneira de obtê-los. Nesse sentido, cabe a reflexão: quem prescreve as atividades das psicólogas docentes? Em termos mais gerais, é a sociedade. “Neste sentido, a finalidade do trabalho é exterior ao homem tomado enquanto indivíduo isolado: a atividade de trabalho é, de imediato, social” (Duc; Duraffourg; Durrive, 2010, p. 68). A atividade permite que cada profissional se constitua como ser social, mas esse processo de construção, mediado pela produção de saberes e sentidos, não resulta de uma simples aplicação do trabalho prescrito.

Neste estudo, destacamos que o Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005) e o Projeto Político Pedagógico do curso de Psicologia (URI, 2021) prescrevem as atividades laborais de psicólogas docentes por serem documentos compostos por normas antecedentes à situação real de trabalho. Há uma distância irreduzível entre o trabalho real e aquilo que foi antecipado pela prescrição. Sobre isso, a psicóloga docente (entrevistada A) relatou que na época da pandemia as psicólogas estudaram mais diretamente sobre as normas éticas que regem os atendimentos psicoterápicos on-line. Inclusive alguns profissionais da área de psicologia construíram cartilhas sobre diretrizes que envolvem atendimentos remotos. Dessa forma, foi necessária uma inscrição no Conselho Federal de Psicologia para que as terapeutas pudessem dar continuidade, de modo on-line, aos atendimentos antes realizados presencialmente no consultório.

No período da pandemia da Covid-19, se fez necessário que profissionais da Psicologia se adaptassem – urgentemente – às novas condições de interação remota, e esse cenário envolveu tanto a clínica quanto a docência. Atrelada a isso, estava a urgência dessas profissionais na busca por orientações técnicas e conhecimentos especializados sobre como

proceder nas sessões de psicoterapia de maneira segura diante dos aspectos éticos relacionados ao sigilo, à confidencialidade e à proteção dos dados produzidos nas intervenções on-line.

A introdução das tecnologias da informação e comunicação nas práticas clínicas, especialmente na psicoterapia on-line, provocou mudanças na atividade laboral, principalmente no que tange ao processo de interação entre psicólogos e clientes, no *setting* clínico, na procura dos pacientes pelos serviços, gerando, ao mesmo tempo, dramáticas e desafios.

Assim, as sessões de psicoterapia na modalidade remota, intensificadas durante a pandemia da Covid-19, mobilizaram a produção de novos saberes e sentidos nas atividades laborais das psicólogas docentes, levando-as a refletir acerca das implicações éticas envolvidas na relação intersubjetiva psicólogas/pacientes e alunos do curso de graduação, conforme evidências nos enunciados: “[...] *tem alguns cuidados aí que são realmente importantes e relevantes sigilo né? de como fazer o atendimento on-line outros sigilos do atendimento presencial isso... as questões da ética né? do próprio... que vão além do que tá prescrito na ética né? se... por exemplo... tava falando de vídeos isso é uma coisa que chama muito atenção me incomodou muito porque abriu muito uma brecha ahn... da nossa área porque a nossa área tem uma questão mais... ahn... de uma... de um resguardo né?* (entrevistada A).

Em situação de trabalho, por exemplo, vemos que certas normas antecedentes cedem lugar tendencialmente a outras (Schwartz, 2020). Nesse sentido, no depoimento da entrevistada A, ela ressaltou que existem outras normas que vão além do que está prescrito no Código de Ética Profissional do Psicólogo (2005), conforme se percebe no excerto: “*as questões da ética né? do próprio... que vão além do que tá prescrito na ética né?*”. Na sequência, a psicóloga docente exemplificou sobre essas normas ao relatar que durante a pandemia alguns profissionais da área de Psicologia compartilharam vídeos que chamaram muito a sua atenção por se tratar de conteúdos que, de certa forma, comprometiam o sigilo e o resguardo necessários para o exercício da atividade.

Na cena de enunciação em que a profissional falou sobre “questões éticas que vão além do prescrito”, “sigilos nos atendimentos” e a necessidade de um “resguardo na área”, constroem-se cenografias referentes às normas antecedentes em relação a um mundo de valores éticos e subjetivos do corpo-si, que se encontra em atividade no contexto da pandemia. Ainda, nos enunciados “*tava falando de vídeos isso é uma coisa que chama muito atenção me incomodou muito porque abriu muito uma brecha ahn... da nossa área*”; “*muitas vezes o conselho não fiscaliza tudo*” (entrevistada A), percebemos, além da distância entre o trabalho prescrito no Código de Ética (2005) e o trabalho real, a presença de um enunciador fiador (psicóloga docente) de um discurso pautado por pressupostos éticos.

O uso do “nós” em “*da nossa área*” reflete, pelo modo de enunciação, que a psicóloga docente considera que os cuidados com os valores éticos devem ser uma preocupação individual (de cada profissional psicólogo) e coletiva, ou seja, daqueles trabalhadores que fazem parte da área de Psicologia. Dessas cenografias, depreendemos ethos discursivos – imagens de si – da ética do cuidado com os outros, sigiloso e preocupado com os rumos que tomará a atividade laboral das psicólogas durante e após a pandemia.

O depoimento da entrevistada A revelou que, para realizar a gestão de si nas atividades de psicóloga docente, a distância entre o trabalho prescrito e o real, as profissionais se depararam com diferentes mudanças no trabalho, através de outras normas prescritivas surgidas no contexto da pandemia: “[...] *então tu tem que ser cadastrado esse é o primeiro pressuposto ético né? tem que tá cadastrado no Conselho pra fazer atendimento on-line o segundo daí depois tem o maquinário... o ambiente né o setting né? que ele muda um pouco né? esse (setting) também tem que ter isso assim garantido né? o sigilo e também da pessoa que está do outro lado né assim ahn ir instrumentalizando esse sujeito assim... que ele não sabe sobre isso então ó... tu tá aonde... onde é que a gente vai conversar... né? é sigilo... tem um sigilo... tu consegue...*” (entrevistada A).

Diante dessa cenografia, percebemos que o trabalho prescrito no contexto pandêmico pressupôs um conjunto de condições e exigências a partir das quais as tarefas (atendimento em consultório) deveriam ser realizadas, e incluiu tanto as condições determinantes de uma situação de trabalho (o ambiente físico – o *setting*, os equipamentos de informática, etc.) quanto as prescrições (normas éticas – sigilo, objetivos, resultados a serem obtidos, etc.). Podemos verificar nos excertos que nessa distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real tornam-se visíveis a necessidade de renormalizar e a gestão de si nas atividades. O ato de “ir instrumentalizando esse sujeito” para a realização dos atendimentos on-line implica fazer uso de si por si e pelos outros. Um uso de si a fim de que o sigilo se faça presente durante as sessões de psicoterapia.

Conforme Schwartz e Durrive (2010), os trabalhadores não possuem ferramentas suficientes para prever a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real. É por isso que o conteúdo dessa distância é parcialmente ressingularizado pelo corpo-si. Nos enunciados “*eu perdi pacientes naqueles... naqueles... quarenta dias ou vinte não me lembro agora... vinte... quarenta... porque não tinha um lugar apropriado pra falar on-line né? então depois voltou pra presencial outros não voltaram então teve uma... também um meche assim né? em relação a isso tudo ali ahn... em relação a pandemia né? [...]*”, a entrevistada A evidenciou que as tarefas antecipadas pelas normas antecedentes, como a prévia inscrição das psicólogas no

Conselho e a organização do espaço físico (o *setting*), não foram suficientes para garantir o bom andamento das sessões de psicoterapia durante a pandemia porque alguns pacientes não dispunham de um lugar apropriado para falar on-line. Isso reforça a larga distância entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivamente realizado pela profissional.

Notamos, então, que a atividade pressupôs um debate das normas antecedentes e renormalizações constantes, ou seja, modificações na realização da atividade em relação àquilo que foi prescrito pelas normas do CFP no que concerne aos atendimentos psicoterápicos de forma remota. As renormalizações da atividade, no contexto pandêmico, implicaram escolhas (individuais) segundo os valores tanto das psicólogas docentes quanto do coletivo (CFP).

Ainda a respeito da questão sobre a distância entre o trabalho prescrito e o real, verificamos que as normas antecedentes explicitam que diversas circunstâncias levaram as psicólogas docentes a realizar as atividades de forma distinta da idealizada pelas prescrições. Segundo Trinquet (2010, p. 98), “tanto do ponto de vista da experiência quanto da teoria, a única certeza confiável é que sempre existirá uma distância entre o trabalho prescrito e o praticado, por mínima que seja”. Desse modo, a distância impulsiona o corpo-si a realizar escolhas a fim de que a situação laboral se torne vivível. Por exemplo, no depoimento “*eu atendendo com a colega não sei se tu lembra dela... a professora colega (atendendo) na clínica e tal... é bom porque a gente faz trocas... faz supervisões juntas assim né? a gente discute casos isso... é... é... pra não ficar tão solitário né?*” (entrevistada A), observamos que a profissional busca o apoio da colega de trabalho a fim de gerir o que não foi pensado antecipadamente pelas prescrições. Fazendo isso, a psicóloga docente faz a gestão de si na atividade através de um trabalho colaborativo.

Conforme Trinquet (2010, p. 98), “É esta gestão da distância entre o trabalho prescrito e o real que cria, que está na origem do que os psicólogos e os psiquiatras do trabalho chamam: *a subjetividade do/no trabalho*”. É nesse instante que se afirma a individualidade, a personalidade, a história tanto da pessoa em si quanto do grupo ao qual ela pertence, nesse caso, o coletivo das psicólogas docentes que atuavam como professoras na Universidade (URI) no período pandêmico (Covid 19).

Sob a perspectiva enunciativa, elucidamos que, para compreender os discursos das psicólogas docentes, quando falam sobre o trabalho, é necessário enquadrá-los perante o estatuto do enunciador e do coenunciador, o qual, por sua vez, acrescenta a dêixis enunciativa com os apontamentos cronológicos (tempo) e topográficos (espaço). O uso do “eu” nos enunciados bem como as marcas linguísticas espaço-temporais em “*eu perdi pacientes naqueles... naqueles... quarenta dias ou vinte não me lembro agora... vinte... quarenta...*” revela

a subjetividade de uma profissional que vivenciou uma dramática pessoal de uso de si, visto que, nessa cenografia associada à pandemia da Covid-19, ela relatou ter perdido pacientes.

Ao retomarmos o excerto “*eu atendendo com a colega não sei se tu lembra dela... a professora colega (atendendo) na clínica e tal... é bom porque a gente faz trocas... faz supervisões juntas assim né? a gente discute casos isso... é... é... pra não ficar tão solitário né?*” (entrevistada A), observamos que as coordenadas espaço-temporais, a atualização desse discurso mediante as marcas verbais no presente organiza o tempo para a instância de enunciação. A psicóloga docente (enunciador) apropria-se da língua para falar de uma terceira pessoa, *ela* (a professora e colega). Nesse momento, interpela um “tu” ao questionar se a entrevistadora lembra dessa colega de trabalho. Nessa situação enunciativa, as marcas linguísticas do enunciador e coenunciador (eu/tu) mostram a presença da subjetividade e intersubjetividade no discurso e nos direcionam para o constructo da cenografia discursiva quando a profissional fala “na clínica”. Assim, temos uma cenografia referente à atividade no consultório de psicoterapia, onde a psicóloga docente exerce sua atividade através da troca de saberes partilhados pelas experiências na situação de trabalho. Nesse contexto em que uma profissional realiza duas atividades e tece suas experiências laborais, ao mesmo tempo em que é tecida por essas experiências no trabalho, “saberes constituídos e investidos vão se formando ao longo da experiência laboral e também de vida” (Souza, 2021, p. 54).

Há uma realidade coletiva que faz parte do ambiente de trabalho na clínica de psicoterapia, que pode ser observada por meio das marcas linguísticas da dêixis enunciativa: eu-tu/aqui/agora. O pronome *nós*, transposto na marca coloquial “a gente” em “*a gente faz trocas faz supervisões juntas*” e “*a gente discute casos pra não ficar tão solitário*”, demarca a presença nítida do enunciador. Benveniste (2006) esclarece que o *nós* não corresponde à multiplicação do *eu* e sim suscita um sujeito coletivo. Maingueneau (2008c, p. 127), ao partir da concepção benvenistiana desse pronome, destaca que “no ‘nós’ a predominância do ‘eu’ é muito forte, a ponto de, em certas condições, este plural poder passar para o singular (cf. o ‘nós’ de majestade ou o ‘nós’ pelo qual se designa o autor de um livro)”.

A cena de fala que o discurso pressupõe para ser enunciado torna legítima uma enunciação *sobre* o trabalho, proveniente de enunciados que trazem em sua materialidade dizeres a respeito da atividade realizada na clínica de psicoterapia. Na experiência coletiva da atividade, refletida pela maneira de dizer da entrevistada A, sinalizamos marcas/pistas linguísticas capazes de mostrar a presença do enunciador e do coenunciador que, relacionadas ao plano constitutivo da dêixis enunciativa, revelam um ethos coletivo de parceria. O saber-fazer das psicólogas docentes é indissociável do contato com o outro, já que essas “diferentes

atividades supõem a cooperação entre os atores” (Souza-e-Silva, 2002, p. 67). Nessa perspectiva, a capacidade de trabalhar em equipe está ligada à compreensão de que o trabalho coletivo hoje supõe uma espécie de pôr em sinergia um agir em competência, não em si mesmo, mas coletivamente (Schwartz; Durrive, 2010). Nas atividades de trabalho das psicólogas docentes entrevistadas fazem-se presentes os saberes pessoais dos sujeitos (corpo-si em atividade) para preencher a distância entre o prescrito e o real, o vazio de normas que se verifica na atividade laboral dessas participantes da pesquisa realizada.

Acreditamos que para explicar como se dá a produção de saberes e sentidos nas atividades laborais das psicólogas docentes é necessário compreender as normas antecedentes que regem essas atividades (as prescrições), bem como a situação de trabalho real dessas profissionais. Nesse contexto, a entrevistada A destacou: “[...] eu acho que é importante salientar assim que as questões institucionais né? do prescrito assim né? [...] são difíceis de lidar assim né? por que é uma universidade vamos dizer assim pensando na universidade agora é uma universidade né? com muitas regras[...]o consultório né? é muito mais autônomo né [...] por que essa é uma diferença básica o consultório de uma universidade porque ali você está cercado de pessoas né? [...]”. Com base nesse depoimento, podemos aferir que temos aí uma nítida diferença entre o trabalho prescrito e o trabalho real, principalmente quando a psicóloga docente mencionou que as questões institucionais da universidade são difíceis de lidar porque marcadas por muitas regras. A maneira de dizer do enunciador (modo de enunciação) deixa explícito que “ser universidade” significa priorizar as normas antecedentes (prescrições). Ao enunciar que “o consultório é muito mais autônomo”, a profissional salientou que a atividade no consultório de psicoterapia aproxima-se mais das situações reais de trabalho.

Isso posto, depreendemos que a cenografia deve ser legitimada ou relegitimada pela própria enunciação que sobre ela se apoia (Maingueneau, 2020). No excerto “*pensando na universidade agora é uma universidade né? com muitas regras[...]o consultório né? é muito mais autônomo né [...] por que essa é uma diferença básica o consultório de uma universidade porque ali você está cercado de pessoas né? [...]*” (entrevistada A), o universo de sentido construído pelo depoimento da psicóloga docente especifica e valida as cenografias através das quais o discurso surge: a cenografia das duas atividades exercidas pela profissional (docência e clínica).

Observemos os enunciados “[...] a própria Clínica Escola né? é uma responsabilidade GRANDE ali no curso né? assim ter uma clínica comunitária né? ela é bem assim... ela é bem... eu acho que ela é bem gerida assim... tem aspectos importantes né [...]”. Nessa instância da enunciação, a entrevistada A salientou que gerir uma clínica comunitária é de grande

responsabilidade para o curso de graduação em Psicologia da URI. As questões éticas do cuidado com o outro exigem que o corpo-si (psicóloga docente) faça uso de si pelos outros no cotidiano da atividade laboral na instituição, tanto na atividade docente (através dos estágios supervisionados) quanto no trabalho enquanto psicólogas clínicas, visto que essas profissionais compartilham diferentes saberes acadêmicos com os alunos e realizam atendimentos psicoterápicos com pacientes da comunidade.

Na sequência, a profissional destacou: *“eu acho que caberia mais é nós termos tempo aí né? [...] pra nos reunirmos né? com mais frequência pra gente conversar mais pra ser um trabalho mais cooperativo... a gente abre um pouco mão desse trabalho cooperativo em função do regimento... não do curso mas o regimento da universidade [...] não tem essa brecha isso que eu quero dizer talvez tivesse que tá construído ali o trabalho do professor no regimento do curso né? [...]”* (entrevistada A). Percebemos nesse trecho discursivo, pela maneira de dizer do enunciador, que as normas antecedentes, as prescrições, muitas vezes tornam-se um entrave para que as profissionais possam trabalhar em um ambiente mais cooperativo. Ao enfatizar *“talvez tivesse que tá construído ali o trabalho do professor no regimento do curso né? [...]”*, a psicóloga docente indicou a constituição de uma cenografia de mudança e reivindicação de um espaço profissional mais pautado na atividade coletiva. O resultado dessa cenografia enunciativa nos permite chegar à construção de um ethos discursivo reivindicador.

Referir-se à cenografia, ao ethos e às suas caracterizações é mencionar a construção de uma imagem de si projetada discursivamente enquanto enunciador. “O ethos mostrado é o que o enunciador deixa transparecer de sua imagem em seu discurso [...]; já o ethos dito é aquilo que o enunciador fala sobre sua imagem como forma de construir-se no discurso” (Gonçalves, 2020, p. 76-77). O ethos dito manifesta-se no enunciado do próprio enunciador (pelo dito/expresso) e o ethos mostrado marca-se implicitamente na materialidade discursiva, sendo construído pelo coenunciador como forma de apreensão dos sentidos.

No depoimento *“eu acho que caberia mais é nós termos tempo aí né? [...] pra nos reunirmos né? com mais frequência pra gente conversar mais pra ser um trabalho mais cooperativo... a gente abre um pouco mão desse trabalho cooperativo em função do regimento...”* (entrevistada A), o ethos mostrado transparece certo descontentamento da profissional com relação à falta de tempo disponível para um planejamento em grupo das atividades, visto que as psicólogas docentes acabam abdicando de um trabalho mais cooperativo em função de seguir as normas prescritas no regimento interno do curso de graduação em Psicologia da URI.

Percebemos, dessa maneira, que as prescrições das normas, em forma de saberes

instituídos pela universidade, que se estabelecem sobre o trabalho da psicóloga docente no curso de graduação em Psicologia, têm significativa relação com aquilo que Schwartz (2021) denomina “dramáticas da atividade”, tal como podemos verificar no excerto: “[...] *quando eu recebi a disciplina né? eu recebi tudo como deveria ser da outra professora claro elas sempre me deixaram isso em aberto que eu poderia mas meio que JÁ DITO como seria né? por mais que () pensei ah tem algumas coisas que eu posso fazer diferente mas eu sei eu entendi o recado que eu precisava passar daquele formato né? então vem muito do que os outros faziam eu vou ter que de alguma forma dar conta também de fazer... isso sim...*” (entrevistada B). Essas prescrições podem ocorrer de maneira mais ou menos conflituosa conforme o grau de exigências das solicitações externas ao corpo-si, como é possível destacar no enunciado: “*mas eu entendi o recado que eu precisava passar daquele formato né?*”

No depoimento da entrevistada B, depreendemos que a profissional buscou obedecer às normas prescritas, instituídas pelo curso, visando seguir uma sequência de atividades preestabelecidas nos conteúdos programáticos das disciplinas. Segundo Schwartz e Durrive (2021), a norma expressa o que uma determinada instância avalia como devendo ser: “segundo determinado caso, segundo um certo ideal, uma dada regra, um objetivo, um modelo” (Schwartz; Durrive, 2021, p. 345). A instância que avalia a necessidade de a “disciplina ser passada daquele formato” é exterior ao corpo-si (normas impostas e normas mais ou menos assumidas).

As normas, as prescrições da instituição (URI), têm o objetivo de estabelecer parâmetros para a realização do trabalho das atividades das psicólogas docentes que participaram da entrevista realizada. No entanto, mesmo que as profissionais sigam as normas, há renormalizações no exercício da atividade, conforme podemos evidenciar no enunciado: “*pensei ah tem algumas coisas que eu posso fazer diferente*”. O trabalho é uso de si por si, uma vez que, no processo de atividade, a psicóloga docente mobilizou o seu saber-fazer, seus valores, seus afetos, enfim, sua singularidade no desenvolvimento da atividade laboral. “É isso que faz com que seja impossível uniformizar as situações de experiência. No entanto, é preciso relativizar essa parte de autonomia, pois o trabalho é também uso de si por outros” (Freitas, 2020, p. 3). As trabalhadoras entrevistadas manifestaram que realizavam suas atividades a partir de ordens e procedimentos institucionais do curso de graduação em Psicologia.

Ao mencionar a respeito da importância das questões éticas nas suas atividades, a entrevistada B relatou sobre a necessidade de deixar bem claros os preceitos éticos que envolvem a psicoterapia infantil, porque há diferentes perfis de famílias. Nesse contexto, a profissional destacou: “*eu já errei MUITO de achar que as pessoas entendiam né? ahn... então*

tenho que deixar claro muitas vezes repetir muitas vezes essas questões né? ahn...” (entrevistada B). Cabe ressaltar que a palavra “muito” em letras maiúsculas indica uma entonação enfática do enunciador (Preti, 1993). É esse “tom” que dá autoridade ao que é dito pela profissional e permite ao coenunciador construir uma representação do corpo do enunciador pela sua maneira de dizer (Maingueneau, 2008c). Assim, ao admitir que “já errou muito de achar que as pessoas entendiam”, o enunciador constrói um universo de sentido que nos leva a participar imaginariamente em uma experiência vivida em situações de trabalho, no consultório de psicoterapia.

O uso da marca linguística “muitas vezes” nos enunciados também remete ao tempo da enunciação, e essa noção de dêixis enunciativa relaciona-se à frequência com que o fato – de falar com os pais sobre as questões éticas dos atendimentos psicoterápicos – manifesta-se na atividade laboral. “O nome *vezes*, por si só indica *fato que se repete*, porém *muitas*, que expressa *grande quantidade*, é que imprime à expressão a indicação dessa frequência” (Flores *et al.*, 2008a, p. 124). “Muitas”, que quantifica “vezes”, mesmo que não precise a quantidade de ocorrências do fato, expressa o quanto ele é recorrente na atividade de trabalho da psicóloga docente.

A entrevistada B explicitou, por meio do depoimento “*quando os pais são separados e um deles me procura né? então eu sempre tento deixar muito claro se tá... o outro sabe que essa criança tá vindo aqui? porque eu já recebi pais tipo assim ‘eu não sei que essa criança tá aí como assim? tu tá atendendo?’ esses cuidados que com a experiência eu fui aprendendo né? que as vezes não está lá no nosso código de ética mas que a gente entende que em algum momento a gente vai precisar trabalhar*”, alguns vazios de normas na atividade de trabalho no consultório de psicoterapia. Ao fazer isso, pôs em evidência o fato de que alguns cuidados éticos não estão prescritos no Código de Ética Profissional do Psicólogo (2005), como, por exemplo, os preceitos éticos que envolvem o atendimento psicoterápico com crianças que têm pais separados.

Nesse sentido, a atividade de trabalho da profissional, no consultório, foi tomada por debates de normas e valores, renormalizações e produção de novos saberes, visto que o vazio de normas relatado pela psicóloga docente também impulsionou a construção de um saber investido. Os cuidados éticos que ela foi aprendendo com a experiência estão “relacionados com a capacidade construída na experiência da gestão da vida” (Veríssimo; Sena, 2021, p. 99). Inferimos, então, que, em seu depoimento, a entrevistada B mencionou a existência de alguns cuidados éticos que nem sempre estão prescritos no Código de Ética Profissional do Psicólogo (2005), o que evidencia os pressupostos de que a atividade de trabalho é sempre singular e de

que a psicóloga docente cria e recria alternativas para trabalhar, ou seja, renormaliza de acordo com suas experiências, e isso “coloca em questão o postulado de que as situações de trabalho são definidas pelas prescrições” (Veríssimo; Sena, 2021, p. 100). Desse modo, temos que o saber investido (da experiência) na atividade está em aderência às situações reais de trabalho na clínica de psicoterapia.

Durrive (2011) afirma que uma norma é uma maneira de fazer “privilegiada”, associada aos valores do corpo-si. O agir das psicólogas docentes se inscreve em um triângulo com os seus saberes e valores. Há diferentes maneiras de colocar as normas em prática, sejam elas antecedentes ou instauradas na atividade real. Nesse contexto, observemos o próximo excerto discursivo: *“mas as questões éticas é uma coisa que eu me preocupo muito muito mesmo porque eu acho que é um diferencial da nossa profissão também e eu vejo colegas que têm esse mesmo pensamento né? que não toleram alguns comportamentos e... eu acho isso primordial né? partir daí pra gente se construir enquanto profissional né a gente sabe até onde a gente pode ir acho que isso é bem importante né? poder entender o nosso papel ali [...] então isso pra mim é primordial o cuidado com a pessoa sabe? esse... esse olhar esse... que ela tá protegida ali que ela tá segura eu acho que isso é o essencial na minha visão assim [...]”* (entrevistada B). Conforme esses enunciados, as marcas/pistas linguístico-discursivas “eu acho isso primordial” e “eu acho que é um diferencial da nossa profissão” revelam que as questões éticas se situam em primeiro lugar nas atividades da psicóloga docente.

Cabe ressaltar que “no sentido subjetivo, valores é o peso que se atribui mais ou menos às coisas; uma hierarquia, uma categorização própria a cada um a propósito do que se estima, prefere, ou pelo contrário que se negligencia, rejeita” (Schwartz; Durrive, 2015, p. 385). Nesse sentido, a profissional disse considerar os cuidados éticos como o ponto de partida para que psicólogas possam produzir saberes, se construir enquanto profissionais: *“partir daí pra gente se construir enquanto profissional”*. Ainda, percebemos um debate de normas e valores quando a psicóloga docente informou que ela e as colegas de trabalho têm um mesmo pensamento, pois “não toleram alguns comportamentos”. Isso parece evidenciar que essas profissionais compartilham os mesmos valores éticos.

É relevante salientar que nos enunciados *“pra mim é primordial o cuidado com a pessoa sabe? esse... esse olhar esse... que ela tá protegida ali que ela tá segura eu acho que isso é o essencial na minha visão assim [...]”*, a entrevistada B deixou claro que as profissionais psicólogas julgam fundamental proteger, por meio da confidencialidade, a intimidade e privacidade dos pacientes. Além disso, o fato de considerar importante “saber até onde a gente pode ir” e “poder entender o nosso papel ali” revela o quão valioso é para a trabalhadora ter

conhecimento de si mesma e saber qual é o seu papel nas atividades de trabalho. Para se autoconhecer, o corpo-si deve se reconstruir a partir de seus saberes, de todos os traços de si mesmo que deixou em seu viver (Schwartz, 2014). A ética do cuidado com o outro (pacientes) é inerente ao corpo-si, por isso, os valores do compromisso e da responsabilidade fazem parte das atividades, estão em aderência ao agir da psicóloga docente.

O agir em competência de uma pessoa é muito profundamente determinado por aquilo que pode *valer* para ela (Schwartz, 2010b). Na cenografia instaurada discursivamente, a maneira de dizer do enunciador (psicóloga docente / entrevistada B), quando falou que “o cuidado com a pessoa é primordial” nos leva a perceber a incorporação de valores contidos no Código de Ética Profissional do Psicólogo (2005), como, por exemplo, o respeito ao “sujeito humano”⁴² e seus direitos fundamentais. O universo de sentido propiciado pelo discurso da entrevistada B impõe-se tanto pelo ethos quanto pelas ideias que transmite (Maingueneau, 2008c). Sendo assim, os vestígios deixados pelo enunciador nos enunciados autorizam a construção de uma imagem de si que parece pretender tornar-se real, concreta (Amossy, 2018). Dessa forma, constroem-se ethos dito e mostrado, que revelam os ethos discursivos: responsável, comprometido, respeitoso, cuidadoso e protetor com os pacientes. A fala é legitimada por um fiador que evidencia imagens de si apoiadas em valores éticos que ressaltam a importância da relação intersubjetiva que a psicóloga docente estabelece com os pacientes e os alunos do curso de graduação em Psicologia.

Vejamos os excertos: “*mas as questões éticas é uma coisa que eu me preocupo muito muito mesmo*” (entrevistada B); “*pra mim, o Código de Ética é uma referência, [...] eu me incomodo muito quando umas questões que a gente vê de não cumprimento do Código de Ética*” (entrevistada C). Nesses enunciados, é importante observar, cada pessoa se confronta com as normas de maneira singular, por isso, depreendemos que as profissionais docentes entrevistadas buscam constantemente seguir as normas prescritas, instituídas no Código de Ética Profissional do Psicólogo (2005), explicitando a relevância desse documento, que deve servir como referência aos profissionais de Psicologia. Conforme nosso entendimento, a maneira de dizer dessas trabalhadoras reflete uma tentativa de aderência às normas prescritas no Código de Ética.

O fato de “*se preocupar muito*” com as questões éticas e “*se incomodar muito*” ao

⁴² A expressão “sujeito humano” está informada/escrita dessa forma na “Apresentação” do Código de Ética Profissional do Psicólogo (2005).

se deparar com situações de não cumprimento das normas do Código evidencia um debate de normas orientado por valores intrínsecos a essas profissionais, que podem resultar dramáticas de usos de si. A esse respeito, Schwartz (2014) afirma que o debate de normas é uma dramática permanente do uso do corpo-si, no qual estão em jogo as motivações e as escolhas que são origem das renormalizações.

No excerto “[...] as resoluções do Conselho de como fazer um documento [...] são diretrizes que eu sigo [...] não que eu ache que todas elas estão corretíssimas ou não mas eu sigo [...]”, salientamos que a entrevistada C pareceu estar resignada a seguiras prescrições previstas para a atividade, mesmo não concordando integralmente com as normas instituídas. De acordo com Durrive (2011, p. 49), “Cada um tende a renormalizar, a fazer sua a norma que antecipa e ajusta seu agir, a fim de se manter – mesmo que seja pouco – na origem do ‘uso de si’, mesmo se conformando com a demanda que lhe é posta”. Ainda que as trabalhadoras sigam normas, há renormalizações no exercício das atividades, visto que as psicólogas docentes vivenciam maneiras específicas de construir as situações de trabalho, através do uso que fazem de si, por si e pelos outros.

No que diz respeito à perspectiva enunciativo-discursiva, considerar o “*Código de Ética como uma referência a ser seguida*” torna possível perceber a adesão do sujeito ao universo configurado por um locutor (Maingueneau, 2020). Isso implica dizer, nesse caso, que a psicóloga docente incorpora de tal modo o discurso prescrito no Código de Ética Profissional do Psicólogo (2005) que “*se incomoda*” ao se deparar com situações que envolvem o não cumprimento das normas desse documento. A adesão do coenunciador ao ato enunciativo requer a projeção de um ethos ético que inspire circunstâncias para que as profissionais da área da educação e da psicologia possam não apenas compreender as normas/prescrições contidas no Código de Ética Profissional do Psicólogo (2005) e no Projeto Político Pedagógico (URI, 2021), mas também participar imaginariamente do mundo de conceitos e ideias (mundo ético) que está sendo engendrado pelos discursos nos documentos.

O *ethos* dito, como, por exemplo, em “*pra mim, o Código de Ética é uma referência [...] eu me incomodo muito quando umas questões que a gente vê de não cumprimento do Código de Ética*” e em “[...] as resoluções do Conselho de como fazer um documento [...] são diretrizes que eu sigo [...] não que eu ache que todas elas estão corretíssimas ou não mas eu sigo [...]” (entrevistada C), explicita o ethos mostrado, implícito nesse dizer, de uma profissional que, provavelmente, presenciou, em sua ação profissional na Psicologia, situações de falta de ética. Além disso, seguir diretrizes mesmo não as avaliando como as

mais adequadas revela certo desacordo da entrevistada C quanto a algumas resoluções e normativas do Conselho Federal de Ética em Psicologia. Nessa cena enunciativa, as ideias que suscitam a adesão da profissional, enquanto leitora e usuária das normas, revelam uma maneira de ser, o ethos discursivo ético e profissional.

Durrive, Schwartz e Duc (2010, p. 35) afirmam que “a ideia de atividade é sempre um ‘fazer de outra forma’, um ‘trabalhar de outra forma’”. Incluir uma dimensão de transformação é uma espécie de obrigação mesma de toda e qualquer situação laboral. No entanto, em diferentes episódios que envolvem o trabalho, certas imposições das normas antecedentes dificultam ou impedem mudanças, remanejamentos. Dessa forma, as entrevistadas C e D, na resposta à questão 2, registraram que *“talvez enquanto instituição de trabalho eu me sinta mais amarrada né? pelas questões do instituído [...] as normas de aprovação do estágio um aluno em estágio com nota cinco ele passa um aluno numa disciplina com nota seis e nove ele pega exame...”*; *“com relação à universidade [...] primeiro é a falta de coerência nas regras e orientações que a própria instituição dá, isso é uma dificuldade porque as regras nem sempre são claras”*.

Isso implica uma distância entre as normas instituídas que regem a atividade de trabalho e aquilo que acontece na prática. Mais do que isso, salientaram as entrevistadas sobre a existência de certa incoerência na elaboração e na aplicabilidade das normas, por parte da instituição de ensino, o que nos leva a apontar o embate entre valores profissionais e pessoais e as questões impostas pelo meio, visto que “o meio é sempre mais ou menos infiel e, aliás, nunca se sabe onde e em que proporções” (Duc; Schwartz; Durrive, 2010, p. 189). A infidelidade do meio deve ser gerida não como uma execução, mas como um uso dos próprios recursos. A isso, Duc, Schwartz e Durrive (2010, p. 190) chamam de “‘vazio de normas’, porque aí as normas antecedentes são insuficientes – visto que não há somente execução”. Desse modo, entendemos que as normas prescritas jamais serão suficientes para dizer tudo o que se deve fazer e como se deve fazer.

Trabalhar em meio à padronização, inteiramente pensada pelos outros, é “invivível” (Schwartz; Durrive, 2010), pois as trabalhadoras pesquisadas têm necessidade de recentrar o meio em torno de suas normas, fazer microescolhas permanentes orientadas por seu mundo de valores. Então, *“sentir-se amarrada pelas questões do instituído”* pode significar uma ausência de escolha, visto que um indivíduo “amarrado” não pode agir. Logo, temos uma visão taylorista do trabalho, pois, segundo Duc, Duraffourg e Durrive (2010, p. 68), *“descobrimos o quanto é escandaloso tudo o que impede, nas situações de trabalho, de as pessoas empregarem todas as suas potencialidades”*. Toda vez que é convocada a agir, a

profissional é confrontada com o que a instituição exige dela e com o que ela exige de si mesma, isso é, do seu corpo-si.

Impulsionadas pela tentativa de gestão das normas, as entrevistadas relataram que se reorganizam a partir do momento em que surgem dúvidas na atividade, tal como é possível perceber nas verbalizações *“a gente acaba não tendo a prática de pensar sozinha sobre a reprovação [...] ou uma aprovação também [...] tem toda essa questão do grupo também a gente acaba se fortalecendo nas decisões né? pra ser mais justo e mais coerente com eles também e conosco né?”*. A fim de fazer emergir algo da parte irredutível do trabalho e para gerir as normas na atividade, a pessoa precisa de um interlocutor para verbalizar seus conhecimentos e habilidades, o saber-fazer (Duc; Duraffourg; Durrive, 2010).

Verificamos que a gestão das normas acontece na coletividade da situação de trabalho, em um ambiente marcado pelo trabalho colaborativo. *“Se fortalecer nas decisões”* significa fazer uso de si por si e pelos outros na busca por um ambiente de trabalho saudável no qual tomar atitudes e fazer escolhas em grupo significa um ato de compartilhar as dramáticas vivenciadas na atividade, conforme vemos no excerto do enunciado-resposta, proferido pela entrevistada D: *“[...] a gente enquanto grupo conseguiu fazer fluir de um jeito que tentasse ficar um pouquinho melhor pra todo mundo mas foi um ano^v difícil assim né?”*.

Sob a perspectiva enunciativa, salientamos que, na cena de enunciação, as entrevistadas (enunciadores) fizeram emergir, pelas escolhas linguístico-discursivas, as situações mais atípicas e desafiadoras da atividade, que apontam dramáticas de uso do corpo-si no fazer laboral (Schwartz, 2014). Por exemplo, no depoimento da entrevistada D, tem-se: *“... então... teoricamente é mais fácil eu passar num estágio... ser aprovado num estágio do que numa disciplina na minha cabeça isso tá incoerente [...] porque eu vou formar a prática daquele profissional tendendo que ele não seja tão qualificado como ele foi na disciplina [...]”*. Nesse discurso, ela comentou que é mais fácil o aluno ser aprovado no estágio supervisionado do que em uma disciplina e ressaltou certa incoerência da instituição de ensino no que diz respeito às normas de atribuição das notas semestrais. Temos aqui uma cenografia associada à instituição, mais especificamente às normas prescritas no curso de graduação em Psicologia.

De acordo com Maingueneau (2008d, p. 70), *“a cenografia é a cena de fala que o discurso pressupõe para poder ser enunciado”*. Nessa cenografia, fomos reportados para a cena em que o “eu” (docente) nos fala de um “ele” (alunos e instituição), relatando sua preocupação com a formação profissional dos graduandos. A entrevistada D enunciou seu

dizer por meio de uma cenografia na qual professores estão mais interessados no bom desempenho dos alunos e na formação de profissionais qualificados do que na atribuição de uma “nota” visando à aprovação.

O caráter e a corporalidade desse fiador que pensa no aprimoramento da pessoa (aluno) enquanto profissional apoiam-se sobre o conjunto de representações sociais valorizadas daqueles docentes que se preocupam, antes de tudo, com a excelência na formação acadêmica e profissional dos seus alunos. A instância subjetiva manifesta-se através do fiador, dotado de um caráter que, por seu “tom”, atesta o que é dito. Essas cenografias instauradas *no* e *pelo* depoimento (entrevistada D) endereçam à reflexão dos ethos discursivos, imagens de si do compromisso ético com a formação de futuros psicólogos, a fim de que sejam qualificados para exercer com competência a atividade laboral.

Ainda a respeito da distância entre as normas que regem as atividades, retomamos alguns excertos do depoimento da entrevistada D na questão 2: *“talvez enquanto instituição de trabalho eu me sinta mais amarrada né? pelas questões do instituído[...] talvez porque a gente pense no aprimoramento da pessoa enquanto profissional... e as universidades vão tá pensando... neles enquanto alunos[...] enquanto pessoas que usufruem do serviço”*. Na cenografia discursiva, o sujeito enuncia e instaura diante de si o coenunciador (tu), conforme podemos verificar no uso da primeira pessoa “eu” e da expressão interrogativa “né?”, pois interpela o interlocutor suscitando uma resposta ou adesão ao que está sendo dito: os professores têm comprometimento com a formação profissional e a principal preocupação da universidade é que os alunos não deixem de usufruir do serviço. Além disso, destacamos que o advérbio de dúvida “talvez”, recorrente nos depoimentos da entrevistada D, demonstra que, ao falar, o enunciador busca preservar a imagem de si ao “minimizar” o que será dito através de um “tom” de incerteza.

No quadro da análise do discurso, Maingueneau (2008d, p. 72) “propõe que qualquer discurso escrito, mesmo que a negue, possui uma vocalidade específica, que permite relacioná-lo a uma fonte enunciativa, por meio de um tom que indica quem o disse”. Então, salientamos que o ethos mostrado na enunciação quando o enunciador menciona exemplos de dramáticas vivenciadas na atividade, nos estágios supervisionados do curso, parece evidenciar certo descontentamento (desconforto) da psicóloga docente no que diz respeito à falta de clareza e coerência das normas instituídas. Se há *“falta de coerência nas regras e orientações que a própria instituição dá”*, é perceptível certa insuficiência das normas antecedentes. Por isso, a profissional precisa imaginar soluções que lhe possibilitem

renormalizar, apesar da inadaptação ao prescrito.

De acordo com Duc, Schwartz e Durrive (2010, p. 191), “essas escolhas são um risco, já que é preciso suprir os ‘vazios de normas’, as deficiências de orientações, de conselhos, de experiências adquiridas, registradas nas regras ou nos procedimentos”. Isso posto, sabemos que ter que antecipar soluções possíveis é correr o risco de falhar, de criar novas dificuldades. E isso remete, mais uma vez, às dramáticas de uso de si.

Na sequência, veremos mais detalhadamente as dramáticas de uso do corpo-si vivenciadas nas atividades das psicólogas docentes da URI. Ainda, abordaremos a cenografia e o ethos discursivo, conforme possibilitam os excertos do Quadro 8.

Quadro 8 – Excertos da Questão 3

De que forma você vem lidando com os desafios nas suas profissões, tanto na atividade docente quanto no consultório?

Entrevistada A: eu acho que teve uma sobrecarga maior... e das relações prejudicou um pouco a aula né? porque os alunos participam menos né? assim... na terapia também [...] agora tem pessoas que travam que não gostam daí não dá pra fazer né? assim fica... então são particularidades né? da questão do vínculo né? assim como com o aluno também os estudantes ficam mais... eu achei aliás eu me surpreendi eu pensei que os alunos fossem falar muito mais porque estavam... eles não estavam entre eles estavam longe... pelo contrário... a sensação que eu tive foi que eles ficaram mais reticentes assim... alguns a gente nem sabia se estavam na aula inclusive né? ((risos)) claro teve gente que não abriu a boca o semestre inteiro tem gente ... então assim...

Entrevistada B: tive muitas aulas que nenhum aluno abria a câmera todo mundo de câmera fechada e tu ficava ali falando e não sabia pra quem então foi uma questão também assim né? desse olhar ahn perai eu tô sozinha aqui? eu não tô? esse aluno tá recebendo essa informação? ele não tá recebendo? então pra nós também enquanto profissionais foi punk assim foi... será que tá sendo bom a aula? se ninguém () perguntava ninguém se manifestava então acho que... eu quando eu fui convidada eu nunca imaginei esse cenário né? pra entrar na universidade eu nunca imaginei que eu não ia ter contato com ninguém então depois que a gente começou as aulas presenciais quando eu cheguei na sala de aula eu fiquei meu deus você é assim né? [...] depois pra voltar em sala de aula também foi uma nova adaptação com esses alunos né? ok tá aqui se olhando no olho né? mesmo com máscara mas é diferente não tem contato não existe nada né?

[...] pra mim era bem difícil fazer as coisas em casa né? porque eu sempre tive a casa como um momento de desligar de lazer e teve que vir tudo pra cá né? então a minha filha aqui do lado falando querendo atenção e eu dizendo não eu preciso terminar eu preciso fazer isso né? então () depois que terminou o semestre meu deus eu falei uma sensação tão boa daquilo... ter conseguido concluir aquilo porque eu... foi uma pressão assim foi... não foi fácil... e () um espaço que não era pra isso assim então acho que tira uma privacidade de toda a família

Entrevistada C: [...] eu acho que a maior dificuldade da docência é lidar com as questões institucionais relações com os alunos não são difíceis ahn é o que na verdade nos deixa me deixa bem mas as questões institucionais dar conta de questões da instituição com pouQUÍSSIMOS recursos humanos uma cobrança muito grande e principalmente com problemas gravíssimos de comunicação então a universidade assim o trabalho na universidade meu maior desafio é esse que a gente é surpreendido com novas orientações com mudanças e com MUITA sobrecarga de trabalho então a nossa carga horária é COMPLETAMENTE fechada não tem tempo para planejar aula planejamento de aula ele sempre será fora de horário da escola da... da... universidade esse é meu maior ... dificuldade com relação a docência... com relação a clínica a maior dificuldade eu acho que é a necessidade de você sempre estar INTEIRO para o paciente assim... isso ahn exige também bastante um constante trabalho da gente tá olhando também pra si e de tá... isso também tem esse desgaste nesse sentido assim de estar inteiro [...]

Entrevistada D: [...] a docência também na graduação teve uma questão interessante e assim triste por um aspecto de tu dar aula pra tela do computador e todo mundo desligado e tu chama ninguém responde...não tem perguntas...né?

[...] no consultório ali por março... abril... até maio eu ahn ... me mantive atendendo on-line a grande maioria dos pacientes...mas muitos pacientes não queriam também tinham dificuldades... [...] eu dei duas disciplinas no segundo semestre agora em agosto... eu não conheço nenhum dos vinte e cinco alunos que estavam na tela [...]

[...] um ponto perigoso talvez na nossa profissão muitas pessoas entram na psicologia com o intuito talvez de buscar ajuda se tratar [...] é o caminho errado né? porque eu preciso buscar isso na minha psicoterapia pessoal então talvez esse seja um de nossos maiores impasses ao longo da graduação [...]

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2024)

Iniciamos a análise dos enunciados que revelam as dramáticas de uso do corpo-si nas atividades das psicólogas docentes retomando a perspectiva de Schwartz e Durrive (2021) quando afirmam que a situação de trabalho é matriz de variabilidades, matriz de história porque engendra outros possíveis em razão das escolhas feitas pelo corpo-si (micro-escolhas) para processar os eventos. A atividade no contexto da pandemia surgiu como uma tensão, uma dramática. De acordo com Schwartz e Mencacci (2015), “dramática” quer dizer que há uma história que não foi prevista antecipadamente. As psicólogas docentes entrevistadas referiram em seus depoimentos que se depararam com um debate de normas e valores dos quais não poderiam se desvincular, pois a pandemia da Covid-19 foi um destino a viver.

Nesses depoimentos, identificamos muitas dramáticas de uso do corpo-si (Schwartz; Durrive, 2010). Por exemplo, nos excertos *“eu acho que teve uma sobrecarga maior... e das relações prejudicou um pouco a aula né? porque os alunos participam menos né? assim [...] os estudantes ficam mais... eu achei aliás eu me surpreendi eu pensei que os alunos fossem falar muito mais porque estavam... eles não estavam entre eles estavam longe... pelo contrário... a sensação que eu tive foi que eles ficaram mais reticentes assim... alguns a gente nem sabia se estavam na aula inclusive né? ((risos)) claro teve gente que não abriu a boca o semestre inteiro [...]”*, a entrevistada A evidenciou que ficou surpresa com a falta de participação dos alunos durante as aulas remotas.

Além disso, percebemos o possível excesso de atividades da psicóloga docente quando ela afirmou que *“teve uma sobrecarga maior”*. Compreendemos que essa sobrecarga aconteceu porque a profissional conciliava os atendimentos clínicos com a docência no curso de graduação em Psicologia durante a pandemia da Covid-19. Esses fatores pressupõem a existência de maior esforço do corpo-si para ter um bom desempenho em

ambas atividades que, realizadas remotamente, exigiram uma constante inter-relação com o outro (pacientes, alunos, colegas de profissão, instituição).

Salientamos que as relações intersubjetivas foram bastante prejudicadas devido ao distancimento social. A profissional revelou as dramáticas de uso do corpo-si ao mencionar o fato de os alunos participarem menos das aulas. A atitude de permanecer com as câmeras e os microfones desligados gerou desconforto nas professoras do curso de graduação em Psicologia. Em algumas situações, a psicóloga docente não tinha certeza se os alunos realmente estavam participando da aula. Um exemplo da falta de participação dos graduandos foi o registro da entrevistada B de que teve *“muitas aulas que nenhum aluno abria a câmera todo mundo de câmera fechada e tu ficava ali falando e não sabia pra quem então foi uma questão também assim né? desse olhar ahn peraí eu tô sozinha aqui? eu não tô? esse aluno tá recebendo essa informação? ele não tá recebendo?”*. O enfrentamento dessa situação gerou dramáticas de uso do corpo-si. Essas dramáticas, quando situadas no espaço laboral, demandaram a mediação de saberes e valores das psicólogas docentes, pois, em um meio imprevisível e infiel, foi necessário renormalizar essas condições de trabalho, ou seja, coube às trabalhadoras recompor o meio laboral no curso de graduação em Psicologia, a fim de administrar a complexidade das questões e demandas determinadas pelo contexto da pandemia.

É no cerne desse corpo-si biológico, histórico e singular que se infiltra uma relação variável de cada psicóloga docente com um mundo de valores que vai além dele, mais ou menos, a depender da pessoa (Schwartz, 2014). Exercer essas atividades no contexto pandêmico foi tentar estabelecer uma sinergia para essa tríplice ancoragem do corpo-si (biológica, histórica e singular) no tratamento dos debates de normas que se fazem incessantemente presentes nas atividades laborais.

Conforme nosso entendimento, as psicólogas docentes vivenciaram atividades nas quais as dramáticas de uso do corpo-si estão presentes de forma intensa, como é possível verificar nos enunciados: *“então pra nós também enquanto profissionais foi punk assim foi... será que tá sendo bom a aula? se ninguém () perguntava ninguém se manifestava então acho que...”*. (entrevistada B); *“[...] eu dei duas disciplinas no segundo semestre agora em agosto... eu não conheço nenhum dos vinte e cinco alunos que estavam na tela [...] a docência também na graduação teve uma questão interessante e assim triste por um aspecto de tu dar aula pra tela do computador e todo mundo desligado e tu chama ninguém responde...não tem perguntas...né?”*(entrevistada D).

Destacamos que a entrevistada B, nas marcas linguísticas *“pra nós também enquanto*

profissionais foi punk”, utiliza uma gíria presente no uso da língua que refere uma situação de trabalho adversa. Durante a pandemia foi difícil, complicada a gestão de si para todo o coletivo das psicólogas docentes da URI. A dramática de uso do corpo-si “é revivida permanentemente, porque o uso de si pelos outros é talvez em um certo momento mais forte, mais determinado [...]” (Duc; Schwartz; Durrive, 2010, p. 195). As situações de trabalho vivenciadas pelas psicólogas docentes reivindicam os usos de si, ou seja, convocam as profissionais de maneira singular a um agir em competência mais amplo do que as tarefas prescritas anteriormente.

Os discursos proferidos pelas entrevistadas em “*dar aula pra tela do computador*” sem ter respostas da turma e “*ministrar duas disciplinas sem conhecer nenhum dos 25 alunos*” da graduação nos levam a pensar nas possíveis dramáticas de uso do corpo-si no sentido de que trabalhar como psicóloga e docente durante a pandemia colocou “em tensão o uso de si requerido *pelos outros* e o uso de si consentido e comprometido por *si mesmo*” (Schwartz; Durrive, 2015, p. 385).

Nas cenografias construídas discursivamente pelas psicólogas docentes, pelos depoimentos coletados, temos um enunciador comprometido com as atividades, mesmo diante do cenário da pandemia. No entanto, reiteramos que fazer uso de si por si e por outros, nesse caso, não garantiu êxito nas atividades laborais já que essas profissionais passaram por dificuldades para trabalhar on-line, tanto na docência quanto no consultório de psicoterapia, conforme podemos verificar nos excertos: “*na terapia também [...] agora tem pessoas que travam que não gostam daí não dá pra fazer né? assim fica... então são particularidades né? da questão do vínculo né?*” (entrevistada A); “[...] *no consultório ali por março... abril... até maio eu ahh ... me mantive atendendo on-line a grande maioria dos pacientes...mas muitos pacientes não queriam também tinham dificuldades [...]*” (entrevistada D).

Observamos, nos depoimentos das profissionais, o surgimento de novas dramáticas de uso do corpo-si, posto que, segundo a entrevistada D, a docência “*teve uma questão triste*” porque os alunos não interagiram nas aulas on-line e muitos pacientes não queriam ser atendidos por chamadas de vídeo. Ainda, de acordo com a entrevistada A, alguns pacientes “travam” durante a sessão. Por isso, compreendemos que os atendimentos psicoterápicos na modalidade remota, de certa forma, prejudicaram o vínculo necessário entre paciente e terapeuta.

Nesse contexto, é importante comentar que, antes da pandemia da Covid-19, a maior parte dos atendimentos em consultório de psicoterapia era realizada presencialmente. As

mudanças impostas pelo meio diante desse novo cenário podem ter causado insegurança em algumas pessoas, pois o diálogo face a face entre psicólogas e seus pacientes constitui uma cena validada (Maingueneau, 2008c) por essa atividade laboral, isso é, já instaurada na memória coletiva. Essa cena de fala caracterizada pela intersubjetividade assenta-se sobre um ethos pré-discursivo segundo o qual todo atendimento psicológico, para ter qualidade, deve ser presencial.

Na cenografia instaurada pelo discurso, a figura do enunciador – o fiador – e a do coenunciador são associadas a uma cronografia (um momento) e a uma topografia (um lugar) das quais aparentemente o discurso surge (Maingueneau, 2008b), sendo possível verificar, na tecitura discursiva, que as imagens de si encontram-se refletidas nas práticas discursivas sobre as atividades, em diferentes momentos e espaços enunciativos, conforme poderemos ver na sequência da análise.

O ethos dito em “[...] a docência também na graduação teve uma questão interessante e assim triste por um aspecto de tu dar aula pra tela do computador e todo mundo desligado e tu chama ninguém responde...não tem perguntas...né?” (entrevistada D), além de revelar as dramáticas de uso do corpo-si, traz em sua materialidade discursiva, no processo enunciativo, um ethos mostrado. O depoimento da profissional sugere que existiu certo descaso e comportamento relapso de alguns discentes – do curso de graduação em Psicologia – durante as aulas remotas. Segundo Maingueneau (2019, p. 16), “o ethos se elabora, assim, por meio de uma percepção complexa, mobilizadora da afetividade do intérprete, que tira suas informações do material linguístico e do ambiente”. A instância subjetiva implica uma voz (tom) que leva o interlocutor a associar o discurso a um corpo enunciante e a um universo de sentido que corresponde a esse corpo. No depoimento da psicóloga docente (entrevistada D), é possível revelar um ethos discursivo descontente, além de imagens de si que mostram uma profissional preocupada e comprometida com a atividade laboral, visando à qualidade do ensino.

Observemos que, nos enunciados “*eu quando eu fui convidada eu nunca imaginei esse cenário né? pra entrar na universidade eu nunca imaginei que eu não ia ter contato com ninguém*”, o depoimento da entrevistada B apontou outras adversidades vivenciadas por ela quando começou suas atividades docentes na URI. De maneira imprevisível, o início das aulas da profissional coincidiram com o isolamento social em decorrência da pandemia. Do ponto de vista ergológico, podemos ressaltar que a psicóloga docente descobriu que o meio é infiel à ideia que se fazia dele (Schwartz; Durrive, 2015). Em relação ao mundo humano e social, esse corpo-si estava sujeito a vivenciar mudanças permanentes no

trabalho.

Nos excertos *“então depois que a gente começou as aulas presenciais quando eu cheguei na sala de aula eu fiquei meu deus você é assim né? [...] depois pra voltar em sala de aula também foi uma nova adaptação com esses alunos né? ok tamo aqui se olhando no olho né? mesmo com máscara mas é diferente não tem contato não existe nada né?”* (entrevistada B), a materialidade discursiva produzida pelo enunciador, ao falar sobre o trabalho docente no curso de graduação em Psicologia, é reveladora das renormalizações intrínsecas às atividades laborais na universidade (URI). O retorno às aulas presenciais exigiu uma readaptação de todos os sujeitos envolvidos diretamente com o curso (instituição, professores e alunos).

Noël, Faïta e Durrive (2010) asseveram que a maneira como os trabalhadores utilizam a linguagem, como constroem seus discursos, sua própria fala, aplica-se, antes de mais nada, ao domínio das relações que estabelecemos com o outro. Ao enunciar *“ok tamo aqui se olhando no olho né? mesmo com máscara mas é diferente não tem contato não existe nada né?”*, a entrevistada B explicitou que a relação – presencial – intersubjetiva com os alunos é o que realmente dá sentido à sua atividade docente. É sob a condição de diálogo, que é constitutiva da pessoa, que o sujeito se institui na e pela linguagem (Benveniste, 2005). Do mesmo modo, a atividade realizada na clínica de psicoterapia e o exercício da docência no curso de graduação em Psicologia implicam reciprocidade para que saberes sejam produzidos.

O enunciador (entrevistada B) ao dizer *“não tem contato não existe nada”* comprova que as atividades laborais de psicólogas docentes se concretizam pela inter-relação das profissionais com os pacientes e com os alunos. Por isso, o distanciamento social instaurado por causa da pandemia dificultou a realização dessas atividades laborais e, conseqüentemente, resultou em dramáticas de uso do corpo-si.

Percebemos no depoimento das entrevistadas algumas marcas linguísticas, vestígios capazes de evidenciar a relação que o enunciador estabelece com o coenunciador por meio de seu ato de enunciação (Maingueneau, 2008c). Nos enunciados *“eu quando eu fui convidada”*, *“eu nunca imaginei esse cenário”*, *“eu nunca imaginei que eu não ia ter contato com ninguém”* e *“quando eu cheguei na sala de aula”*, a cenografia da atividade docente no contexto pandêmico se manifesta discursivamente quando o enunciador se dirige ao coenunciador, legitimando a cena de enunciação.

A entrevistada B, em exercício da atividade docente, precisou gerir problemas (dramáticas de uso do corpo-si), lidar com dificuldades imprevistas e, para isso, necessitou

antecipar saberes que ainda não faziam parte das suas experiências profissionais. Dessa maneira, verificamos que as dramáticas de uso do corpo-si fazem parte da realidade de discurso na qual o “eu” falou no *aqui e agora*. “A realidade à qual ele remete é a realidade do discurso. É na instância de discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como ‘sujeito’” (Benveniste, 2005, p. 288). Essas dramáticas ficaram evidentes a partir das marcas linguísticas da presença do enunciador, que emergem da cena de enunciação e, mais especificamente, da cenografia.

Vejamos que, no discurso “[...] *um ponto perigoso talvez na nossa profissão muitas pessoas entram na psicologia com o intuito talvez de buscar ajuda se tratar [...] é o caminho errado né? porque eu preciso buscar isso na minha psicoterapia pessoal então talvez esse seja um de nossos maiores impasses ao longo da graduação [...]*” (entrevistada D), a psicóloga docente relatou sobre um dos maiores impasses ao longo do curso de graduação em Psicologia, qual seja o fato de muitos estudantes ingressarem no curso buscando uma explicação para seus próprios problemas de origem emocional. Nesse caso, as dramáticas podem estar relacionadas a alguns estereótipos que circundam o mundo ético dos profissionais da área de Psicologia. Por exemplo: os psicólogos detêm o poder de atingir mais o íntimo de uma pessoa e/ou ingressar em um curso de Psicologia significa aprender a compreender melhor a si mesmo e ao outro. O conjunto de crenças e opiniões partilhadas por alunos ingressos na graduação preocupa as psicólogas docentes do curso e isso repercute com dramáticas de uso do corpo-si, tanto no exercício da docência quando na atividade de psicoterapia.

No excerto “*com relação a clínica a maior dificuldade eu acho que é a necessidade de você sempre estar INTEIRO para o paciente assim... isso ahh exige também bastante um constante trabalho da gente tá olhando também pra si e de tá... isso também tem esse desgaste nesse sentido assim de estar inteiro [...]*” (entrevistada C), o enunciador revela as dramáticas de uso do corpo-si pelo seu tom e pela maneira de dizer (Maingueneau, 2008a). Conforme nosso entendimento, estar “inteiro” para os pacientes causou certo esgotamento emocional. Essa necessidade de doação para o outro exige que a psicóloga docente faça uso de si pelos outros constantemente.

Segundo Freitas (2010, p. 191), “trabalhar é sempre um drama, no sentido de que envolve o trabalhador por inteiro; é o espaço de tensões problemáticas, de negociações de normas e de valores”. É a profissional sendo convocada, na clínica de psicoterapia, a fazer uso de si por si em toda a sua subjetividade, pois essa atividade exige que a trabalhadora também faça uma autoavaliação de si mesma.

Também, é possível perceber, no depoimento da entrevistada C, dramáticas de uso do corpo-si que estão relacionadas a algumas normas impostas na atividade. Vemos no excerto “[...] eu acho que a maior dificuldade da docência é lidar com as questões institucionais relações com os alunos não são difíceis ahn é o que na verdade nos deixa me deixa bem mas as questões institucionais dar conta de questões da instituição com pouQUÍSSIMOS recursos humanos uma cobrança muito grande e principalmente com problemas gravíssimos de comunicação então [...]” que a situação de trabalho vivenciada pela psicóloga docente mostrou que trabalhar é, necessariamente, imaginar soluções para conseguir o resultado esperado, apesar das insuficiências de tantos elementos do processo de trabalho, dos equívocos das prescrições, de sua rigidez, da presença de variabilidades de toda ordem, não previstas, e mesmo surgidas do acaso (Schwartz; Durrive, 2021).

Nos enunciados “o trabalho na universidade meu maior desafio é esse que a gente é surpreendido com novas orientações com mudanças e com MUITA sobrecarga de trabalho então a nossa carga horária é COMPLETAMENTE fechada não tem tempo para planejar aula planejamento de aula ele sempre será fora de horário da escola da... da... universidade esse é meu maior ... dificuldade com relação a docência...”, a Entrevistada C destacou que o maior desafio na atividade docente é ser surpreendida com mudanças nas normas da instituição. Compreendemos, com base em Durrive, Schwartz e Duc (2010), que não há um modelo único de interpretação das mudanças no trabalho. No entanto, é preciso estar atento à atividade das pessoas que trabalham. Assim, percebemos que as dramáticas de uso do corpo-si também ficaram evidentes quando a profissional mencionou sobre “muita sobrecarga de trabalho”, que caracterizou uma atividade laboral baseada em uma visão taylorista⁴³.

As pistas linguísticas em “nossa carga horária é COMPLETAMENTE fechada”, “pouQUÍSSIMOS recursos humanos”, “cobrança muito grande”, “e principalmente com problemas gravíssimos de comunicação” indiciam a maneira pela qual os protagonistas do trabalho (corpo-si) se marcam naquilo que dizem ao fazer uso da linguagem sobre o trabalho (Nouroudine, 2022). O sentido atribuído a esses enunciados se estabelecem em uma relação intersubjetiva, considerando-se o enunciador (psicóloga docente entrevistada), o

⁴³ Assim como a Ergonomia da atividade, a Ergologia se contrapõe às ideias com raízes nos modelos taylorista e fordista de organização do trabalho que propõe a tentativa de instituição de uma racionalidade única, com base no modelo “*The one best way*”. As técnicas de gestão baseadas nesse modelo apresentam uma visão empobrecida diante da complexidade do trabalho, bem como várias ambiguidades com base na centralidade de uma discussão que busca fragmentar e dividir o trabalho em concepção e execução (Souza, 2021).

coenunciador (entrevistadora/pesquisadora, o tempo-espço do dizer – a cena genérica entrevista) e a cenografia enunciativa. Assim, compreendemos que o enunciador exemplificou indicando uma intensa sobrecarga de trabalho. A cena de enunciação instaurada discursivamente expressa cenografia das dificuldades enfrentadas pelo corpo-si para realizar a atividade laboral na instituição⁴⁴ (URI).

A cenografia elaborada, nesse caso, mostrou que a psicóloga docente não estava “contente” com as questões institucionais que envolvem a gestão de pessoas na universidade. O universo de sentido propiciado pelo discurso da profissional impõe-se por um ethos descontente com as normas institucionais que regem a atividade docente. O tom que dá autoridade ao que é dito (Maingueneau, 2008c), quando a psicóloga docente realiza uma entonação enfática ao enunciar “*muita*”, “*completamente*”, “*pouquíssimos*”, permite ao leitor construir uma representação do corpo desse enunciador. A instância subjetiva que emana das palavras da entrevistada C desempenha o papel de fiador de um discurso que reivindica um espaço de trabalho mais pautado no diálogo entre docentes e instituição (URI).

Vejamos outros excertos do depoimento da entrevistada B: “*[...] pra mim era bem difícil fazer as coisas em casa né? porque eu sempre tive a casa como um momento de desligar de lazer e teve que vir tudo pra cá né? então a minha filha aqui do lado falando querendo atenção e eu dizendo não eu preciso terminar eu preciso fazer isso né? então () depois que terminou o semestre meu deus eu falei uma sensação tão boa daquilo... ter conseguido concluir aquilo porque eu... foi uma pressão assim foi... não foi fácil... e () um espaço que não era pra isso assim então acho que tira uma privacidade de toda a família [...]*”.

Sabemos que quando há usos de si e não simplesmente execução, o uso encontra outros sujeitos que fazem parte das atividades de trabalho. No contexto pandêmico, estávamos em um universo social no qual os limites entre individual e coletivo se confundiram no espaço tempo. Não havia mais privacidade no interior dos lares das psicólogas docentes. A inserção do trabalho na vida pessoal se intensificou, principalmente no caso daquelas profissionais que têm filhos.

Motivada pela tentativa de articular constantemente o uso de si por si e pelos outros

⁴⁴ É importante ressaltar que as dificuldades enfrentadas pelo corpo-si devido à intensa sobrecarga de trabalho se fazem presentes na atividade docente como um todo, em especial no que se refere à realidade de trabalho do professor universitário no Brasil.

e de gerir as variabilidades impostas pelo contexto pandêmico, a psicóloga docente (entrevistada B) salientou que era bem difícil ministrar as aulas em casa, pois ela sempre teve a casa como um espaço de privacidade familiar, para viver momentos de lazer e de dar atenção à filha.

Percebemos que a pandemia criou “vários” vazios de normas e uma dupla jornada laboral. Um deles foi o apagamento dos limites que separavam a psicóloga docente da pessoa (mãe) para seus filhos. Dessa forma, as dramáticas de uso do corpo-si tornaram-se intensas e a situação de trabalho difícil de suportar “porque existe a questão do equilíbrio sempre presente em relação com o uso de si ‘pelos outros’” (Schwartz, 2015, p. 37).

O equilíbrio entre o uso de si por si e pelos outros, importante para a saúde da trabalhadora, não fez parte da sua rotina. Porque, se havia um vazio de normas – e no ensino remoto as situações foram se complicando pelo fato de os filhos terem que dividir um espaço que anteriormente era só deles –, a trabalhadora necessitava de alternativas para preencher as lacunas e isso foi se tornando inquietante e até mesmo desagradável e angustiante, conforme podemos evidenciar nos enunciados: “[...] *pra mim era bem difícil fazer as coisas em casa né? [...] então a minha filha aqui do lado falando querendo atenção e eu dizendo não eu preciso terminar eu preciso fazer isso né? então () [...] () um espaço que não era pra isso assim então acho que tira uma privacidade de toda a família [...]*” (entrevistada B).

Destacamos, com base em Maingueneau (2020), que a cenografia deve ser legitimada pela própria enunciação que sobre ela se apoia. O universo de sentido instaurado na e pela linguagem especificou e validou uma cenografia da vida em família. Essa cenografia instaurada pelo depoimento da entrevistada B constrói uma imagem de si maternal, de uma psicóloga docente que se viu em confronto com problemas de diversas ordens, como, por exemplo, cuidar da casa, dar atenção à filha e, ao mesmo tempo, exercer duas atividades. No que diz respeito ao ethos dito, explicitado nas palavras da profissional, destacamos: “*pra mim era bem difícil fazer as coisas em casa né?*” e “*depois que terminou o semestre meu deus eu falei uma sensação tão boa daquilo... ter conseguido concluir aquilo porque eu... foi uma pressão assim foi... não foi fácil...*”. Ao falar sobre esses desafios enfrentados no trabalho, a entrevistada B explicitou um ethos discursivo insatisfeito diante da intensa demanda de trabalho durante a pandemia, visto que, segundo a profissional, o trabalho “teve que vir tudo pra cá né?”. Ainda, é possível perceber o ethos discursivo pautado no “alívio”, ou seja, depois que concluiu o semestre, a trabalhadora expressou, pela maneira de dizer, uma sensação de dever cumprido.

Na sequência da análise, apresentamos o Quadro 9 com os depoimentos das entrevistadas sobre como elas veem a si mesmas na profissão de psicóloga e na atividade docente. Ainda, fizemos perguntas sobre as suas contribuições na formação acadêmica e profissional dos estudantes do curso de graduação em Psicologia da URI. As premissas dessa etapa da análise inferem no fato de as trabalhadoras, no ato enunciativo, projetarem imagens de si apoiadas em seus valores pessoais e profissionais.

Quadro 9 – Excertos das Questões 4 e 5

Como você se vê na profissão de psicóloga e na atividade docente? Comente sobre suas contribuições na formação acadêmica e profissional dos estudantes do curso de Psicologia.

Entrevistada A: [...] eu me vejo realizada assim em termos profissionais assim... no sentido de... de que eu consigo fazer o que eu gosto de certa forma né? assim... eu gosto da área clínica né? tanto voltada pro trabalho como voltada pros processos intrapsíquicos do sujeito [...] mas tem isso assim de estudar né? estar sempre em constante estudo eu me cobro assim algumas coisas né? [...] talvez uma exigência meio alta assim que eu tenho quando eu olho né? [...] como a gente é reconhecido no meio né? social eu acho que falta um reconhecimento ainda né? eu acho que tem muito tabu né? (na) saúde mental e isso se reflete também em remuneração né? tanto em termos clínicos como em termos da... de professor universitário eu acho que esse ...isso é um... um entrave pra mim assim hoje com cinquenta anos eu vejo assim que a nossa profissão é pouco reconhecida... então isso é uma questão importante assim...

[...] eu vejo que... que mostrar essa seriedade pro aluno assim tipo que... a gente tem uma responsabilidade muito grande com a pessoa que tá ali né? seja por um sofrimento psíquico né? atrelado ou não ao trabalho né? [...] eu sempre tento mostrar que eles precisam estudar muito né? ler muito... então a gente... eu tenho esse discurso só que nem sempre esse discurso é bem recebido ((risos)) ... enfim... mas de qualquer maneira eu acho que isso é uma contribuição assim da experiência né? ahn... [...] eu acho que a pessoa precisa ter experiência ela precisa se dedicar as coisas né? isso é uma construção gradativa gradual e isso eu digo também pros alunos não adianta não vai sair da universidade pronto né? [...] eu acho que eu tento contribuir dessa maneira mostrando que as coisas são graduais assim como a terapia é como a formação é né? assim cada... cada... tudo vai ter seu tempo né? [...] é no sentido de não acelerar as coisas que hoje as coisas são muito aceleradas e essa prescrição tá valendo mais do que a experiência a prescrição formal [...] se inverte um pouco os valores né? e eu tento mostrar isso assim trazer esses valores né? assim trazer a prioridade do estudo trazer o respeito pelo sujeito né? eu tento mostrar [...]

Entrevistada B: se pensar na docência eu nunca me imaginei numa sala de aula é uma coisa que eu JAMAIS né? [...] hoje eu me sinto muito mais segura em dar a parte teórica nas disciplinas [...] no início é sempre aquela insegurança então o que eu me agarrava muito era estudar então eu sempre corri muito atrás disso assim então fiz N formações diferentes que uma foi indo atrás da outra assim fazia duas as vezes ao mesmo tempo porque parece que aquilo que me tranquilizava né? [...] hoje agora finalizando aqui contigo fico emocionada realmente assim de poder pensar né? sobre tudo isso... muito bom... é... e muitas vezes tendo que deixar coisas de lado né? pra focar em outras e a culpa batendo em todo tempo né? então... principalmente assim com a minha filha eu me culpei muitas vezes será que eu tô fazendo a coisa certa? né? e ok vou sentir isso talvez pra sempre né? como dizem nasce uma mãe nasce uma culpa e ok a gente vai ter que aprender a lidar né? porque a gente quer muita coisa né? e pra gente ter todas essas coisas a gente tem que abrir mão de outras e não tá cem por cento aqui nem lá a gente vai tentando... fazer o que a gente gosta

Entrevistada C: hoje eu posso dizer que me sinto realizada nessas duas profissões assim que acho que talvez tenha a ver com o próprio momento de vida (muito) [...] hoje eu me sinto muito bem [...] com essas duas funções assim [...]

[...] a forma que eu compreendo é que quando você estabelece uma relação com uma turma com um grupo de alunos ou com um paciente você forma uma RELAÇÃO e nesta re-la-ção nós vamos trabalhar conteúdos que falam não de um conteúdo que está somente no livro mas eles falam um pouco da gente porque a gente tá falando de comportamento de emoção [...] eu entendo que na formação ... na docência na clínica o nosso objetivo sempre vai ser também colaborar para que o crescimento daquela pessoa seja o melhor possível [...]

eu entendo que esse apoio essa contribuição ela se dá na medida em que a gente permite ou compreende que além de ser um espaço acadêmico de aprendizagem é um espaço de formação humana [...]

Entrevistada D: eu acho que o trabalho da docência né... me ajuda muito a estudar no consultório e a prática clínica me auxilia muito na questão de trazer a experiência pros alunos né ... de levar pra prática de discutir casos que auxilia em alguns momentos nas questões pessoais também e o que eu tenho de retornos né tanto da docência quanto do consultório de reconhecimento profissional de reconhecimento também da ((entrevistada)) enquanto profissional enquanto pessoa né ... e escolheram a profissional ((entrevistada)) pra tá trabalhando com o pessoal naquele momento... é muito bacana assim eu me sinto realizada assim né? [...] então eu não me vejo fazendo outra coisa da vida [...] eu olhando pra mim mesma hoje sou grata pela profissão que eu tenho e que diz muito do que eu sou [...] sujeito que é mãe, que é professora, que é psicóloga clínica, que é amiga, que é filha né? então... todos os papéis que eu tenho enquanto sujeito ahn... o papel da psicologia realmente é bem grande [...]

[...] eu acredito muito que a psicologia e o profissional que tá em formação ali ele começa a aprender que a capacidade em se relacionar e de formar vínculos com as pessoas faz a diferença na vida das pessoas então esse exemplo que eu trouxe antes né do quanto eu indiretamente auxiliei no treinamento psicológico de outras pessoas ahn... que eu nem conheço que eu né... só supervisionei o caso é tão interessante no sentido de perceber o quanto o vínculo que a gente vai criando vai se estendendo e acho que talvez isso seja o mais rico da nossa profissão do quanto é o ensino que a gente precisa resgatar valores pessoais como eu comecei falando né não só as questões técnicas né? a técnica a gente aprende... tem pessoas que têm mais facilidade outras que tem mais dificuldade mas a técnica se aprende a gente consegue driblar isso assim... algumas questões de personalidade ... estrutura... são mais complicadas [...] acho que essa (courage) que o consultório nos dá faz com que a gente consiga perceber claramente alunos que têm dificuldades mais de ordem psicológica, né? de estrutura... de personalidade...que talvez se eu tivesse só na academia a gente não enxerga tanto então eu acho que a prática da experiência clínica também auxilia nesse... nesse aspecto assim...

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2024)

Esses excertos dedicam atenção às noções conceituais de cenografia, ethos discursivo e seus desdobramentos. De início, apontamos os saberes constituídos e investidos que norteiam a práxis das trabalhadoras, a fim de mostrar as contribuições das profissionais para a formação dos acadêmicos do curso de Psicologia e evidenciar as imagens de si projetadas discursivamente quando elas enunciam sobre as duas atividades que exercem (psicóloga e docente).

Nos depoimentos, é possível depreender quais ethos discursivos, como imagens de si, são construídos nos discursos das psicólogas docentes se considerarmos que esses dizeres são oriundos das cenografias, depreendidas das práticas discursivas *sobre* o trabalho (Nouroudine, 2002). Quando as profissionais enunciam a respeito de como elas veem a si mesmas nas atividades laborais que exercem e sobre as suas contribuições na formação acadêmica e profissional dos futuros psicólogos, o fazem por meio de uma cenografia sábia que evoca os saberes acadêmicos e os saberes da experiência, bem como os valores profissionais e pessoais desse corpo-si (psicóloga docente). Além disso, os enunciadores projetam imagens de si legitimando sua posição e sua maneira de dizer no contexto em que estão inseridos (Maingueneau, 1997).

A cena de fala que o discurso pressupõe para ser enunciado traz um “eu” que enuncia para um “tu” e mostra um olhar sobre si em ambas as atividades laborais. Observemos os

depoimentos das entrevistadas: “[...] *eu me vejo realizada assim em termos profissionais assim... no sentido de... de que eu consigo fazer o que eu gosto de certa forma né? assim... eu gosto da área clínica né? tanto voltada pro trabalho como voltada pros processos intrapsíquicos do sujeito*” (entrevistada A); “*hoje eu posso dizer que me sinto realizada nessas duas profissões assim que acho que talvez tenha a ver com o próprio momento de vida (muito) [...] hoje eu me sinto muito bem [...] com essas duas funções assim*” (entrevistada C); “*eu me sinto realizada assim né? [...] então eu não me vejo fazendo outra coisa da vida*” (entrevistada D).

Nos enunciados, verificamos que “*se ver realizada em termos profissionais*”, “*sentir-se realizada nas duas profissões*” e “*não se ver fazendo outra coisa da vida*” são marcas linguísticas que denotam o corpo-si em aderência com as atividades profissionais de psicóloga e docente. A singularidade e a historicidade de uma situação de trabalho “requer a onipresença de um si que é fundamentalmente também um corpo” (Schwartz, 2014, p. 262). A maneira singular de enunciar enseja entender que as profissionais estão engajadas nas atividades de trabalho.

As marcas linguísticas “*hoje eu me sinto realizada*” e “*hoje eu me sinto muito bem com essas duas funções*” evidenciam pistas espaçotemporais criadas e mantidas pela situação de enunciação da entrevista. A situação que engendrou o discurso das psicólogas docentes e a partir da qual elas enunciaram, sua cena de enunciação, construiu uma cenografia em que as entrevistadas se sentem realizadas nas atividades laborais por fazerem o que gostam.

De acordo com Maingueneau (2008b, p. 75), “O enunciador não é um ponto de origem estável que se ‘expressaria’ dessa ou daquela maneira, mas é levado em conta [...] em uma instituição discursiva inscrita em uma certa configuração cultural”, que implica papéis, lugares e momentos legítimos de enunciação. Todas as atribuições desse “eu” (psicóloga docente) se relacionam com a cenografia e constituem uma identidade pessoal e profissional orientada por valores desse corpo-si, uma entidade enigmática que possui diferentes funções, conforme é possível depreender no excerto: “[...] *sujeito que é mãe, que é professora, que é psicóloga clínica, que é amiga, que é filha né? [...]*” (entrevistada D). Trata-se de uma pessoa que incorpora o social, o psíquico, o institucional, as normas, os valores, a relação com o tempo, etc. (Schwartz; Durrive, 2015).

Na cenografia explicitada nesse excerto discursivo, tanto o enunciador quanto o destinatário mantêm uma representação do ethos do locutor antes mesmo de ele tomar a palavra. Essa representação constitui, de acordo com Maingueneau (2020), um ethos pré-discursivo, segundo o qual as atividades de psicóloga docente se restringem especificamente ao trabalho

no curso de graduação em Psicologia e na atividade exercida no consultório de psicoterapia.

Em realidade, a psicóloga docente, pela maneira de dizer, evidenciou tanto a aderência com as atividades quanto a relação entre os diferentes papéis que a tornam única no fazer laboral (mãe, professora, psicóloga clínica, amiga, filha). Ser psicóloga e docente no curso de graduação em Psicologia na URI tornou-se “uma só atividade” na situação de enunciação, como é possível ver no enunciado *“sou grata pela profissão que eu tenho”*.

No que diz respeito ao ethos dito, explicitado nas palavras do enunciador, destacamos: *“[...] eu olhando pra mim mesma hoje sou grata pela profissão que eu tenho e que diz muito do que eu sou [...] sujeito que é mãe, que é professora, que é psicóloga clínica, que é amiga, que é filha né?”*. Ao falar sobre o trabalho, a entrevistada D o faz através de um tom sereno e amigável. O ethos mostrado no discurso revela, por meio de um tom amável, o ethos discursivo, imagens de si que refletem a gratidão do corpo-si pelas escolhas profissionais e pessoais feitas ao longo da sua trajetória de vida.

A qualidade desse ethos remete à figura do enunciador fiador, que, mediante sua fala, atribui uma identidade compatível com o mundo que se supõe que ele faz surgir em seu enunciado (Maingueneau, 2008b). Nos referimos ao mundo de uma profissional que exerce diferentes papéis importantes na vida, posto que, pelo modo de enunciação, verificamos que a atividade de psicóloga é bastante significativa, tal como percebemos no excerto: *“todos os papéis que eu tenho enquanto sujeito ahn... o papel da psicologia realmente é bem grande [...]”*.

A entrevistada D comentou em seu depoimento sobre a importância de formar vínculos com as pessoas. Observemos os excertos: *“[...] eu acredito muito que a psicologia e o profissional que tá em formação ali ele começa a aprender que a capacidade em se relacionar e de formar vínculos com as pessoas faz a diferença na vida das pessoas [...] o quanto o vínculo que a gente vai criando vai se estendendo e acho que talvez isso seja o mais rico da nossa profissão do quanto é o ensino que a gente precisa resgatar valores pessoais como eu comecei falando né não só as questões técnicas né? a técnica a gente aprende... tem pessoas que têm mais facilidade outras que tem mais dificuldade mas a técnica se aprende a gente consegue driblar isso assim... algumas questões de personalidade ... estrutura... são mais complicadas”* (entrevistada D).

Conforme nosso entendimento, com base nesse depoimento, a concretude do real das atividades laborais das psicólogas docentes se dá, também, pelas relações que essas profissionais têm com pacientes e alunos do curso de graduação em Psicologia da URI. As pistas linguísticas em *“eu acredito muito”* e *“o quanto o vínculo que a gente vai criando vai se*

estendendo” mostram um enunciador fiador de um discurso cujos valores estão pautados nos saberes investidos e nas relações intersubjetivas. A psicóloga docente manifestou acreditar que o aluno em formação “ali” (no curso de graduação em Psicologia da URI) é capaz de apreender saberes acadêmicos e da experiência que o tornarão apto a fazer a diferença na vida das pessoas.

A entrevistada D ressaltou a relação de confiança que se estabelece entre as psicólogas docentes e as pessoas envolvidas diretamente nas suas atividades como aquilo que existe de “mais rico” na sua profissão. Ainda, a profissional mencionou sobre a importância “do resgate de valores pessoais” que, segundo ela, são completamente diferentes do trabalho prescrito. Conforme podemos verificar nos enunciados *“a técnica a gente aprende... tem pessoas que têm mais facilidade outras que tem mais dificuldade mas a técnica se aprende a gente consegue driblar isso assim”*, na opinião da trabalhadora, os saberes acadêmicos são mais fáceis de aprender.

Por isso, reiteramos que as questões relativas à apreensão dos saberes constituídos, técnicos são mais facilmente geridas pelo corpo-si. As atividades de psicólogas docentes, como tudo que concerne à vida humana, inscrevem-se num triângulo valores-saberes-atividade (Daniellou, 2004). Os saberes devem ser levados em conta quando mostramos, nos dizeres das entrevistadas, os valores pessoais e profissionais inerentes ao corpo-si em atividade.

Guérin *et al.* (2001) argumentam que raramente a percepção de alguém sobre a sua própria atividade reflete a complexidade desta. No entanto, percebemos que ao falar de si nas atividades laborais realizadas no curso de graduação em Psicologia e no consultório de psicoterapia, a psicóloga docente registrou certo reconhecimento do quão difícil é para o corpo-si gerir duas profissões nas quais se faz necessário lidar com pessoas de diferentes perfis de personalidade, conforme podemos verificar em *“a técnica se aprende a gente consegue driblar isso assim... algumas questões de personalidade ... estrutura... são mais complicadas”* (entrevistada D). Os saberes constituídos, as técnicas já estão disponíveis nos livros que abordam princípios gerais estabelecidos pela ciência psicológica, por exemplo. Acreditamos que o resgate de valores pessoais – tão caros ao corpo-si – fazem parte dos saberes investidos nas atividades.

Ao enunciar sobre saberes-valores-atividades, as cenas de fala validadas pelas entrevistadas atestam, desse modo, que as práticas discursivas *sobre* o trabalho possuem um tom, uma “voz” própria que confere autoridade ao que é dito. “Algo da ordem da experiência sensível entra em jogo na comunicação verbal” (Maingueneau, 2020, p. 14). A esse fiador são atribuídos um caráter e uma corporalidade, isso é, o caráter revela traços psicológicos na maneira de dizer. Já a corporalidade do enunciador é revestida por um modo de se mover no

espaço social, por um comportamento. No caso dos excertos analisados, desenha-se o caráter de um corpo-si ético e sensível, autorizado a falar em nome das psicólogas docentes da URI, e um corpo de enunciador que é conhecedor de saberes que contribuem com a formação dos futuros psicólogos.

A corporalidade da psicóloga docente provém, assim, das práticas discursivas *sobre* o trabalho que possibilitam a esse enunciador (eu) falar para o “tu” na situação de enunciação a respeito do compartilhamento de saberes acadêmicos e da experiência. Saberes partilhados com o coenunciador (pesquisadora, alunos, pacientes, colegas de trabalho) na e pela linguagem, como é possível observar nos enunciados: *“então esse exemplo que eu trouxe antes né do quanto eu indiretamente auxiliei no treinamento psicológico de outras pessoas ahn... que eu nem conheço que eu né... só supervisionei o caso é tão interessante [...]”*.

Nesse contexto, a entrevistada D relatou que os saberes acadêmicos e a experiência produzidos no consultório de psicoterapia fazem com que as psicólogas docentes consigam perceber claramente alunos que têm dificuldades mais de ordem psicológica, de estrutura de personalidade. Ainda ressaltou que se ela estivesse exercendo apenas a docência no curso de graduação em Psicologia, talvez não tivesse a mesma percepção do comportamento do outro (alunos), já que *“a prática da experiência clínica também auxilia nesse... nesse aspecto assim...”*. Segundo Schwartz (2010b, p. 210), o terceiro ingrediente de uma competência é “a capacidade de articular a face protocolar e a face singular de cada situação de trabalho”. Com base no depoimento dessa profissional, compreendemos que a capacidade de produzir saberes e sentidos nas atividades laborais se dá através da dialética dos saberes.

A entrevistada D, no depoimento *“eu acho que o trabalho da docência né... me ajuda muito a estudar no consultório e a prática clínica me auxilia muito na questão de trazer a experiência pros alunos né ... de levar pra prática de discutir casos que auxilia em alguns momentos nas questões pessoais também e o que eu tenho de retornos né tanto da docência quanto do consultório de reconhecimento profissional de reconhecimento também da ((entrevistada)) enquanto profissional enquanto pessoa né ... e escolheram a profissional ((entrevistada)) pra tá trabalhando com o pessoal naquele momento... é muito bacana assim [...]”*, revelou a importância que atribui às suas atividades laborais quando disse que o trabalho na docência “ajuda muito” na sua prática clínica e que, da mesma maneira, os saberes experienciados no consultório de psicoterapia auxiliam na questão de compartilhar conhecimentos com os alunos do curso de graduação em Psicologia da URI.

Conforme a maneira de dizer da psicóloga docente, as marcas linguísticas em “o que eu tenho de retornos”, “reconhecimento profissional” e “reconhecimento enquanto pessoa” são

oriundas de uma cenografia que reflete tanto a atividade docente quanto a atividade exercida na clínica de psicoterapia. O enunciador “deve dizer construindo o quadro desse dizer, elaborar dispositivos pelos quais o discurso encena seu próprio processo de comunicação, uma encenação inseparável do universo de sentido que o texto procura impor” (Maingueneau, 2008e, p. 51). A cena de enunciação legitimada pelas cenografias evidencia os ethos discursivos do prestígio profissional e pessoal, imagens de si de um enunciador que se sente valorizado profissionalmente pelos sujeitos (alunos e professores/coordenador do curso de graduação) que fazem parte das suas atividades laborais.

A entrevistada A mostrou, por meio do depoimento *“como a gente é reconhecido no meio né? social eu acho que falta um reconhecimento ainda né? eu acho que tem muito tabu né? (na) saúde mental e isso se reflete também em remuneração né? tanto em termos clínicos como em termos da... de professor universitário eu acho que esse ...isso é um... um entrave pra mim assim hoje com cinquenta anos eu vejo assim que a nossa profissão é pouco reconhecida... então isso é uma questão importante assim...”*, suas dramáticas na atividade de trabalho (Schwartz; Durrive, 2010), apontando que a falta de reconhecimento social da profissão tanto na atividade clínica quanto na docência “é um entrave” para ela. Esse depoimento possibilita o entendimento de que a psicóloga docente, nas atividades laborais que exerce, deveria ser mais valorizada, compreendida e bem remunerada. Acreditamos que a falta de reconhecimento social pode estar atrelada, também, à ausência de conhecimento acerca dos saberes que fazem parte da ciência psicológica.

As dramáticas de uso do corpo-si enunciadas na fala da entrevistada A também revelaram que esses desafios são inerentes às suas atividades laborais, visto que a trabalhadora, pelo modo de enunciação, explicitou essas dramáticas quando foi questionada a respeito de como ela vê a si mesma na profissão de psicóloga e na atividade docente. A construção de uma imagem de si efetua-se, frequentemente, à revelia dos parceiros, nas trocas verbais (Amossy, 2018). A cena de enunciação da entrevista elabora uma cenografia que projeta para si um ethos discursivo, isso é, imagens de si construídas quando a psicóloga docente mobilizou a língua no uso e disse *“um entrave pra mim assim hoje com cinquenta anos eu vejo assim que a profissão é pouco reconhecida”*, evidenciando, pelo quadro enunciativo (eu/tu/aqui/agora), um ethos descontente no tempo presente devido às dificuldades vivenciadas pela falta de reconhecimento profissional.

A entrevistada C, por sua vez, manifestou-se da seguinte maneira ao ser questionada sobre as suas contribuições na formação acadêmica e profissional dos alunos do curso de graduação em Psicologia da URI: *“[...] a forma que eu compreendo é que quando você*

estabelece uma relação com uma turma com um grupo de alunos ou com um paciente você forma uma RELAÇÃO e nesta re-la-ção nós vamos trabalhar conteúdos que falam não de um conteúdo que está somente no livro mas eles falam um pouco da gente porque a gente tá falando de comportamento de emoção [...]. As marcas (pistas) linguísticas em “*eu compreendo*”, “*você estabelece uma relação*”, “*nós vamos trabalhar*” e “*a gente tá falando*” caracterizam a subjetividade e a intersubjetividade inerentes às atividades das trabalhadoras.

Ao enunciar sobre os saberes que são produzidos nas atividades, a psicóloga docente (entrevistada C) desvela a existência de uma pluralidade deles. Saberes esses implicados no exercício cotidiano da docência na graduação, como o saber-fazer, saber-ser e o saber relacionar-se, por exemplo. Nesse sentido, percebemos que todo esse processo de interação que ocorre nas atividades no curso de graduação em Psicologia e na clínica de psicoterapia sugere uma relação de proximidade e troca de saberes entre o coletivo que faz parte dessas situações de trabalho.

A entrevistada C enfatizou que a atividade docente realizada no curso de graduação em Psicologia da URI não se limita ao prescrito nos livros, aos saberes científicos. Compreendemos que ao falar de comportamento humano, de emoções, a psicóloga docente olha para si mesma em atividade. Ainda, essa profissional argumentou: “*[...] eu entendo que na formação ... na docência na clínica o nosso objetivo sempre vai ser também colaborar para que o crescimento daquela pessoa seja o melhor possível [...] eu entendo que esse apoio essa contribuição ela se dá na medida em que a gente permite ou compreende que além de ser um espaço acadêmico de aprendizagem é um espaço de formação humana [...]*” (entrevistada C). Desse modo, é importante salientar que nenhum pensamento educacional que se preze pode estar alheio às formas e aos processos de produção e reprodução da vida pelo trabalho e aos elementos da formação humana (Cunha, 2013). Assim, inferimos, por esse depoimento, que trabalho e formação humana são indissociáveis para a profissional.

A cenografia enunciativa construída no dizer do enunciador da entrevistada C indicou que o curso de graduação em Psicologia da URI, além de ser um espaço de produção de saberes acadêmicos, pautados na ciência, é um lugar de desenvolvimento, formação, construção de saberes docentes e discentes através da troca de experiências de um “nós” que trabalha em prol de um objetivo em comum: “*colaborar para que o crescimento daquela pessoa (aluno) seja o melhor possível [...]*”. Aqui, observamos que a verbalização “colaborar” diz respeito à atuação da psicóloga docente no curso de graduação em Psicologia. É atuando que o corpo-si mobiliza seu conhecimento, sua experiência e o conjunto de práticas necessárias à realização do trabalho (Cunha, 2005). Isso posto, percebemos que contribuir para que o aluno se desenvolva na sua

formação acadêmica e profissional é fazer uso de si por si e pelos outros, pois produzir saberes nas atividades é como usar de si mesmo para transformar seu meio laboral.

Observemos que as materialidades discursivas que circunscrevem o depoimento da entrevistada C norteiam a construção do ethos dito e do ethos mostrado, derivados das cenografias que remetem o coenunciador para os espaços de uma dupla atividade de trabalho (psicóloga e docente). Desse enlaçamento discursivo, percebemos que o ethos efetivo, em “[...] *eu entendo que na formação ... na docência na clínica o nosso objetivo sempre vai ser também colaborar para que o crescimento daquela pessoa seja o melhor possível [...]*”, remete para ethos discursivos como mediador, formador e colaborador, imagens de si de uma coletividade comprometida com a formação dos futuros psicólogos.

Nesse momento, convém considerar que a cena enunciativa instaurada no dizer da psicóloga docente (entrevistada A) mostra uma profissional crente na importância da produção de saberes através da dedicação aos estudos: *“mas tem isso assim de estudar né? estar sempre em constante estudo eu me cobro assim algumas coisas né? [...] talvez uma exigência meio alta assim que eu tenho quando eu olho né? [...] eu sempre tento mostrar que eles precisam estudar muito né? ler muito... [...] de qualquer maneira eu acho que isso é uma contribuição assim da experiência né?”* (entrevistada A). As marcas linguísticas em “*eu me cobro*” e “*talvez uma exigência meio alta que eu tenho*” direcionam para a construção de uma cenografia pautada na formação continuada da psicóloga docente, isso é, uma trabalhadora que vivencia as atividades laborais em constante atualização da sua práxis pedagógica.

Assim, ressaltamos que “o enunciador é percebido através de um ‘tom’ que implica certa determinação de seu próprio corpo, à medida do mundo que ele instaura em seu discurso” (Maingueneau, 2008e, p. 53). Dessa maneira, o ethos discursivo se apresenta como as imagens de si em acordo com um mundo de valores que ele aparentemente faz surgir. Sendo assim, constroem-se imagens de si – ethos discursivos – de profissional exigente e comprometida, apoiados em valores singulares desse corpo-si envolvido na atividade.

A entrevistada A, em seu depoimento, comentou que tenta contribuir com a formação dos alunos ao compartilhar os saberes da experiência. De acordo com Souza-e-Silva (2004, p. 93), “ensinar não é fazer aprender imediata e instantaneamente. Nesse contexto, a psicóloga docente salientou que o conjunto de conhecimentos (saberes) apreendidos pelos alunos em suas experiências com os saberes instituídos pela ciência psicológica se constrói de maneira gradual, pois, segundo a entrevistada A, um psicólogo não sairá “pronto” da universidade. Observemos o excerto: “[...] *eu acho que eu tento contribuir dessa maneira mostrando que as coisas são graduais assim como a terapia é como a formação é né? assim cada... cada... tudo vai ter seu*

tempo né?”. O tempo⁴⁵ de apreender e compartilhar novos saberes varia de acordo com cada corpo-si (corpo-pessoa). No fluir do tempo, as psicólogas docentes constroem, em situações de trabalho, “formas de partilhar aprendizagens e valores em comum no trabalho, de transmitir saberes” (Cunha, 2007, p. 13), visto que sem esse tempo carregado de aprendizagens em comum não pode haver produção de saberes nas atividades laborais.

A psicóloga docente evidenciou, pela maneira de dizer no depoimento “[...] *é no sentido de não acelerar as coisas que hoje as coisas são muito aceleradas e essa prescrição tá valendo mais do que a experiência a prescrição formal [...] se inverte um pouco os valores né? e eu tento mostrar isso assim trazer esses valores né? assim trazer a prioridade do estudo trazer o respeito pelo sujeito né? eu tento mostrar [...] eu vejo que... que mostrar essa seriedade pro aluno assim tipo que... a gente tem uma responsabilidade muito grande com a pessoa que tá ali né? seja por um sofrimento psíquico né? atrelado ou não ao trabalho né?* (entrevistada A), que as atividades laborais retratam os valores singulares do corpo-si, quais sejam: o respeito pelo tempo de cada aluno para apreender e produzir novos saberes, a prioridade do estudo, o respeito pela pessoa (valores humanos), seriedade e responsabilidade com os pacientes.

De acordo com Cunha (2007, p. 3), “toda experiência de trabalho é encontro: confrontação de um ser vivo às normas e valores antecedentes numa situação histórica sempre singular”. Um corpo-si histórico, tentando construir seu meio laboral em função dos valores que singularmente são seus, valores que se confrontam com aqueles das prescrições formais (normas antecedentes). Quando disse “*hoje as coisas são muito aceleradas e essa prescrição tá valendo mais do que a experiência a prescrição formal [...] se inverte um pouco os valores né?*”, a entrevistada A mostrou que “é preciso colocar no centro de nossas preocupações a atividade real do trabalho e não somente a atividade prescrita” (Trinquet, 2010, p. 107). O trabalho não é uma sequência de gestos e ações mecânicas programadas por antecedência e pelos outros, e, desse modo, a psicóloga docente busca explicar para os alunos (futuros psicólogos) que exercer a atividade é, também, produzir saberes da experiência. Assim, segundo a entrevistada A, desconsiderar os saberes da experiência é uma inversão de valores.

As cenas enunciativas no contexto das atividades laborais das psicólogas docentes trazem à tona as imagens de si no discurso, instância subjetiva manifestada como uma “voz”, associada a um corpo enunciante historicamente especificado (Maingueneau, 2020). Diante

⁴⁵ A temporalidade ergológica é aquela de um compromisso sempre problemático entre o uso de si por si e por outrem, sempre a negociar entre as normas antecedentes e os ensaios de renormalizações (Cunha, 2007).

dessa situação enunciativa, a cenografia ligada ao ato de enunciação instaurado pela afirmação “*eu tento mostrar isso assim trazer esses valores né? assim trazer a prioridade do estudo trazer o respeito pelo sujeito né? eu tento mostrar [...] eu vejo que... que mostrar essa seriedade pro aluno assim tipo que... a gente tem uma responsabilidade muito grande com a pessoa que tá ali né?*” projeta ethos discursivos: respeitoso, cuidadoso, responsável e sério.

Observemos, ainda, alguns excertos do depoimento da entrevistada B: “*se pensar na docência eu nunca me imaginei numa sala de aula é uma coisa que eu JAMAIS né? [...] hoje eu me sinto muito mais segura em dar a parte teórica nas disciplinas [...] no início é sempre aquela insegurança então o que eu me agarrava muito era estudar então eu sempre corri muito atrás disso assim então fiz N formações diferentes que uma foi indo atrás da outra fazia duas as vezes ao mesmo tempo porque parece que aquilo não me tranquilizava né?*”. Nesses excertos, percebemos que a psicóloga docente entrevistada iniciou sua carreira na área de Psicologia Clínica. Foi a partir da formação no mestrado que a profissional passou a exercer a atividade docente no curso de graduação em Psicologia da URI.

Compreendemos, pelo modo de enunciação, que a entrevistada B não havia escolhido a docência como principal campo de atuação. Assim, a atividade docente era realizada como complementar ao trabalho feito na clínica de psicoterapia. Em “*sentir mais segura por ter feito N formações diferentes*” e “*se agarrar muito em estudar para dar a parte teórica das disciplinas*”, há evidências de que a profissional buscou, nos saberes constituídos e acadêmicos, a segurança necessária para sua práxis pedagógica no curso de Psicologia. Conforme Trinquet (2010) afirma, o saber constituído contém um sentido mais acessível de se apreender. Em outras palavras, tudo o que é conhecido, formalizado e acessado nos livros trouxe maior tranquilidade para o corpo-si da profissional em situação de trabalho.

As pistas linguísticas em “[...] *hoje eu me sinto muito mais segura*”, “*no início é sempre aquela insegurança*” e “*parece que aquilo não me tranquilizava*” autorizam a construção de ethos discursivos, imagens de si que contribuem para o estabelecimento de uma inter-relação entre o locutor e seu parceiro (Amossy, 2018), tornando capaz a legitimação dos ethos discursivos inseguro (no início da atividade docente) e seguro hoje (no aqui/ agora).

No enunciado “[...] *hoje agora finalizando aqui contigo fico emocionada realmente assim de poder pensar né? sobre tudo isso... muito bom... é...*”, as marcas linguísticas que denotam o tempo presente da enunciação, a dêixis discursiva (eu/tu/aqui/agora) mostram, na e pela linguagem, que a psicóloga docente se emocionou no final do depoimento. A cena de enunciação se constrói, sobretudo, quando a profissional – na qualidade de enunciador – se dirige a um “tu” (entrevistadora/pesquisadora) e falou sobre a sua experiência enquanto

participante da entrevista.

A entrevistada B, em continuidade, demonstrou no depoimento “[...] e muitas vezes tendo que deixar coisas de lado né? pra focar em outras e a culpa batendo todo tempo né? então... principalmente assim com a minha filha eu me culpei muitas vezes será que eu tô fazendo a coisa certa? né? e ok vou sentir isso talvez pra sempre né? como dizem nasce uma mãe nasce uma culpa e ok a gente vai ter que aprender a lidar né?” certa percepção de que dedicar-se constantemente às atividades de trabalho demanda uma gestão de si, exige um voltar-se para si mesma. A cenografia elaborada, nesse caso, mostrou que para exercer suas atividades laborais a psicóloga docente precisou fazer certas renúncias, como, por exemplo, deixar de estar perto da filha.

Noël, Revuz e Durrive (2010, p. 223) partem da constatação de que efetivamente os sujeitos se entregam no trabalho: “Qual o lugar do trabalho em suas vidas, na sua vida pessoal, para que sejam capazes de nele mergulhar?”. Percebemos que para a entrevistada B o trabalho e a realização profissional assumem um lugar de grande importância na sua vida, como é possível verificar nos enunciados: “porque a gente quer muita coisa né? e pra gente ter todas essas coisas a gente tem que abrir mão de outras e não tá cem por cento aqui nem lá a gente vai tentando... fazer o que a gente gosta”. A cena de enunciação, quando a psicóloga docente mencionou “querer muita coisa” e “não estar cem por cento aqui nem lá”, explicita que o corpo-si precisa fazer uma constante gestão de si nas atividades laborais que exerce para que seja possível conciliar trabalho e vida pessoal da melhor maneira, a fim de minimizar as dramáticas de usos de si que se verificam durante as atividades laborais.

Ainda, consideramos que a cena de enunciação instaurada no discurso da profissional pode remeter às representações já instaladas na memória coletiva, ou seja, às cenas validadas. “A ‘cena validada’ fixa-se facilmente em representações estereotipadas popularizadas pela iconografia” (Maingueneau, 2008b, p. 81). Nos enunciados “principalmente assim com a minha filha eu me culpei muitas vezes será que eu tô fazendo a coisa certa? né? e ok vou sentir isso talvez pra sempre né? como dizem nasce uma mãe nasce uma culpa”, a cenografia apoia-se na cena de fala da mãe de família, cuja representação tem como base o estereótipo segundo o qual mulheres têm o dever de priorizar os cuidados com a casa e com os filhos em detrimento da sua realização profissional. Essa cena validada é ao mesmo tempo exterior e interior ao discurso que a evoca, funciona como um ethos prévio, pré-discursivo à medida que já faz parte do repertório sociocultural da coletividade, ou seja, da própria sociedade, pois “É exterior no sentido de que lhe preexiste, em algum lugar no interdiscurso; mas é igualmente interior, uma vez que é também produto do discurso, que a configura segundo seu universo próprio [...]”

(Maingueneau, 2008b, p. 82).

A psicóloga docente situou sua enunciação, pelo interdiscurso, quando disse “*como dizem nasce uma mãe nasce uma culpa*”. O ethos efetivo, aquele que, discursivamente, é construído pelo coenunciador, resulta da interação entre a cenografia, as cenas validadas, o ethos dito e o mostrado. O ethos dito em “*fico emocionada*” e “*a culpa batendo todo tempo né? então... principalmente assim com a minha filha eu me culpei muitas vezes será que eu tô fazendo a coisa certa? né? e ok vou sentir isso talvez pra sempre né?*” remete aos ethos discursivos emotivo, preocupado, culpado e incerto. Imagens de si de uma profissional que busca constantemente fazer a gestão de si nas atividades de trabalho, conciliando-as com seu papel de mãe. Assim, esses respectivos ethos tornam-se efetivos discursivamente configurando-se como o mundo de valores importantes para o corpo-si (psicóloga docente). Tais valores dizem respeito à realização profissional e aos cuidados com a família (filha).

Com base nas análises dos trechos discursivos e respectivas pistas/marcas linguísticas destacadas e comentadas nesta seção, apresentamos, no Quadro 10, uma síntese dos principais apontamentos acerca das noções conceituais de cenografia e ethos, bem como das imagens de si identificadas nas práticas discursivas sobre o trabalho das psicólogas docentes.

Quadro 10 – Síntese da análise discursiva das entrevistas – cenografias e ethos

PRINCIPAIS CENOGRAFIAS QUE SE DEPREENDEM DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS SOBRE O TRABALHO DAS PSICÓLOGAS DOCENTES	ETHOS DISCURSIVOS (IMAGENS DE SI)
Cenografia da atividade docente realizada no contexto pandêmico. Cenografias que particularizam sobre os saberes constituídos e investidos nas atividades. Cenografia enunciativa pautada na produção de saberes acadêmicos que dizem respeito ao estudo do comportamento humano.	Sábio Inteligente Atualizado Qualificado (profissionalmente)
Cenografia da sala de aula (docência no curso de graduação em Psicologia). Cenografia da atividade realizada no consultório de psicoterapia.	Comprometido Preocupado (construção de um relacionamento saudável com os alunos e com os pacientes) Interessado Empático

Cenografia associada à formação e à trajetória acadêmica e profissional. Cenografia associada à dialética da produção de saberes na coletividade. Cenografia que remete o coenunciador ao espaço da Instituição (URI).	Aprendiz Observador Atento Preocupado (com a prática clínica e docente) Coletivo (de parceria)
Cenografia referente às normas antecedentes em relação a um mundo de valores éticos.	Ético Sigiloso Cuidadoso Preocupado (com os rumos que tomará a atividade laboral das psicólogas docentes durante e após a pandemia)
Cenografia de mudança e reivindicação de um espaço profissional coletivo.	Insatisfeito Reivindicador
Cenografia dos valores contidos no Código de Ética Profissional do Psicólogo.	Responsável Comprometido (com os preceitos éticos) Respeitoso Cuidadoso Protetor Profissional
Cenografia dos valores docentes (excelência na formação acadêmica e profissional dos graduandos).	Ético e profissional Comprometido Interessado
Cenografia associada às questões institucionais (gestão de pessoas na Universidade)	Descontente Insatisfeito
Cenografia da vida em família.	Sensível Insatisfeito (com a intensa demanda de trabalho) Aliviado (dever cumprido)

Cenografia sábia (que evoca os saberes da experiência).	Sábio
Cenografia associada à realização profissional.	Grato Amigável Prestígio (profissional e pessoal) Valorizado
Cenografia pautada na formação continuada e no compromisso com a formação dos futuros psicólogos	Sério Exigente Comprometido Mediador Formador Colaborador
Cenografia da mãe de família.	Emotivo Preocupado Materno Culpado Incerto
Cenografia associada aos valores pessoais e profissionais	Respeitoso Cuidadoso Responsável Sério
Cenografia associada à trajetória profissional no curso de graduação em Psicologia	Inseguro (início da carreira docente) Seguro (hoje/a partir das experiências)

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

O Quadro 10 demonstra, de forma sintetizada, as principais cenografias elaboradas nas práticas discursivas *sobre* o trabalho das psicólogas docentes, os *ethos* discursivos – como imagens de si – construídos no e pelo discurso das profissionais quando as entrevistadas (A, B, C e D) responderam às indagações feitas (perguntas / Apêndice A) pela pesquisadora quanto a questões relativas às atividades realizadas no consultório de psicoterapia e no curso de graduação em Psicologia.

Nesse contexto, reiteramos que a cenografia enunciativa é construída pelo próprio texto, na cena de enunciação instaurada no aqui/agora (Maingueneau, 2020). Já o ethos discursivo representa a “propriedade que os oradores se conferem implicitamente, através da sua maneira de dizer: não o que dizem a propósito deles mesmos, mas o que revelam pelo próprio modo de se expressarem” (Maingueneau, 1997, p. 45). Assim, pela maneira de dizer dos enunciadores, e com base nas pistas e marcas linguísticas presentes nos depoimentos, evidenciamos ethos discursivos, como imagens de si, que possibilitaram a compreensão das dramáticas de uso do corpo-si, bem como a produção de saberes e sentidos nas atividades laborais das psicólogas docentes entrevistadas.

Na próxima seção, apresentamos alguns dados com os desfechos analíticos das materialidades discursivas provenientes das entrevistas feitas com as psicólogas docentes da URI, considerando algumas aproximações nesses discursos, além da interface ergologia, linguagem e trabalho, cenografia e ethos discursivos como imagens de si.

5.3 DESFECHOS ANALÍTICOS DAS ENTREVISTAS

O entrelaçar da tecitura discursiva, percebido quando analisamos as marcas linguísticas nos enunciados das entrevistas feitas com as psicólogas docentes, mostram duas dimensões na relação linguagem e trabalho: a linguagem que reflete os saberes constituídos, dizeres das profissionais nas atividades de trabalho (para exercer a docência e atender pacientes no consultório de psicoterapia) e a linguagem *sobre* o trabalho desenvolvido durante a atividade laboral (usada no *aqui /agora* da entrevista).

Reiteramos que as relações entre linguagem e trabalho são muito importantes nesta pesquisa (Durrive; Schwartz; Duc, 2010), visto que as práticas discursivas das trabalhadoras são ao mesmo tempo subjetivas e coletivas. Pela maneira de dizer, o enunciador revela, na cenografia, os ethos discursivos como imagens de si (Maingueneau, 2008d). Na cena de enunciação, as profissionais mobilizaram competências discursivas que indiciam, pelo interdiscurso, as singularidades presentes nas situações de trabalho das psicólogas docentes da URI.

Ao atentar para os ethos discursivos, como imagens de si, construídos nas e pelas cenografias depreendidas das práticas discursivas *sobre* o trabalho, notamos que, pelo modo de enunciação (maneira de dizer), os discursos das quatro psicólogas docentes entrevistadas se aproximam em relação à construção dos ethos discursivos, ao debate de normas e valores, às renormalizações, às dramáticas de uso do corpo-si, à produção de saberes e de sentidos nas

atividades laborais que desempenham nos afazeres de cada trabalho em específico.

Observamos, nos discursos das psicólogas docentes, a construção do ethos discursivo como imagens de si quando as entrevistadas B e D, por exemplo, ressaltaram que a empatia é uma competência primordial em ambas as atividades laborais: nas atividades que envolvem as sessões de psicoterapia e no exercício da docência. Os ethos discursivos empático, aprendiz, observador, atento e preocupado com a prática clínica e docente projetaram imagens de si (psicólogas docentes) e do outro (alunos, pacientes e colegas de trabalho) na situação de enunciação. Além disso, percebemos que as entrevistadas A e D evidenciaram a construção dos ethos discursivos sábio, inteligente, atualizado e qualificado (profissionalmente).

Podemos perceber a presença do interdiscurso nos dizeres das entrevistadas A e D, ou seja, discursos provenientes de saberes produzidos pela ciência psicológica são retomados nas falas das psicólogas docentes, mais especificamente, os discursos que remetem à teoria psicanalítica. A articulação do discurso e a capacidade dos sujeitos de interpretar e produzir enunciados que dele decorram acontece devido à competência discursiva dos enunciadores, no caso desta pesquisa as quatro profissionais docentes entrevistadas.

Os depoimentos das psicólogas docentes corroboram o que afirma Durrive (2011) no sentido de que a atividade é voltada para a construção identitária. Dessa forma, instaurou-se o discurso sobre a produção de saberes revelando um corpo-si em aderência com as atividades que realiza. Os discursos das entrevistadas relacionaram-se ao revelarem ethos discursivos, como imagens de si, de trabalhadoras que constroem suas identidades profissionais tendo como base a dialética entre os saberes constituídos e os saberes investidos.

Notamos aproximações no discurso das quatro psicólogas docentes entrevistadas no que tange ao debate de normas, aos valores e às renormalizações nas atividades que desempenhavam naquele momento de interação com a pesquisadora (realização de cada entrevista). Os depoimentos das entrevistadas mostraram como aconteceu a gestão de si quando elas, psicólogas docentes, se depararam com mudanças no trabalho, no fazer laboral, motivadas por outras normas prescritivas surgidas no contexto da pandemia da Covid-19. Assim, o trabalho prescrito pressupôs novas condições e exigências a partir das quais os atendimentos em consultório e na sala de aula deveriam ser realizados. Para exercer as atividades de forma remota (on-line), as psicólogas docentes precisaram fazer uso de si por si e pelos outros, renormalizando a situação de trabalho.

As entrevistadas concordaram no que diz respeito à importância de seguir as normas prescritas no Código de Ética Profissional do Psicólogo (2005), explicitando a relevância desse documento, que, segundo elas, deve servir como referência aos profissionais de Psicologia. A

fala das psicólogas docentes mostra uma busca de aderência às atividades laborais, principalmente no que concerne às normas prescritas no Código de Ética.

Outro aspecto em que os discursos se aproximam é em relação à compreensão de que há uma distância entre as normas instituídas que regem as atividades de trabalho e aquilo que acontece na prática – o trabalho prescrito e o real, e mais do que isso: o vazio de normas existentes e que requer a atuação do corpo-si nessa dinâmica cotidiana. Além disso, as entrevistadas destacaram existir certa incoerência na elaboração e na aplicabilidade das normas, por parte da instituição (universidade), o que nos levou a depreender um embate entre valores profissionais, pessoais do corpo-si e algumas questões impostas pelo meio laboral. Essa infidelidade do meio no contexto pandêmico foi gerida como uso de si por si e pelos outros. Dessa forma, foi possível compreender que as normas prescritas não foram suficientes para dizer tudo o que as psicólogas docentes precisavam fazer em ambas as atividades de trabalho.

Na fala das entrevistadas A, B, C e D, percebemos aproximações em relação às dramáticas de uso do corpo-si. A participante A comentou que teve uma sobrecarga maior nas atividades laborais durante a pandemia. Inclusive as relações tanto em sala de aula quanto no consultório foram prejudicadas. Na universidade, alguns alunos não participaram ativamente das aulas remotas porque permaneciam com as câmeras e microfones desligados. A entrevistada B salientou que durante as aulas não tinha plena certeza se os alunos estavam acompanhando a sua fala. A entrevistada C ponderou que o maior desafio na atividade docente é ser surpreendida com novas orientações, mudanças e com muita sobrecarga de trabalho na universidade. De acordo com a entrevistada D, no segundo semestre, em agosto de 2020, a profissional não conhecia nenhum dos 25 alunos que estavam presentes na tela da aula que acontecia remotamente (on-line). Manifestou, então, que a docência na graduação teve uma situação “triste” devido as professoras ministrarem aulas para a tela do computador apenas, sem obter respostas da turma.

Observamos também nos depoimentos das entrevistadas A, C e D que há aproximações nos discursos em relação às imagens de si projetadas nas e pelas cenografias enunciativas. A entrevistada A destacou que via a si mesma realizada em termos profissionais porque, além de exercer a docência, gosta de trabalhar na área clínica. A entrevistada C ressaltou, por sua vez, que se sente realizada nas duas profissões. A entrevistada D comentou que além de se sentir realizada em ambas as profissões, não se via fazendo outra coisa da vida. Entretanto, no decorrer da entrevista, o discurso da entrevistada A se distanciou das falas das demais participantes ao relatar haver um tabu quando o assunto é saúde mental, sendo que isso repercute na baixa remuneração e no pouco reconhecimento social, tanto na atividade clínica quando na atividade

docente na área de Psicologia. Assim, compreendemos que o discurso da entrevistada A sugere a necessidade da valorização e melhor remuneração para as profissionais psicólogas docentes.

A seguir, apresentamos no Quadro 11 os resultados da pesquisa, em termos de sua problematização principal e secundária, com alguns apontamentos em forma de síntese em relação a cada uma das questões formuladas e apresentadas na Introdução deste trabalho de tese.

Quadro 11 – Resultados da pesquisa

Questão central da pesquisa/Problematização principal	Resultados da pesquisa
Quais ethos discursivos, como imagens de si, emergem das cenografias depreendidas das práticas discursivas sobre o trabalho que possibilitam compreender as dramáticas de uso do corpo-si, a produção de saberes e sentidos nas atividades laborais das psicólogas docentes entrevistadas?	Ethos discursivos de psicóloga docente sábia, inteligente, atualizada e qualificada profissionalmente. Ethos discursivos aprendiz, observador, atento e preocupado com a prática clínica e docente. Ethos discursivos, como imagens de si, de trabalhadoras que constroem suas identidades profissionais tendo como base a dialética entre os saberes constituídos e os saberes investidos. Imagens de si de profissionais empáticas, interessadas e comprometidas com a construção de um relacionamento saudável com alunos e pacientes. Ethos discursivos ético, cuidadoso, sigiloso e preocupado com os rumos que tomará a atividade laboral das psicólogas durante e após a pandemia. O ethos mostrado transparece certo descontentamento da profissional com relação à falta de tempo disponível para um planejamento em grupo das atividades, visto que as psicólogas docentes se viam abdicando de um trabalho mais cooperativo em função de seguir as normas prescritas no regimento interno do curso de Pedagogia da URI. Constroem-se ethos dito e mostrado que revelam os ethos discursivos responsável, comprometido, respeitoso, cuidadoso e protetor com os pacientes. Imagens de si apoiadas em valores éticos que ressaltam a importância da relação intersubjetiva que a psicóloga docente estabelece com pacientes e alunos do curso de graduação em Psicologia. Ethos mostrado de uma profissional que, provavelmente, presenciou, em sua ação profissional na psicologia, situações de falta de ética. Imagens de si do compromisso ético com a formação de futuros psicólogos, a fim de que sejam qualificados para exercer, com competência, a atividade.

	O ethos mostrado na enunciação quando o enunciador menciona exemplos de dramáticas vivenciadas na atividade, nos estágios supervisionados do curso, parece mostrar certo descontentamento (desconforto) da psicóloga docente no que diz respeito à falta de clareza e coerência das normas instituídas. Ethos discursivo descontente, além de imagens de si que mostram uma profissional preocupada e comprometida com a atividade laboral, visando à qualidade do ensino. Ethos discursivo insatisfeito diante da intensa demanda de trabalho durante a pandemia, visto que, segundo a profissional, o trabalho “teve que vir tudo pra cá né?”. Ainda, é possível perceber o ethos discursivo pautado no “alívio”, ou seja, depois que concluiu o semestre, a trabalhadora explicita, pela maneira de dizer, uma sensação de dever cumprido. Ethos discursivo, imagens de si que refletem a gratidão do corpo-si pelas escolhas profissionais e pessoais feitas ao longo da sua trajetória de vida. Ethos discursivos do prestígio profissional e pessoal, imagens de si de um enunciador que se sente valorizado profissionalmente pelas pessoas (alunos e professores/coordenador do curso de graduação) que fazem parte das suas atividades laborais. Ethos descontente no tempo presente, devido às dificuldades vivenciadas pela falta de reconhecimento profissional. Ethos discursivos mediador, formador e colaborador, imagens de si de uma coletividade comprometida com a formação dos futuros psicólogos. Ethos discursivos exigente e comprometido, apoiados em valores singulares desse corpo-si (respeito, cuidado, responsabilidade e seriedade). Ethos discursivos inseguro (no início da atividade docente) e seguro hoje (no <i>aqui / agora</i>). Ethos discursivos emotivo, preocupado, culpado e incerto. Imagens de si de uma profissional que busca constantemente fazer a gestão de si nas atividades de trabalho, conciliando-as com seu papel de mãe.
Questões complementares da pesquisa/problematização secundária	Resultados da pesquisa
Na cena de enunciação instaurada discursivamente, quais saberes constituídos e investidos são evidenciados pelas psicólogas docentes entrevistadas?	Percebemos que as psicólogas docentes apreendem os saberes constituídos que fazem parte da ciência psicológica, mobilizam saberes formalizados no Código de Ética Profissional do Psicólogo e no Projeto

	Político Pedagógico do curso de graduação em Psicologia. Ainda, para exercer as atividades laborais, as profissionais mobilizam saberes investidos, singulares do corpo-si. Saberes que revelam os valores humanos e profissionais: o respeito pelo tempo de cada aluno para apreender e produzir novos saberes, a prioridade do estudo, o respeito pela pessoa, a seriedade e a responsabilidade com os pacientes.
De que maneira essas psicólogas docentes mobilizam seus saberes e competências para fazer a gestão entre o trabalho prescrito e o trabalho real?	As práticas discursivas sobre o trabalho das psicólogas docentes revelaram que a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real é preenchida e gerida pelos saberes e competências investidos no <i>aqui e agora</i> e pela gestão de si nas atividades laborais. Pudemos verificar nos excertos discursivos selecionados que na distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real se tornou visível a necessidade de renormalizar a atividade para concretização do trabalho/da tarefa. Para a realização das atividades remotamente (on-line), foi imprescindível o constante uso de si por si e pelos outros. As psicólogas docentes mobilizaram seus saberes e competências a cada mudança ocorrida na situação de trabalho. A distância havida entre o trabalho prescrito e o trabalho real impulsionou o corpo-si a realizar escolhas a fim de que as atividades laborais se tornassem vivíveis e, assim, preenchendo a lacuna do “vazio de normas”.
De que maneira podemos depreender as competências discursivas mobilizadas pelas psicólogas docentes na cenografia enunciativa?	É possível depreender as competências discursivas mobilizadas pelas psicólogas docentes através do interdiscurso, ou seja, quando os discursos oriundos da ciência psicológica são retomados nos depoimentos das profissionais, mais especificamente, aqueles que remetem à teoria psicanalítica freudiana. Esses discursos remetem às singularidades presentes no trabalho, pois fazem referência às perspectivas teóricas adotadas pelas profissionais no exercício das suas atividades laborais.

Quais dramáticas de uso de si, debates de normas e valores e renormalizações são observáveis nas práticas discursivas sobre as atividades laborais das psicólogas docentes?	A atividade pressupôs um debate das normas antecedentes e constantes renormalizações, ou seja, modificações na realização da atividade em relação àquilo que foi prescrito pelas normas do Conselho Federal de Psicologia, no que concerne aos atendimentos psicoterápicos de forma remota. As renormalizações da atividade, no contexto pandêmico, implicaram escolhas e valores individuais tanto das psicólogas docentes quanto do coletivo (Conselho Federal de Psicologia). As prescrições das normas, em forma de saberes instituídos pela universidade, que se estabelecem sobre o trabalho da psicóloga docente no curso de graduação em Psicologia, implicam significativamente no que Schwartz (2021) denomina “dramáticas da atividade”. O distanciamento social havido devido a pandemia da Covid-19 dificultou a realização dessas atividades laborais e, conseqüentemente, resultou no que se denomina “dramáticas de uso do corpo-si”. As entrevistadas, em exercício da atividade docente, precisaram manipular problemas, lidar com dificuldades imprevistas e, para isso, necessitaram antecipar saberes que ainda não faziam parte das suas experiências profissionais. Dessa maneira, verificamos que as dramáticas de uso do corpo-si fazem parte da realidade de discurso na qual o “eu” falou e se posicionou no <i>aqui e agora</i>. O conjunto de crenças e opiniões partilhadas por alunos ingressos na graduação preocupou as psicólogas docentes do curso e isso repercutiu com dramáticas de uso do corpo-si, tanto no exercício da docência quando na atividade de psicoterapia. A pandemia criou “vários” vazios de normas e uma dupla jornada laboral. Um deles foi o apagamento dos limites que separavam a psicóloga docente da pessoa (mãe) para seus filhos. As dramáticas de uso do corpo-si tornaram-se intensas e a situação de trabalho difícil de suportar. A profissional precisou imaginar soluções que lhe possibilitassem renormalizar, apesar da inadaptação ao prescrito.
--	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

É importante ressaltar que esse Quadro 11, como síntese dos resultados da pesquisa atrelados à problematização do estudo, tem por finalidade indicar respostas com os achados mais pontuais obtidos no seu desenvolvimento sem, contudo, ter a intenção de estabelecer ideias conclusivas. A partir das análises dos documentos prescritos e das entrevistas realizadas com quatro psicólogas docentes, pudemos discutir sobre os *ethos* discursivos, como imagens de si,

que emergem das cenografias depreendidas das práticas discursivas *sobre* o trabalho, as quais possibilitaram compreender as dramáticas de uso do corpo-si, a produção de saberes e sentidos nas atividades laborais das psicólogas docentes em suas práticas cotidianas.

A partir das contribuições teóricas da abordagem ergológica em interface com a perspectiva enunciativa discursiva de cunho socio-histórico, foi possível depreender nos e pelos discursos de cada profissional entrevistada: a) os saberes constituídos e investidos mobilizados para exercer as atividades como psicóloga e docente, a fim de gerir as infidelidades do meio laboral, as imprevisibilidades, que exigem das trabalhadoras a produção de saberes em aderência (no aqui/agora); b) a gestão entre o trabalho prescrito e o trabalho real no contexto da pandemia, que exigiu das psicólogas docentes uma constante renormalização no fazer das atividades de trabalho; c) as competências discursivas mobilizadas pelas psicólogas docentes através do interdiscurso, isso é, quando os discursos oriundos da ciência psicológica foram retomados nos depoimentos das profissionais; d) uma dupla dramática do uso de si das psicólogas docentes, pois o meio laboral, sendo sempre infiel, exigiu que o corpo-si fizesse escolhas, que gerenciassem as variabilidades do presente, o que sempre envolveu um debate de normas, valores e renormalizações de ambas atividades.

Assim, tornou-se possível afirmar que o enfoque ergodiscursivo nos possibilitou conhecer as singularidades presentes nas atividades de trabalho das psicólogas docentes. A maneira como as profissionais utilizam a linguagem, como constroem seus discursos, dá sentido as suas ações em situações de trabalho, pois a linguagem é uma atividade que permite ao corpo-si agir sobre o outro e sobre si mesmo.

Na sequência, traçamos alguns desfechos desta tese, no que concerne às considerações finais, com ponderações que se tornaram pertinentes para contextualizar e construir o *corpus* deste estudo. Esta pesquisa foi embasada em noções conceituais da ergologia com um aparato teórico-metodológico apoiado na análise do discurso, fundamentais para depreender quais *ethos* discursivos, como imagens de si, emergem das cenografias depreendidas das práticas discursivas *sobre* o trabalho que possibilitaram compreender as dramáticas de uso do corpo-si, a produção de saberes e sentidos nas atividades laborais das psicólogas docentes entrevistadas e participantes desta pesquisa de campo. Seguem, então, as considerações finais da pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema desta tese trata da linguagem e trabalho: práticas discursivas de psicólogas docentes nas atividades laborais. Nesse contexto, desenvolvemos a pesquisa mediante um percurso ergodiscursivo, delimitando-se em descrever e analisar as cenografias e respectivos ethos discursivos, como imagens de si, construídos nas práticas discursivas *sobre* o trabalho das profissionais entrevistadas e participantes da pesquisa de campo realizada.

O problema de pesquisa consistiu na seguinte questão central: quais ethos discursivos, como imagens de si, emergem das cenografias apreendidas das práticas discursivas *sobre* o trabalho que possibilitam compreender as dramáticas de uso do corpo-si, a produção de saberes e sentidos nas atividades laborais das psicólogas docentes entrevistadas?

Com base nessa problematização, elencamos algumas questões complementares: i) na cena de enunciação instaurada discursivamente, quais saberes constituídos e investidos são evidenciados pelas psicólogas docentes entrevistadas? ; ii) de que maneira essas psicólogas docentes mobilizam seus saberes e competências para fazer a gestão entre o trabalho prescrito e o trabalho real? ; iii) de que maneira podemos apreender as competências discursivas mobilizadas pelas psicólogas docentes na cenografia enunciativa?; iv) quais dramáticas de uso de si, debates de normas e valores e renormalizações são observáveis nas práticas discursivas sobre as atividades laborais das psicólogas docentes?

No intuito de responder a essa problematização e a esses questionamentos, apresentamos a hipótese central que daí decorre: os ethos discursivos como imagens de si constituídos mediante cenografias enunciativas pelas psicólogas docentes entrevistadas refletem uma busca de aderência ao Código de Ética Profissional do Psicólogo e ao Projeto Político Pedagógico do curso de Psicologia, possibilitando a compreensão das dramáticas de uso do corpo-si, da produção de saberes e sentidos nas atividades laborais.

A partir dessa conjectura, propusemos algumas hipóteses complementares: i) na cena de enunciação, instaurada discursivamente, as psicólogas docentes entrevistadas mobilizam os saberes constituídos – formalizados no Código de Ética Profissional do Psicólogo (Conselho Federal de Psicologia, 2005) e no Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia (URI, 2021) – e os saberes investidos nas atividades; ii) as práticas discursivas dessas psicólogas docentes revelam que a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real é preenchida e gerida pelos saberes e competências investidos no *aqui* e *agora* e pela gestão de si nas atividades laborais; iii) na cenografia enunciativa, as psicólogas docentes mobilizam uma competência discursiva

capaz de revelar, pelo interdiscurso, as singularidades presentes nas atividades de trabalho; iv) na análise dos discursos das psicólogas docentes é possível observar um intenso debate de normas e valores, renormalizações e dramáticas de uso de si decorrentes dos desafios enfrentados em ambas atividades laborais.

Este trabalho de tese teve como objetivo geral descrever e analisar cenografias que resultam na construção de ethos discursivos, como imagens de si, depreendidos das práticas discursivas *sobre* o trabalho que possibilitam compreender as dramáticas de uso do corpo-si, a produção de saberes e sentidos nas atividades laborais das psicólogas docentes entrevistadas.

O objetivo geral desdobra-se nos objetivos específicos. O primeiro objetivo específico, que teve o intuito de examinar os registros prescritos no Código de Ética Profissional do Psicólogo (Conselho Federal de Psicologia, 2005) e no Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da URI (2021), atentando para os saberes constituídos e investidos mobilizados nas atividades, foi alcançado. Nessa perspectiva, os discursos analisados possibilitaram entrar em contato com os saberes acadêmicos e da experiência que norteiam as atividades laborais das psicólogas docentes entrevistadas.

As psicólogas docentes mobilizaram os saberes constituídos – que fazem parte da ciência psicológica, os saberes formalizados no Código de Ética Profissional do Psicólogo e no Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Psicologia – e os saberes investidos, singulares do corpo-si. Tais saberes mostram os valores humanos e profissionais, como o respeito pela pessoa, o respeito pelo tempo de cada aluno para apreender e produzir novos saberes, a prioridade do estudo, a seriedade e a responsabilidade com clientes e alunos.

O segundo objetivo específico do estudo priorizou investigar quais saberes e competências as psicólogas docentes entrevistadas buscam para fazer a gestão entre o trabalho prescrito e o real nas atividades laborais. As práticas discursivas *sobre* o trabalho das psicólogas docentes revelaram que a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real é preenchida e gerida pelos saberes e competências investidos no *aqui e agora* e pela gestão de si nas atividades de trabalho. Pudemos verificar nos excertos das entrevistas feitas que, para a realização das atividades remotamente (on-line), foi imprescindível o constante uso de si por si e pelos outros. As psicólogas docentes mobilizaram seus saberes e competências e renormalizaram a cada mudança ocorrida na situação de trabalho. A distância havida entre o trabalho prescrito e o trabalho real impulsionou o corpo-si a realizar escolhas a fim de que as atividades laborais se tornassem vivíveis.

O terceiro objetivo específico da pesquisa teve o intuito de examinar de que maneira essas psicólogas docentes mobilizaram uma competência discursiva diante da singularidade das

atividades de trabalho. Assim, constatamos que as psicólogas docentes acionaram as competências discursivas necessárias para exercer suas atividades nos saberes acadêmicos e nos saberes investidos nas atividades. Esses saberes são recuperados pelo viés do interdiscurso, ou seja, quando os discursos oriundos da ciência psicológica foram retomados nos depoimentos das profissionais, mais especificamente aqueles que remetem à teoria psicanalítica freudiana. Esses discursos revelam as singularidades presentes no trabalho, pois fazem referência às perspectivas teóricas adotadas pelas profissionais no exercício das suas atividades laborais.

O quarto objetivo específico deste estudo buscou investigar quais debates de normas e valores, renormalizações e dramáticas dos usos de si são vivenciadas nas atividades das profissionais psicólogas docentes que participaram dessa pesquisa. Observamos que a atividade pressupôs um debate de normas, valores e constantes renormalizações, ou seja, a necessidade de modificações na realização da atividade durante a pandemia da Covid-19, principalmente em relação àquilo que foi prescrito pelas normas antecedentes do Conselho Federal de Psicologia no que concerne aos atendimentos psicoterápicos de forma remota. As renormalizações da atividade, no contexto pandêmico, implicaram escolhas e valores individuais, tanto das psicólogas docentes quanto do coletivo (Conselho Federal de Psicologia e Universidade).

Diante dos elementos de pesquisa mencionados, defendemos a seguinte tese: os enunciados das psicólogas docentes entrevistadas constroem *ethos* discursivos, como imagens de si, a cada situação de enunciação em que se inscrevem ao dizer “eu” (enunciador) e instaurar o “tu” (coenunciador) diante de si. Tais situações são oriundas das cenografias estabelecidas *no* e *pelo* discurso que revelam: as dramáticas vivenciadas pelas profissionais nas atividades realizadas no consultório de psicoterapia e no curso de graduação em psicologia; a produção de saberes e sentidos na concretude do trabalho real, o que, conseqüentemente, faz emergirem *ethos* discursivos pautados na ética profissional, com competência e empatia.

Percebemos que as prescrições nas atividades das trabalhadoras provêm de normas intrínsecas ao corpo-si, das normas antecedentes que fazem parte do Código de Ética Profissional do Psicólogo e do Projeto Pedagógico do curso de Psicologia (2021) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus Frederico Westphalen. No entanto, visando a concretizar suas tarefas, seu trabalho no desenvolvimento da atividade laboral, as profissionais psicólogas docentes renormalizaram o prescrito da atividade laboral e apropriaram-se de novos saberes, confrontando-se com dramáticas do uso de si por si e pelos outros no âmbito do trabalho docente, bem como no que diz respeito à atividade exercida no consultório (clínica de psicoterapia).

As prescrições das normas, em forma de saberes instituídos pela universidade, que se estabelecem sobre o trabalho das psicólogas docentes no curso de graduação em Psicologia, implicaram significativamente em desafios enfrentados nas atividades laborais. O distanciamento social imposto pela pandemia (Covid-19) dificultou a realização das atividades docentes na instituição (URI) e no consultório de psicoterapia. Consequentemente, essa nova realidade resultou nas constantes e singulares dramáticas de uso do corpo-si. As entrevistadas, em exercício das atividades docentes e psicoterápicas, precisaram gerir problemas de diversas ordens, lidar com dificuldades imprevistas e, para isso, necessitaram antecipar saberes que ainda não faziam parte das suas experiências profissionais. Dessa maneira, verificamos que as dramáticas de uso do corpo-si fizeram e fazem parte da realidade de discurso na qual o “eu” falou no *aqui e agora*.

Ainda, o conjunto de crenças e opiniões partilhadas por alunos ingressos na graduação preocupou as psicólogas docentes do curso de graduação em Psicologia da URI, e isso repercutiu nas dramáticas de uso do corpo-si, tanto no exercício da docência quanto na atividade de psicoterapia. Além disso, percebemos que a pandemia criou uma série de vazios de normas e uma dupla jornada laboral, visto que essas profissionais estavam exercendo duas atividades de trabalho: psicólogas e docentes. Um dos vazios de normas constatados foi o apagamento dos limites que separavam a psicóloga docente da pessoa (mãe e dona de casa) para seus filhos. As dramáticas de uso do corpo-si tornaram-se intensas e a situação de trabalho difícil de suportar. A profissional precisou imaginar soluções que lhe possibilitassem renormalizar, apesar dos percalços vividos com o acúmulo de diversas funções exercidas dentro da própria casa.

Nas práticas discursivas *sobre* o trabalho, as psicólogas docentes se inscrevem na e pela linguagem de maneira singular ao dizer “eu” e instaurar o “tu” (pesquisadora, alunos, pacientes, colegas de profissão) pela relação de intersubjetividade. Assim, depreendemos, por meio das marcas linguísticas, que as cenografias discursivas se particularizaram em relação aos saberes constituídos e investidos nas atividades; à docência no curso de graduação em Psicologia da URI; à atividade realizada no consultório de psicoterapia; à formação e à trajetória acadêmicas e profissionais; às normas antecedentes em relação a um mundo de valores éticos; ao contexto da pandemia da Covid-19; às mudanças no trabalho e à reivindicação de um espaço profissional coletivo; às normas e valores contidos no Código de Ética Profissional do Psicólogo, bem como no que diz respeito aos valores docentes (excelência na formação acadêmica e profissional dos graduandos), à vida em família e à realização profissional.

Isso posto, percebemos que os *ethos* discursivos projetados nas e pelas cenografias enunciativo-discursivas mostraram algumas imagens de si, tais como: da profissional sábia,

séria, aprendiz, inteligente, atualizada e qualificada profissionalmente. Observamos, portanto, ethos discursivos como imagens de si de trabalhadoras que mostraram construir suas identidades profissionais, tendo como base a dialética entre os saberes constituídos e os saberes investidos. Ainda, pela maneira de dizer das psicólogas docentes, percebemos os ethos discursivos projetados: ético, respeitoso, protetor, grato, valorizado, amigável, cuidadoso, sigiloso e preocupado com os rumos que tomaria a atividade laboral das psicólogas durante e após a pandemia. As imagens de si construídas discursivamente revelaram profissionais com posicionamentos que se caracterizam como empáticas, interessadas e comprometidas com a construção de um relacionamento saudável com alunos e pacientes.

Dessa forma, o ethos discursivo como imagem de si ressaltou uma psicóloga docente consciente do seu valor para ambas as atividades laborais. Assim, temos, portanto, um ethos discursivo pautado no prestígio profissional e pessoal, imagens de si de psicólogas docentes mediadoras, colaboradoras, formadoras, exigentes e comprometidas com a formação dos futuros psicólogos, que se sentem valorizadas profissionalmente pelos sujeitos que fazem parte das suas atividades laborais.

A análise dos *corpora* possibilitou a compreensão das relações de trabalho havida entre as psicólogas docentes na Universidade (URI), que participaram da pesquisa realizada, mais especificamente as relações entre elas na busca por preencher e gerir o vazio de normas recorrentes na atividade laboral no contexto da pandemia da Covid-19.

Assim, constatamos que a interface entre a análise do discurso e a ergologia mostrou-se eficaz ao permitir que fosse possível identificar os ethos discursivos como imagens de si, o debate de normas e valores e as dramáticas de uso do corpo-si vivenciadas pelas psicólogas docentes, fundamentos esses que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa, deste trabalho de tese mediante interface teórica envolvendo a ergologia e Análise do Discurso de cunho socio-histórico.

Desse modo, acreditamos que a contribuição desta pesquisa situa-se na possibilidade de auxiliar nos estudos interdisciplinares que envolvem a temática *linguagem e trabalho*. Além disso, vislumbramos agregar conhecimentos no sentido de aprimorar um olhar multifacetado, interdisciplinar, pela lente enunciativo-discursiva, para as questões que envolvem a dupla jornada laboral de profissionais que desempenham diferentes papéis nos ambientes socioprofissionais.

Como recomendação de continuidade da pesquisa ora apresentada, sugerimos investigações acerca das perspectivas teóricas que abordam uma interface entre os estudos discursivos, ergológicos e psicológicos, como, por exemplo, analisar as práticas discursivas de

sujeitos que se encontram em situações de “sofrimento” no trabalho, o que muitas vezes resulta na chamada síndrome do esgotamento profissional (Síndrome de *Burnout*). Acreditamos ser relevante investigar essas questões porque as representações subjetivas dos indivíduos quando enunciam *sobre* o trabalho se manifestam na e pela linguagem.

Torna-se pertinente, ainda, referir as possíveis limitações deste estudo, que estão alicerçadas na necessidade de um maior aprofundamento dos conceitos subjacentes à teoria da análise do discurso que norteou este trabalho, bem como da abordagem ergológica, para posterior aplicação desses fundamentos na análise de *corpora* que venham a ser escolhidos para um futuro estudo de pós-doutoramento. Não obstante, buscamos, de alguma maneira, esse domínio e aprofundamento, na medida do possível e da extensão que nos permite o espaço de um trabalho de tese. No entanto, entendemos que esse “olhar” é sempre subjetivo e depende de como é percebido e analisado o objeto de pesquisa. Diante disso, percebemos que analisar práticas discursivas *sobre* o trabalho na perspectiva da ergologia em interface com a abordagem enunciativo-discursiva requer muita clareza conceitual e profunda reflexão.

Outra limitação foi a necessidade do respeito aos prazos para a conclusão da tese, uma vez que a pesquisadora enfrentou diversos desafios e dramáticas durante a sua trajetória no doutorado. Dramas pessoais culminaram em solicitações de prorrogação da entrega deste trabalho. Em alguns momentos, o excesso de atividades realizadas em casa juntamente da família prejudicou, de alguma forma, o cumprimento de prazos tão importantes, também, para o trabalho do orientador desta pesquisa, a quem devo o sucesso da minha trajetória acadêmica.

Diante desse contexto, a pesquisadora decidiu concluir a tese quebrando os paradigmas normativos da escrita acadêmica e científica enunciando-se em primeira pessoa: eu fiz o meu melhor mesmo nos momentos em que a ansiedade e o desejo de desistir insistiram em tomar conta de mim. Toda essa trajetória me ensinou, também, a valorizar mais o meu trabalho, erguer a cabeça e não desistir dos meus sonhos. O sonho de ser doutora em Letras parecia distante para a filha de um policial militar e de uma dona de casa, que tanto me apoiaram nos meus estudos. São eles meu maior alicerce porque estão sempre ao meu lado, cuidando do meu bem mais precioso: meus filhos amados. Assim, com a letra da música *Tá escrito*, do Grupo Revelação⁴⁶, materializo o meu desejo de que sejamos fortes para seguir em frente apesar dos percalços, de que possamos enfrentar e vencer os desafios e de que conquistemos nossos sonhos, com amor,

⁴⁶ GRUPO REVELAÇÃO. **Tá escrito**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/revelacao/1567662/ta-escrito-print.html>. Acesso em: 29 nov. 2023.

no tempo de Deus.

Quem cultiva a semente do amor
Segue em frente e não se apavora
Se na vida encontrar dissabor
Vai saber esperar a sua hora
[...]

Às vezes a felicidade demora a chegar
Aí é que a gente não pode deixar de sonhar
Guerreiro não foge da luta e não pode correr
Ninguém vai poder atrasar quem nasceu pra vencer

É dia de Sol, mas o tempo pode fechar
A chuva só vem quando tem que molhar
Na vida é preciso aprender, se colhe o bem que plantar
É Deus quem aponta a estrela que tem que brilhar

Erga essa cabeça, mete o pé e vai na fé
Manda essa tristeza embora
Basta acreditar que um novo dia vai raiar
Sua hora vai chegar

Erga essa cabeça, mete o pé e vai na fé
Manda essa tristeza embora
Basta acreditar que um novo dia vai raiar
Sua hora vai chegar
[...]

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. A. **Supervisão em Psicologia**. Disponível em: <https://www.marisapsicologa.com.br/supervisao-em-psicologia.html#:~:text=A%20supervis%C3%A3o%20constitui%2Dse%20da,no%20psic%C3%B3logo%20que%20o%20atende>. Acesso em: 03 set. 2023.
- AMOSSY, R. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. In: AMOSSY, R. **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 9-27.
- BAVARESCO, N. H. M.; FREITAS, E. C. Ela, empregada doméstica: a linguagem no trabalho invisível. **Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 24, p. 118-133, out. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4390>. Acesso em: 20 maio 2022.
- BENVENISTE, É. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005. p. 284-293.
- BENVENISTE, É. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2006. p. 81-90.
- BOUTET, J. Atividades de Linguagem em Situações de Trabalho. **Parágrafo**, v. 4, n. 1, p. 90- 97, jan/ jun. 2016.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.
- CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. [2021]. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- CHEMAMA, R. **Dicionário de psicanálise**. Tradução Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília: CFP, 2005.
- CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 51-66.
- CUNHA, D. M. Saberes, qualificações e competências: qualidades humanas na atividade de trabalho. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais**. Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/gt09.htm>. Acesso em: 17 out. 2023.
- CUNHA, D. M. Notas conceituais sobre atividade do corpo-si na abordagem ergológica do trabalho. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30ª., 2007, Caxambu. **Anais**. Caxambu:

ANPEd, 2007. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/notas-conceituais-sobre-atividade-e-corpo-si-na-abordagem-ergologica-do-trabalho>. Acesso em: 18 out. 2023.

CUNHA, D. M. Trabalho, humana atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. São Paulo, vol. 16, n. 1, p. 25-35, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172013000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 out. 2023.

DANIELLOU, F. Introdução: questões epistemológicas acerca da ergonomia. *In*: DANIELLOU, François. (Coord.). **A ergonomia em busca de seus princípios**: debates epistemológicos. São Paulo: Edgar Blucher, 2004. p. 1-18.

DI FANTI, M. G. C. Apresentação. Linguagem e trabalho: diálogos entre estudos discursivos e ergológicos. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 253-258, jul.-set. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/19111/12164>. Acesso em: 20 maio 2022.

DI FANTI; M. G. C.; BARBOSA, V. F. Uma entrevista com Yves Schwartz. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 9, n. esp. (supl.), p. 222- 233, nov. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/25359>. Acesso em: 20. maio. 2022.

DUC, M.; DURAFFOURG, J.; DURRIVE, L. O trabalho e o ponto de vista da atividade. *In*: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. **Trabalho e ergologia**: conversas sobre a atividade humana. 2. ed. Niterói: Ed UFF, 2010. p. 47-82.

DUC, M.; SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. Trabalho e uso de si. *In*: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.) **Trabalho e ergologia**: conversas sobre a atividade humana. 2. ed. Niterói: Eduff, 2010. p. 189-204.

DUFOUR, D. R. **Os mistérios da trindade**. Tradução Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

DURRIVE, L.; SCHWARTZ, Y.; DUC, M. Trabalho e ergologia. *In*: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.) **Trabalho e ergologia**: conversas sobre a atividade humana. 2a. ed. Niterói: Eduff, 2010. p. 25-36.

DURRIVE, L.; SCHWARTZ, Y.; DUC, M. A linguagem em trabalho. *In*: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.) **Trabalho e ergologia**: conversas sobre a atividade humana. 2a. ed. Niterói: Eduff, 2010. p. 143-160.

DURRIVE, L.; DUC, M.; SCHWARTZ, Y. O homem, o mercado e a cidade. *In*: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.) **Trabalho e ergologia**: conversas sobre a atividade humana. 2a. ed. Niterói: Eduff, 2010. p. 247-273.

DURRIVE, L. Atividade Humana, Simultaneamente Intelectual e Vital: Esclarecimentos Complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, supl.1, p. 47-67, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/BKjMcn37CCMFPRptdD9NgMr/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2022.

DURRIVE, L. Langage et travail: une dynamique de “double anticipation” pour la formation professionnelle. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, RS, v. 15, n. 3, p. 330-349, set.-dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rdes.v15i3.9721>. Acesso em: 2 mar. 2021.

FAÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Orgs.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45- 60.

FLORES, V.N.; SILVA, S.; LICHTENBERG, S.; WEIGERT, T. **Enunciação e gramática**. São Paulo: Contexto, 2008a.

FLORES, V.N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2008b.

FLORES, V.N.; BARBISAN, L. B.; FINATTO, M. J. B.; TEIXEIRA, M. **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FREITAS, E. C. Linguagem na atividade de trabalho: ethos discursivo em editoriais de jornal interno de empresa. **Desenredo** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, RS, v. 6, n. 2, p. 170-197, jul.-dez. 2010.

FREITAS, E. C.; SANTOS, E. D.; CABRAL, E. O.; SILVEIRA, R. V. A construção do ethos discursivo corporativo: o uso de si e noção de competência. **MOARA**, Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras, n. 51, p. 175-196, ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/7343>. Acesso em: 12 fev. 2022.

FREITAS, E. C.; BOAVENTURA, L. H. Cenografia e ethos: o discurso da intolerância e polarização política no Twitter. **Letras de Hoje**, v. 53, n. 3, p. 449-458, 30 dez. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/30796>. Acesso em: 18. abr. 2022.

FREITAS, E. C. de. Práticas de linguagem na atividade de trabalho: cenografia e ethos em discursos socioprofissionais. **Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 49–68, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/33499>. Acesso em: 7. jul. 2023.

FREUD, S. Sobre o Ensino da Psicanálise na Universidade. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v.17. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Disponível em: <https://doceru.com/doc/n0888n>. Acesso em: 02. fev. 2024.

FUMAGALLI, R. C. D. V. **A construção do ethos discursivo Kaingang em narrativas orais: imagens de si fundamentadas no coletivo**. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, UPF, Passo Fundo, 2019.

GOMES JÚNIOR, A. B. **O uso de si e o saber fazer com o sintoma no trabalho**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

GOMES, M. S. **A invisibilidade do trabalho do professor de Língua Portuguesa e**

Literatura no Curso Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Sul/ Campus Restinga: um enfoque ergo-dialógico. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

GONÇALVES, I. G. R. **Dos discursos católico, espírita e evangélico pentecostal:** competência discursiva e simulacros das práticas de fé. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, UPF, Passo Fundo, 2020.

GOOGLE SCHOLAR. **Google Scholar.** [2022]. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>. Acesso em: 20. mar. 2022.

GRUPO REVELAÇÃO. **Tá escrito.** Disponível em: <https://www.letras.mus.br/revelacao/1567662/ta-escrito-print.html>. Acesso em: 29 nov. 2023.

GUÉRIN, F.; LAVILLE, A.; DANIELLOU, F.; DURAFFOURG, J.; KERGUELEN, A. **Compreender o Trabalho para Transformá-lo:** a prática da ergonomia. São Paulo, SP: Blucher, Fundação Vanzolini, 2001.

HAUBRICH, G. F. **Coworking “is not a place, it’s a people”:** um olhar comunicacional à produção de saberes no Brasil e na França. Tese (Doutorado em Processos e Manifestações Culturais) – Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais, Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2019.

HENNINGTON, É. A.; CUNHA, D. M.; FISCHER, M. C. B. Trabalho, educação, saúde e outros possíveis: diálogos na perspectiva ergológica. **Trabalho. Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 5-18, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462011000400001. Acesso em: 10 dez. 2021.

LÁUAR, A. C. F.; LIMA, M. J. A.; LIMA, V. F. T.; SILVA, J. C. P.; PASCHOARELLI, L. C. A origem da ergonomia na Europa: contribuições específicas da Inglaterra e da França. In: SILVA, J. C. P.; PASCHOARELLI, L. C. (Orgs.). **A evolução histórica da ergonomia no mundo e seus pioneiros.** São Paulo: UNESP, 2010. p. 55-60.

LIMA, F. P. A.; JACKSON FILHO, J. M. Prefácio à Edição Brasileira. In: DANIELLOU, François. (Coord.). **A ergonomia em busca de seus princípios:** debates epistemológicos. São Paulo: Edgar Blucher, 2004. p. 11-14.

MAILLOT, S.; DURRIVE, L. A Ergologia e a produção de saberes sobre os ofícios. In: SCHWARZ, Yves; DURRIVE, Louis (Org.) **Trabalho e Ergologia II:** diálogos sobre a atividade humana. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2015. p. 151-281.

MAINGUENEAU, D. A cena enunciativa. In: MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso.** 3. ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997. p. 29-52.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAINGUENEAU, D. Uma semântica global. *In*: MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a. p. 75-97.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. *In*: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2008b. p. 68-92.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008c.

MAINGUENEAU, D. Problemas de ethos. *In*: MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008d. p. 55-73.

MAINGUENEAU, D. Os discursos constituintes. *In*: MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008e. p. 37-54.

MAINGUENEAU, D. Situação de enunciação: situação de enunciação e cena de enunciação em análise do discurso. *In*: MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 199-207.

MAINGUENEAU, D. Gênero de discurso e cena de enunciação. *In*: MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 117-130.

MAINGUENEAU, D. Retorto crítico à noção de ethos. **Letras de Hoje**: Estudos e debates em linguística, literatura e língua portuguesa. Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, Porto Alegre, v. 53, n.3, p. 321-330, jul.-set. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/32914>. Acesso em: 14 maio 2021.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. *In*: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Org.). **Ethos discursivo**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019. p. 11-29.

MAINGUENEAU, D. **Variações sobre o ethos**. São Paulo: Parábola, 2020.

MENCACCI, N.; SCHWARTZ, Y. Trajetórias e usos de si. *In*: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.). **Trabalho e Ergologia II**: diálogos sobre a atividade humana. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2015. p. 17-53.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 9-29.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sobre a CAPES**. [2022]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap#:~:text=A%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20de%20Aperfei%C3%A7oamento%20de,todos%20os%20estados%20da%20Federa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 20 mar. 2022.

NÖEL, C.; FAÏTA, D.; DURRIVE, L. A linguagem como atividade. *In*: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2010. p. 165- 186.

NÖEL, C.; FAÏTA, D.; DURRIVE, L. O trabalho e o sujeito. *In*: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói: Editora

da Universidade Federal Fluminense, 2010. p. 223- 243.

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

OLDONI, C.; FREITAS, E. C. Quadro formal da língua e cenografia: uma possibilidade de construção do sentido no discurso. **Magistro**, v. 1, n. 15, p. 260-281. 2017.

O LIVRO DA PSICOLOGIA. Tradução Clara M. Hermeto e Ana Luisa Martins. São Paulo: Globo, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes Editores, 2012.

PESSOA, F. C. C. O trabalho com as palavras: espaços de escuta de renormalizações. **Ergologia**, n. 15, p. 63-80, maio. 2016. Disponível em: http://www.ergologia.org/uploads/1/1/4/6/11469955/art._3.pdf. Acesso em: 18 maio. 2022.

POSSENTI, S. Ethos atribuído por enunciadores. **Estudos da Linguagem**, v. 18, n. 3, p. 3-14, set/nov. 2020.

PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: FFLCH/USP, 1993.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PSICANÁLISE CLÍNICA. **Tripé da psicanálise**: o que significa? [2019]. Disponível em: <https://www.psicanaliseclinica.com/tripe-da-psicanalise/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

PUCRS. **A universidade**. [2022]. Disponível em: <https://www.pucrs.br/institucional/a-universidade/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PUC-SP. **Sobre a universidade**. [2022]. Disponível em: <https://www.pucsp.br/universidade/sobre-universidade>. Acesso em: 20 mar. 2022.

RIBEIRO, E.; BLANK, J. C. G.; FREITAS, E. C.. Do presencial ao digital em tempos de pandemia: o ethos revelado pelo professor em atividade remota. **Fólio**, v. 13, n. 1, p. 201-218. jan./jun. 2021.

ROCHA, D.; DAHER, M. D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia** (UFMG), v. 8, n. 8, 2004. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1132>. Acesso em: 4 jun. 2022.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHWARTZ, Y. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 7, p. 38-46, jul.-dez., 2000. Disponível

em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9202>. Acesso em: 29 jan. 2022.

SCHWARTZ, Y. Produzir saberes entre aderência e desaderência. **Educação Unisinos**, v. 13, n. 2, p. 264-273, set.-dez., 2009.

SCHWARTZ, Y. Anexo ao capítulo 1: Reflexões em torno de um exemplo de trabalho operário. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.) **Trabalho e ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói: Eduff, 2010a. p. 37-46.

SCHWARTZ, Y. Anexo ao capítulo 7: uso de si e competências. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.) **Trabalho e ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói: Eduff, 2010b. p. 205-221.

SCHWARTZ, Y. Motivações do conceito de corpo-si: corpo si, atividade, experiência. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 259-274, jul.-set. 2014.

SCHWARTZ, Y. Abordagem ergológica e necessidade de interfaces pluridisciplinares. **ReVEL**, edição especial n. 11, p. 253-264, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/2e5e27e69e52df1113fd2b52d2d99f39.pdf>. Acesso em: 19. mar. 2022.

SCHWARTZ, Y. Pode a atividade ser objeto de “análise”? In: ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno; ARANTES, Poliana; PESSOA, Morgana. (Orgs.) **Em discurso 3 – Pesquisas com gêneros discursivos**: interrogando práticas de formação docente. Rio de Janeiro: Cartolina, 2020. p. 07-25.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.) **Trabalho e ergologia**: conversas sobre a atividade humana. 2a. ed. Niterói: Eduff, 2010.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.) **Trabalho e Ergologia II**: diálogos sobre a atividade humana. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2015.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.) **Trabalho e ergologia**: conversas sobre a atividade humana. 3a. ed. Niterói: Eduff, 2021.

SELCH, V. F. **Linguagem e trabalho**: ergogestão e urdiduras do corpo-si na atividade de trabalho da gestão educacional em Dois Irmãos/ RS. Tese (Doutorado em Processos e Manifestações Culturais) – Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais, Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2020.

SOBRAL, A. Elementos sobre o dispositivo enunciativo de Maingueneau: a partir e para além de *Genèse du discours*. In: DI FANTI, M. G.; BRANDÃO, H. N. (Orgs.). **Discurso**: tessituras de linguagem e trabalho. São Paulo: Cortez, 2017. p. 51-87.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 61-76.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 82- 104.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. Linguagem e trabalho em uma perspectiva discursiva: implicações teórico-metodológicas. **Verbum**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), vol. 8, n. 3, p. 08-22, dez., 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/46659>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P; MOTTA, A. R. A linguagem e o trabalho: aproximações entre a abordagem ergológica e os estudos da Linguagem. **Laboreal**, Universidade do Porto, vol. 11, n. 1, 2015. p. 01-08. Disponível em: <https://journals.openedition.org/laboreal/4501>. Acesso em: 22 maio 2022.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P; ROCHA, D. Resenha de “Gênese dos discursos”, de Dominique Maingueneau. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**, vol. 7, n. 13, 2009. p. 01-25. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/resenhas/resenha.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P; ROCHA, D. A interface estudos discursivos e ergológicos. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 49, n. 3, 2014. p. 282- 289. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/19105>. Acesso em: 20 maio 2022.

SOUZA, O. R. Ergologia: alguns conceitos introdutórios. In: VERÍSSIMO, M; OLIVEIRA, M. G.; Silva, J. S.; SENA, E. F. (Orgs). **Dramáticas dos usos de si na sala de aula:** abordagem ergológica ou o ponto de vista da atividade. Curitiba: CRV, 2021. p. 45-62.

SKOWRONSKY, Silvia Brandão. Sigmund Freud. **Federação Brasileira de Psicanálise**, Porto Alegre, 10 nov. 2016. Disponível em: <https://www.febrapsi.org/wp-content/uploads/2016/10/sigmund-freud.pdf>. Acesso em 02. jul. 2023.

TEIXEIRA, M.; CABRAL, É. O. Linguística da enunciação e ergologia: um diálogo possível. **Educação Unisinos**, v. 13, n. 3, p. 236-245, set./dez., 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4954>. Acesso em: 10 jan. 2022.

TRINQUET, P. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, n. esp., p. 93-112, ago. 2010.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES – URI. Pró- Reitoria de Ensino – Departamento de Ciências Humanas- Curso de Psicologia – Campus Frederico Westphalen. **Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia** – Aprovado pela Resolução nº 3051/CUN/2021. Frederico Westphalen: URI, 2021.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES – URI. Avaliação institucional na URI. [2022]. Disponível em: <http://www2.reitoria.uri.br/cpa/show.php?pag=582>. Acesso em: 14 maio 2022.

VERÍSSIMO, M.; SENA, E. F. A prática docente em foco: o saber investido no gesto. In: VERÍSSIMO, M.; OLIVEIRA, M. G.; SILVA, J. S.; SENA, E. F. (Orgs). **Dramáticas dos usos de si na sala de aula:** abordagem ergológica ou o ponto de vista da atividade. Curitiba: CRV, 2021. p. 97- 109.

WISNER, A. Organização do trabalho, carga mental e sofrimento psíquico. In: WISNER, A.

A inteligência no trabalho: textos selecionados de ergonomia. São Paulo: Fundacentro, 1999. p. 11-20. Disponível em: https://www.forumat.net.br/at/sites/default/files/arq-paginas/wisner_org_do_trabalho.pdf. Acesso em: 26. dez. 2021.

WISNER, A. Questões epistemológicas em ergonomia e em análise do trabalho. *In*: DANIELLOU, F. (Coord.). **A ergonomia em busca de seus princípios:** debates epistemológicos. São Paulo: Edgar Blucher, 2004. p. 29-51.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – IFCH DOUTORADO EM LETRAS

Universidade de Passo Fundo
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Campus I - BR 285, Bairro São José - CEP 99052-900
Passo Fundo/RS
E-mail: ppgletras@upf.br
Telefone: (54) 3316-8341

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de Pós-Graduação intitulada: *Ethos e imagens de si no discurso das psicólogas docentes: dramáticas do corpo-si, produção de saberes e sentidos nas atividades laborais*.

O trabalho será realizado pela acadêmica Keila de Quadros Schermack do curso de Doutorado em Letras, inserido na linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, sob a orientação do professor Dr. Ernani Cesar de Freitas.

Este estudo, cuja temática é *Linguagem e trabalho: práticas discursivas das psicólogas docentes nas atividades laborais*, justifica-se pela importância de realizar estudos interdisciplinares entre a abordagem ergológica (Yves Schwartz) e a perspectiva enunciativo-discursiva (Dominique Maingueneau), visto que esta interface é fundamental para compreensão do sujeito em situações de trabalho, sua formação como ser social, devido, inclusive, à construção de uma imagem de si que se revela no discurso, no seu contexto laboral.

Esta pesquisa não visa a nenhum benefício econômico à pesquisadora, aos participantes ou a qualquer outra pessoa da Instituição. É um estudo que possui unicamente o objetivo geral de descrever e analisar cenografias, que resultam na construção de *ethos* discursivos, como imagens de si, apreendidos das práticas discursivas *sobre* o trabalho que permitem compreender as dramáticas de uso do corpo-si, a produção de saberes e sentidos nas atividades laborais das psicólogas docentes. Os objetivos específicos são: i) examinar os registros prescritos no Código de Ética Profissional do Psicólogo (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2005) e no Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da URI (2021), atentando para os saberes constituídos e investidos mobilizados nas atividades; ii) investigar quais saberes e competências as psicólogas docentes mobilizam para fazer a gestão entre o trabalho prescrito e o real nas atividades laborais; iii) examinar de que maneira as psicólogas docentes mobilizam uma competência discursiva diante da singularidade das atividades de trabalho; iv) investigar quais debates de normas e valores, renormalizações e dramáticas dos usos de si são vivenciadas nas atividades das profissionais psicólogas docentes.

Entre os procedimentos metodológicos destacamos que a pesquisa é exploratória,

bibliográfica, documental e de campo. Os instrumentos de pesquisa e o *corpus* previstos constituem-se de: entrevistas não estruturadas, alguns excertos do Projeto Político Pedagógico do Curso de graduação em Psicologia; excertos do Código de Ética Profissional do Psicólogo. A população-alvo em sua amostragem será composta por quatro psicólogas docentes que atuam no Curso de Psicologia na Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus Frederico Westphalen, RS. Quanto aos procedimentos éticos da pesquisa, enfatizamos que cumprimos as normas preconizadas na Resolução 466/12, do Conselho Nacional da Saúde, que estabelece as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo seres humanos.

Sua participação nesta pesquisa será voluntária e consistirá em responder às perguntas em entrevista individual, a partir de um roteiro de questões que contribuirão para o alcance dos objetivos do estudo. A entrevista será realizada via Google Meet e gravada, mediante autorização prévia do entrevistado, para posterior transcrição e análise dos dados.

Garantimos o sigilo de seus dados de identificação, primando pela privacidade e por seu anonimato. Manteremos em arquivo, sob nossos cuidados, por cinco anos, todos os dados e documentos da pesquisa. Depois de transcorrido esse período, os mesmos serão excluídos do drive particular da pesquisadora. Os dados obtidos a partir desta pesquisa somente serão usados para fins acadêmicos previstos neste documento. A sua participação na pesquisa contribuirá para o alargamento da compreensão de como as psicólogas docentes, no contexto profissional, produzem diferentes saberes e vivenciam as dramáticas na atividade laboral.

Caso o (a) Sr. (a) experimente algum desconforto emocional, principalmente relativo à utilização da gravação ou a possíveis constrangimentos em relação à alguma pergunta, informo que será garantido aos participantes o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento, bastando, para isso, apenas comunicar à pesquisadora o desejo de desistência.

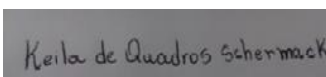
A Sr. (a) terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos dados dela em qualquer etapa do estudo. Os resultados da pesquisa serão divulgados na Tese de Doutorado, em possíveis eventos científicos e em trabalhos acadêmicos da pesquisadora.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considere prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, o (a) Sr. (a) pode entrar em contato com a pesquisadora Keila de Quadros Schermack, Fone: (55) 9 91713154 e endereço eletrônico: keilaschermack@gmail.com ou com a secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF, pelo telefone: (54) 3316-8341 ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone: (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira. O Comitê está localizado no Campus I da Universidade de Passo Fundo, na BR 285, Bairro São José, Passo Fundo/RS.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será rubricado em todas as folhas e assinado em duas vias, permanecendo uma com o (a) Sr. (a) e a outra deverá retornar ao pesquisador.

Passo Fundo, 08 de novembro de 2021.

Assinatura do (a) participante



Pesquisadora: Keila de Quadros Schermack

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTÕES E TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS NÃO ESTRUTURADAS

ENTREVISTA A

1) Quais saberes acadêmicos e saberes da experiência são necessários para realização das atividades de docente e psicóloga?

bom... num primeiro momento né? assim... a atividade com pessoas né? nos traz uma necessidade de conhecer pessoas né? de conhecer o humano de conhecer as relações, né? mas isso também não nos... ahn... deixa de fora de questões assim... transferenciais né? um pouco transferenciais né... no sentido assim ... de que a gente sente coisas nas turmas né? de alunos... ahn ... algumas a gente se... né? inteira mais outras menos assim como atendendo pessoas em consultório a gente tá implicado diretamente né? nessa questão então o conhecimento teórico ele é muito importante né? assim... é... formal vamos dizer assim ... no sentido de estudo talvez né? da... da... própria psiquê dos aspectos né? enfim... necessários pra isso né? assim como a docência os aspectos das disciplinas as vezes a gente ministra disciplinas não são tão... não tem tanta afinidade outra que têm mais afinidade precisa buscar e conhecer ir atrás e preparar ((risos)) e acaba conhecendo muito daí né? ((risos)) porque isso é uma vantagem ... mas assim o saber eu acho que mais importante não que o outro não seja relevante essencial né? não vai dar aula ou atender alguém sem o conhecimento teórico né? mas eu acho que um dos mais importantes é saber lidar com as frustrações assim... né? assim... eu acho que... saber observar ter tolerância... eu acho que é muito importante e também saber lidar assim com as críticas né? assim com... eu me lembro que quando eu comecei a dar aula ahn...teve uma turma que eu fui muito bem avaliada e outra turma que eu... que eu sofri assim algumas retaliações né? e aí eu me desestabilizei bastante assim... né?... assim... eu... enfim... talvez eu por não por não tá acostumada ouvir um feedback tão tão específico assim né? e aí eu aprendi... tentei começar aprender a lidar com essas questões assim né? então este conhecimento assim do... dos saberes né? eu acho que a gente se autoconhecer e também ver as limitações a gente fica assim ahn é até a parte boa nisso né? mas também tem sofrimento né? assim tem da gente saber lidar as vezes dá... uma titubeada né? então são duas áreas porque são duas áreas que lidam com pessoas né? ... e não é só o conhecimento a gente tá ali pra lidar com as relações né? e pra lidar com...

com as dificuldades das pessoas com as potencialidades nossas também então eu acho que ahn... ahn... uma autocrítica assim uma autoavaliação introspecção é MUITO importante... não sei se era isso que tu queria...assim...

2) Qual é a distância entre as normas que regem as suas atividades de trabalho e aquilo que acontece na prática? O que você costuma fazer para preencher e gerir essa distância?

tá... num primeiro momento assim...ahn... eu acho que é importante salientar assim que as questões institucionais né? do prescrito assim né? que tu tá falando são bem... difíceis de lidar assim né? porque é uma universidade vamos dizer assim pensando na universidade agora é uma universidade né? com muitas regras e que e que a educação hoje tem um distanciamento do ideal assim né? tá bem longe ((risos)) acho que mais do que antigamente talvez então assim tem uma questão aí muito comercial né? então... a gente... assim... preparar uma boa aula né? assim ahn... explicitar conceitos né? mas ao mesmo tempo também poder ... atribuir outras questões também... outros saberes como você estava falando assim né? no sentido de ... ah... das relações ou né? de... de... conversar sobre os temas então isso pra mim sempre é importante juntar as duas coisas contudo né... o covid a covid né? ahn... nos barrou um pouco neste sentido né? porque não... a aula diminuiu a aula era on-line no primeiro semestre... agora ela tá um pouco mais reduzida em função da aglomeração então a gente ainda não consegue né? assim... então o que que eu faço? tento fazer o melhor possível as vezes né? ahn... colocar coisas mais lúdicas né? por exemplo ah... um vídeo né... uma poesia uma música né? pra poder trazer mais né? assim até eu me senti melhor ahn... não tão... não tão no prescrito né? é uma questão ahn... lidar com os fatores institucionais por exemplo é uma coisa que não é muito tranquila pra mim assim eu... claro... já melhorei muito nesse sentido assim... eu era muito crítica né? assim de falar agora eu já sou mais polida assim... ((risos)) o... não sei se foi o meio que me poliu ((risos)) assim sabe eu ... () enfim... claro que isso de muitos anos pra cá mudou muito mas eu digo até agora nos últimos anos assim... né? é... porque as vezes a gente vê que... ah que precisa uma cooperação pras coisas mudarem né? não é assim... de um sujeito falando né? então questão de amadurecimento também mas... os aspectos institucionais me perturbam assim muito principalmente isso que eu tava te falando assim que eu acho que isso se atravessa no meu trabalho enquanto professor né? a ponto de desestabilizar por exemplo... ahn... a educação comercial né? ahn... os alunos reclamar de nota ((risos)) né? assim... coisas assim né? que não tem sentido né? que não é muito função do professor eu acho que isso também é uma outra questão... a gente dá aula de psicologia mas nós não somos psicólogos na... na... na universidade

e isso também é um... tem que ter cuidado nessa linha tênue porque eu por exemplo na minha carreira eu decidi não atender alunos durante... a... enquanto eu dou aula pra esses alunos né? senão daqui a pouco o aluno se forma ou não é mais meu aluno ou já tá no final e quer fazer terapia pra mim é tranquilo mas enquanto eu sou professora eu não consigo ser terapeuta mas é uma (questão) pessoal né? porque eu acho que são coisas que se misturam e eu já vi isso acontecer muitas vezes então assim... tem que ter um certo limite também assim também dessa relação embora ela seja horizontalizada e deva ser né? o máximo possível né? a gente tenta ((risos)) não ser verticalizada assim né? mas a gente as vezes peca enfim e eu acho que isso é importante mas acho que tem uma diferença né? não dá pra ser assim TÃO assim... próximo ao ponto de... de misturar alguma coisa talvez seja uma dificuldade minha não sei... é... saiu saíram algumas ahn... na época ((contexto pandêmico)) começou a ser estudado mais diretamente sobre isso ((as normas éticas)) né? algumas pessoas até construíram cartilhas sobre atendimento on-line teve toda uma inscrição no conselho ((Conselho Federal de Psicologia)) porque num... primeiro momento né? tem que estar cadastrado no Conselho pra poder fazer então só que emergencialmente como as pessoas estavam precisando as pessoas estavam atendendo on-line né? houve um cadastramento rápido né? então... ai depois eles fizeram uma análise prévia cadastraram algumas pessoas e depois enfim ficou... então tu tem que ser cadastrado esse é o primeiro pressuposto ético né? tem que tá cadastrado no Conselho pra fazer atendimento on-line o segundo daí depois tem o maquinário... o ambiente né o setting né? que ele muda um pouco né? esse (setting) também tem que ter isso assim garantido né? o sigilo e também da pessoa que está do outro lado né assim ahn ir instrumentalizando esse sujeito assim... que ele não sabe sobre isso então ó... tu tá aonde... onde é que a gente vai conversar... né? é sigilo... tem um sigilo... tu consegue... eu perdi pacientes naqueles... naqueles... quarenta dias ou vinte não me lembro agora... vinte... quarenta... porque não tinha um lugar apropriado pra falar on-line né? então depois voltou pra presencial outros não voltaram então teve uma... também um meche assim né? em relação a isso tudo ali ahn... em relação a pandemia né? e ai... agora falando de normas né? comparando né? falando da universidade falando do consultório né? o consultório né? é muito mais autônomo né... embora...ahn... claro né? porque daí claro a gente segue um pressuposto ético (lógico) se deveria pelo menos né? saber mas eu... mas assim mesmo eu atendendo com a colega⁴⁷ não sei se tu lembra dela... a professora colega (atendendo)

⁴⁷ O nome da profissional referida pela entrevistada foi substituído pela palavra “colega” a fim de preservar a identidade desse sujeito.

na clínica e tal... é bom porque a gente faz trocas... faz supervisões juntas assim né? a gente discute casos isso... é... é... pra não ficar tão solitário né? porque essa é uma diferença básica o consultório de uma universidade porque ali você está cercado de pessoas né? então... mas todos as normas ahn... no consultório por exemplo que tem essa questão mais prescrita né? claro que tudo não vai ser tão perfeito assim mas tem alguns cuidados aí que são realmente importantes e relevantes sigilo né? de como fazer o atendimento on-line outros sigilos do atendimento presencial isso... as questões da ética né? do próprio... que vão além do que tá prescrito na ética né? se... por exemplo... tava falando de vídeos isso é uma coisa que chama muito atenção me incomodou muito porque abriu muito uma brecha ahn... da nossa área porque a nossa área tem uma questão mais... ahn... de uma... de um resguardo né? não precisa ser ah! não falar! né? não... tem que divulgar tem que informar as pessoas mas surgiu muita atrosi... coisas assim que eu considere né? desnecessárias vídeos...ah...te...ahn... links ahn... comentários (exposições) né? pro psicólogo ahn... assim... parece que abriu a porteira e as pessoas se desesperaram com propagandas inadequadas uma série de coisas...essa é outra questão mas depois que eles ((alunos)) se formam...são autônomos e daí eles só tem que responder o Conselho e aí... e muitas vezes não tem () o Conselho não fiscaliza tudo... assim... mais do que cursos... coisas assim aleatórias de postagens de profissionais que não tem sentido nenhum assim aparecendo né? de muitos lugares então eu acho que abriu uma gama de estudos aí... e na nossa área tem uma responsabilidade que é a questão de lidar com o sofrimento humano né? então assim... as pessoas que estão olhando pra esses... pra essas postagens né? seja com psicoterapia seja disso seja daquilo conselhos ou autoajuda ou sei lá o que que é até isso né? a psicologia né? meio que () ahn... as pessoas não obrigação de saber e aí elas embarcam numa... numa furada né? e aí é uma responsabilidade muito grande e uma falta de ética pra mim né? a gente é que tem que saber e dar conta então acho que isso ficou muito descoberto assim... na nossa área... e o pior não é isso o pior é que tem psicólogos fazendo isso... é eu acho que tem isso também eu acho né? e...e... tem eu acho que uma concorrência que tá ficando um pouco desmedida assim né? uma competição que tá ficando ruim assim... não é bom né? não deveria... alguma propaganda a gente tem que fazer né? é óbvio ... acho que é até informar a população assuntos importantes científicos interessantes construídos de forma cuidadosa textos eu acho essencial né? aliás eu acho até que a psicologia demorou muito pra fazer isso... é um... é um... é uma falha eu acho que é um... uma lacuna que a gente precisa... agora coisas baNAIS eu já ouvi gente falando assim “ah...porque ah... sei lá... as relações... seu filho tem problema... se tem problema de relacionamento se ele tem problema de aprendizagem então busque um psicólogo...” não to dizendo que tá errado isso ahn... qualquer coisa que se fale... pode falar

qualquer coisa entendeu? ((risos)) então não precisa um psicólogo pra falar né? não tem um esforço né... pra escolhe um texto né? um texto pro jornal por exemplo a gente faz as vezes isso... nossa! isso demora um tempo assim... é uma responsabilidade um monte de gente vai ler né? vai pra mídia vai pra... então assim... dizer o que todo mundo vai dizer não precisa né?... (também...) não... eu acredito assim que... que ele ((o Regimento Interno)) é bem construído assim né? porque a gente tenta também como o nosso curso ele é prático ele... né? tem a teoria... elencada à prática né? e... (enfim)... próximo... isso? ele tem a gente tem que ter muitas... muita...eu acho que aí sim tem que ter muita prescrição infelizmente né? ((risos)) em termos legais assim... ahn... o que eu acho é que as vezes a gente acaba sobrecarregando a gente mesmo e o aluno com algumas coisas (entende?) inclusive a gente já mudou algumas questões lá né? porque não tão tão elencadas ao regimento mas... digamos assim ah tem que fazer um trabalho específico não quer dizer que tenha que (traduzir) dois três quatro então a gente até já repensou em função disso assim porque acaba que a aprendizagem fica muito conteudista muito maçante muito (difícil de fazer tarefas) e eu não gosto disso né? isso... algumas contribuições assim... eu minhas colegas ... eu lembro de algumas que eu fiz... né? ahn... foram nesse sentido assim... ai...ao invés de ter projeto e relatório no primeiro semestre fazer só o projeto fazer bem feito né? né... daqui a pouco o relatório ainda acho que tem muita coisa ((risos)) né? de entregas assim né? é importante também né? mas ahn... mas... mais é nesse sentido assim as questões mais de... por exemplo... a própria Clínica Escola né? é uma responsabilidade GRANDE ali no curso né? assim ter uma clínica comunitária né? ela é bem assim... ela é bem... eu acho que ela é bem gerida assim... tem aspectos importantes né... eu acho que caberia mais é nós termos tempo aí né? daí não tem a ver tanto com o Regimento talvez... mas com a organização do trabalho né... assim com... isso eu acho que talvez entre no Regimento ((risos)) que é a questão de termos um horário disponível... remunerado...independente se é horista porque eu sou horista né? independente se é horista ou se é tempo integral... ou parcial... enfim... pra nos reunirmos né? com mais frequência pra gente conversar mais pra ser um trabalho mais cooperativo... a gente abre um pouco mão desse trabalho cooperativo em função do regimento... não do curso mas o regimento da universidade o regimento que tem a ver com o curso também enfim... não tem... não tem essa brecha isso que eu quero dizer talvez tivesse que tá construído ali o trabalho do professor no regimento do curso né? assim... o que que...quanto tempo nós teríamos que nos reunir né? mensalmente... quanto a gente teria que conversar... é uma coisa que eu sinto muita falta...é porque nós somos mediadores na verdade a colega ahn... os diretores na verdade são gestores né? nós somos mediadores e os alunos são os clientes vamos dizer assim ((risos)) então a gente media essa relação então as vezes se a gente enquanto colegas não se fala a gente perde

informação a gente perde questões que estão acontecendo... né? de alunos de pessoas né? então acho que isso é... é... importante...

3) De que forma você vem lidando com os desafios nas suas profissões, tanto na atividade docente quanto no consultório?

tá... eu vou te dizer assim bem ahn... pessoalmente que eu não vi muitos problemas assim na questão da informática eu não sou expert em informática mas assim... coisas básicas assim tipo... a gente teve um treinamento na universidade... né? inicialmente assim ahn... até porque teve uma plataforma que foi instalada a pouco tempo antes da pandemia né? ahn... que era a urinet antes tu lembra? que agora é... ahn... é o tótos né? ((plataforma de aprendizagem)) que era o mesmo que tinha na unisinos () e aí a gente teve um treinamento e acabou que isso também ajudou um pouco né? e aí a gente foi se virando não foi uma coisa que ... o que... das ferramentas que me impactou mais foi a qualidade da internet né? a minha eu tive bastante dificuldade não sei se é o ponto que eu moro aqui os alunos me diziam um pouco isso eu moro perto da uri... parece que aqui a internet não é boa não sei o que que é porque as minhas colegas não acontecia eu tenho internet bem alta assim né? enfim... e isso também foi o ônus do professor né? toda... ahn... fone computador internet né? isso foi um... né? acabou sendo um ônus para o professor né? ahn... não me desacorçoou assim... não fiquei assim muito... triste com isso mas também não acho correto né? ((risos)) mas assim... é... são essas... isso eu acho que foi () mais interferiu nas minhas... questões com pacientes assim... ahn... a internet não teve ... teve algumas questões assim pacientes que moravam mais no interior por exemplo né? ahn... tem alguns né? ahn... que também era ruim o sinal... a gente optou por fazer da melhor forma possível... daqui a pouco ligando né? ahn... um outro meio assim né? poder falar em alguns momentos... alguns aí não foi possível aí não... não... não era boa a ligação né? então nesse sentido das ferramentas... não sei se seria isso que tu tava perguntando... em relação a... a... as relações daí né? falando do equipamento das condições de trabalho né? agora das relações né? da organização do trabalho eu acho que teve mais trabalho né? porque... a gente tinha que ler tudo né? assim... que vinha como tarefa como atividade porém né? também era no momento... como a aula on-line ela não pode ser uma aula de quatro horas ninguém aguenta né? nem duas né? então também eu usava aquele tempo da aula pra fazer isso né? assim... então eu me organizei pra não ter muito esse trabalho assim... eu tentei me organizar o máximo possível né? pra usar o tempo de aula pra fazer as coisas postar material pra não ficar com coisas penduradas assim sabe?... que eu não gosto né? () pra mim é... é... um estressor eu ficar com

coisas pendentes eu preferia usar e conseguir fazer isso claro que era exaustivo porque é um outro tipo de trabalho tu estar em sala de aula e estar corrigindo trabalho tem diferença né? eu acho que teve uma sobrecarga maior... e das relações prejudicou um pouco a aula né? porque os alunos participam menos né? assim... na terapia também assim nem todo mundo se... tem gente que é SUPER tranquilo pra fazer on-line tem gente que NOSSA assim eu não vi diferença pacientes antigos assim né? agora tem pessoas que travam que não gostam daí não dá pra fazer né? assim fica... então são particularidades né? da questão do vínculo né? assim como com o aluno também os estudantes ficam mais... eu achei aliás eu me surpreendi eu pensei que os alunos fossem falar muito mais porque estavam... eles não estavam entre eles estavam longe... pelo contrário... a sensação que eu tive foi que eles ficaram mais reticentes assim... alguns a gente nem sabia se estavam na aula inclusive né? ((risos)) claro teve gente que não abriu a boca o semestre inteiro tem gente ... então assim... é uma coisa muita estranha porque num curso de psicologia... tem algumas disciplinas que são essenciais né? processos clínicos por exemplo é uma disciplina que eu dava né? anda mudando as disciplinas né? assim... processos clínicos é uma coisa muito importante assim né? é todo um processo (como) das relações e aí tu tá vivendo aquilo ali naquele momento com a pessoa né? ((risos)) não é clínico mas é uma relação que se estabelece né? os entraves da internet apareceram um pouco assim...

4) Como você se vê na profissão de psicóloga e na atividade docente?

é bem reflexiva essa pergunta assim... difícil... ((risos)) mas ahn... é eu acho que eu... tenho uma caract... assim uma característica mais forte em mim assim que eu vejo né? que é o meu comprometimento assim né? com as coisas com as pessoas né? então eu me vejo muito... imersa assim nas coisas que eu faço e ao mesmo tempo que isso é bom é ... de certa forma... também é desgastante porquê... o que que acontece... a gente... quando investe muito no outro né? a gente desgasta né? tem e também como todo ser humano a gente quer um reconhecimento né? então... precisa né? então as vezes isso acontece né? natural da vida né? mas não é tão natural pra lidar né? ((risos)) então assim eu me vejo assim eu acho que um aspecto forte meu é do comprometimento mesmo assim e principalmente ético assim eu sou muito cuidadosa com algumas coisas assim é uma característica minha... ahn... eu também tenho uma outra caracte... eu vejo assim uma necessidade também de voltar a estudar agora né? olhando pro profissional () assim eu me vejo realizada assim em termos profissionais assim... no sentido de... de que eu consigo fazer o que eu gosto de certa forma né? assim... eu gosto da área clínica né? tanto voltada pro trabalho como voltada pros processos intrapsíquicos do sujeito... tal... é a área que

eu trabalho que eu gosto de fazer né? ahn... mas tem isso assim de estudar né? estar sempre em constante estudo eu me cobro assim algumas coisas né? de fazer alguma... agora começar uma... uma nova formação estudar um pouquinho mais (processos) intrapsíquicos mas e... é... são coisas que... talvez uma exigência meio alta assim que eu tenho quando eu olho né? ahn... eu acho que tem aspectos da psicologia que tu tava falando bem no início da tua entrevista que é... como a gente é reconhecido no meio né? social eu acho que falta um reconhecimento ainda né? eu acho que tem muito tabu né? (na) saúde mental e isso se reflete também em remuneração né? tanto em termos clínicos como em termos da... de professor universitário eu acho que esse ...isso é um... um entrave pra mim assim hoje com cinquenta anos eu vejo assim que a nossa profissão é pouco reconhecida... então isso é uma questão importante assim...

5) Comente sobre suas contribuições na formação acadêmica e profissional dos estudantes do Curso de Psicologia.

bom... assim... eu tive... não vou dizer sorte mas de certa forma assim né? ((risos)) que quando eu saí da universidade eu já não era novinha porque... porque eu me formei mais velha eu me formei com vinte e nove porque eu trabalhava estudava então eu... né? aí então eu lembro que em seguida que eu me formei eu já fui trabalhar e eu fui já pra um lugar muito complexo que é o departamento de perícia médica e saúde do trabalhador em Porto Alegre né? então... eu fazia perícias (em licenças) saúde né? então eu já comecei a lidar com a clínica muito cedo assim e aí clínica do trabalho mas a clínica do trabalho ela é algo a mais do que a clínica ela envolve... porque tu tem que saber todos os processos né? de patologia de adoecimento sofrimento e saúde mental então assim...é... isso me ajudou muito acho me fez crescer muito porque eu lidava com coisas muito complexas muito difíceis e na universidade assim... eu vejo que... que mostrar essa seriedade pro aluno assim tipo que... a gente tem uma responsabilidade muito grande com a pessoa que tá ali né? seja por um sofrimento psíquico né? atrelado ou não ao trabalho né? esse... enfim... muitos está atrelado ao trabalho né? mas enfim... ahn... a gente tem mais () e ...e eu sempre tento mostrar que eles precisam estudar muito né? ler muito... então a gente... eu tenho esse discurso só que nem sempre esse discurso é bem recebido ((risos)) ... enfim... mas de qualquer maneira eu acho que isso é uma contribuição assim da experiência né? ahn... a minha formação como eu tava te dizendo eu tive muita experiência prática daí fiz especialização um pouquinho mais tarde né? na área do trabalho mas sempre estudei muito eu sou muito autodidata assim tenho essa característica eu gosto de estudar eu gosto de ler eu gosto de me aprofundar e acabei fazendo uns cursos mais formais outros menos assim né? enfim... mas ahn... eu eu

percebo que isso tá que hoje o estudo formal ele é pra ter canudo assim... é uma coisa que me incomoda também as pessoas elas vão e ficam fazendo várias especializações vários cursos () como se isso fosse acrescentar muito eu não vejo que isso acrescenta totalmente né? eu acho que a pessoa precisa ter experiência ela precisa se dedicar as coisas né? isso é uma construção gradativa gradual e isso eu digo também pros alunos não adianta não vai sair da universidade pronto né? ninguém sai e nem porque vai fazer um pós fica melhor não necessariamente né? então primeira coisa é isso assim né? assim eu acho que eu tento contribuir dessa maneira mostrando que as coisas são graduais assim como a terapia é como a formação é né? assim cada... cada... tudo vai ter seu tempo né? embora tenham profissionais jovens que são muito bons né? não tô dizendo que não possa ser né? enfim... que estudam muito que são bons que são comprometidos não é isso né? é no sentido de não acelerar as coisas que hoje as coisas são muito aceleradas e essa prescrição tá valendo mais do que a experiência a prescrição formal... tenho título disso... disso... disso...disso ah então NOSSA isso aí é ótimo não necessariamente isso eu percebo que não necessariamente... a universidade é uma guerra de vaidades né? assim... as coisas... esses dias tava eu e a colega conversando né? que a gente tem uma dificuldade de... ela disse “ah a gente tem que mudar” a gente tem uma dificuldade de se mostrar assim... né? de... de... porque na verdade a gente vem de uma época né? em que... a qualificação se dava pela indicação a qualificação se dava pela tua qualificação MESMO hoje não é mais assim né? então na medida em que tu... né? daqui a pouco a gente começou a fazer umas... umas propagandas né? um site umas coisas pra poder tá no mercado porque daqui a pouco tu some as pessoas não dão mais importância pra coisas realmente relevantes não tô dizendo todo mundo mas tá muito assim... eu acho que tem claro pessoas que vão dar importância mas é isso assim no sentido que ahn... se inverte um pouco os valores né? e eu tento mostrar isso assim trazer esses valores né? assim trazer a prioridade do estudo trazer o respeito pelo sujeito né? eu tento mostrar é... é claro que é uma tentativa ((risos)) de acerto e erro... mas não sei se era isso que tu queria saber exatamente assim...

ENTREVISTA B

1) Quais saberes acadêmicos e saberes da experiência são necessários para realização das atividades de docente e psicóloga?

bom... eu acho que hoje assim claro com a experiência né? com tudo que eu já... passei eu acho que hoje eu acho que hoje eu acho que é uma questão mais de empatia né? de poder se colocar

hoje na sala de aula eu me coloco muito no lugar do aluno né? pelas experiências que eu tive como eu vivenciei então eu sempre busco ser aquela professora que eu gostaria que eu tivesse... que eu tivesse tido né? então as vezes nas atividades propostas penso assim ah mas será que eu ia gostar dessa forma? que outra forma eu posso fazer pra que o meu aluno tenha mais interesse nisso? e tanto pro consultório eu acho que a gente pode pensar nisso né? me colocar no lugar do paciente do que ele tá sentindo como ele tá vivenciando aquilo nem sempre é possível né? porque tem tantas experiências que a gente as vezes não... não consegue imaginar as situações que esse paciente passa mas a gente pode tá do lado dele né? auxiliando o processo então eu acho que é muito o olhar pro outro né? as vezes principalmente na psicoterapia eu acho que é deixar um pouco nosso olhar e olhar como ele tá vendo isso como ele tá interpretando isso então muitas vezes é difícil porque vem o nosso julgamento muitas vezes né? mas é esse olhar de poder entender porque que ele interpretou aquela situação daquela forma porque que ele pensou daquela forma e com os alunos do mesmo formato em sala de aula né? tive algumas questões com alguns alunos mas no momento que a gente conseguiu sentar né? ele conseguiu me mostrar porque ele tava tendo dificuldades a gente conseguiu se entender né? então o aluno não quer ser um mau aluno né? deve ter coisas aí que tão interferindo pra que ele não possa dar o seu melhor então no momento que a gente consegue esclarecer essas coisas eu acho que fica tudo mais fácil então eu acho que a... a empatia é uma das habilidades né? importantíssimas de ser desenvolvidas em cada um de nós...

2) Qual é a distância entre as normas que regem as suas atividades de trabalho e aquilo que acontece na prática? O que você costuma fazer para preencher e gerir essa distância?

sim... principalmente eu acho que em sala de aula né? que a gente consegue visualizar melhor isso então ahh... eu entrei pra docência no ano... no início desse ano então foi no meio da pandemia que tudo começou então claro que foi uma questão que eu tive que me adaptar tive muito auxílio das minhas colegas pra entender um pouquinho desse funcionamento porque eu me formei a um bom tempo atrás lembro de algumas coisas de funcionamento mas eu sempre precisei muito do auxílio então eu sempre tive muito claro o que eu precisava entregar pros alunos né? mas elas sempre me deixaram muito tranquila da forma que eu faria isso né? então elas sempre... isso precisa ser passado agora a forma isso vai muito de ti então isso eu me senti muito confortável nesse processo tá? então eu vou te dizer não tive dificuldades nenhuma nisso sabe? eu me senti muito próximo dessas questões todo tempo né? não tive grandes dificuldades tá? Eu não sei se era nesse sentido assim que talvez eu teje respondendo ou não o

que tu realmente me perguntou... e sempre quando eu tive alguma dificuldade eu recorri e elas sempre me ajudaram a pensar que formato principalmente essas questões assim ah... ahn... de regularidade de alunos né? ahn... como a gente vai fazer tem as faltas ele vai reprovar como é que a gente vai fazer isso acontecer né? tá... de poder olhar pra esse aluno o que que tá acontecendo né? então vinha por esse lado () que ele tava reprovado pela questão das faltas mas tinha esse outro olhar não peraí vamo lá vamo tentar conversar né? ver o que que tá acontecendo então de alguma forma eu sentia um pouco da... da universidade essa questão esse cuidado na... vamo tentar antes de reprovar né? então eu sinto assim que alguns colegas assim ficam um pouco inquietos com isso sabe? PÔ! mas ele não fez o trabalho ele não apareceu mas a universidade sempre vem com esse olhar de ok tudo bem vamos tentar tu não pode perder um aluno por essas questões né? então nesse sentido que eu acho que alguns momentos teve né? que a gente teve que se adaptar é ... dar mais uma chance ou chamar pra tentar organizar da melhor forma então aí que eu percebi mas no restante foi bem tranquilo... ((nesse momento da entrevista a mesma questão foi direcionada para o contexto do consultório de psicoterapia)) ... na verdade eu sou psicoterapeuta infantil tá? então no... no... quando começou todo esse processo então eu entrei em contato com as famílias dizendo que eu estava eu continuava em atendimento mas isso ficava muito né? de cada família do que cada família entendia naquele momento eu pra algumas situações eu me coloquei para atendimento on-line outros não porque com criança é uma outra dinâmica que não funciona muitas vezes assim então a maioria dos pais alguns ahn... momento decidiram que não que iram dar um tempo né? e a maioria permaneceu em atendimento até então a gente fazia os combinados da questão de segurança que a gente ia ter na sala então as crianças né? elas me auxiliavam muito nesse sentido processo de tudo que a gente utilizava da gente ia limpar então eles eram muito mais cuidadosos as vezes né? do que eu assim “não a gente não pode não pode tirar a máscara” as vezes eu tava um pouco distante eu perguntava ah será que a gente não pode? “a gente não pode tirar” então é muito tranquilo eu com crianças eu não tenho dificuldade nisso as vezes com alguns pais né? que não entendem muito bem o como funciona então eu sempre tenho um contrato que eu trabalho com os pais antes eu apresento um contrato com características da psicoterapia horários funcionamentos e peço para que eles assinem e se comprometam com aquilo que tá disposto ali né? até a questão do... da... evolução do paciente né? que tem pais que querem já uma resposta imediata explicando um pouquinho do processo eu explico a abordagem que eu trabalho né? qual vai ser o foco ali naquele momento então nesse sentido assim eu acho que a pandemia ahn... claro que né? teve essa questão do movimento no consultório teve diferença sim mas nesse momento assim a gente tem uma procura giganTESCA né? como resultado disso também

então veio teve aquele balanço hoje já retomou e retomou em alta total assim né? as pessoas na verdade eu acho que (tem) algumas... a maioria entende muito bem né? essas questões esses contratos esses combinados do consultório tem muito poucos pacientes que ficam receosos com um conteúdo que vão trazer pra sessão a maioria entende que aquele espaço é pra isso é confidencial né? tem todo um sigilo e um cuidado então eu acho que as pessoas tão bem mais informadas nesse sentido né? por mais que seja uma cidade pequena isso que as vezes isso atrapalhava um pouco alguns movimentos mas eu acho que hoje assim o pessoal já tá tendo um entendimento bem melhor... isso porque a pandemia querendo ou não ela trouxe muitas coisas né? que estavam submersas à tona assim então muitas famílias se deram conta das suas dificuldades e pedindo auxílio assim tipo “eu não sei lidar com isso” tá então vamos juntos tentar pensar então eu acho que a maior demanda é isso assim sabe? das famílias tentando dar conta daquelas crianças em casa de “que que eu vou fazer pra auxiliar meu filho nesse processo” né? que ele também não tá dando conta das suas emoções então eu acho que foi um repensar total na família sabe? todo mundo meio que se colocou nesse lugar assim de... de ajuda né? por mais que eu mando meu filho querendo ou não eu sempre digo a psicoterapia acaba atingindo todos esses membros da família né? não é só a criança ela está vindo mas os resultados a gente precisa que todos estejam envolvidos nesse processo... é porque eu sempre digo pros pais assim eu trabalho quarenta e cinco cinquenta minutos na semana quem vai fazer o trabalho de intervenção muitas vezes são eles sobre a minha orientação né? muitas vezes é uma coisa muito do instinto eles vão tentando da melhor forma mas é uma orientação né? é eles que estão lá eles são os agentes da mudança né? eles que precisam então MUITO a gente trabalha com os pais então cada vez mais eu também sinto essa necessidade mais de orientação... uma vez eu era muito mais focada no trabalho individual com a criança mas com o passar do tempo eu percebi não tem uma outra demanda aí muito em aberto que precisa ser dado conta e que tá um... uma brecha GIGANTE que é essa orientação então hoje já tem muitos cursos né? focados nisso assim porque os pais chegam eles nos perguntam “tá o que que eu faço?” e as vezes a gente não sabe né? realmente eu falo as vezes eu também não sei o que fazer então a gente vai ter que pensar juntos alternativas pra essas situações então as vezes é na experiência na prática que a gente vai descobrindo o que dá certo e o que não dá certo né? claro utilizando o nosso conhecimento né? ahn... naquilo assim mas é muito e... essa área de orientação é uma área que me enche os olhos também muito porque eu vejo a necessidade assim como mãe a gente se coloca no lugar muitas vezes daquela família e sabe o quanto é difícil não é... não é pra qualquer um não... é... a gente fala muito hoje né? nesta questão mais emocional né? uma linguagem mais emocional então como eu trabalho com a tcc ((terapia cognitivo comportamental)) então...

isso tá em voga em todos os atendimentos então eu (desde) eu tenho pacientes de cinco anos a partir de cinco seis anos então a gente começa isso né? é uma psicoeducação em relação às emoções em que elas falam muito elas falam sobre nós o tempo todo né? porque a emoção é uma consequência de algum pensamento que a gente teve né? mas as crianças elas têm dificuldade então elas ficam mais na emoção assim então é fazer elas pensar a gente tem que refletir sobre o nosso pensamento o tempo todo né? ensinar as crianças nesse processo assim que ok eu tô com raiva mas a raiva chegou porque alguma coisa trouxe a raiva né? então é muito bonitinho ver eles descobrindo isso sabe? eles se dando conta que eles podem controlar né? que eles têm essa autonomia não... sou encantada assim porque eu vejo tanta coisa no consultório bonita sabe? de ver que tu tá ajudando de saber que eles já chegam já sabem nominar aquilo pra ti assim é uma experiência muito bacana... é porque tem muitos atravessamentos da família ali... as vezes tem... tem um relato que não é dele né? não é da criança então esse cuidado tem que tá sempre atenta né? de onde tá vindo aquilo né? se é mesmo como ele interpreta as situações ou se é alguém que de alguma forma tá passando né? essas informações pra essa criança então é bem... é delicado...

porque eu não me vejo sento professora sem ser antes psicóloga clínica porque eu acho que essa experiência que eu tenho lá faz toda a diferença na sala de aula eu já ouvi de colegas que só trabalham dando aula o quanto isso faz falta porque pro aluno eu não sei é tão mais simples tu poder explicar com os teus exemplos com o teu dia a dia da forma que tu lidou com aquilo ok eu tenho a teoria eu sei as intervenções que eu posso usar mas é muito bonito ali na prática a gente sempre sabe que tem um distanciamento ali então hoje o consultório faz toda a diferença enquanto professora sabe? eu fico imaginando ah eu dar uma disciplina de intervenções que eu dou lá na tcc como é que eu ia falar se eu não tivesse a minha experiência lá? então casa muito sabe? no começo eu tava muito receosa se eu vou dar conta disso mas depois eu fui encontrando e falei pô isso eu faço todo dia é só eu tentar conectar a prática com a teoria né? então ficou muito mais leve no momento que eu consegui me dar conta disso... no começo eu fiquei MUITO assustada né? pô eu não vou saber não vou dar conta disso não vou conseguir explicar tudo isso né? mas com o passar do tempo vai ficando mais tranquilo eu fui vendo não... é perfeito eu preciso da minha prática lá no consultório... pra conseguir passar isso pros alunos lá na sala de aula... (não sei pras outras né?) mas parece que pra psicologia é uma coisa que fecha tanto assim né? não tem como...né? eu acho que todas as minhas colegas... eu acho que só uma não atua no consultório o resto todas atuam no consultório... é e eu pensando em tudo o que eu já fiz os cursos que eu já fiz sempre... os profissionais sempre atuavam em duas áreas... agora parando pra pensar realmente... é uma coisa... bem ampla mesmo isso...

((diálogo direcionado à importância das normas em ambas atividades)) ... como eu te disse assim... faz pouco tempo... faz um ano que eu tô nesse meio assim então o que eu sinto mais e como ahn... agora em muito momentos eu tive que... dar aulas em casa... eu só vou pra supervisões na maioria das vezes assim na clínica escola... e ali talvez que eu sinta um pouco mais na clínica né por ser uma... uma... um espaço então ali sim tem muitas regras tem muitas coisas da instituição então tem algumas coisas que tu fica meio assim tá mas porque que tem que ser assim? né? da onde surge isso assim de algum formato? tem muito aquilo ah porque sempre foi assim então vai continuar sendo assim né e não sei se teve um pensar sobre até teve agora uma mudança no currículo então muitas coisas foram discutidas né? pro próximo semestre então achei bem importante que a gente conseguiu sentar e olhar disciplina por disciplina e repensar algumas coisas do funcionamento né? do curso o que é possível né? (de acordo com a coordenação) mas a gente sabe eu não participo muito dessas reuniões assim mas pelo que eu sei tem muitas coisas muito ditadas né? pela universidade ahn... a gente tava passando por uma situação agora da coordenação do curso assim foi uma coisa que eu senti também bastante ali tipo que a nossa coordenadora não pode ser de novo mas ninguém quer e ela taria disposta mas não pode né? pelo tempo não sei o que então é uma coisa que entrava o trabalho de todo mundo tá todo mundo no estresse por causa disso porque só tem uma profe que poderia assumir e ela não quer então tão enfiando goela abaixo nela isso então é uma judiaria que tão fazendo sabe? a pessoa tá ali ela tá disponível então PORQUÊ NÃO? Sabe? pra quê dificultar um processo tá? eu sei que tem cursos que tem disputa ok mas o nosso caso não é é outra peculiaridade da psicologia nunca essa de... aqui o nosso... na nossa instituição é uma dificuldade pra encontrar ahn... um... gestor ali né? um coordenador do curso todas... ((risos)) e olha que dá... que nós tava comentando... as últimas uma ficou doente assim doente TOTAL teve que ser afastada uma outra teve uma morte súbita e... agora essa pessoa que talvez estaria totalmente dedicada não pode então a gente tem uma história de pessoas adoecidas por estar nessa posição de coordenação e... novamente nesse movimento de enfiar uma pessoa já teve outras colegas que foram por um período e acabaram desistindo abandonando a universidade por não suportar esse... desempenhar esse papel no curso né? optaram por sair fora então o que que eu penso nessas coisas assim que eu sinto a rigidez de algumas coisas que poderia ser muito mais fácil né? e eu vejo o adoecimento e não sei se é porque na nossa área a gente observa mais esse adoecimento sabe? mas não sei é... é... muito massacrante pra uma pessoa fazer o que ela não quer fazer né? eu tenho que fazer por causa do meu trabalho né? não é o meu desejo o meu desejo é estar em sala de aula não é coordenar um curso né? e meio que todo mundo tá apavorado porque ninguém sabe pra quem vai sobrar sabe? então tá todo mundo

pisando em ovos o tempo todo então como é que tu vai trabalhar num ambiente assim né? que tá vindo uma coisa imposta... porque cada uma né? cada campus tem suas características eu entendo né? que tem uma coisa MAIOR de uma instituição maior ok mas ok lá Santo Ângelo não é a mesma realidade nossa e assim por diante né? em cada... em cada cidade enfim campus eu sei o quanto é difícil manejar nesse sentido né? mas ok tu tem que olhar pra esse sujeito de uma forma diferente não... não... não adianta... quando eu recebi a disciplina né? eu recebi tudo como deveria ser da outra professora claro elas sempre me deixaram isso em aberto que eu poderia mas meio que JÁ DITO como seria né? por mais que () pensei ah tem algumas coisas que eu posso fazer diferente mas eu sei eu entendi o recado que eu precisava passar daquele formato né? então vem muito do que os outros faziam eu vou ter que de alguma forma dar conta também de fazer... isso sim... ((sobre as normas que regem o atendimento no consultório)) eu acho que essas questões mais de ética mesmo sabe? o código de ética do psicólogo porquê... a gente encontra famílias muito diferentes né? com perfis muito diferentes... eu já... eu já errei MUITO de achar que as pessoas entendiam né? ahn... então tenho que deixar claro muitas vezes repetir muitas vezes essas questões né? ahn... por exemplo né? quando os pais são separados e um deles me procura né? então eu sempre tento deixar muito claro se tá... o outro sabe que essa criança tá vindo aqui? porque eu já recebi pais tipo assim “eu não sei que essa criança tá ai como assim? tu tá atendendo?” né? então esses cuidados que com a experiência eu fui aprendendo né? que as vezes não está lá no nosso código de ética mas que a gente entende que em algum momento a gente vai precisar trabalhar mas as questões éticas é uma coisa que eu me preocupo muito muito mesmo porque eu acho que é um diferencial da nossa profissão também e eu vejo colegas que têm esse mesmo pensamento né? que não toleram alguns comportamentos e... eu acho isso primordial né? partir daí pra gente se construir enquanto profissional né a gente sabe até onde a gente pode ir acho que isso é bem importante né? poder entender o nosso papel ali que a gente não pode ah... sair daqui a gente não pode também explorar muitos outros campos porque a gente vê as vezes muito profissionais querendo dar conta de tudo e não dá conta de nada então saber que nós também temos o nosso limite né? então isso pra mim é primordial o cuidado com a pessoa sabe? esse... esse olhar esse... que ela tá protegida ali que ela tá segura eu acho que isso é o essencial na minha visão assim...

3) De que forma você vem lidando com os desafios nas suas profissões, tanto na atividade docente quando no consultório?

ahn... na clínica né? por exemplo a gente tem uma equipe muito boa nós somos em dez

psicólogas então a gente tem... troca muito a gente conversa muito sobre os próximos passos como a gente vai pensar isso... e eu acho que cada vez mais também pela... pela pandemia a gente tá tendo acesso a muitas outras coisas que a gente não tinha antes né? então... curso do que tu imaginar tu encontra né? e no conforto da nossa sala né? então isso eu vi como um ponto positivo tá? então eu nunca me inscrevi em tanto curso tipo eu consegui concluir alguns outros tô na metade tô naquele processo né? um pouco de cada vez mas nesse sentido eu acho que foi um desafio pra nós né? poder... como é que a gente vai continuar estudando não podendo se deslocar né? não podendo procurar mas foi de uma forma que todo mundo foi se organizando as informações foram chegando de uma forma eu acho muito eficaz é... nesse sentido... e na sala de aula acho que da mesma forma né? a universidade o que ela pode fazer pra nos assessorar com instrumentos ela fez claro muita coisa eu tive que ir atrás né? conversando com outros profissionais né (se eles tinham) outras ferramentas pra poder da conta né? porque ah o quê aquela aulinha só de power point não ia dar eu precisava de mais coisas né? pra... envolver os alunos nesse momento porque tive muitas aulas que nenhum aluno abria a câmera todo mundo de câmera fechada e tu ficava ali falando e não sabia pra quem então foi uma questão também assim né? desse olhar ahn peraí eu tô sozinha aqui? eu não tô? esse aluno tá recebendo essa informação? ele não tá recebendo? então pra nós também enquanto profissionais foi punk assim foi... será que tá sendo bom a aula? se ninguém () perguntava ninguém se manifestava então acho que... eu quando eu fui convidada eu nunca imaginei esse cenário né? pra entrar na universidade eu nunca imaginei que eu não ia ter contato com ninguém então depois que a gente começou as aulas presenciais quando eu cheguei na sala de aula eu fiquei meu deus você é assim né? tipo assim né? como eu imaginava a pessoa totalmente diferente pela câmera e tal então foi uma adaptação depois pra voltar em sala de aula também foi uma nova adaptação com esses alunos né? ok támo aqui se olhando no olho né? mesmo com máscara mas é diferente não tem contato não existe nada né? então pode ter todos as... como é que eu posso dizer? as... facilidades né? desses encontros assim mas nada... nada né? pode trocar por encontrar o aluno ter aquele momento com ele né? é diferente nunca vai ser igual nunca vai ser... uma coisa... a distância nunca vai poder sobrepor né? uma coisa presencial assim bem... nesse momento ficou mais claro do que nunca assim... é... na verdade eu trabalhava mais no consultório quando eu conseguia mais né? então as aulas eu acabava fazendo no consultório então preparava as aulas em casa isso sim né? então... minha filha até me disse assim uma vez “mãe professora tem que fazer isso sempre?” e eu disse é... tua profe também faz... “é então não quero ser professora” ((risos)) todo dia na frente do computador horas e horas preparando aula enfim então... é isso assim... claro que eu queria tá fazendo outras coisas naquele momento né? então é... pra mim

era bem difícil fazer as coisas em casa né? porque eu sempre tive a casa como um momento de desligar de lazer e teve que vir tudo pra cá né? então a minha filha aqui do lado falando querendo atenção e eu dizendo não eu preciso terminar eu preciso fazer isso né? então () depois que terminou o semestre meu deus eu falei uma sensação tão boa daquilo... ter conseguido concluir aquilo porque eu... foi uma pressão assim foi... não foi fácil... e () um espaço que não era pra isso assim então acho que tira uma privacidade de toda a família que todo mundo... eu lembro que eu falei que todo mundo pela compreensão né? quando terminou o semestre eu agradei pela compreensão de como foi ok terminou não vai mais ter isso agora a ideia era essa não vai não vamos mais ter isso no próximo semestre mas enfim umas coisas tiveram que permanecer assim então... todo mundo teve que participar junto assim mesmo... tinha muita resistência né? de alguns assim mas meio que a coordenação foi meio que uma fala individual assim foi indo... foi indo e... é porque tinha um outro discurso atrás era muito cômodo ficar em casa né? então nós sentimos muito isso porque como tem alunos muito de outras cidades pra voltar pra aula eles têm que se deslocar morar em Frederico então tinha essa questão tava muito bom ficar em casa né? então... mas enfim eles tiveram é... o transporte também tinha outras coisas que tinham que funcionar nesse então ah quando a universidade decidiu agora não todo mundo tem que voltar eles se organizaram mas a gente sentiu assim que não eram muito poucos com esse receio ah pegar alguma coisa não era da comodidade...

4) Como você se vê na profissão de psicóloga e na atividade docente?

se pensar na docência eu nunca me imaginei numa sala de aula é uma coisa que eu JAMAIS né? me falavam essa questão aí fazer mestrado mas JAMAIS eu não me imagino fazendo isso então o convite caiu assim aquilo eu falei e agora? tinha aquela sensação que eu não podia deixar passar a oportunidade mas um medo gigante que eu não ia dar conta daquilo né mas enfim eu pensei tá ok mas eles me convidaram por algum motivo mas a gente demora pra internalizar essas questões... então veio muita insegurança eu tô em construção total né? eu tô num processo assim primeiro semestre... agora eu tô me sentindo um pouco melhor tô me sentindo um pouco mais parte daquilo antes eu me sentia muito deslocada né? parecia que eu ainda não era professora as meninas me chamavam pra fazer as coisas eu falei tá mas eu não sei se eu sou professora ainda né? então eu estou ainda nesse processo né?... de fazer parte enquanto terapeuta no mesmo sentido assim né? no início é sempre aquela insegurança então o que eu me agarrava muito era estudar então eu sempre corri muito atrás disso assim então fiz N formações diferentes que uma foi indo atrás da outra assim fazia duas as vezes ao mesmo tempo

porque parece que aquilo que me tranquilizava né? de saber ok eu tava em sessão eu via que ok não sei o suficiente eu preciso mais eu preciso ir atrás de outras coisas então até hoje assim faz... quinze dias que eu comecei outra formação pra clínica né? mas que a gente acaba levando pra sala de aula não tem como não mas eu sabe as vezes eu prometo eu juro que eu não vou mais fazer eu não vou mais me inscrever em nada e daqui a pouco eu esqueci e já tô lá inscrita de novo pra fazer outra coisa então eu funciono assim eu preciso ter alguma coisa pra estar envolvida o tempo todo então... ainda mais agora assim... com crianças tem tanta coisa nova surgindo né? que possa tá... que eu possa tá agregando na... no atendimento então nada me... me parece que sacia sempre tem alguma coisa além sabe? então isso que me movimenta...

5) Comente sobre suas contribuições na formação acadêmica e profissional dos estudantes do Curso de Psicologia.

então... no momento que eu conclui né? a minha graduação eu já () é normal eu acho que todo formando né? tu precisa ter alguma coisa porque terminou a aula e ai tu vai fazer o quê? então naquele momento estava iniciando na... na universidade uma... especialização em saúde mental coletiva então meio que eu me formei e não sabia muito bem pra que que eu ia fazer então foi o primeiro momento eu fui fazer é... essa especialização em saúde mental e... ai logo ai surgiu o estágio num centro de práticas que trabalhava com violência doméstica então como eu era estudante né? da especialização eu tinha uma bolsa que eu trabalhava lá então o quanto eu pude eu trabalhei lá com violência doméstica super me identifiquei gostava muito dessa (questão social) nesse sentido assim ai logo ali eu fui chamada num outro contrato numa outra prefeitura também para trabalhar com a área social eram com famílias fiquei lá por um período ai eu engravei e ai eu comecei a repensar tudo que não era o que eu queria ai do nada veio uma questão da tcc da teoria cognitiva comportamental com ênfase em crianças fui me apaixonei nunca tinha atendido crianças nunca na minha graduação na clínica eu tinha experiência eu nunca optei por crianças que era uma coisa que eu jamais imaginei fui pra especialização assim vamos ver qual é que é... e amei aquilo então ai assim comecei o consultório né? atender atendi adultos depois fui né? afunilando pra crianças só queria atender crianças e deu super certo né? então... numa cidade pequena tem poucos profissionais que só trabalham com crianças então os pais vinham muito com essa fala ah é diferente alguém que só trabalha com crianças com alguém que atende todas as faixas etárias então eles vinham muito com esse discurso então eu fui me fortalecendo nisso eu falei não então eu preciso investir nisso ai depois eu fui fazer avaliação psicológica... que eu também sentia no consultório que eu precisava mais desse olhar clínico dai eu conclui a avaliação e fui fazer avaliação neuropsicológica né? que apareceu umas

questões de avaliação que tinha uma coisa além ainda né? na questão desse olhar também pra criança então eu conclui mas eu também só faço avaliação de criança não faço de adultos e agora eu comecei a teoria do esquema que também é uma abordagem da tcc é com os conhecimentos da tcc pra ampliar mais esse olhar também né? porque... a gente entende né? que essa criança se comporta dessa forma porque ela teve né? uma história teve algumas crenças ali que fizeram com que ela entendesse aquilo e como é que ela vai ser o adulto ali na frente () então tudo isso com certeza contribui MUITO pra minha experiência em sala de aula então porque eu já passei por várias ahn... momentos que os meus alunos estão passando então muito eu... me vejo pensando meu... quando eu tava nesse semestre como é que era então todo tempo eu fico trazendo isso na minha memória e mostrando pros meus alunos né? olha só eu já fiz isso né? eu já fui por esse caminho então talvez vocês também poderiam ir por aqui né? mostrando um pouco da minha trajetória pra mostrar pra eles as alternativas né? porque a gente sabe o quanto a gente fica perdido muitas vezes sem saber pra onde ir então tem algumas alunas “ai será que eu já começo especialização agora? será que eu espero?” né? concluir então são coisas que eu já vivenciei que eu já sei dizer pra elas... olha eu acho que não eu acho que tu espera mais um pouquinho né? tu tem muita coisa pra ver ainda ou não ótimo vai tu vai conseguir porque tu já sabe então eu acho que essas coisas além da docência além do que eu vi na universidade faz toda a diferença nessa caminhada então hoje eu me sinto muito mais segura em dar a parte teórica nas disciplinas porque eu tenho esse outro lado talvez eu não conseguiria do mesmo jeito né? com a mesma... talvez eficácia assim do que eu consigo hoje se eu não tivesse esse outro lado... ((depoimento sobre a participação na entrevista)) foi bom poder falar sobre essas coisas também... muitas vezes a gente não para pra pensar né? nessa trajetória como tá sendo essa experiência né? a gente só vivencia ela né? ai as vezes é mais puxado as vezes é mais tranquilo mas peraí né? como é que realmente eu tô vendo essa experiência? então eu acho que esse momento me proporcionou isso assim ó... eu olhar pra isso que tá acontecendo né? e ouça meus sentimentos em relação a isso tudo né? e hoje agora finalizando aqui contigo fico emocionada realmente assim de poder pensar né? sobre tudo isso... muito bom... é... e muitas vezes tendo que deixar coisas de lado né? pra focar em outras e a culpa batendo em todo tempo né? então... principalmente assim com a minha filha eu me culpei muitas vezes será que eu tô fazendo a coisa certa? né? e ok vou sentir isso talvez pra sempre né? como dizem nasce uma mãe nasce uma culpa e ok a gente vai ter que aprender a lidar né? porque a gente quer muita coisa né? e pra gente ter todas essas coisas a gente tem que abrir mão de outras e não tá cem por cento aqui nem lá a gente vai tentando... fazer o que a gente gosta... é e agora pensando nessa tua fala né? eu sou filha de professores então eu vi muito e nem por isso eu corri né?

((risos)) tô pensando tô aqui e vi muitas vezes a minha mãe fazendo isso né? tendo que focar em outras coisas né? pra dar conta e com certeza não me fez não querer né? talvez em algum momento uma coisa meio inconsciente né? que eu não queria não queria mas me vejo aqui hoje né? então tem muito dessas coisas que acabam vindo junto que a gente não consegue separar né?

ENTREVISTA C

1) Quais saberes acadêmicos e saberes da experiência são necessários para realização da atividade de docente e psicóloga?

sim eu acho que talvez não seja lá (isso) exatamente o que você me perguntou eu acho que o que mais é importante é esse saber é encontrar a nossa medida é encontrar a medida que é da gente assim porque no início como eu me percebia assim todas as referências que são importantes que eram importantes pra mim que são importantes que foram se modificando ao longo do tempo ahh... me parece que no início era mais um recorte de algumas pessoas assim ah (frase exclamativa) () eu acho que eu fui moldando ... moldando não é a palavra certa mas aos poucos eu fui me constituindo enquanto eu profissional levando saberes de quem dos meus colegas eu observo muito meus colegas professores por exemplo então muitas coisas que eles fazem eu aprendo muito com eles as questões dos professores que eu já tive ahh dos terapeutas que eu já fui ouvindo os alunos então eu acho que ahh... que saber é necessário eu acho que o principal dele realmente é o auto-conhecimento pra dizer assim isso eu acho muito legal mas não tem nada a ver comigo né? isso eu acho MUITO maravilhoso mas não tem nada a ver comigo ou isso serve assim então eu acho que o melhor saber é isso encontrar a sua medida a partir das referências que tu tem dos exemplos que tu tem das pessoas que tu admira então eu acho que sempre isso sim () o que tu ouve dos alunos eu acho que eu aprendi muito ouvindo dos alunos algumas coisas que foram fazendo sentido pra mim no decorrer do tempo mas eu acho eu acredito que seja isso não sei se era bem isso que tu queria que tu perguntou mas eu acho que sim...

2) Qual é a distância entre as normas que regem as suas atividades de trabalho e aquilo que acontece na prática? O que você costuma fazer para preencher e gerir essa distância?

sabe... pegando o Código de Ética... sabe que pra mim o Código de Ética é uma referência serve

como uma referência... ahn... eu me incomodo muito quando umas questões que a gente vê de não cumprimento de algumas questões do Código de Ética então ... ahn... ahn... pra mim eu tento ser... então as resoluções do Conselho de como fazer um documento do que que a gente deve fazer elas são elas são diretrizes que eu sigo são orientações que eu sigo e que eu ... não que eu ache que todas elas estão corretíssimas ou não mas eu sigo aquela aquela recomendação então pra mim muitas vezes serve como base eu to em dúvida de alguma () então deixa eu ver o que está escrito aqui mesmo... deixa eu ver o que é que tem aqui com relação à universidade existem dois pontos primeiro é a falta de coerência nas regras e orientações que a própria instituição dá isso é uma dificuldade porque as regras nem sempre são claras se for pegar em termos de instituição como um todo a dificuldade é de compreender quais regras são essas uma vez que elas se aplicam para uns casos sim outros não ahn... alguns cursos sim outros não a nível geral como... talvez por eu ser tempo integral eu ser membro do NDE do Curso de Psicologia eu participo muito da construção de umas dessas orientações da psicologia então essas pra mim elas não estão distantes a medida que eu participo muito da construção delas então talvez fosse diferente se eu não participasse desse processo então me sinto eu compreendo algumas regras compreendo algumas orientações do curso ahn PPC que tá mudando quais serão as mudanças então essas mais micro do Curso de Psicologia por eu acompanhar todo o processo fazem parte do meu dia a dia e elas são respeitadas e são mas a nível geral da universidade estão mais distantes não são tão claras modificam o tempo todo ai essas o que a gente faz é recorrer ao nosso superior ao coordenador de curso ahn ver o que fazer diante de alguma incoerência ou de alguma situação que não parece adequada então é isso que eu tendo a fazer assim nesse sentido

3) De que forma você vem lidando com os desafios na sua profissão, tanto na atividade docente quanto no consultório?

eu acho que pensando de forma ampla assim no TODO eu acho que hoje é uma questão de horário né? porque... porque o que que acontece que é importante dizer que até agosto de dois mil e vinte nós tinha uma redução de carga horária da nossa jornada de trabalho para trinta e duas horas então eu simplesmente recebi um e-mail três dias antes do dia primeiro de agosto dizendo que a partir do primeiro de agosto o acordo coletivo que reduzia a nossa jornada havia sido terminado e eu teria que voltar a trabalhar quarenta horas e nesse meio tempo eu continuava com o consultório e com uma boa procura então eu precisei conciliar quarenta horas que eram trinta e duas com o consultório então hoje minha maior dificuldade é com relação ao tempo e o

fato de eu também ter me ... ((risos da entrevistada)) me organizar de modo a não trabalhar mais a noite no consultório que é uma coisa que eu fazia e que hoje não faço mais então eu estou... meu maior dilema hoje está sendo o que eu vou fazer o ano que vem eu reduzo o consultório ou eu reduzo a URI a docência... não fico mais quarenta horas esta então está sendo hoje a maior dificuldade que é conciliar a carga horária ... se for pegar questões específicas eu acho que a maior dificuldade da docência é lidar com as questões institucionais relações com os alunos não são difíceis ahn é o que na verdade nos deixa me deixa bem mas as questões institucionais dar conta de questões da instituição com pouQUÍSSIMOS recursos humanos uma cobrança muito grande e principalmente com problemas gravíssimos de comunicação então a universidade assim o trabalho na universidade meu maior desafio é esse que a gente é surpreendido com novas orientações com mudanças e com MUITA sobrecarga de trabalho então a nossa carga horária é COMPLETAMENTE fechada não tem tempo para planejar aula planejamento de aula ele sempre será fora de horário da escola da... da... universidade esse é meu maior ... dificuldade com relação a docência... com relação a clínica a maior dificuldade eu acho que é a necessidade de você sempre estar INTEIRO para o paciente assim... isso ahn exige também bastante um constante trabalho da gente tá olhando também pra si e de tá... isso também tem esse desgaste nesse sentido assim de estar inteiro mas tem a flexibilidade de horário que a gente organiza né?

4) Como você se vê na profissão de psicóloga e na atividade docente?

hoje eu posso dizer que me sinto realizada que me sinto realizada nessas duas profissões assim que acho que talvez tenha a ver com o próprio momento de vida (muito)... segura no momento que eu estou me importando menos com como eu deveria estar fazendo e mais preocupada realmente com estar fazendo aquilo que eu acho que está correto passando um pouco do que eu sei aprendendo então hoje eu me sinto mais segura claro já fazem cinco anos a gente até diz é o tempo mesmo de amadurecer um pouco na profissão que ele nunca vai ter fim mas hoje eu me sinto na docência mais segura no lugar que eu ocupo com os meus... com as minhas responsabilidades ahn... e também me sinto mais segura na clínica porque na clínica eu tive momentos que eu atendia e pensava não não não gosto muito de atender essa faixa etária mas eu atendia porque também não sabia ao certo se eu deveria ou não atender e hoje é um momento que eu tenho muito mais clareza de quem eu posso ajudar o que que neste momento eu quero atender o que que eu não quero então hoje eu já consigo dizer OLHA eu não atendo algumas faixas etárias eu não atendo algumas situações e fico tranquila com essa escolha porque no início parecia que era uma escolha muito confusa então hoje eu me sinto muito bem com essas

suas ah ... com essas duas funções assim emBORA ahn... me sinto sobrecarregada por estar quarenta horas na URI e no consultório e não é isso que eu vou querer então ano que vem eu vou me reorganizar pra equilibrar um pouco essas ... essa carga horária assim pra não me desgastar muito

5) Comente sobre suas contribuições na formação acadêmica e profissional dos estudantes do Curso de Psicologia.

eu acho que... a nossa profissão independente de clínica ou de docência ela trabalha com o humano obviamente e ao trabalhar com o humano... ahn... a gente é é inevitável que as contribuições dos dois lados né? elas ocorram o tempo todo então a forma que eu compreendo é que quando você estabelece uma relação com uma turma com um grupo de alunos ou com um paciente você forma uma RELAÇÃO e nesta re-la-ção nós vamos trabalhar conteúdos que falam não de um conteúdo que está somente no livro mas eles falam um pouco da gente porque a gente tá falando de comportamento de emoção então a gente não tá falando de algo alheio que a gente sente já viveu já ouviu alguém que viveu então como que eu entendo eu entendo que na formação ... na docência na clínica o nosso objetivo sempre vai ser também colaborar para que o crescimento daquela pessoa seja o melhor possível ao mesmo tempo que eu também estou crescendo me desenvolvendo me construindo então também eu entendo que esse apoio essa contribuição ela se dá na medida em que a gente permite ou compreende que apesar de ser um espaço que além de ser um espaço acadêmico de aprendizagem é um espaço de formação humana então é um espaço em que a gente tá também desenvolvendo ahn... querendo ou não querendo acho que não é nem uma escolha mas a gente tá desenvolvendo aquele sujeito se desenvolvendo naquela relação que é estabelecida então eu acredito muito nisso assim não é só um conteúdo que está sendo passado embora sim as vezes obvio que é um conteúdo que é um autor é sim isso tem avaliação tem tudo obviamente mas essa relação ... o nosso curso ele é muito pautado nas discussões nas reflexões possibilitar que os alunos também pensem a respeito que eles produzam conhecimento e eu vejo a clínica desta forma porque na clínica ahn embora eu tenha uma orientação analítica que eu trabalho eu trabalho muito na perspectiva também do sujeito enquanto ele se construindo tomando decisões então eu não vejo nem na universidade e nem na clínica a existência de um (expert) que então seria o professor e o terapeuta e alguém que está ali passivo para aprender eu não vejo e eu acredito que os meus colegas também não veem dessa forma pelo menos em sua maioria então a gente até () eu acredito muito que essa relação ela se estabelece ela é horizontal e elas são um grupo de pessoas ou duas pessoas

né? em relação terapêutica que estão ali para encontrar alguns caminhos ahh para se desenvolver pra enfim poder ter essa construção obvio que eu sei que isso parte da escolha de cada um tem pessoas que estão abertas a esse processo e tem pessoas que não é o momento de cada um então muito do apoio que você vai dar para alguém depende (de) se essa pessoa vai estar receptiva para receber talvez não seja esse momento enfim mas eu enxergo que é desta forma é por intermédio da re-la-ção que ocorre esse apoio... quando tu falava dessas profissões eu acho que elas tem algumas coisas em comum ((profissão docente e psicóloga)) que eu acho que não falei que enquanto terapeuta e enquanto professor nós somos mediadores e passageiros né? então professor e terapeuta nós vamos auxiliar aquelas pessoas naquele momento a chegar num objetivo mas nós temos que ser passageiros né? então assim como o paciente uma hora tem que ir embora o aluno também tem que se formar e eu acho que essa nossa função ela é transitar nesse espaço assim é ser alguém para auxiliar aquele objetivo que é de se formar que é de fazer terapia e no meio desse percurso entre a graduação e a terapia muitas coisas ocorrem mas é sempre a formação de uma (dupla) ou de um grupo...

ENTREVISTA D

1) Quais saberes acadêmicos e saberes da experiência são necessários para realização das atividades de docente e psicóloga?

ótimo... ahh eu acredito muito que tenha algumas competências (saberes)... técnicas né? vou falar um pouquinho delas pra ti mas tem uma competência pessoal que eu acho que é muito importante assim e... que a gente aprende com a vida em casa com as nossas relações com a forma como a gente foi criado que é a empatia eu acho que é uma competência muito significativa tanto pra ser um bom psicoterapeuta quanto pra ser um bom professor também de que em momentos ... de que quais momentos eu preciso me colocar no lugar do outro olhar com os óculos do outro pra eu conseguir realmente ser ... eficaz efetiva né? especialmente em psicoterapia né? assim talvez na docência a gente precise ser mais firme em alguns momentos assim né ahh... conseguir ver que em algum momento sei lá se eu reprovando alguém né seu eu tenho que tomar essa decisão por exemplo é porque o aluno não conseguiu algumas questões não sou eu propriamente dita que estou reprovando então eu acho que tem um pouquinho dessa diferença assim mas a empatia também conta nesse sentido né? de que sim por hora em algum momento eu precisar né? tomar essa decisão num estágio por exemplo de tentar compreender quais são as situações que essa pessoa tá passando o porque que ela não atingiu alguns objetivos

quais são as dificuldades pra poder sinalizar e indicar umas ferramentas de ajuda de auxílio né? pra poder repetir depois então essa é uma competência pessoal importante e como () competência técnica várias vezes me ocorre um pouquinho do que eu tava falando da trajetória ahhn o quanto é importante a gente seguir estudando né? em muitos momentos eu senti falta de tá estudando e volto a fazer alguma coisa pra me qualificar então eu acho que a qualificação ela é importante a graduação ela é só o start da nossa profissão eu acho que a gente precisa se atualizar precisa seguir estudando qualificando eu acho que isso faz diferença pra ser um bom profissional ahhn o famoso tripé da psicanálise assim né? mas a gente pode dizer pra todas as abordagens né? da psicologia tratamento pessoal acho que psicoterapia pessoal é extremamente importante quando a gente tá em atendimento clínico né? mas pra docência acho que colabora muito também e supervisão de caso () essas ferramentas acho que são bem importantes pras habilidades do consultório na docência acho que a qualificação aí nem se fala assim eu preciso estar atualizada do que a psicologia independente de área que eu tiver atuando tá fazendo em 2020 em meio duma pandemia ahhn quais são as situações os riscos né? os fatos que a psicologia pensa hoje pra eu conseguir né passar informações também que sejam muito ... com evidências científicas especialmente também ahhn e qualificadas pros alunos né? então acho que a qualificação em termos de estudo é bem importante pros dois lugares assim pras duas formas de trabalho

2) Qual é a distância entre as normas que regem as suas atividades de trabalho e aquilo que acontece na prática? O que você costuma fazer para preencher e gerir essa distância?

difícil ((risos da entrevistada))... eu acho... sim... que... não sei se eu já havia parado pra pensar... sobre isso né? acho que quando faz algumas análises de demanda das instituições assim...ah...a gente né observa algumas coisas que são difíceis... de modificar... talvez enquanto instituição de trabalho eu me sinta mais amarrada né? pelas questões do instituído... de algumas normas né? vamos pensar por exemplo... as normas de aprovação do estágio um aluno em estágio com nota cinco ele passa um aluno numa disciplina com nota seis e nove ele pega exame... então... teoricamente é mais fácil eu passar num estágio ... ser aprovado num estágio do que numa disciplina na minha cabeça isso tá incoerente... assim... né? porque eu vou formar a prática daquele profissional tendendo que ele não seja tão qualificado como ele foi na disciplina então acho que essas questões instituídas em termos de ensino mesmo né? acabam sendo difíceis no consultório eu acho que tem uma questão da gente né... particularmente que acho bem importante seguir rigorosamente os preceitos né, as normas do Código de Ética Profissional

Psicólogo então eu me sinto mais próxima né não me sinto tão distante do...de alguns pensamentos que a gente percebe na instituição universidade assim... isso foi um dos exemplos que me ocorreu mas o consultório ao mesmo tempo tem aquela questão da solidão... em algum momento se eu preciso responder um ofício sobre algum paciente eu ter que dar uma notícia né? alguma...me fugiu a palavra...alguma satisfação... entre aspas... pra Justiça, por exemplo ahh...eu me sinto sozinha porque eu preciso dar conta de produzir aquela documentação sem ter um amparo legal de ninguém ... então o CRP nesse sentido vai nos auxiliar com algumas instruções técnicas mas esse foi um ano que eles não tinham atendimento presencial então a gente precisava mandar um e-mail pra esse e-mail ser respondido daqui uns três meses e nesse tempo meu documento já foi enviado a muito tempo... então a gente ficava em dúvida se eu podia ter feito aquilo mesmo se tava dentro do que a gente pode fornecer de informações então acho que esse aspecto da solidão que as vezes o consultório nos traz ... ahh ...se torna meio utópico com o que o nosso Código de Ética diz né... de que a gente tem respaldo pra algumas coisas mas as vezes a resposta demora a chegar e na docência...talvez porque a gente pense no aprimoramento ahh... da pessoa enquanto profissional...e as universidades vão tá pensando... neles enquanto alunos... né?... enquanto uma nota...enquanto né...enquanto pessoas que usufruem do serviço... e é isso assim né? então eu acho que tem uma distância assim né cada um na sua parte nos dois lugares... mas é difícil né... a gente se pega desamparado talvez né? nos dois aspectos assim...

acho que isso seja algo... seja algo não só meu mas do curso assim... de em supervisão como são as questões práticas e podendo ver com o aluno as suas evoluções ou involuções também né? do quanto ... as vezes é importante eu repetir a prática que... que eu não estou qualificado o suficiente pra ela outra estratégia que eu acho que é bem importante ahh... e seria talvez parecido com a prática de supervisão no consultório é discutir os casos desses alunos no no... grupo de docência né? no NDE ...então a gente acaba não tendo a prática de pensar sozinha sobre a reprovação por exemplo ou uma aprovação também né... aqui to pensando nas situações mais graves... então poderia né... pensar na reprovação e também discutir num grupo de professor pra poder saber como é que esse aluno tá lá no outro estágio como é que ele funciona em outros lugares... será que é só nesse que ele tá com dificuldade? que coisas que faltam né especificamente pra esta prática ou é algo geral pra poder tomar uma decisão mais coerente... mais justa...também né? e que possa também não ser algo aí só aquele professor que não gostou de mim e pegou no meu pé e me reprovou... então tem toda essa questão do grupo também a gente acaba se fortalecendo nas decisões né? pra ser mais justo e mais coerente com eles

também e conosco né?

eu aprendo com os alunos... eu acho que é isso que me mantém na docência... em termos de reconhecimento financeiro ... assim... a gente pode pensar o consultório é muito mais rentável né? e ... não que ele não seja desgastante né e é extremamente importante toda energia que eu coloco lá de (dispende) () tempo né e isso tudo de... pro trabalho né ...mas a docência...ela traz outros reconhecimentos assim que não tem preço de eu saber que eu consigo formar uma pessoa que vai se preocupar com o outro e que vai atender bem e que né? um exemplo que me ocorre agora... teve uma aluna nesse semestre que foi minha... que eu fui supervisora dela no estágio de clínica ...ela atendeu...olha (frase exclamativa) sem mentira... no meio da pandemia assim umas trinta pessoas (frase exclamativa) então eu pensar que ela teve trinta paciente ... que ela ... conseguiu auxiliar pra fazer o bem vamos pensar assim né? promover saúde mental pra alguém ahn... através da universidade é tão legal (frase exclamativa) assim... e... então eu acho que a gente tem outros ganhos que não são né? financeiros ... e sem falar do aprendizado... da aprendizagem assim né? do aprendizado... as questões também de amizade que ficam né? então tem muitas questões legais que não tem preço ... que isso o consultório não traz né? a docência ... ela faz ahn... tu tá em movimento né? tu receber crítica também mas também querer se aprimorar... é muito joia assim... e me faz muito bem e... este ano eu senti falta de tá no movimento assim...

3) De que forma você vem lidando com os desafios na sua profissão, tanto na atividade docente quanto no consultório?

É...eu acho que a gente precisou se reinventar muito nesse ano principalmente em termos de... acesso a tecnologias assim né? de que eu não fazia ideia de muitas coisas e até um pouco envergonhada pra usar vídeo pra mandar trabalho via o classroom né? não não tinha tanta prática assim o que me ajudou muito ahn... talvez foram as minhas colegas acho que a gente tentou se organizar de uma forma do que eu aprendia eu passava pra pra outra e assim sucessivamente então eu acho que isso foi algo que apesar de distante fisicamente a gente se auxiliou muito... foi algo que ... ((tossiu)) desculpa... que me ajudou muito assim né? então eu acho que essa troca foi importante...

no consultório ali por março... abril... até maio eu ahn ... me mantive atendendo on-line a grande maioria dos pacientes...mas muitos pacientes não queriam também tinham dificuldades... e realmente eu acho que é extremamente diferente eu atender uma pessoa do outro lado da tela e

eu tá ao vivo né? presencialmente com ela então aos pouquinhos eu fui retomando... os pacientes que se encorajavam né a retornar pra atendimento presencial com os devidos cuidados... enfim...mas acho que isso me ajudou muito porque na docência eu me mantive on-line com todo mundo assim né... o ano inteiro ... eu dei duas disciplinas no segundo semestre agora em agosto...eu não conheço nenhum dos vinte e cinco alunos que estavam na tela... nenhum... e... isso é muito... estranho... muito...ruim não sei se o adjetivo ruim seria o melhor mas... é muito estranho e eu sou uma pessoa mais afetiva gosto de pegar de abraçar de tá perto de fazer uma brincadeira ...então eu acho que isso foi uma dificuldade então nesse sentido eu acho que o consultório também me ajudou né? porque ai eu tinha os meus pacientes presenciais com quem eu podia ter um contato afetivo e na docência acho que os colegas né? nos auxiliaram assim né? acho que a gente enquanto grupo conseguiu fazer né fluir de um jeito que tentasse ficar um pouquinho melhor pra todo mundo mas foi um ano difícil assim né? eu acho que a gente tá ainda se reinventando ainda se organizando né? pensando como vai ser o próximo que muito provavelmente a gente siga no primeiro semestre as teóricas on-line ainda então eu acho que os momentos que eu tive encontro presencial no consultório acabaram me auxiliando em termos de saúde mental assim...né? porque a docência também na graduação teve uma questão interessante e assim triste por um aspecto de tu dar aula pra tela do computador e todo mundo desligado e tu chama ninguém responde...não tem perguntas...né? dois três que são né? as pessoas que participam geralmente pessoas que já tinham uma segunda formação que tavam realmente ali né? interessados... então foi bem difícil assim, né? então a presencialidade realmente me fez falta acho que faz diferença pra formação em psicologia e isso daí nos acende um alerta pra ... pra essa leva...não sei se é essa a palavra...né? melhor ser usada...mas pra faculdades que né tem um movimento de querer psicologia a distância ...me parece né? talvez é algo bem pessoal...assim...que fica muito difícil a gente ter uma boa formação né de psicólogos se em algum momento essa profissão poder ser realizada de forma on-line assim, eu acho que falta muitas coisas né vai faltar muitas coisas se em algum momento né se isso for aprovado então nos faz pensar refletir também né quanto é importante esse caminho presencial e que esse ano a gente não pode...não pode ter né?

4) Como você se vê na profissão de psicóloga e na atividade docente?

Essa é uma questão ahn... que talvez em alguns momentos... em momentos mais outros menos... a gente se questiona né? justamente por tá na psicologia a gente acaba se colocando nessa posição reflexiva de quem eu sou? o que eu quero? o que eu desejo? o que eu realmente né to

conseguindo do que eu planejei... né? do que eu prospectei pra mim... e eu me sinto realizada assim né... o quanto as duas coisas se correspondem né? eu acho que o trabalho da docência né... me ajuda muito a estudar no consultório e a prática clínica me auxilia muito na questão de trazer a experiência pros alunos né ... de levar pra prática de discutir casos que auxilia em alguns momentos nas questões pessoais também e o que eu tenho de retornos né tanto da docência quanto do consultório de reconhecimento profissional de reconhecimento também da ((entrevistada)) enquanto profissional enquanto pessoa né ... e escolheram a profissional ((entrevistada)) pra tá trabalhando com o pessoal naquele momento... é muito bacana assim...então eu não me vejo fazendo outra coisa na vida... se eu tivesse que iniciar de novo não sei se eu escolheria outra profissão né ... talvez tive a sorte de ter acertado ou aprendido quando optei pela psicologia lá no vestibular... mas eu sou muito feliz com o que eu faço assim... gosto muito do que eu faço né? não tenho ideia de fazer outras coisas na vida assim... então eu sou bem feliz... talvez eu olhando pra mim mesma hoje sou grata pela profissão que eu tenho e que diz muito do que eu sou assim ... eu não consigo... sabe que pensando nisso agora tu me faz lembrar do meu período de pós-parto... eu... porque do consultório não dá pra ficar muito tempo longe assim... né? então na URI eu fiquei ...ahn... cinco meses afastada ... os quatro de licença e um de férias e no consultório isso é impossível e eu lembro que eu tinha muito medo de me sentir... ai meu Deus (frase exclamativa) vou tá deixando meu nenê em casa... que horrível (frase exclamativa) e eu me senti muito melhor fazendo as duas coisas eu ia até ele ((filho)) e voltava ... eu voltar pro consultório foi muito positivo pra mim enquanto mãe também ... então acho que isso fala da ((entrevistada))... enquanto sujeito que é mãe, que é professora, que é psicóloga clínica, que é amiga, que é filha né? então... todos os papéis que eu tenho enquanto sujeito ahn... o papel da psicologia realmente é bem grande assim... uma fatia grande da minha pizza... e eu quero que siga... que siga assim...porque eu acho que me faz muito bem e me mantém estável provavelmente

5) Comente sobre suas contribuições na formação acadêmica e profissional dos estudantes do Curso de Psicologia.

eu costumo começar as supervisões ((de estágio da graduação)) assim...sempre né? a primeira do ano dizendo que se a gente conseguir ter bons vínculos com o paciente meio caminho já tá andado então ter bons vínculos com o grupo da supervisão ali também com os alunos também meio caminho já tá andado... eu acredito muito que a psicologia e o profissional que tá em formação ali ele começa a aprender que a capacidade em se relacionar e de formar vínculos

com as pessoas faz a diferença na vida das pessoas então esse exemplo que eu trouxe antes né do quanto eu indiretamente auxiliei no treinamento psicológico de outras pessoas ahn... que eu nem conheço que eu né... só supervisionei o caso é tão interessante no sentido de perceber o quanto o vínculo que a gente vai criando vai se estendendo e acho que talvez isso seja o mais rico da nossa profissão do quanto é o ensino que a gente precisa resgatar valores pessoais como eu comecei falando né não só as questões técnicas né? a técnica a gente aprende... tem pessoas que têm mais facilidade outras que tem mais dificuldade mas a técnica se aprende a gente consegue driblar isso assim... algumas questões de personalidade ... estrutura... são mais complicadas... eu acho que isso é um ponto perigoso talvez na nossa profissão muitas pessoas entram na psicologia com o intuito talvez de buscar ajuda se tratar... de buscar algum auxílio e... é o caminho errado né? porque eu preciso buscar isso na minha psicoterapia pessoal então talvez esse seja um de nossos maiores impasses ao longo da graduação porque a gente entra numa enseada pessoal mas eu enquanto professora não posso estar qualificada pra trabalhar naquela questão pessoal né? a não ser de fazer alertas né? então... é uma linha bem tênue né? que dificulta o trabalho em alguns aspectos mas é muito rico também porque talvez eu consiga de alguma maneira... a gente enquanto docente acionar coisas positivas e legais né? que aquela pessoa tem que nem sabia que era qualificada pra isso... ah eu sempre fui uma aluna ruim ia mal nisso naquilo e eu chego no estágio e vejo que aquela criaturinha é uma excelente terapeuta porque talvez tenha outros princípios outras questões que norteiam muito mais e a qualidade técnica... então fazer esse jogo de dizer sim não tu precisa estudar mais aquilo mas essa tua parte é muito positiva... acho que isso pode ser um grande diferencial né? na... na nossa prática e aí acho que nesse sentido acho que essa (courage) que o consultório nos dá faz com que a gente consiga perceber claramente alunos que têm dificuldades mais de ordem psicológica, né? de estrutura... de personalidade...que talvez se eu tivesse só na academia a gente não enxerga tanto então eu acho que a prática da experiência clínica também auxilia nesse... nesse aspecto assim...

eu agradeço ... ((a entrevistadora)) eu acho que foi bem importante... bem terapêutico... inclusive... conversar contigo... me fez pensar em tantas coisas que as vezes estão escondidas e a gente não reflete... não para não acha tempo pra poder pensar o quanto a gente deveria pensar sobre isso... assim... então foi muito positivo pra mim mesmo ahn... te agradeço pela oportunidade e pelo espaço... assim... muito interessante... gostei da tua entrevista e espero de coração ter contribuído...

APÊNDICE B – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... é::h ::: ... o dinheiro
Silabação	=	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))

* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP nº 338 EF e 331 D².

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático		... a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	[ligando as linhas	A. na [casa da sua irmã B. [sexta-feira? A. fizeram [lá... B. [cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós"...

OBSERVAÇÕES:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está: tá?* você está brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...(alongamento e pausa)*.
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*.



UPF

UNIVERSIDADE
DE PASSO FUNDO

UPF Campus 1 - BR 285, São José
Passo Fundo - RS - CEP: 99052-900
(54) 3316 7000 - www.upf.br