



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

SUELLEN FERNANDES DOS SANTOS

**O *ETHOS* DISCURSIVO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS INTERATIVAS: UMA ANÁLISE DA IMAGEM
DOCENTE PRESENTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO**



FORTALEZA - CEARÁ

2015

SUELLEN FERNANDES DOS SANTOS

**O *ETHOS* DISCURSIVO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS INTERATIVAS: UMA ANÁLISE DA IMAGEM
DOCENTE PRESENTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e interação.

Orientadora: Profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo

FORTALEZA - CEARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Santos, Suellen Fernandes dos.

O ethos discursivo do professor no contexto das tecnologias digitais interativas: uma análise da imagem docente presente nos documentos oficiais da Educação [recurso eletrônico] / Suellen Fernandes dos Santos. - 2015.

1 CD-ROM: 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 94 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2015.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientação: Prof.^a Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo.

1. Ethos discursivo. 2. Imagem docente. 3. Contexto digital. 4. TICs. I. Título.

SUELLEN FERNANDES DOS SANTOS

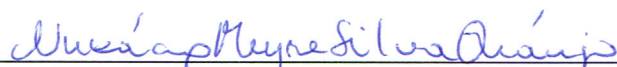
O ETHOS DISCURSIVO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS INTERATIVAS: UMA ANÁLISE DA IMAGEM
DOCENTE PRESENTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada do Centro
de Humanidades da Universidade Estadual do
Ceará, como requisito parcial para a obtenção
do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

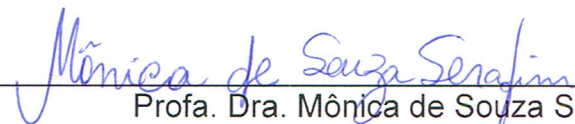
Área de Concentração: Linguagem e Interação

Aprovada em: 25 / 08 / 2015.

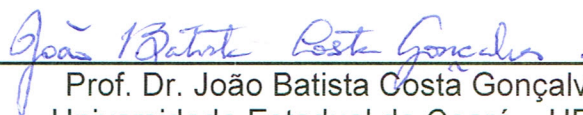
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof. Dr. João Batista Costa Gonçalves
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico este trabalho à minha mãe Célia (in memoriam)\
exemplo de mulher, mãe e professora que me inspira sempre.

A todas as professoras e professores, hoje, colegas de
profissão.

AGRADECIMENTOS

Ao ser superior que habita em mim, a quem denominam Deus, fonte de luz que renovou minhas forças e me deu coragem nos momentos difíceis.

À minha amada mãe (in memoriam), a ausência mais presente no coração e na memória que tenho em mim. Aquela que, de tão magnífica que é, transforma o lamentar de não tê-la mais fisicamente aqui na sorte de tê-la conhecido, para mim, sorte maior ainda, de tê-la como mãe. O exemplo de mulher que tenho, aquela que enfrentou a vida sempre com coragem e determinação por si, por mim e pelos meus irmãos, deixando para nós, como ela dizia, a herança mais preciosa, “a educação”. Obrigada, mãe, por ter sido meu anjo na terra e por continuar sendo mesmo que em outro plano!

Ao meu querido pai José, por ter sido um “homem de verdade” ao assumir a casa cozinhando e cuidando dos filhos, por ter dado continuidade ao sonho da minha mãe e dele em ver os filhos formados e por nos ajudar com todo amor e carinho nisso. Obrigada, pai, pela alegria e força diária e por me ensinar que quem impõe os limites da idade é a nossa mente, amo muito o senhor!

Aos meus irmãos, pela inspiração e apoio de sempre. Ao Neto, inspiração na vida acadêmica, no coração enorme e até na teimosia. Ao Leo, pelos debates produtivos, pela inspiração no coração solidário e na coerência de ideias. Obrigada, meninos, pelo apoio e pelo companheirismo que foram fundamentais para eu seguir meu caminho com passos firmes.

Ao Ju, meu namorado e companheiro de vida, o abraço mais sincero e aconchegante que tenho há 8 anos. Aquele que esteve comigo me incentivando e me apoiando, principalmente nos momentos mais difíceis dessa longa jornada. Ju, nem todo o tempo do mundo será o bastante para nós, mas espero que os anos que virão sejam infinitos ao seu lado!

À professora Nukácia, por ter me ensinado os primeiros passos da pesquisa ainda na graduação e pela confiança que sempre depositou em mim.

Aos meus avós (in memoriam), pela herança de amor e coragem que perpassaram gerações.

A toda a minha família, sem a qual eu e meus irmãos não teríamos conseguido superar o insuperável. Em especial à tia Cláudia, tia-mãe, exemplo de força e dedicação com todos. À tia Leda, exemplo de coragem e de luta pela vida. À tia Zalina e Linda, por demonstrarem que a distância física é só um detalhe quando se tem carinho e cuidado com quem amamos.

Àqueles que estiveram comigo nas madrugadas de estudo me guardando fielmente e me alegrando nos momentos de tensão.

À D. Evanir, ao Seu Wallace, à Karla e à Vivian, por me acolherem com ternura e carinho, a família que tenho o prazer de ter como minha também.

Aos meus amigos do condomínio, pela compreensão nas ausências em viagens e saídas, pela torcida vibrante que me deu força para seguir em frente e pelos ouvidos sempre atentos, ainda que para os longos debates linguísticos e filosóficos. Em especial ao Marcelo, à Andréa (Déa), ao Isrhael e à Kaliane (Keké).

Às minhas colegas de graduação, amigas que ultrapassaram os muros da UECE e que iluminam a minha vida a cada reencontro. À Mayra, o ouvido atento e o olhar carinhoso. À Eulidiane, a palavra sincera e amiga. À Vanessa, o exemplo de dedicação e doçura. A todos os integrantes do Grupo de pesquisa LENT, em especial às “Nussycatdolls”, Fê, o abraço apertado e o sorriso certo, Mah, a companhia de todos os momentos, e Tainah, a tranquilidade necessária para todas nós. Guardo com muito carinho as lembranças das nossas viagens aos congressos com direito a conversas e risadas.

À Camila e à Cássia, por partilharem os momentos de angústia e de alívio tão característicos dessa jornada.

Ao professor Júlio César, pelas contribuições importantes na minha qualificação!

Ao professor João Batista, pelas valiosas considerações na qualificação, pelo conhecimento partilhado na disciplina do mestrado e pela disponibilidade em aceitar participar da defesa deste trabalho.

À professora Mônica Serafim, pela gentileza e cortesia em compor a banca de defesa.

Aos professores de graduação que me estimularam e me inspiraram a seguir na vida acadêmica. Em especial, à professora Helenice, a sabedoria e a simplicidade em pessoa e em palavra, pelo conhecimento partilhado dentro de sala e (com)partilhado mais ainda fora, até mesmo pelo *facebook*. Ao professor Ivantelmack, pela capacidade de me instigar e me fazer querer ir além, ainda no começo do curso. À professora Abniza, pela inspiração no olhar carinhoso para a sala de aula. À professora Cibele, pela inspiração de dedicação e compromisso. Ao professor Douglas, pelas indagações e reflexões valiosas em sala de aula.

A todos os professores e colegas do PosLA, por partilharem conhecimento e ideias.

Ao professor Wilson, pela tranquilidade e compreensão nos difíceis diálogos sobre os prazos.

À Keiliane, pelo sorriso e gentileza de sempre, e à Jamile, que, nos momentos finais de maior tensão, me recebeu com gentileza e disponibilidade.

A todas as pessoas que fazem parte do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, lugar onde me sinto “em casa”.

A todos que tornaram possível a realização deste trabalho, embora não tenham sido citados diretamente.

À Funcap, por investir e acreditar na relevância desta pesquisa.

Começo a conhecer-me. Não existo.
Sou o intervalo entre o que desejo ser e
os outros me fizeram,
Ou metade desse intervalo, porque
também há vida...
Sou isso, enfim...

(Álvaro de Campos)

RESUMO

A instituição escolar, no intuito de acompanhar os avanços da sociedade contemporânea, no que diz respeito ao uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs), procura se inserir no contexto digital. Para isso, recomenda-se, através de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs e PCNEM) e os Guias do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), práticas e comportamentos que remetem a uma imagem ideal do professor nessa Era Digital. Assim, neste trabalho, que trata do *ethos* discursivo do professor nos documentos oficiais dentro do contexto das TICs, propomo-nos a responder a seguinte questão: como é construído o *ethos* discursivo do professor no contexto das TICs no discurso dos PCNEM e do Guia do PNLD 2015? Partindo desse questionamento, o nosso aparato teórico-metodológico foi constituído a partir da articulação entre as perspectivas da Análise do discurso de linha francesa, mais especificamente de Maingueneau (1998; 2008a; 2008b) sobre o *ethos* discursivo; as considerações de Geraldi (2013), Richter(2005) e Freitas (2007) sobre as identidades do professor ao longo da história e sua relação com o material didático; e, as considerações de Lankshear e Knobel (2007) no que concerne ao uso das TICs. Partimos, pois, na análise, dos *ethé* que se contrapõem nos documentos na relação do docente com as tecnologias digitais, o *ethos do professor do “mundo analógico”* e o *ethos do professor do “mundo digital”*. Assim, a partir desses *ethé* definimos, nos documentos analisados, quais práticas e comportamentos remetem ao “mundo analógico” ou ao “mundo digital”. Desse modo, percebemos que, nos documentos, a imagem ideal do docente remete ao *ethos* do professor do “mundo digital”, enquanto o *ethos* do professor do “mundo analógico” era a imagem a ser superada, o *anti-ethos*. No final da análise, associamos os *ethé* já definidos às identidades de Geraldi (2013) e percebemos que o *ethos* do professor do “mundo digital” está relacionado à imagem do *professor-pesquisador* e do *professor-articulador*. Já o *ethos* do professor do “mundo analógico” está relacionado à imagem do *professor-transmissor*.

Palavras-chave: *Ethos* discursivo. Imagem docente. Contexto digital. TICs.

ABSTRACT

The educational institution, aiming to follow the advances of contemporary society, regarding the use of TICs, tries to insert itself on the digital context. For this, it is recommended, through official documents, as PCNs, PCNEM and PNLD's guides, practices and behaviours which refer to a teacher's ideal image on this Digital Era. By knowing that, this work, which is about the teacher's discursive *ethos* on official documents in the TICs context, we are proposed to answer the following question: How is the teacher's discursive *ethos* built in the TIC's context on PCNEM and PNLD 2015 guide? Starting from this question, our theoretical-methodologic apparatus was established from the articulation among the perspectives of the French analysis of speech, especially Maingueneau (1998; 2008a; 2008b) on the discursive *ethos*; studies of Geraldi (2013), Richter (2005) and Freitas (2007) on teacher's identities throughout history and its relation with didactic material; studies of Lankshear and Knobel (2007), concerning the TICs use. We start, then, analysing, the *ethé* which are opposed on documents in the educator's relation with digital technologies, the teacher's *ethos* on 'analogic world' and the teacher's *ethos* on 'digital world'. This way, from these *ethé* we define, on the analysed documents, which practices and behaviours refer to the 'analogic world' or to the 'digital world'. After that, we notice that, on the documents, the educator's ideal image refers to the teacher's *ethos* on 'digital world', meanwhile the teacher's *ethos* on 'analogic world' was the one to be overcome, the *anti-ethos*. By the end of the analysis, we associate the previously defined *ethé* to Geraldi's identities (2013), and notice that the teacher's *ethos* on 'digital world' is related to the teacher-researcher and teacher-articulator image. On the other hand, the teacher's *ethos* on 'analogic world' is related to the teacher-transceiver image.

Keywords: Discursive *ethos*. The teacher's image. Digital context. TICs.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A constituição do <i>ethos</i> em Maingueneau	36
Figura 2 - Etapas de funcionamento do PNLD	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Os conceitos de logos, ethos e pathos e sua relação com as qualidades para o discurso eficaz	18
Tabela 2 - Categorias de análise do ethos discursivo docente.....	57
Tabela 3 - Relação das imagens do professor e das categorias de análise	81

Sumário

1 INTRODUÇÃO	12
2 ETHOS	16
2.1 Breve histórico sobre a noção de <i>ethos</i>	16
2.1.1 <i>Ethos</i> na Retórica de Aristóteles	17
2.1.2 <i>Ethos em</i> outras perspectivas	18
2.2 Conceitos complementares da AD	20
2.3 Ethos discursivo.....	27
3 A IMAGEM DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM MATERIAIS DIDÁTICOS	37
3.1 Imagens docentes ao longo da história	37
3.2 Relação do docente com o material didático	39
3.3 A Era Digital: o contexto das tecnologias da informação e da comunicação.....	41
4 A CONSTRUÇÃO DO <i>ETHOS</i> DOCENTE NOS PCNEM E NO PNLD	47
4.1 Aspectos metodológicos	47
4.1.1 Constituição do corpus	48
4.1.2 Critérios de análise	54
4.2 Análise do corpus	56
4.2.1 Quadro cênico dos PCNEM e do Guia do PNLD 2015	57
4.2.2 Práticas colaborativas, participativas x práticas individualizadas e descontextualizadas	62
4.2.3 Adequação ao material didático ou subordinação ao material didático	70
4.2.4 Imagens docentes: professor-pesquisador, professor-articulador, professor- transmissor.....	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	89

1 INTRODUÇÃO

Iniciei o meu caminho na pesquisa ainda na graduação, quando eu era apenas aluna, ao entrar no mestrado, eu já tinha incorporado outra imagem, a de pesquisadora e, no decorrer do percurso do mestrado, integrei a essas imagens mais uma, a de professora, que certamente foi imprescindível na feitura deste trabalho. Nas páginas que virão, irei investigar a construção do *ethos* discursivo do professor nos PCNEM e no Guia do PNLN 2015, o sujeito da minha pesquisa (o professor), mesmo que não interpelado por mim diretamente, é sempre referido em 3ª pessoa pela formalidade que a pesquisa pede. No entanto, é importante que os leitores desta dissertação saibam que, ao buscar o *ethos* docente recomendado por esses documentos, procuro também, como professora, construir como essa imagem é direcionada a mim e aos meus colegas de profissão. Vamos, então, iniciar esse percurso de (auto) conhecimento!

Com o surgimento das tecnologias de informação e comunicação (TICs), ocorrem mudanças em vários segmentos da sociedade e, na educação, não é diferente, pois esse avanço tecnológico também reflete em questões de ensino e aprendizagem. Com isso, a instituição escolar, no intuito de acompanhar os avanços da sociedade contemporânea no que diz respeito ao uso das TICs, procura se inserir no contexto digital. Para isso, recomenda-se, através de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs e PCNEM) e os Guias do PNLN, práticas e comportamentos que remetem a uma imagem ideal do professor nessa Era Digital. Precisamos, então, saber como, no contexto atual das TICs, é construída a imagem docente nesses documentos oficiais da educação, uma vez que eles, por serem destinados ao professor, cumprem o papel de recomendar práticas e metodologias de ensino que se coadunem com as demandas do mundo contemporâneo.

Para alcançar o objetivo de nossa pesquisa que é investigar o *ethos* discursivo do professor nos documentos oficiais da educação, no contexto das TICs, partimos do conceito de *ethos* da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, mais precisamente das obras de Maingueneau (1998; 2008a; 2008b).

Além disso, percorremos o caminho delineado por Geraldí (2013) sobre as identidades assumidas pelo professor ao longo da história e a relação desse profissional com os materiais didáticos a partir das considerações de Ritcher (2005) e Freitas (2007).

Como iremos analisar as imagens dos docentes nos documentos oficiais dentro do contexto das TICs, buscamos como aparato teórico deste trabalho as considerações de Lankshear e Knobel (2007) que assumem uma perspectiva sociocultural dos letramentos. Os autores ressaltam que, se as potencialidades do computador não forem aproveitadas objetivando uma apropriação tecnológica, apenas o uso da máquina não garantirá que novas práticas sejam estabelecidas. Para os autores, os novos letramentos compreendem o uso de novas técnicas (digitalidade) e de uma nova mentalidade (novo *ethos*), ou seja, para que não haja apenas uma reprodução dos letramentos tradicionais para a tela, é necessário não só a “digitalidade”, mas também uma nova mentalidade, uma nova postura, chamada de novo *ethos*, que pode ou não ser exercido através das novas tecnologias.

O interesse na temática de pesquisa ocorreu devido à pesquisadora ter participado, como bolsista de iniciação científica, na graduação, do projeto intitulado *Jogos educacionais para o ensino de leitura: criação, desenvolvimento e testagem de objetos de aprendizagem para o ensino de Língua Portuguesa*, orientado pela professora doutora Nukácia Meyre Silva Araújo, no qual desenvolvíamos pesquisas com testagem de OAs destinados à Língua Portuguesa em instituições de rede pública. Nesse projeto, percebemos a influência da tecnologia no âmbito escolar e, interessamo-nos por investigar como os documentos oficiais destinados ao docente recomendam que seja o *ethos* do professor na atualidade, frente aos avanços tecnológicos.

No que concerne às pesquisas da área, o *ethos* do professor já é pesquisado em alguns trabalhos como o de Ferreira (2009) que estuda o *ethos* do professor de Língua Portuguesa a partir do diário produzido por alunas estagiárias nas disciplinas de prática de ensino no Curso de Letras. Nesse estudo, a autora nos revela o *ethé* na figura do professor amigo, ralador, autoritário, moralista e comprometido, contudo o foco nos diários são as vivências e, portanto, eles não apontam para as reflexões sobre o ensino e sua relação com o *ethos* docente.

Também temos a pesquisa de Assis e Lopes (2009) que analisam o processo de construção da identidade do professor de língua materna em formação inicial a partir da sua relação com a correção de textos e o ensino de escrita; e o de Oliveira (2011) que investiga o *ethos* que a mídia impressa constrói do professor de Língua Portuguesa.

Em relação às pesquisas sobre *ethos* no contexto tecnológico, temos como exemplo a de Heine (2008) que analisa a construção do *ethos* em blogs adolescentes e de Nardoci e Nascimento (2012) que investiga através das marcas de modalidade o *ethos* discursivo no gênero fórum educacional digital.

Considerando a carência existente entre estudos que articulem a noção de *ethos* do professor ao contexto das tecnologias digitais e interativas, acreditamos que nossa pesquisa trará contribuições para os estudos da área e para a comunidade escolar, na medida em que, ao traçar o *ethos* do professor nos documentos oficiais da educação dentro do contexto digital, percebemos como o docente é retratado e como é recomendado a ele novas práticas e metodologias de ensino na atualidade. Além disso, traçando-se o perfil e a imagem desse profissional nos documentos, pretendemos contribuir na formulação de futuros cursos de formação docente para o trabalho com as tecnologias.

Quanto ao corpus deste trabalho, os documentos escolhidos foram os PCNEM e o Guia do PNLD 2015, pois ambos são destinados ao professor e consideram o uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem, além disso, esses documentos apresentam orientações aos docentes sobre as práticas de ensino e o uso do material didático na contemporaneidade.

O corpo do trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, nomeado de “Ethos”, discutimos o conceito de *ethos*, inicialmente apresentando os diferentes enfoques teóricos que têm se debruçado sobre esse conceito e, posteriormente, focalizando no conceito de *ethos* discursivo que escolhemos como aparato-analítico da nossa pesquisa. No decorrer desse capítulo, tratamos também de algumas noções da Análise do Discurso de linha francesa, como discurso, sujeito, formação discursiva e gênero discursivo.

Já no segundo capítulo intitulado de “A imagem do docente no contexto das TICs e sua relação com o material didático”, discutimos, num primeiro momento, de acordo com Geraldi (2013), as identidades assumidas pelo professor ao longo da história e a relação desse profissional com os materiais didáticos a partir das considerações de Ritzer (2005) e Freitas (2007). Com relação às práticas sociais que se estabelecem nessa Era Digital, embasamos este trabalho nas contribuições de Lankshear e Knobel (2007) que assumem uma perspectiva sociocultural dos letramentos.

No terceiro capítulo nomeado de “A construção do *ethos* docente nos PCNEM e no PNLD” descrevemos e analisamos os documentos oficiais da educação escolhidos como corpus da pesquisa, os PCNEM e o Guia do PNLD. Esse capítulo está dividido em duas partes: na primeira, discorremos sobre o percurso metodológico do trabalho, tratando do tipo de pesquisa, da constituição do corpus e, dos critérios de análise. Já na segunda parte, procedemos à análise dos documentos que compõem o corpus da pesquisa a partir dos *ethé* definidos nos parâmetros de análise.

Por fim, após a análise, apresentamos as considerações finais. Nessa seção, destacamos os aspectos mais relevantes construídos na pesquisa.

2 ETHOS

Neste capítulo, discutimos o conceito de *ethos* que é central em nossa pesquisa, com o intuito de compreender como se constrói o *ethos* discursivo do professor em documentos oficiais da educação no novo contexto que se apresenta a esse docente: o contexto das tecnologias digitais interativas (doravante TICs).

Para isso, inicialmente apresentaremos um breve panorama dos estudos sobre *ethos* a fim de situar os diferentes enfoques teóricos que têm se debruçado sobre esse conceito. Após esse delineamento teórico, trataremos dos conceitos de discurso, sujeito e formação discursiva, à luz de um olhar discursivo, dentro da perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD). Por fim, trataremos do conceito de *ethos* discursivo, o qual escolhemos como aparato teórico-analítico da nossa pesquisa.

2.1 Breve histórico sobre a noção de *ethos*

2.1.1 *Ethos* na Retórica de Aristóteles

Para iniciarmos uma reflexão acerca do conceito de *ethos*, faz-se necessário traçar seu histórico nos estudos da *Retórica* de Aristóteles, uma vez que ele foi o primeiro autor a tratar desse conceito com maior elaboração. Sob o ponto de vista aristotélico, o *ethos* (elemento de conduta) junto com o *logos* (elemento da razão) e o *pathos* (elemento da paixão, emoção) fazem parte dos componentes argumentativos ou modos de persuasão. De acordo com Aristóteles (apud EGGS, 2008, p.29), das três categorias citadas anteriormente consideradas como as provas engendradas pelo discurso, o *ethos* seria a categoria mais importante. A noção de *ethos*, nessa perspectiva, corresponde à forma pela qual o orador constrói seu discurso com o objetivo de causar boa impressão ao seu auditório para convencê-lo e, assim, ganhar sua confiança.

O *ethos*, definido como o caráter do orador, ou seja, como a imagem que ele cria de si através do seu discurso, não está ligado a um saber extradiscursivo a respeito do locutor, mas à própria enunciação. Por isso, para o orador criar uma imagem positiva de si, ele recorre a três qualidades essenciais: a *phronesis* (prudência), a *aretè* (virtude) e a *eunoia* (benevolência), a respeito disso, Aristóteles (apud MAINGUENEAU, 2008a, p.13) expõe:

Quanto aos oradores, eles inspiram confiança por três razões; as que efetivamente, à parte as demonstrações, determinam nossa crença: a prudência (*phronesis*), a virtude (*aretè*) e a benevolência (*eunoia*). Se, de fato, os oradores alteram a verdade sobre o que dizem enquanto falam ou aconselham, é por causa de todas essas coisas de uma só vez ou de uma dentre elas: ou bem, por falta de prudência, eles não são razoáveis; ou, sendo razoáveis, eles calam suas opiniões por desonestidade; ou, prudentes e honestos, não são benevolentes; é por isso que podem, mesmo conhecendo o melhor caminho a seguir, não o aconselhar (1378a: 6-14).

Essas três qualidades da Retórica de Aristóteles, são definidas por Charaudeau (2008) da seguinte forma: a *phronesis* é considerada como a prova de ponderação, a *aretè* é considerada como a sinceridade e a *eunoia* é considerada como a amabilidade.

Contudo, de acordo com Eggs (2008), o contexto admite uma tradução mais moderna acerca dessas qualidades que compõem a fidedignidade do orador, como vemos no quadro a seguir:

(a)	(b)	(c)
<i>phrónesis</i> → <i>phrónimos</i> razão → razoável	<i>areté</i> → <i>epieikés/spoudaios</i> virtude → honesto/sincero	<i>Euúnoia</i> → <i>eúnous</i> benevolência → solidário

Tabela 1 – Os conceitos de logos, ethos e pathos e sua relação com as qualidades para o discurso eficaz.

Assim, os oradores imprimem confiança (a) quando seus argumentos e conselhos são sábios e razoáveis (b) quando argumentam de maneira honesta e sincera, e (c) quando são amáveis e solidários com seus interlocutores (EGGS, 2008, p. 32).

A respeito dessas três qualidades, segundo Eggs (2008), não é necessário que o orador seja honesto, mas que ele se apresente como honesto e sincero (e seja percebido como tal pelo seu auditório) para que o verdadeiro e o justo se estabeleçam.

Podemos perceber, então, que o *ethos* é mostrado de acordo com a maneira de se exprimir do orador, que, por sua vez, não o diz explicitamente, mas sugere no discurso como espera ser percebido, acerca disso salienta Maingueneau (2008b p.78):

O que o orador pretende ser, ele o dá a entender e mostra: não diz que é simples ou honesto, mostra-o por sua maneira de se exprimir. O *ethos* está, dessa maneira, vinculado ao exercício da palavra, ao papel que corresponde a seu discurso, e não ao indivíduo “real”, (apreendido) independentemente de seu

desempenho oratório: é, portanto, sujeito da enunciação uma vez que enuncia que está em jogo aqui.

Assim como Maingueneau, Pereira (2013) afirma que as características conferidas ao locutor são intradiscursivas e não extradiscursivas, já que se referem ao “modo de dizer” do locutor.

Maingueneau (2008) ressalta que o conceito de *ethos* em Aristóteles não pode ser tomado sem que se considerem as mudanças da sociedade e, com elas, as diversas facetas que apreendem esse conceito nas mais variadas disciplinas. Por isso, a discussão empreendida aqui sobre o *ethos* aristotélico é de suma importância, uma vez que esse conceito serviu de base para a definição do *ethos* na AD, incorporando o viés discursivo. Para os analistas do discurso, o *ethos* está situado “na aparência do ato de linguagem, naquilo que o sujeito falante dá ver e a entender” (CHARAUDEAU, 2008, p.114).

2.1.2 *Ethos em outras perspectivas*

Segundo Amossy (2008), a integração do termo *ethos* às ciências da linguagem teve como precursor Oswald Ducrot, que tratou do assunto na teoria polifônica da enunciação, também chamada de pragmática semântica. Nessa teoria, o interesse maior está na instância discursiva do locutor e não no sujeito falante real, assim locutor e enunciador são sujeitos diferentes, uma vez que o locutor “L” está no âmbito da ficção discursiva e o locutor λ é um ser empírico do mundo, a respeito disso, Ducrot (1984 apud MAINGUENEAU, 2008a, p. 14) assegura:

não se trata de afirmações que o autor pode fazer a respeito de sua pessoa no conteúdo do seu discurso – afirmações que, ao contrário, correm o risco de chocar o auditório -, mas da aparência que lhe conferem a cadência, a entonação, calorosa ou severa, a escolha das palavras, dos argumentos ... Em minha terminologia, direi que o *ethos* está associado a L, o locutor como tal: é na medida em que é fonte de enunciação que ele se vê revestido de certos caracteres que, em consequência, tornam essa enunciação aceitável ou refutável.

Desse modo, nota-se que o *ethos* está ligado ao discurso, mas não pelo que é dito explicitamente e sim pela maneira como é dito o enunciado, é no ato da enunciação que o *ethos* se constrói.

Embora Ducrot não desenvolva plenamente sua discussão sobre o conceito de *ethos*, percebe-se, segundo Amossy (2008,p.15), que “o recurso à noção de *ethos* para designar a imagem do locutor como ser no discurso [...] é efetivamente bastante próximo da concepção aristotélica” (AMOSSY, 2008, p.15). Tomando como base a afirmação de Amossy (2008), é possível perceber que, nessas duas teorias diferentes da argumentação, encontramos aspectos semelhantes e questões fecundas que embasarão o conceito de *ethos* nos estudos da AD.

Já na Sociologia dos Campos, segundo Bourdieu (apud AMOSSY, 2008, p.120), a importância do que é dito para a construção do *ethos*, a função social do locutor e o seu reconhecimento pelo auditório é que legitimam a eficácia do discurso. Assim, de acordo com Bourdieu (apud AMOSSY, 2008, p.120):

O princípio da eficácia da palavra não está em sua substância propriamente linguística, e só caráter artificial de exemplos tirados de sua situação concreta pode fazer crer que as trocas simbólicas se reduzem a relações de pura comunicação. Na realidade, o poder das palavras deriva da adequação entre a função social do locutor e seu discurso: o discurso não pode ter autoridade se não for pronunciado pela pessoa legitimada a pronunciar-lo em uma situação legítima, portanto, diante dos receptores legítimos.

O *ethos* possui um espaço decisivo nessa teoria, todavia aqui não é mais considerado como construído no discurso como na Retórica e na Análise do Discurso, assim, nessa teoria, a imagem do locutor depende mais de sua autoridade e do reconhecimento dela pelo auditório.

Amossy (2008), na tentativa de conciliar essas duas concepções vistas como antagônicas, propõe que ambas sejam complementares, já que segundo a autora:

Parece, portanto, que a eficácia da palavra não é nem puramente exterior (institucional) nem puramente interna (linguística). Ela acontece simultaneamente em diferentes níveis. Não se pode separar o *ethos* discursivo da posição institucional do locutor, nem dissociar totalmente a interlocução da interação social como troca simbólica (no sentido de Bourdieu). A passagem do sujeito falante como ser empírico ou “ser no mundo” para o locutor como pura instância de discurso se efetua por uma série de mediações. (AMOSSY,2008, p. 136)

Da articulação dessas concepções, Amossy (2008) apresenta duas categorias que define como *ethos* discursivo e *ethos* institucional, salientando que ambos se relacionam e mantêm influências entre si. Na discussão, a autora também insere a noção de

estereótipo como essencial para que o *ethos* se estabeleça, uma vez que o processo de estereotipagem consiste numa imagem preexistente e cristalizada pela sociedade, assim o locutor também irá construir seu discurso através dos estereótipos que são valorizados pelo seu auditório (AMOSSY, 2008, p.126). Percebemos, então, que através dos modelos pré-construídos pela sociedade institucionalmente (*ethos* institucional) se constrói um *ethos* prévio desse locutor que poderá ser confirmado ou rejeitado através de seu discurso (*ethos* discursivo).

De forma similar, Maingueneau também pretende articular a dimensão institucional e a discursiva em seus trabalhos desde 1984, através do seu conceito de cena de enunciação (que será discutido na sessão 1.3 desse capítulo), em que a cena englobante, a cena genérica e a cenografia exercem função determinante na validação do *ethos* prévio do locutor que Maingueneau prefere denominar de *ethos* pré-discursivo.

2.2 Conceitos complementares da AD

Como o conceito central da nossa pesquisa, o *ethos* discursivo, está inscrito no cenário da Análise do Discurso de linha francesa, faz-se necessário traçarmos alguns conceitos dessa teoria que serão constantemente mencionados por serem pertinentes dentro da construção do *ethos* docente em documentos oficiais, são esses conceitos: discurso, sujeito, formação discursiva e gênero discursivo.

Michel Pêcheux, um dos precursores, da AD que surgiu na França, na década de 60, rompe com o paradigma vigente das pesquisas estruturalistas que limitavam o estudo da língua apenas como objeto de comunicação. Dessa forma, os estudos da AD vão além do aspecto comunicativo da língua, abordando os aspectos extralingüísticos do discurso com intuito inserir o estudo da língua em um contexto histórico e social. Sobre a constituição do campo de estudos da AD, Orlandi (2003, p.6) ressalta:

Merece atenção o fato de que a análise de discurso se constitui na conjuntura intelectual do estruturalismo do final dos anos 60, em que a grande questão é a relação da estrutura com a história, do indivíduo com o sujeito, da língua com a fala, assim como se interroga a interpretação. Tomo em conta que a passagem que se faz é justamente a passagem que coloca em questão as noções de sujeito, de indivíduo, de língua, de fala, de história e de interpretação, então vigentes, assim como se procura ultrapassar as dicotomias estabelecidas e pôr em questão a suposta transparência do sentido. Para isto a análise de discurso reúne, deslocando, língua-sujeito-história, construindo um objeto próprio, o discurso, e um campo teórico específico.

Nessa teoria do discurso, a linguagem é estudada numa perspectiva multidisciplinar, na qual o ato de tomar a palavra compreende uma ação e uma transformação em que um ato social com todas as suas implicações, conflitos, reconhecimentos, relações de poder e constituição de identidade (ORLANDI, 2002, p. 17).

Devido à polissemia presente no termo *discurso*, que varia de acordo com o viés adotado, antes de iniciar a discussão sobre *ethos*, apresentamos a definição e a implicação da noção de discurso para a nossa pesquisa. Como o discurso é uma noção fundamental nos estudos da AD, já que o discurso enquanto prática discursiva e seu funcionamento aparecem como objeto de estudo dessa teoria, é necessário definirmos seus limites e desdobramentos.

Admitimos aqui a noção de discurso adotada pela AD em Maingueneau (1998, p. 45), segundo a qual o discurso seria um conjunto de enunciados que estão inscritos sócio-historicamente e dependem da mesma formação discursiva. Ainda sobre essa noção, Maingueneau (p.44-45) afirma que o discurso:

pode tratar-se: 1- De um posicionamento num campo discursivo(o „discurso comunista“, o „discurso surrealista“...); 2- De um tipo de discurso („discurso jornalístico“, „discurso administrativo“, „discurso romanesco“, „discurso do professor em sala de aula“); 3- De produções de uma categoria de locutores[enunciadores](o „discurso das enfermeiras“, o „discurso das mães de família“...); 4- De uma função da linguagem („o discurso polêmico“, o „discurso prescritivo“...). (Grifos do autor)

Em relação às definições de discurso acima, Maingueneau (1998) ainda ressalta que o discurso pode se referir a uma posição enunciativa (discurso socialista) ou ao conjunto de enunciados que essa posição mantém.

Outra noção de discurso discutida por Maingueneau é a de discurso constituinte que será necessária em nossa pesquisa para sabermos se podemos encontrar nos discursos presentes nos documentos oficiais da educação que servem de corpus para a análise (PCNEM e PNLD), discursos fundadores, constituintes, que dão autoridade e legitimam a enunciação.

A noção de discurso constituinte foi desenvolvida inicialmente com o artigo “L’analyse des discours constituants” de Dominique Maingueneau e F. Cossutta (apud Costa,2001). Nesse texto, surge a necessidade de se constituir os tipos de discursos que

exercem o papel de fundadores nos enunciados de uma sociedade. Na sociedade ocidental atual, o discurso religioso, científico, filosófico, literário e jurídico são considerados constituintes. (MAINGUENEAU apud COSTA, 2001). A respeito disso, Maingueneau (2000, p.6) afirma:

Com efeito, grupamentos de discursos do tipo “religiosos”, “científicos”, “literários”, “filosóficos”, para citar os mais evidentes, implicam uma certa função (fundar e não ser fundado por um outro discurso), um certo recorte de situações de comunicação de uma sociedade (há lugares, gêneros ligados a tais discursos constituintes) e um certo número de invariantes enunciativos. Pode-se então falar aqui de uma categoria propriamente discursiva que não se deixa reduzir nem a uma grade estritamente lingüística, nem a uma grade de ordem sociológica ou psicossociológica. Tais discursos partilham numerosas propriedades ligadas a sua maneira específica de se inscrever no interdiscurso, de fazer emergir seus enunciados e de fazê-los circular. Para além das diferenças manifestas de conteúdo entre eles, são tais invariantes que se trata de destacar

Outro aspecto do discurso constituinte é que se pode admitir que ainda que haja entre discursos constituintes e não-constituintes influências mútuas, é do caráter dos discursos constituintes submeter os demais discursos aos seus princípios, tidos como fundadores, uma vez que eles pretendem se sobrepor aos demais discursos. Acerca da constituição desses discursos e suas características, Costa (2001, p.71) afirma que eles:

- a) Cumprem, na produção simbólica da sociedade, a função de *archéion*, ou seja, de determinar **um corpo de enunciadores consagrados** e elaborar uma **memória**;
- b) Constituem-se tematizando sua própria constituição, ao mesmo tempo que pretendem constituir os outros, sendo, portanto, de uma só vez, **auto e heteroconstituintes**; para isso, dizem-se ligados a uma Fonte legitimante (o Absoluto, a Verdade, Deus, a Justiça etc.);
- c) Em nossa sociedade, os discursos constituintes se atraem e se repelem mutuamente. É comum entrarem em uma polêmica contraditória, definindo-se por oposição aos outros, porém usando a palavra dos outros para legitimar sua palavra e definir seu lugar no interdiscurso: o discurso científico, por exemplo, se constitui em confronto com o discurso religioso, o qual, por sua vez, negocia seu lugar junto ao discurso científico. (grifos do autor)

Assim, os discursos constituintes possuem um caráter essencialmente heterogêneo, já que é através de seu desdobramento em outros textos que eles circulam e exercem sua influência na sociedade e se instituem como arquitextos. Nos discursos constituintes, os enunciados são inscrições em comunidades discursivas que existem na e pela enunciação de textos. Com isso, essa inscrição sugere tanto a associação a modelos de posicionamentos, através de fontes que fundam o discurso (a Beleza, a Verdade, a Justiça), como à possibilidade de reatualização, ou seja, o discurso constituinte é, ao mesmo tempo, fechado em relação a sua organização interna e aberto para reinscrição em

outros enunciados. (COSTA,2001, p.72). Sobre esse caráter dos discursos constituintes, Maingueneau (2000, p. 7) destaca:

Um dos pontos mais notáveis é que os discursos constituintes são múltiplos, em concorrência, embora cada um deles possa ter, em um momento ou em outro, a pretensão de ser o único detentor do archéion . Essa pluralidade é ao mesmo tempo irreduzível e constitutiva de tais discursos, tecidos a partir de seus próprios retalhos. Deve-se, nesse ponto, recusar o ponto de vista espontaneísta e propor que o interdiscurso prima o discurso: cada discurso constituinte é inseparável da gestão dessa pluralidade, dessa impossível coexistência, aparecendo assim ao mesmo tempo interior e exterior aos outros, os quais ele atravessa e pelos quais é atravessado. Por muito tempo o discurso filosófico geriu essa pluralidade conferindo a si o direito de assinalar o lugar de cada discurso, pretensão constantemente contestada pelos que ele pretendia subordinar. O discurso científico é incapaz de se afirmar sem invocar à cada instante a ameaça que representam para ele os outros discursos, os quais, por sua vez, não cessam de renegociar seu estatuto em relação a ele, etc.

As considerações feitas sobre os discursos constituintes servem de base para estabelecermos os discursos analisados no *corpus* como constituintes, uma vez que esses discursos funcionam como discursos fundadores de outros de discursos no âmbito educacional e se constituem a partir do discurso científico, na referência às teorias da educação, e do discurso jurídico, na referência à lei das diretrizes e bases da educação.

Outra noção importante para a nossa pesquisa é a de sujeito, Orlandi (2012) afirma que o sujeito na AD significa a si e ao mundo, dessa forma, a realidade é constituída nos sentidos que são praticados pelo sujeito. Assim, a linguagem por intervir no real, praticando sentidos, é uma prática e sua interpretação realiza a relação entre o sujeito e a língua.

Sendo assim, a AD não concebe o sujeito como dissociado de um contexto social e histórico, que possui transparência na língua. Portanto o sujeito, nessa teoria, é concebido como heterogêneo, como um ser pertencente a um espaço social, inscrito historicamente e interpelado pela ideologia, nessa visão, o “sujeito submete-se à língua” (ORLANDI, 2002, p. 66).

Assim, o sujeito, nessa teoria, é assujeitado, o sujeito da Idade Média, por exemplo, era subordinado ao discurso religioso, através das leis da Igreja. Já o sujeito do mundo contemporâneo, é submisso às leis do Estado. A noção de assujeitamento é definida por Orlandi (2003) a seguir:

A forma-sujeito histórica que corresponde à da sociedade atual representa bem a contradição: é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer,

contanto que se submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do que chamamos assujeitamento.

Esse assujeitamento trata o sujeito como representação, podendo ele, por sua vez, ocupar diferentes posições dentro das formações discursivas e, por isso, a AD considera que o sentido pode mudar de acordo com as posições e imagens que locutor faz do seu interlocutor. No entanto, sobre o assujeitamento total do sujeito na AD, vale ressaltar a posição de Possenti (2003, p.93):

As certezas sobre o sujeito assujeitado foram postas em causa, no entanto, no interior da própria AD, em especial com a temática da heterogeneidade [...]. Penso que é possível problematizar ainda mais a tese clássica, e, o que é importante, sem recuar das conquistas relevantes que ela representou contra as concepções psicologizantes ingênuas.

A noção de sujeito da AD, como assujeitado e submisso às leis do Estado, mas que também possui uma heterogeneidade própria, como afirma Possenti, é necessária em nossa pesquisa para definirmos quem é o sujeito professor que se manifesta através do *ethos* construído em documentos institucionais que são considerados na comunidade discursiva como diretrizes do Estado sobre a educação.

Outro conceito central em nosso estudo é o de formação discursiva. Admite-se que qualquer enunciado deva fazer parte de uma formação discursiva, pois sua definição é entendida como o “conjunto de enunciados relacionados a um mesmo sistema de regras que foram historicamente determinadas” (ALMEIDA, 2008, p.183).

Através das condições de produção que envolvem os aspectos sociais, históricos e ideológicos, o sujeito se inscreve no discurso e define a formação discursiva à qual seu enunciado pertence. Segundo Pêcheux et al (2008), a incorporação dos contextos sócio-históricos como constitutivos da linguagem e da sua significação corresponde às condições de produção do discurso. Ainda sobre a noção de formação discursiva, Pêcheux (1997, p.214) afirma:

os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) por formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhe são correspondentes. [...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (PÊCHEUX, 1997, p.214).

Assim, as formações ideológicas que são representadas na linguagem pelas formações discursivas determinam os sentidos no discurso, já que os significados podem ser alterados conforme a formação discursiva em que se inscrevem.

De acordo com Almeida (2008), o conceito de formação discursiva origina-se em Foucault e é apropriado aos estudos da AD. Maingueneau (1998), por sua vez, o substitui pela noção de arquivo, definindo-a como um conjunto de enunciados que fazem referência a um mesmo posicionamento num campo discursivo. A noção de arquivo está diretamente relacionada com os gêneros do discurso, como explicita Almeida (2008, p. 191):

Como modalidade de exercício da palavra, os discursos organizam-se em arquivos, cuja composição, por sua vez, é feita por gêneros do discurso socialmente rotulados, como anúncio, artigo, regulamento, sermão, por exemplo, ou que ainda carecem de delimitação. Na verdade, o interesse pela noção de arquivo mostra-se legítimo na perspectiva da AD porque essa disciplina não se interessa por gêneros isolados, tais como, por exemplo, artigo, panfleto, carta, conselho, mas pela possibilidade que um conjunto de gêneros que emergem de um certo espaço pode abrir para a definição de uma identidade enunciativa.

A identidade enunciativa de um arquivo emerge da interação de diferentes discursos, os quais possuem como característica intrínseca a heterogeneidade, essa, por sua vez, é realizada por meio do interdiscurso. Portanto, a interdiscursividade é o caráter fundamental para que o sentido se estabeleça, só na relação com outros discursos é que o significado do discurso é construído, é o que Maingueneau (2005) define como “Primado do interdiscurso”.

Nos documentos analisados nessa pesquisa, esse caráter constitutivo do discurso, o interdiscurso, é notado através do discurso científico e do discurso jurídico pela referência tanto a LDB (Lei da Diretrizes e Bases da Educação) como às novas teorias da educação e aos cientistas que participaram de sua elaboração.

Uma noção essencial para que entendamos a noção de arquivo, citada anteriormente, é a de gênero discursivo. Para abordarmos essa noção de gênero discursivos, em nosso trabalho, faremos inicialmente um breve histórico do conceito que é abordado em várias teorias e, por fim, delimitaremos essa noção dentro da perspectiva teórica da AD, nas obras de Maingueneau.

Os estudos sobre gêneros discursivos são bem antigos e foram iniciados com Platão (tradição poética) e firmados com Aristóteles (tradição retórica) através de uma teoria sistemática que envolvia além dos gêneros do discurso retórico, os tipos de ouvintes existentes nele e a natureza do discurso, essa visão foi amplamente abordada na Idade

Média. Essa noção de gênero também esteve, durante um longo período, associada à tradição literária, em que os gêneros eram vistos com números limitados já previstos nas práticas literárias e mais ligados às questões de forma textual, assim a dimensão social se tornava menos aparente nessa perspectiva. Atualmente, os estudos de gênero não se limitam apenas à literatura, mas se desenvolvem também na linguística, na sociologia e na psicologia, por exemplo.

Atualmente há uma vasta produção teórica sobre gêneros do discurso, a perspectiva bakhtiniana embasa grande parte dos trabalhos atuais acerca dessa temática, por isso, partindo desse pressuposto, nessa pesquisa, admitiremos uma visão discursiva influenciada pelos estudos bakhtinianos sobre o assunto. Os gêneros são “uma forma de ação social” (MILLER apud MARCUSCHI, 2008), por isso não podemos concebê-los como modelos estanques e através de categorizações formulaicas, já que todo texto funciona dentro de um gênero que se vincula ao contexto social, histórico, cultural e possui também esquemas cognitivos que são ativados quando estamos em situações discursivas familiares.

Nessa visão, enfoca-se o caráter social, histórico e situado do gênero, rompendo com os estudos anteriores descontextualizadas. Os gêneros do discurso são uma maneira de “inserção, ação e controle social no dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2008, p. 161). Vale salientar que os estudos literários atuais estão consonância com a definição de gêneros aqui apresentada. Assim, de acordo com Marcuschi (2008):

é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero.[...]Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. (MARCUSCHI, 2008, p. 154)

De acordo com Bakhtin (2010), todas as atividades humanas relacionam-se com o uso da língua e os gêneros são formas culturais, cognitivas, históricas de ação social que estão corporificadas na linguagem, daí seu caráter dinâmico e flexível. Vale destacar também que os gêneros possuem uma forma e uma função, mas são definidos mais pela sua função que pela sua forma, sua forma pode ser associada a modelos prototípicos, mas também possui um caráter flexível assim como os contextos em que o gênero se insere. Assim, cada gênero textual tem um propósito/objetivo que lhe confere uma esfera circulação.

Na definição bakhtiniana de gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”(BAKHTIN,2003,p.279), destaca-se o caráter sócio-histórico do gênero, pois, por um lado, ele deve manter certa estabilidade para que sirva como “frames para a ação social” (BAZERMAN, 2005, p. 23), como um “modelo” recorrente que deveremos nos apropriar para realizar determinadas práticas sociais. Mas também devemos considerar sua flexibilidade, uma vez que eles variam historicamente e de acordo com os grupos e as esferas sociais pelos quais são realizados.

A respeito do conceito de gênero discursivo, a perspectiva assumida por Maingueneau é fortemente influenciada pela noção bakhtiniana. Sobre o conceito de gêneros discurso, Maingueneau (2001, p. 65) afirma que “qualquer enunciação constitui um certo tipo de ação sobre o mundo cujo êxito implica um comportamento adequado dos destinatários, que devem poder identificar o gênero ao qual ela pertence”.

A noção de gêneros do discurso, em nossa pesquisa, serve para delimitarmos a cena genérica que irá compor o quadro cênico na construção do *ethos*. Além disso, uma exposição mais detalhada desse conceito foi feita pela necessidade de delimitarmos e caracterizarmos, na metodologia, os gêneros discursivos que iremos trabalhar, já que não correspondem a gêneros já definidos, são eles: Parâmetros Curriculares Nacionais e Guia de Avaliação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

Tendo exposto brevemente alguns conceitos da AD que serão essenciais para o objetivo da nossa pesquisa, passemos então ao conceito de *ethos* discursivo.

2.3 Ethos discursivo

Neste tópico, trataremos do conceito de *ethos* discursivo a partir dos estudos de Maingueneau, por ser esse teórico contemporâneo, quem mais tem debruçado seus estudos no viés discursivo desse conceito, como podemos acompanhar em diversas obras suas (1997, 2001, 2005, 2008a, 2008b).

A noção de *ethos* da Retórica de Aristóteles, exposta na seção anterior, foi apropriada pela AD de linha francesa que apreende essa característica do discurso não apenas como um elemento do discurso oral, mas também do escrito.

Segundo Gonçalves (2006), embora o termo *ethos* ainda não seja usado na obra *Gênese dos Discursos* (2005), Maingueneau já sugere esse conceito quando trata dos “modos de enunciação” ou “modo de dizer” dos enunciadores do discurso. É importante ressaltar, então, que, desde a obra de *Gênese dos Discursos*, obra que foi publicada pela primeira vez em 1984, o *ethos* já aparece ligado ao ato de enunciar, essa relação continuará sendo pertinente ao longo do desenvolvimento dessa noção nas obras seguintes, como em Maingueneau (2008a), quando o autor enfatiza que “o *ethos* está crucialmente ligado ao ato de enunciação” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 15). Assim, é importante ressaltar também que a interpretação que o auditório possui dessa enunciação é crucial para que o discurso se realize e a imagem do locutor se estabeleça.

Embora saibamos que o *ethos* é construído na enunciação, não podemos ignorar que o auditório já possui uma imagem do enunciador antes mesmo que ele enuncie, para solucionar essa problemática, Maingueneau (2008a) distingue o *ethos* prévio¹, que corresponde à imagem que interlocutor possui do enunciador antes da enunciação e o *ethos* discursivo, que é construído no momento da enunciação.

Outra dificuldade ligada à noção de *ethos*, apontada por Maingueneau (2008a, p. 16) é que, na sua elaboração, fenômenos de ordens distintas interagem, o que resulta numa percepção complexa dessa noção, já que se pode tirar informações tanto do material linguístico como do ambiente. Daí advém um dilema teórico, pois, como o *ethos* articula verbal e não verbal, é crucial saber se ele deve ser relacionado ao material propriamente verbal ou se se deve integrar a ele todo o conjunto do quadro da comunicação.

Devido a essa problemática ser bastante delicada, uma vez que o *ethos* provoca no destinatário efeitos multi-sensoriais, Auchlin (apud MAINGUENEAU, 2008a, p.17) ressalta algumas zonas de variação a que essa concepção está sujeita:

- O *ethos* pode ser concebido como mais ou menos carnal, concreto ou mais ou menos ‘abstrato’. Tudo depende, antes de qualquer coisa, do modo como se traduz o termo *ethos*: caráter, retrato moral, imagem, costumes oratórios, feições, ar, tom... Pode-se privilegiar a dimensão visual (‘retrato’) ou a musical (‘tom’), a psicologia vulgarizada (‘caráter’)..

- O *ethos* pode ser concebido como mais ou menos saliente, manifesto, singular vs coletivo, partilhado, implícito e visível

¹ Ao longo da pesquisa consideramos o termo *ethos* prévio usado por Amossy (2008) por considerarmos que o termo “pré-discursivo” remeteria a uma enunciação anterior ao discurso, o que dificultaria sua determinação.

- O *ethos* pode ser concebido como mais ou menos fixo, convencional vs ousado, singular.

Consideradas as problemáticas ligadas à noção, expostas anteriormente, Maingueneau (2008a) configura, dentro do quadro teórico da AD de linha francesa, o *ethos* como:

– uma noção discursiva, ele se constrói através do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior a sua fala;

– um processo interativo de influência sobre o outro;

– uma noção fundamentalmente híbrida (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica (MAINGUENEAU, 2008a, p. 17).

Essa definição associa corpo e discurso, uma vez que também articula a noção de *ethos* a “uma maneira de mover-se no espaço social” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 18). A partir dessa perspectiva, Maingueneau configura três elementos essenciais para a determinação do *ethos*, a saber: a) Um tom, vocalidade, b) um caráter e c) uma corporalidade.

Maingueneau (2008a), sob a influência de Bakhtin², considera que todo discurso (inclusive o escrito o qual ele propõe como corpus para AD) possui um *tom* (vocalidade) que dá autoridade ao que é dito e permite ao interlocutor a determinação de um corpo de enunciador a partir da leitura, essa “instância subjetiva exerce o papel de fiador do que é dito” (ALMEIDA, 2008, p.191). Maingueneau (2008a) ressalta essa característica como constitutiva de todo discurso e não apenas como um elemento do discurso oral.

Para Maingueneau (2005), o *fiador*, através de sua enunciação, participa de um comportamento global e possui um *caráter* e uma *corporalidade* que se apoiam em um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas pela coletividade. O *caráter* corresponde a um conjunto de traços psicológicos ou “disposições mentais” que funcionam como “correlato dos afetos que o modo de enunciação engendra”(p.96). . A *corporalidade* está relacionada ao conjunto de traços físicos, que podem ser entendidos como “esquemas que definem uma certa maneira de habitar seu corpo e, indiretamente, o do enunciatário”(p.97.) . Assim, simbolicamente a corporalidade

² Sobre a relação entre os conceitos da AD, como o de tom (vocalidade) com as noções bakhtinianas, ver Golçalves (2006).

está ligada a uma maneira de vestir-se e de mover-se na sociedade, que é mobilizada através dos textos nos quais o fiador entra em contato. Portanto, é através da articulação entre corporalidade, caráter e discurso que o *fiador* se constitui.

A partir da leitura, o fiador aciona um “mundo ético” que ativa uma quantidade limitada de situações ligadas a comportamentos estereotípicos. A publicidade contemporânea reproduz bastante esses estereótipos que, por sua vez, acabam se cristalizando e sendo reproduzidos. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 18).

Maingueneau (2008b, p.73) denomina *incorporação* o modo pelo qual o co-enunciador se relaciona ao *ethos* do fiador e considera três registros como indissociáveis para que a *incorporação* opere, são eles:

- A enunciação do texto leva o co-enunciador a conferir *ethos* uma corporalidade ao fiador, ela lhe *dá um corpo*;
- Essas duas primeiras incorporações permitem a constituição de um *corpo*, o da comunidade imaginária dos que comungam na adesão um mesmo discurso.
- O co-enunciador *incorpora*, assimila [desse modo] um conjunto de esquemas que definem para um dado sujeito, pela maneira de controlar seu corpo, de habitá-lo, uma forma específica de se inscrever no mundo;

Dessa forma, o co-enunciador assimila/incorpora o *ethos* na medida em que o *fiador*, através de sua enunciação, consegue tornar sua identidade compatível ao mundo que ele confere no seu discurso e, com isso, levar o co-enunciador a identificar-se com o seu universo de sentido. Nessa pesquisa, a noção de incorporação possui grande pertinência, na medida em que pretendemos analisar se as “maneiras de dizer” dos documentos oficiais destinados aos professores remetem a “maneiras de ser”. A respeito da incorporação, Gonçalves (2006, p. 64) destaca:

Ao fundar essa noção de incorporação como forma de legitimação do *ethos* pelos interlocutores, Maingueneau termina por estabelecer uma teia de relações do *ethos* com algumas outras questões, sendo a mais imediata delas com a questão da construção da subjetividade, pois pela “maneira de dizer” do *ethos* se ascende a uma “maneira de ser” [...]. Uma segunda relação se dá com o conceito de *habitus*, como desenvolvido por Bourdieu (1999), na medida em que esses esquemas corporais, no seu modo de enunciação, só podem ser interiorizados pela comunidade discursiva e, assim cumprir sua eficácia, se servirem como princípios organizadores de práticas e representações discursivas.

De acordo com Maingueneau (2008), a Análise do Discurso não pode reduzir o *ethos* como apenas um elemento de persuasão, visão da retórica tradicional, pois, assim

como o vocabulário ou os modos de difusão do discurso, o *ethos* compõe, com o mesmo estatuto, a cena de enunciação.

A respeito da cena de enunciação, Maingueneau (2008b, p. 75) assinala :

A ‘cena de enunciação’ integra de fato três cenas, que proponho chamar de ‘cena englobante’, ‘cena genérica’ e cenografia. A cena englobante corresponde ao tipo de discurso; ela confere ao discurso seu estatuto pragmático: literário, religioso, filosófico... A cena genérica é a do contrato associado a um gênero, a uma ‘instituição discursiva’: o editorial, o sermão, o guia turístico, a visita médica... Quanto à cenografia, ela não é imposta pelo gênero, ela é construída pelo próprio texto: um sermão pode ser enunciado por meio de uma cenografia professoral, profética etc.”

Maingueneau relaciona a noção de cena de enunciação ao teatro, pois, para ele, os enunciados são encenados por meio de um quadro cênico. Portanto, a análise de uma situação enunciativa é feita a partir de três cenas: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia.

A cena englobante está relacionada aos tipos de discursos que correspondem aos diversos setores da sociedade. Dessa forma, são necessários tipos de discursos específicos para atender às demandas comunicacionais dos diferentes setores de atividade social. Por isso, é importante para o indivíduo que vive cercado por inúmeros enunciados conseguir distinguir o tipo de discurso presente em cada enunciado: religioso, político, jurídico, jornalístico, científico.

Assim, ao identificar, através do tipo de discurso, a cena englobante, será possível identificar por qual tipo de discurso os participantes interagem, qual sua relação com a atividade social e qual a função social que o interlocutor exerce ao ser interpelado por aquele enunciado. Além disso, um tipo de discurso admite vários gêneros que irão definir a cena genérica e os papéis sociais que cada participante deverá exercer naquela situação.

Na cena genérica, os gêneros do discurso exercem um contrato com o sujeito e, devido à recorrência e ao conhecimento de modelos pré-estabelecidos, facilitam a identificação da situação comunicativa. A respeito dos gêneros, Maingueneau (2003, p.36) afirma:

A cada gênero associam-se momentos e lugares de enunciação específicos e um ritual apropriado. O gênero, como toda instituição, constrói o tempo-espaço de sua legitimação. Estas não são ‘circunstâncias’ exteriores, mas os pressupostos que o tornam possível.

A partir do gênero discursivo em que a situação comunicativa se desenvolve, podemos determinar os papéis que os participantes podem e devem exercer, delineando, assim, como o texto deve ser lido. Segundo Maingueneau (2001), “cada gênero de discurso define seus próprios papéis: num panfleto de campanha eleitoral, trata-se de um ‘candidato’ dirigindo-se a ‘eleitores’; numa aula, trata-se de um professor dirigindo-se a alunos etc.” (MAINGUENEAU, 2001, p.86).

Através das possibilidades permitidas pelo tipo de discurso e pelo gênero discursivo determinados na situação comunicativa, na cenografia, o enunciador irá projetar diretamente seus objetivos, valores e ideias para o co-enunciador, projeções essas que devem ser coerentes com o universo simbólico que foi construído no discurso. A cenografia está relacionada, então, à situação de enunciação, o enunciador irá construir uma cena adequada para que seu discurso seja desenvolvido, e, com isso, ele visa legitimar esse discurso e persuadir o co-enunciador através da validação do quadro cênico proposto. Como a cenografia é a dimensão em que o co-enunciador se defronta mais diretamente, ela é considerada como a cena mais importante para a construção do *ethos* discursivo. Contudo, vale salientar que:

A cenografia não é simplesmente um quadro, um cenário, como se o discurso aparecesse inesperadamente no interior de um espaço já instituído e independente dele: é a enunciação que, ao se desenvolver, esforça-se para constituir progressivamente o seu próprio dispositivo de fala. (MAINGUENEAU, 2001, p. 87)

Sendo assim, a cenografia, assim como *ethos* que é construído nela, pressupõem uma situação de enunciação (de onde o discurso viria), mas carrega em si um paradoxo, pois também se valida enquanto essa enunciação ocorre. Da mesma forma, o enunciador também não pode ser tomado como um ser estabilizado que se expressa simplesmente de uma ou outra forma, é importante que se considere um quadro complexo e interativo. O enunciador, assim como a situação que ele enuncia, está inscrito em uma instituição discursiva, que faz parte de um contexto cultural e implica em papéis sociais, lugares e um momento de enunciação. (MAINGUENEAU, 2008b).

Vale salientar a relação profícua entre a cenografia e o gênero discursivo, pois, ainda que tenhamos cenografias diversas mantendo o mesmo gênero e tipo de discurso, alguns gêneros discursivos podem suscitar cenografias mais estáveis, como ocorre com a receita médica e a lista telefônica; enquanto, outros, por sua própria natureza, podem

implicar em cenografias variadas, como ocorre com os gêneros publicitários, literários e políticos. Entre os gêneros com cenografias fixas e mais mutáveis, temos gêneros que comumente mantêm a sua cena genérica rotineira, mas podem mobilizar cenografias variadas, como o panfleto e o guia turístico.

Na construção da cenografia, é frequente o uso de cenas validadas, com intuito de recorrer aos estereótipos sociais presentes na memória coletiva dos participantes e, a partir deles, conferir um *ethos* ao enunciador e um universo simbólico já conhecido à situação de enunciação. De acordo com Maingueneau (2001), a cenografia:

[...] pode apoiar-se em cenas de fala que chamaremos de validadas, isto é, já instaladas na memória coletiva, seja a título de modelos que se rejeitam, ou de modelos que se valorizam. [...] O repertório das cenas disponíveis varia em função do grupo visado pelo discurso: uma comunidade de fortes convicções (uma seita religiosa, uma escola filosófica etc.) possui sua memória própria; mas, de modo geral, podemos associar a qualquer público, por vasto e heterogêneo que seja, uma certa quantidade de cenas supostamente compartilhadas. (MAINGUENEAU, 2001, p. 92)

Para o enunciador (re)construir a cenografia, é necessário que ele se apoie nos indícios variados que há em uma determinada situação de enunciação, sejam eles internos, referentes aos níveis linguísticos ou externos, que vão desde a figura do enunciador, do co-enunciador correspondente, do fiador do texto até a associação desses elementos à cronografia e à topografia.

Nesta pesquisa, admitimos previamente a cena englobante composta por um discurso constituinte que se institui a partir do discurso científico e do jurídico com a análise dos documentos oficiais da educação, mais precisamente do ensino de Língua Portuguesa, a cena genérica está associada aos gêneros dos documentos oficiais, que denominamos de Parâmetro e Guia, ambos os documentos destinados ao professor. E, por fim, a cenografia irá depender da exposição desses conteúdos nos documentos oficiais, ou seja, como é construído o *ethos* docente na enunciação desses discursos.

Considerando, então, a partir das cenas de enunciação, a ligação indissolúvel entre o *ethos* e a enunciação, não podemos ignorar o fato de que o interlocutor (ou auditório) constrói representações do *ethos* desse enunciador antes mesmo que ele enuncie algo. Portanto, consideramos, assim como Maingueneau (2008a), uma distinção básica entre o *ethos* discursivo e o *ethos* pré-discursivo, este, por sua vez, denominaremos ao longo da pesquisa como *ethos prévio* por considerarmos que o termo “pré-discursivo” remeteria a uma enunciação anterior ao discurso, o que dificultaria sua determinação. O primeiro se

processa no ato enunciação e serve para que o interlocutor reafirme ou rejeite o último que, por sua vez, se processa através das representações sociais (estereótipos) que o auditório já possui desse enunciador.

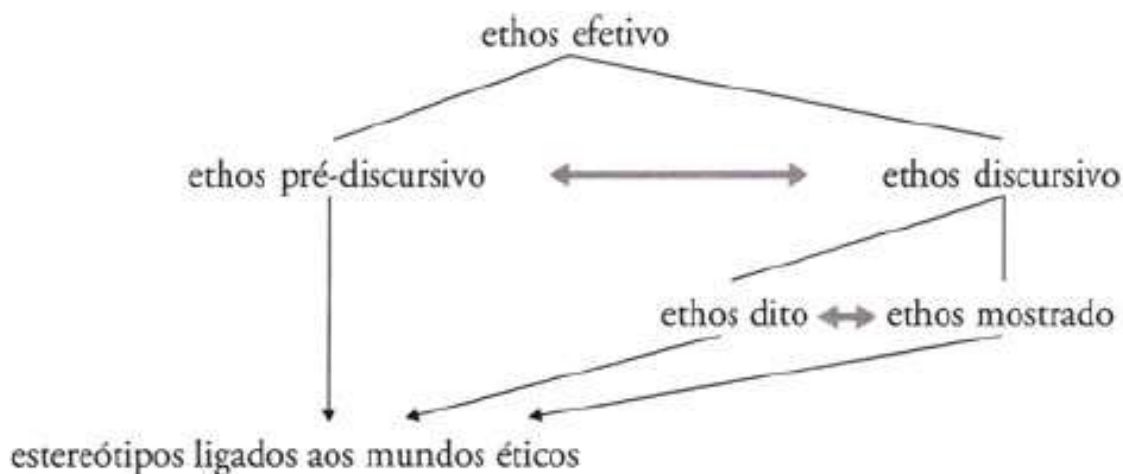
Segundo Maingueneau, o *ethos* “é inseparável de um *anti-ethos*”, assim ao construir sua imagem no discurso a partir de alguns *ethé*, o autor refuta também alguns *ethé*, ou melhor, *antiethé*. Sobre o *anti-ethos*, Rodrigues (2008, p.204) afirma:

Assim, ao mesmo tempo em que o discurso diz ‘sou isso e não sou aquilo’ constrói o seu *ethos* e, simultaneamente, rejeita um *anti-ethos*. [...]A enunciação no ato enunciativo de se auto-legitimar diz sou isso e não sou aquilo; requeiro isso e não outra coisa. Assim, o *anti-ethos* serve como uma espécie de construção contraste ao *ethos* que emerge do discurso.

A polêmica entre *ethos* e *anti-ethos* é de grande relevância na nossa pesquisa, uma vez que nos PCNEM para referendar-se como e o que se deve se ensinar, sempre é o enunciador sempre se refere a como se ensinava e a como não se deve ensinar. Desse modo, o *ethos* docente pretendido sempre se contrapõe ao *ethos* anterior que, nesse caso, é o *anti-ethos* do *ethos* pretendido.

Voltando à própria noção de *ethos*, o *ethos* é obtido através da interação de variados fatores que se inter-relacionam no discurso. A partir do esquema abaixo (Figura 1), podemos perceber melhor essa relação que constitui o *ethos* :

Figura 1 - A constituição do *ethos* em Maingueneau:



Fonte: Maingueneau (2008).

O *ethos* efetivo, o qual iremos analisar nos discursos institucionais, resulta da interação do *ethos* prévio (pré-discursivo na imagem), do *ethos* discursivo (e suas instâncias, o dito e o mostrado) e dos estereótipos ligados aos mundos éticos.

O *ethos* prévio corresponde à imagem que o auditório possui do locutor antes mesmo que ele enuncie algo, essa imagem será refutada ou confirmada de acordo com o *ethos* que será construído no e pelo discurso. Vale ressaltar que, enquanto em alguns discursos e situações o auditório não possui representações prévias do *ethos* do enunciador, em outros, essas imagens prévias são facilmente identificadas. Assim, mesmo que o co-enunciador não saiba nada previamente sobre o caráter do enunciador, as expectativas são geradas através do gênero textual ou do posicionamento ideológico. (MAINGUENEAU, 2005, p. 71)

O *ethos* discursivo compreende além do *ethos* dito, o *ethos* mostrado e ambos se misturam na enunciação, segundo Maingueneau (2008a, p. 16), “o *ethos*, por natureza, é um *comportamento* que articula verbal e não-verbal, provocando nos destinatários efeitos multi-sensoriais”. De acordo com Maingueneau (2008a), o *ethos* dito e o *ethos* mostrado não são demarcados claramente no discurso, uma vez que é difícil delimitar quando começa um e termina o outro, ficando, assim, complicado percebermos o que é dito, sugerido e mostrado. Assim, ainda sobre a constituição do *ethos* em Maingueneau (2008a, p. 18), temos que:

O *ethos* de um discurso resulta da interação de diversos fatores: *ethos* pré-discursivo, *ethos* discursivo (*ethos* mostrado), mas também os fragmentos do texto nos quais o enunciador evoca sua própria enunciação (*ethos* dito) – diretamente (“é um amigo que lhes fala”) ou indiretamente, por meio de metáforas ou de alusões a outras cenas de fala, por exemplo. A distinção entre *ethos* *dito* e *mostrado* se inscreve nos extremos de uma linha contínua, uma vez que é impossível definir uma fronteira nítida entre o “dito”, sugerido e o puramente “mostrado” pela enunciação. O *ethos* efetivo, construído por tal ou qual destinatário, resulta da interação dessas diversas instâncias.

Associados aos conceitos de *ethos* prévio e *ethos* discursivo descritos, temos, no esquema, os estereótipos ligados aos mundos éticos. De acordo com a AD, para se construir a imagem discursiva, o co-enunciador recorre às representações coletivas culturais fixas, ou seja, a cenas já validadas e cristalizadas na sociedade. Baseando-se nisso, Charaudeau (2008) alega que, por o *ethos* estar ligado a representações sociais, ele possivelmente também estará ligado aos indivíduos, a um *ethos* individual, e aos dos

grupos de que eles fazem parte, um *ethos* coletivo. Segundo Mangueneau (2001), os estereótipos denominam imagens prontas que irão mediar a relação do indivíduo com a realidade, enquanto eles se relacionam com a cena validada que já está consolidada na memória coletiva.

A partir dos conceitos que expusemos nesse capítulo, analisaremos o *ethos* efetivo do professor através dos discursos institucionais da educação, relacionando esse *ethos* ao *ethos* prévio e aos estereótipos ligados aos mundos éticos, para saber em que medida, esses documentos corroboram ou refutam a imagem cristalizada do professor no que concerne à relação do docente com a tecnologia.

Para realizar o objetivo da pesquisa, no próximo capítulo, discorreremos sobre as imagens assumidas pelo professor ao longo da história através da sua relação com o material didático e discorreremos sobre os novos letramentos para situarmos a pesquisa no contexto das TICs.

3 A IMAGEM DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM MATERIAIS DIDÁTICOS

Neste capítulo, percorreremos, inicialmente, o caminho delineado por Geraldi (2013) sobre as identidades assumidas pelo professor ao longo da história e a relação desse profissional com os materiais didáticos a partir das considerações de Ritche (2005) e Freitas (2007). Trataremos também dos materiais didáticos digitais (doravante MDDs), uma vez que, no contexto das tecnologias digitais interativas, é cada vez mais recomendado ao professor o uso dos MDDs em sala de aula.

3.1 Imagens docentes ao longo da história

Sobre a relação do professor com os conteúdos de ensino, Geraldi (2013) traça um panorama das identidades³ assumidas pelo docente no decorrer da história. Ao longo dos séculos XIV e XV, os professores eram identificados como mestres produtores do conhecimento, herdando características da chamada “escola de sábios” (termo que remonta aos sábios da Grécia Antiga, como Aristóteles, Platão e etc.). À época, o aluno não era visto como alguém que deveria ser instruído, mas como alguém que deveria ser conquistado a partir dos pontos de vista que o “sábio de sua escola” defendia e, por isso, como interlocutor desse processo, suas contribuições integravam o processo de produção/construção do saber. Assim, não havia uma distinção entre quem produzia o conhecimento e quem ensinava, o professor de Filosofia, por exemplo, era também o filósofo.

Mais à frente, com a ideia da universalização do ensino, surgida no mercantilismo por volta do século XVIII, há uma divisão social do trabalho mais radical e, com isso, tem-se uma separação entre aquele que produz o conhecimento, o cientista, e aquele que ensina, o professor. Nesse cenário, em que havia urgência de instrução e de “instrutores” e em que as produções de novos conhecimentos (matemáticos, médicos, etc) já tinham se estabelecido, emergiu, então, uma nova identidade docente, o professor passou *de mestre produtor do conhecimento para transmissor de um saber produzido por outro*. O docente,

³ Geraldi (2013) usa o termo identidade, no entanto, nesse texto usaremos um termo correspondente, imagem, uma vez que não faz parte do escopo da pesquisa fazer uma longa discussão sobre o conceito de identidade.

por sua vez, passou a ser valorizado pelo conhecimento que transmitia aos seus alunos, deixando a produção por conta dos cientistas. O professor passou de “produtor” para “transmissor” de conteúdos. Contudo, para Geraldi (2013), dominar um conhecimento ou o produto de um trabalho científico está associado a uma constante atualização das descobertas científicas e a uma articulação desses saberes para se construir os conteúdos de ensino. Sendo assim, o professor, mesmo como transmissor de conteúdo produzido por outrem, precisaria acompanhar e atualizar constantemente seu saber, que é o produto do trabalho científico, além disso, caberia a ele também articular os eixos epistemológicos com as necessidades didático-pedagógicas. Dessa articulação é que se construiria o conteúdo de ensino.

No entanto, na tentativa de achar um modo simples e fácil de transmitir o resultado do trabalho científico, os docentes acabam compreendendo esses resultados como definitivos sem refletir sobre as razões e os resultados da pesquisa. Com essa divisão do trabalho, da produção desse conhecimento que será transmitido, não participam nem o professor nem o aluno, e, portanto, neste ponto há uma separação radical entre o professor de Filosofia e o filósofo, por exemplo.

Já no capitalismo contemporâneo, a partir do século XX, à disposição do trabalho de transmissão do saber, surgiu o material didático e, com ele, alteraram-se profundamente as condições de trabalho do professor e sua identidade. Os livros-textos destinados aos alunos e os livros-roteiros destinado aos professores eram essencialmente os tipos de materiais didáticos mais representativos desse cenário. Geraldi (2013) compara este professor (que usa o livro didático) a um capataz de uma fábrica, pois, se, no mercantilismo, ainda segundo o autor, o professor transmissor do saber tinha que articular os eixos epistemológicos aos didático-pedagógicos, agora sua função de *transmissor do conhecimento* consiste apenas em controlar o tempo de contato do aluno com o material previamente selecionado e comparar as respostas desses aprendizes com as respostas presentes no “manual do professor”. Sobre a automatização do trabalho docente e sua aproximação do trabalho manual, o autor afirma:

O material está aí: facilitou a tarefa, diminuiu a responsabilidade pela definição do conteúdo de ensino, preparou tudo – até as respostas para o manual ou guia do professor. E permitiu: elevar o número de horas-aula (com as tarefas do tempo anterior, seria impossível a um mesmo sujeito dar 40 a 60 horas de aula semanais, em diferentes níveis de ensino); diminuir a remuneração (o trabalho do professor aproxima-se, em termos técnicos, cada vez mais do trabalho manual e este, como se sabe, em nossa sociedade, sempre foi mal remunerado);

contratar professores independente de sua formação ou capacidade, etc. Some-se tudo e temos ao menos uma pista para compreender o ‘desprestígio’ social da profissão. (GERALDI, 2013, p. 94-95)

A respeito do ponto de vista de Geraldi (2013), destaque-se que ele faz uma descrição das imagens do docente e afirma que elas se caracterizariam de acordo com determinadas épocas. Isso, no entanto, não significa que atualmente não existam, por exemplo, escolas nas quais os professores assumam a perspectiva de reflexão e produção do conhecimento junto com seus alunos, o que aproximaria esse docente da identidade característica da “escola dos sábios”.

Para fins de discussão do *ethos* do professor (empreendimento que será desenvolvido no capítulo 3 deste trabalho), nomeamos, a partir da reflexão feita por Geraldi (2013), a imagem do docente no capitalismo contemporâneo de *ethos* do professor-transmissor, como o que seria possível chamar de “estereótipo” do docente atual. Como as imagens docentes traçadas por Geraldi (2013), tratam fundamentalmente da relação do professor com os objetos de ensino e, no capitalismo contemporâneo, especificamente com os materiais didáticos, é de grande relevância discutirmos o uso desses materiais no processo de ensino e aprendizagem.

3.2 Relação do docente com o material didático

A relação do docente com o uso livro didático tem papel determinante na construção da imagem, ou como Geraldi (2013) denomina, na identidade do docente. Com relação ao professor de língua, Richter (2005) afirma que o lugar do livro didático na educação linguística pode mudar, pois isso reflete o grau de subordinação do professor diante do livro e destaca que esse fator pode ser influenciado pela abordagem básica do sistema educacional em que o docente está inserido. Se o profissional optar pela “adoção e subordinação irrestrita ao livro”, cada conteúdo será ensinado fielmente, inclusive em relação à ordem disposta, isso provavelmente trará desvantagens para o ensino, entre elas, o autor destaca:

- Falta de variedade nos procedimentos de ensino;
- Reduzida adaptação às necessidades e problemas individuais do estudante;
- Falta de espontaneidade na interação professor-aluno e aluno-aluno;
- Drástica redução da criatividade na técnica de ensino e no uso da língua;

- Redução da importância das contribuições que bons professores são capazes de fazer em todos os níveis no processo de aprendizagem (RICHTER, 2005, p. 6).

Mas, se o profissional optar por uma abordagem mais equilibrada na relação com o livro didático, adaptando materiais através da sua seleção e buscando novas fontes de acordo com o objetivo da aula, várias serão as vantagens apresentadas, dentre elas, o autor destaca:

- Assenta-se sobre uma estrutura comum – digamos, pré-sequenciamento de literatura e gramática normativa – fornecida pelo livro;
- Estabelece limites para criatividade de professores menos experientes e ao mesmo tempo lhes dá oportunidade para desenvolverem-se profissionalmente, uma vez que se tornam menos dependentes de livros e ganham confiança para experimentar materiais alternativos, inclusive criados por eles próprios;
- Viabiliza a recombinação de partes mais fracas do livro padrão com partes de outros livros ou o emprego de material próprio produzido para se adequar ao contexto específico de ensino.
- Contribui para uma maior variedade de atividades e técnicas, diminuindo a desmotivação dos alunos.
- Propicia uma resposta mais flexível às necessidades individuais, contribuindo assim para personalizar mais a relação professor-aluno. (RICHTER, 2005, p. 6)

Assim, o maior ou menor grau que o professor se subordina ao livro reflete no ensino e na relação dele com o aluno e com o conteúdo, facilitando ou não o processo construção de conhecimento para esse aprendiz. As contribuições trazidas por Richter (2005) embora façam referência aos livros didáticos de ensino de línguas estrangeiras, podem ser aplicáveis aos livros de língua materna, uma vez que o enfoque dado é na relação do docente com o livro e não nos conteúdos presentes nesse material didático.

Freitas (2007) destaca vantagens do uso do material didático. Segundo o autor, os materiais didáticos podem auxiliar bastante o professor dependendo do seu grau de adequação aos conteúdos e objetivos de ensino, pois atraem o interesse do aluno, possuem um caráter dinâmico e facilitam a interação em sala de aula. A esse respeito, ele afirma:

Só pela sua presença, os materiais didáticos já cumprem a função de estabelecer contato na comunicação entre professor e aluno, alterando a monotonia das aulas exclusivamente verbais. Esses materiais ainda podem substituir, em grande parte, a simples memorização, contribuindo para o desenvolvimento de operações de análise e síntese, generalização e abstração, a partir de elementos concretos. Dessa forma, ampliam o campo de experiências do estudante, ao fazê-lo defrontar com elementos que, de outro modo, permaneceriam distantes no tempo e no espaço. (FREITAS, 2007, p. 24)

No entanto, Freitas (2007, p.23) ressalta que nenhum material didático, por mais bem elaborado que seja, pode garantir sozinho que o processo de ensino e aprendizagem seja qualificado e eficaz, já que eles têm a função de mediadores e, portanto, não podem ser usados como início, meio e fim desse processo.

Além dos materiais didáticos analógicos, principalmente o livro didático, que ocupou durante muito tempo o lugar de único recurso pedagógico a partir do qual os conteúdos eram ensinados, surgem os materiais didáticos digitais. A crescente produção de materiais didáticos digitais e sua inserção na esfera escolar marcam a incorporação definitiva e precisa do cenário tecnológico inerente à sociedade contemporânea no contexto educacional. Nesse novo cenário, os materiais didáticos digitais vêm tendo um uso bastante significativo nas novas formas de interação relacionadas ao ensino, provocando grandes mudanças nos paradigmas educacionais.

Segundo Ribeiro (2013), o uso de material didático digital na sala de aula está relacionado ao uso de ferramentas e aplicativos a que se tem acesso no ambiente digital, via internet, como recursos no ensino e ao uso de Objetos de Aprendizagem (como, recursos de áudio, vídeo, animação/simulação, softwares pedagógicos, que apresentam fins didáticos e podem complementar a abordagem de conteúdos a serem ensinados-aprendidos).

Neste trabalho, o uso de objetos de aprendizagem são referidos no Guia, por meio das indicações já presentes nos livros didáticos e por meio das obras digitais que já estão inscritas no PNLD 2015. No entanto, a discussão acerca dos MDDs não é aprofundada nos documentos escolhidos para o corpus.

3.3 A Era Digital: o contexto das tecnologias da informação e da comunicação

Em relação ao uso da tecnologia, alunos e professores parecem estar em níveis diferentes. De acordo com Prensky (2001), os alunos seriam hoje os “nativos digitais”, usuários nativos dessa linguagem digital; já os professores estariam incluídos no grupo dos “imigrantes digitais”, usuários de uma linguagem da era pré-digital. Percebemos, então, um distanciamento entre como o professor ensina e como o aluno quer aprender, já que os “imigrantes digitais” ensinam uma população que usa uma linguagem inteiramente nova (a tecnológica), assim, são necessárias práticas de ensino que se

relacione a esse contexto tecnológico, como alternativa para diminuir essa diferença de interesses.

Com relação aos usos sociais de ferramentas digitais, Lankshear e Knobel (2007) assumem uma perspectiva sociocultural dos letramentos e ressaltam que, se as potencialidades do computador não forem aproveitadas objetivando uma apropriação tecnológica, apenas o uso da máquina não garantirá que novas práticas sejam estabelecidas. Para os autores, os novos letramentos compreendem o uso de novas técnicas (digitalidade) e de uma nova mentalidade (novo *ethos*). Em outras palavras, para que não haja apenas uma reprodução dos letramentos tradicionais para a tela, é necessário não só a “digitalidade”, mas também uma nova mentalidade, uma nova postura, chamada de novo *ethos*, que pode ou não ser exercido através das novas tecnologias.

Essa nova mentalidade (o novo *ethos*), que orienta as práticas sociais contemporâneas, está relacionada a práticas mais participativas, colaborativas e distribuídas, em oposição às práticas letradas anteriores que eram mais individualizadas. Esses novos letramentos incorporam as características da Web 2.0, já que a Web 1.0, geralmente, apenas reproduzia os valores dos letramentos tradicionais para a tela do computador.

Com a popularização das tecnologias, os alunos geralmente já têm um grande contato com recursos digitais fora da escola e, por viverem imersos nesse contexto tecnológico, a maioria deles já incorporaram esse novo *ethos*, no entanto, quando vão à escola, têm que assistir aulas que, muitas vezes, estão centradas apenas na fala do professor e/ou no livro didático (em fazer exercícios do livro) e, portanto, não trabalham o conteúdo de modo participativo, distributivo e colaborativo. Os professores, por sua vez, mesmo que já vivam sob o signo das TICs, parecem ainda não ter conseguido incorporar essas práticas inerentes dos novos letramentos em sala de aula, seja com o uso de materiais analógicos ou digitais.

A instituição escolar, no intuito de acompanhar os avanços da sociedade contemporânea no que diz respeito ao uso das TICs, procura se inserir no contexto digital. Para isso, recomenda-se, através de documentos oficiais, que os professores usem as tecnologias em suas aulas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs e PCNEM), por exemplo, sugerem desta forma o uso desses recursos digitais:

É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras.(BRASIL, 1998, p. 96)

[É imprescindível] o uso da informática como meio de informação, comunicação e resolução de problemas, a ser utilizada no conjunto das atividades profissionais, lúdicas, de aprendizagem e de gestão pessoal;(BRASIL, 2000, p. 19).

Além das orientações presentes nesses documentos em relação ao uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, os professores têm que lidar também com a demanda dos alunos, pois é, sobretudo, na interação com os estudantes, que vivem sob o signo das TICs, que se percebe a urgência em trazer essas ferramentas digitais para o currículo.

O Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD⁴) é um manual que oferece apoio ao professor na seleção do material didático que deve ser escolhido nas escolas públicas brasileiras. Nesse manual, também já é recomendado em seu edital a inserção dos MDDs como material de ensino.

Carneiro (2002) ressalta que, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO)⁵ demonstra a preocupação do governo brasileiro com uso das tecnologias na educação. Carneiro (2002, p. 50-51) também aponta como razões oficiais para a implantação dos computadores nas escolas, a aproximação da escola dos avanços da sociedade no que concerne ao armazenamento, à transformação, à produção e à transmissão de informações, favorecendo a diminuição da lacuna existente entre o mundo da escola e a vida do aluno.

Apesar do esforço que vem sendo investido para implementar políticas públicas que motivem a inserção de tecnologias na escola, a maioria delas ainda se concentram na aquisição de softwares e hardwares, e esquecem da necessidade de instrumentalizar os

⁴ O PNLD foi criado em 1997 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) com o financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Tem como objetivo analisar e recomendar os livros didáticos que podem ser adotados em escolas públicas, a análise do conjunto de coleções do livro didático ocorre de três em três anos.

⁵ Este programa ainda é a principal ação do Governo Federal no que se refere à inserção de tecnologias nas escolas. Teve seu nome ajustado para *Programa Nacional de Tecnologia Educacional*, pela Portaria Ministerial Nº 522/MEC de 9 de abril de 1997, mantendo a mesma sigla. (BARRETO e MAIA, 2012)

docentes para lidar com essas ferramentas em sala de aula (BUZATO,2001)..Sem a instrução adequada, além dos problemas no uso dos Materiais Didáticos Digitais (MDDs) no ensino, os professores podem encontrar como dificuldades a busca e a seleção dessas tecnologias, já que não foram instruídos sobre onde encontrá-las e como selecioná-las. Mesmo assim, os MDDs invadem as salas de aula através de textos e jogos digitais que rompem com a linearidade do livro, trazendo uma nova textualidade que provoca não só mudanças materiais, mas também nas relações entre professores e alunos.

Ponte (2000, p. 6-7) destaca que além das reflexões comuns sobre as tecnologias e sua relação com os objetivos da escola, as formas de aprendizagem e os novos modos de trabalho na escola, precisamos ir mais longe e fazer questionamentos como:

(iv) de que modo as TICs alteram (ou podem alterar) a natureza dos objetivos educacionais visados pela escola? (v) de que modo alteram as relações entre os alunos e o saber? (vi) de que modo alteram as relações entre alunos e professores? **(vii) de que modo alteram o modo como os professores vivem sua profissão?** (viii) a emergência da sociedade de informação requer ou não uma nova pedagogia?(grifo nosso)

Para manter as práticas pedagógicas atualizadas no contexto tecnológico e não apenas reproduzir práticas antigas na tela,Lévy (2005, p. 172) ressalta que:

Não se trata aqui de utilizar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno.

Os impactos tecnológicos provocam uma mudança na forma das pessoas interagirem no espaço social, através das redes sociais ou dos portais de informação e compartilhamento, as pessoas se comunicam e trocam informações independente da distância. Assim, nesse cenário digital, novas práticas se estabelecem e implicam em novos letramentos que, por sua vez, compreendem novas técnicas (digitalidade) e um novo *ethos* (LANKSHEAR e KNOBEL, 2007), uma nova mentalidade, que orienta as práticas sociais contemporâneas. Esse novo *ethos* está relacionado a práticas mais participativas, colaborativas e distribuídas, em oposição às práticas letradas anteriores que eram mais individualizadas.

Sobre o *ethos* prévio que podemos construir do professor a quem é recomendado utilizar as TICs, Ponte (2000, p. 2) ressalta algumas atitudes dos professores na utilização da tecnologia em sala de aula:

Alguns olham-nas [as TICs] com desconfiança, procurando adiar o máximo possível o momento do encontro indesejado. Outros usam-nas na sua vida diária, mas não sabem muito bem como as integrar na sua prática profissional. Outros, ainda, procuram usá-las nas suas aulas sem, contudo, alterar as suas práticas. Uma minoria entusiasta desbrava caminho, explorando incessantemente novos produtos e idéias, porém defronta-se com muitas dificuldades.

A partir da relação da imagem do docente com as tecnologias e da imagem traçada por Geraldini (2013) acerca do uso que o professor faz do livro didático, podemos construir um *ethos* prévio desse professor a quem é constantemente recomendado trabalhar com as tecnologias digitais interativas.

Já em relação ao que consideraremos como o *ethos* prévio dos usuários das tecnologias ou, como já nos referimos anteriormente, dos nativos digitais⁶, vale destacar as considerações advindas dos estudos de letramentos (novos letramentos) de Lankshear e Knobel (2007).

Rojas (2013) salienta que os letramentos hipermidiáticos associam diversas semioses na composição do hipertexto, isso provoca mudanças significativas nas novas práticas de letramentos, uma vez que os textos atuais mudaram, as novas competências/habilidades de leitura e produção de textos exigidas para essas práticas não podem permanecer iguais. Portanto, a instituição escolar não pode desconsiderar a urgência em trabalhar com os alunos os letramentos digitais ou novos letramentos de forma crítica e produtiva.

Essas mudanças, no entanto, não se relacionam apenas como simples consequência da Era Digital, elas também estão relacionadas a novos comportamentos e a uma nova mentalidade que, embora advenha do contato com as tecnologias, não é exercida somente por meio delas. Essa nova mentalidade chamada por Lankshear e Knobel (2007) como o *novo ethos* é caracterizada pelo surgimento da Web 2.0 e incorpora, assim, seus valores e prioridades, com práticas de colaboração ativa, participativa e distributiva.

⁶ Consideramos, a princípio, como *ethos* pré-discursivo do professor, a identidade descrita por Geraldini (2013) de transmissor do saber e controlador do tempo (levando em conta também as considerações feitas por Ritzer, 2005 e Freitas, 2007), mas não podemos desconsiderar que fora do ambiente de sala de aula, muitas vezes, esse professor possui um *ethos* colaborativo, participativo e distributivo caracterizando o novo *ethos* (LANKSHEAR e KNOBEL, 2007).

Assim, para esses autores, não podemos pensar em novos letramentos se dissociarmos deles as novas tecnologias e o novo *ethos* implicados nesse processo. Em relação a essa nova mentalidade, Lankshear e Knobel (2007, p. 10) destacam:

Mais e mais, o mundo tem se alterado em função de as pessoas explorarem palpites e “visões” do que seja possível, dado o potencial das tecnologias digitais e das redes eletrônicas. O mundo tem mudado em certos aspectos fundamentais pelo fato de as pessoas imaginarem e explorarem novos modos de fazer coisas que são possibilitados por novas ferramentas e técnicas, e não por usarem as novas tecnologias para fazer as mesmas atividades de maneira mais ‘tecnologizada’.

A esse novo conjunto de regras e valores, essa nova ética que surge com os novos letramentos, atribuímos, a princípio, em nossa pesquisa, como sendo o *ethos* pré-discursivo dos usuários das tecnologias. Resta saber e esse é o objetivo central da nossa pesquisa como o *ethos* do professor de Língua Portuguesa, que é constantemente recomendado a trabalhar com novas tecnologias, é construído nos documentos oficiais da educação que são destinados a esse docente.

Passemos, então, ao capítulo de análise deste trabalho.

4 A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* DOCENTE NOS PCNEM E NO PNLD

A fim de examinar como é construído no discurso dos PCNEM e do Guia do PNLD 2015 o *ethos* do professor no contexto das TICs, analisamos, neste capítulo, como esses documentos recomendam que seja a imagem ideal do professor na atualidade.

O capítulo está dividido em duas seções principais, a saber: Aspectos metodológicos e Análise dos PCNEM e do Guia do PNLD 2015 na construção do *ethos* docente. Na primeira seção, discorreremos sobre o percurso metodológico que traçamos neste trabalho, tratando do tipo de pesquisa escolhido, da constituição do corpus e, por fim, dos critérios de análise. Já na segunda seção, procedemos à análise dos documentos que compõem o corpus da pesquisa a partir dos *ethé* definidos nos parâmetros de análise.

4.1 Aspectos metodológicos

Esta pesquisa situa-se no campo de estudos da Linguística Aplicada. Segundo Moita Lopes (2006), essa área enfoca a linguagem como indissociável das práticas sociais e discursivas que a constituem, assim, as pesquisas em LA consideram que a linguagem está “imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais” (FABRÍCIO, 2006, p.48). Afiliamo-nos assim como Fabrício (2006, p.60-61) com uma LA que:

“se constitui como prática problematizadora envolvida em contínuo questionamento das premissas que norteiam nosso modo de vida; que se percebe questões de linguagem como questões políticas; que não tem pretensões a respostas definitivas e universais, por compreender que elas significam a imobilização do pensamento; que tem clara postura epistemológica, entendendo que a produção de conhecimento não é neutra, pois se encontra entrecida a um domínio de práticas sociohistoricamente situadas, podendo ser aplicada ao contexto da situação sob investigação”

Dessa forma, neste trabalho, buscamos um estudo da linguagem sem dissociá-la do seu contexto social e histórico, a fim de compreender como o *ethos* docente é construído nos documentos analisados, partindo do contexto em que se situam os documentos e de como a imagem do professor é concebida na sociedade.

Do ponto de vista da abordagem do problema, optou-se, nesse estudo, por fazer uma investigação qualitativa de caráter exploratório dado o delineamento do fenômeno analisado. Além disso, a pesquisa qualitativa é uma linha de investigação na qual se insere

a Linguística Aplicada e suas noções teórico-metodológicas estão fundamentadas numa linha investigativa designada de interacionista, que se diferencia da postura positivista no tratamento dos dados (OLIVEIRA,2008) .

De acordo com Lüdke e André (1986), os tipos de pesquisa qualitativa “vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola” (LÜDKE;ANDRÉ,1986, p. 13).

A pesquisa qualitativa é, por princípio, interpretativista, permitindo, então, a observação e descrição dos fenômenos através da compreensão e interpretação dos dados. Apoiando-nos nessa perspectiva, o nosso intuito é identificar, interpretar e compreender os diversos fenômenos linguístico-discursivos, sociais e históricos que constituem o *ethos* docente nos documentos analisados. Os procedimentos técnicos usados são embasados pela pesquisa bibliográfica, uma vez que usamos como fonte e corpus documentos oficiais da educação, PCNEM e Guia do PNLD 2015.

4.1.1 Constituição do corpus

Com intuito de analisar o *ethos* discursivo do professor em documentos oficiais da educação no contexto das TICs, escolhemos como universo de pesquisa documentos oficiais destinados ao docente. Para proceder a um primeiro recorte nesse universo tão vasto, nos baseamos nos estudos de Lankshear e Knobel (2007) acerca dos novos letramentos para analisarmos as práticas docentes que remetem ao uso de novas técnicas (digitalidade) e de uma nova mentalidade (novo *ethos*). Além disso, também recorreremos ao delineamento histórico sobre as identidades do professor feito por Geraldini(2013) e a relação desse profissional com o material didático. Em um primeiro recorte, devido à quantidade e extensão de documentos dessa natureza, delimitamos documentos oficiais que fossem destinados ao docente e que considerassem o uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem. Estabelecemos então que seriam analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais –PCNs/PCNEM – (BRASIL, 1998/ BRASIL, 2000), pelo seu caráter de diretriz dos conteúdos escolares para formação do currículo e orientação docente; e o guia do PNLD 2015 (BRASIL,2014), já que ambos apresentam os critérios e reflexões teóricas que podem embasar a escolha do material didático pelo professor.

Após a 1ª delimitação do corpus, ainda tivemos a necessidade restringi-lo devido a sua extensão. Assim, os documentos escolhidos foram os destinados ao Ensino Médio, PCNEM e o Guia do PNLD 2015, por serem os documentos mais recentes do gênero, visto que os PCNEM foram publicados em 2000, enquanto os PCNs do ensino fundamental são de 1998; e o guia do PNLD – mais recente foi publicado em 2014 e também trata de materiais didáticos do Ensino Médio. Nessa 2ª delimitação, tínhamos um corpus com 19 documentos, sendo 7 deles referentes aos PCNEM e 12 guias do PNLD, disponíveis nos sites do MEC⁷ e do FNDE⁸ respectivamente. Abaixo a lista dos documentos mencionados, cuja organização e nomeação obedeceram a ordem disposta nos sites:

- PCNEM :

- 1) Bases Legais (PCN)
- 2) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN)
- 3) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (PCN)
- 4) Ciências Humanas e suas Tecnologias (PCN)
- 5) Ciências Humanas e suas Tecnologias (PCN+)
- 6) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (PCN+)
- 7) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN+)

- Guias PNLD:

- 1) Apresentação
- 2) Português
- 3) Matemática
- 4) História
- 5) Geografia
- 6) Física
- 7) Química
- 8) Biologia
- 9) Filosofia
- 10) Sociologia
- 11) Língua Estrangeira

⁷http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12598:publicacoes&Itemid=859

⁸<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>

12) Arte

Após a análise preliminar dos documentos listados acima, delimitamos finalmente a amostra, selecionando os textos cujo conteúdo mais se adequava ao objetivo da pesquisa. Passamos, então, do universo amplo de 19 para 2 documentos, segue abaixo a amostra delimitada:

- PCNEM

1) Bases legais (109 páginas);

- Guia PNLD

1) Apresentação (51 páginas);

Esses documentos foram analisados na íntegra e referem-se aos conteúdos e critérios gerais de todas as disciplinas, sem especificação relacionada a uma área determinada. A seguir, fazemos a descrição de cada documento.

- **Parâmetros curriculares do Ensino Médio (PCNEM)**

De acordo com Brasil (2000), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio compõem um projeto do governo para a reforma do currículo desse nível de ensino. O projeto foi aprovado pelo Conselho Nacional da Educação e está conforme os princípios determinados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96). A reforma do currículo do Ensino Médio pretendeu, ainda de acordo com o MEC, promover um diálogo recorrente entre os dirigentes da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, a equipe técnica coordenadora do projeto e os vários setores da sociedade civil, ligados direta ou indiretamente à educação, com ênfase na participação dos docentes da educação básica e superior.

A divisão dos parâmetros curriculares do ensino médio é feita por área, são elas: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias; Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Além dos parâmetros por área do conhecimento, há um texto de apresentação do projeto para a reforma curricular do ensino médio intitulado Bases Legais, em que são apresentadas as propostas gerais e os objetivos dos PCNEM. Esse documento é constituído por orientações gerais para todas as áreas do conhecimento e é baseado nos princípios da LDB. Há também orientações

complementares aos PCNEM que são os chamados PCNs+. Distribuídos de acordo com as três áreas do conhecimento, esses documentos complementam as propostas do projeto de reforma curricular do Ensino Médio, abordando outros temas e visando a escola e todos os seus componentes. Um dos tópicos de interesse para essa pesquisa é o de formação do professor, presente em todas as áreas.

Os objetivos dos PCNEM são disseminar os princípios da reforma do currículo e orientar o docente no que tange às novas abordagens educacionais para o trabalho em sala de aula. As novas propostas priorizam a formação geral do aluno, ao contrário da formação específica, além disso, busca-se o desenvolvimento de habilidades como pesquisar, analisar e selecionar informações em conjunto com a criação e formulação de conhecimentos. Sobre as novas competências que embasam os PCNEM, no documento (BRASIL, 2000, p.4) afirma-se que:

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (T1PCNEM)

Se nas décadas de 60 e 70, em decorrência da industrialização, a formação de especialistas que soubessem manusear as máquinas era a tendência que impulsionava a formação de dos alunos do ensino médio, a partir de 1990, novas demandas apareceram, devido ao surgimento das novas tecnologias. A formação dos estudantes passou então, segundo o documento (BRASIL, 2000), a priorizar a aprendizagem de conhecimentos gerais que estimulassem os alunos a obter o saber científico e as competências necessárias para usarem as variadas tecnologias.

As recomendações presentes nos PCNEM se baseiam nas transformações ocorridas na contemporaneidade, que alteraram o modo de produção e as relações sociais de maneira geral. Em relação a esse novo contexto, ressaltamos no documento que:

Particularmente, no que se refere ao Ensino Médio, dois fatores de natureza muito diversa, mas que mantêm entre si relações observáveis, passam a determinar a urgência em se repensar as diretrizes gerais e os parâmetros curriculares que orientam esse nível de ensino. Primeiramente, o fator econômico se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da

chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante, e, a partir década de 80, se acentuam no País. A denominada “revolução informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias. (BRASIL, 2000, p. 5) (T2PCNEM)

Diante do exposto, percebemos que os PCNEM possuem o papel de incorporar à educação os novos desafios que aparecem na sociedade contemporânea, influenciados preponderantemente pela inserção das tecnologias nas relações sociais. Assim, as propostas desse projeto de reforma curricular buscam aproximar o contexto social dos conteúdos educacionais.

- **Guias do PNLD**

De acordo com o FNDE, o Programa Nacional do Livro Didático começou com outra denominação em 1929 quando o Estado criou o Instituto Nacional do Livro (INL), um órgão específico destinado à legislação de políticas do livro didático.

Vale ressaltar que, em 1983, o grupo responsável pela avaliação dos problemas encontrados nos livros didáticos sugeriu a participação dos professores no processo de seleção dos livros. No entanto, só em 1985, com o Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o PNLD foi instituído oficialmente substituindo o Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental (Plidef), e umas das alterações garantidas pelo PNLD é a indicação do livro didático pelos professores. Apenas em 1996, quando foi publicado o primeiro Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª série, é que o processo de avaliação pedagógica dos materiais inscritos no programa tem início.

Em relação ao atendimento do programa de acordo com os níveis de ensino, o PNLD iniciou a distribuição de livros para os estudantes do ensino fundamental e foi gradualmente se expandindo. É importante destacar que a distribuição de livros do Ensino Médio só teve início em 2004, com a aquisição de livros de Português e Matemática para os estudantes do 1º ano do Norte e Nordeste, a partir daí o programa foi instituído progressivamente e, em 2010, aconteceu a primeira distribuição completa de todos os

livros do ensino médio. Assim, o PNLD é considerado o programa mais antigo de distribuição de material didático aos alunos das escolas públicas brasileiras. Durante os mais de 80 anos de existência, o programa, que teve diversas nomeações e formas de realização, vem sendo aprimorado e atualmente só não contempla os alunos da educação infantil. Em relação ao funcionamento do PNLD, seguem abaixo suas etapas:

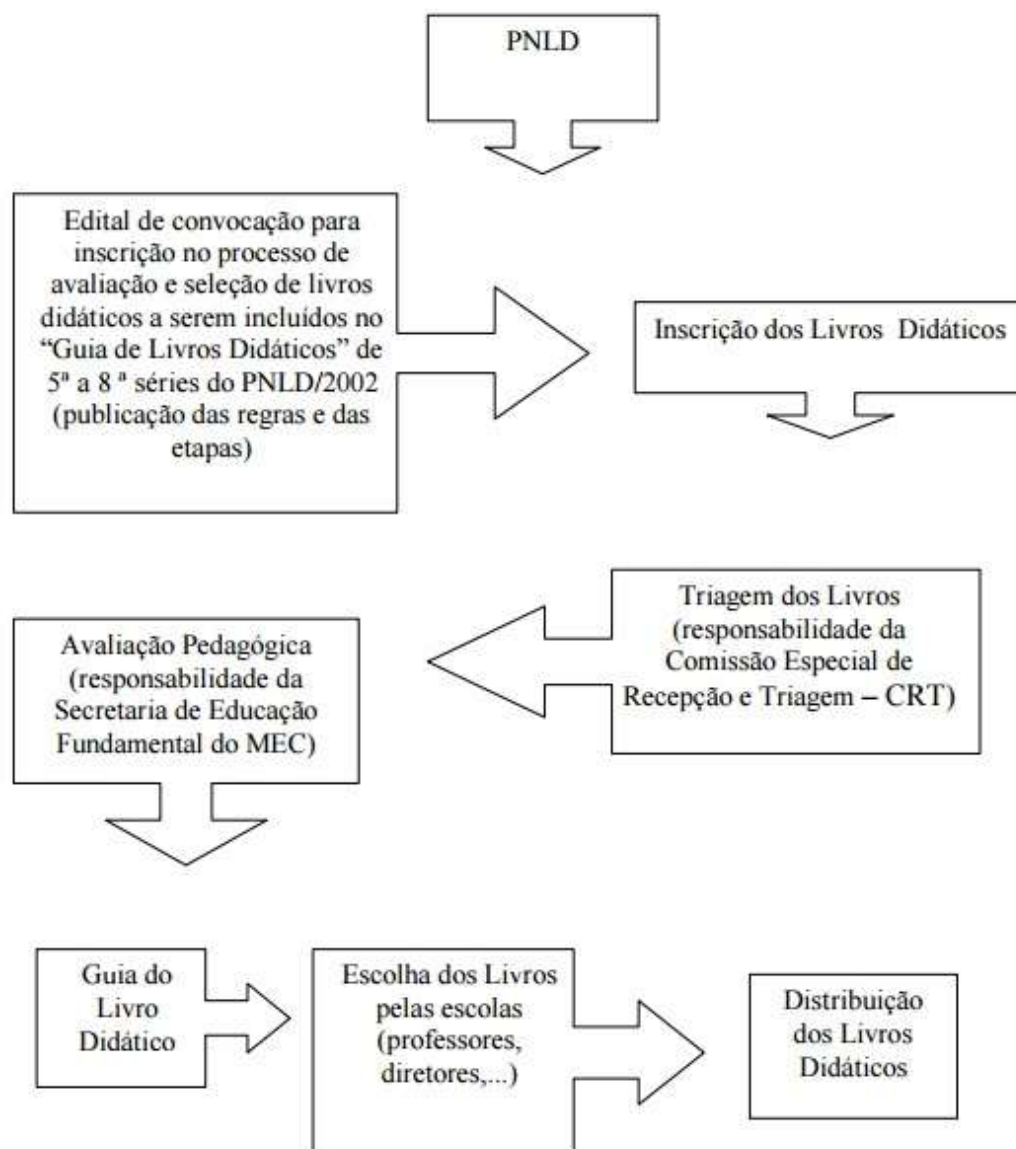


FIGURA 2: Etapas de funcionamento do PNLD (WITZEL,2002)

O PNLD tem o intuito de fornecer às escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, além de livros didáticos, obras complementares, como livros de literatura e dicionários. A execução do programa ocorre em ciclos trienais alternados pelo nível de ensino. Para a realização do PNLD, é elaborado um edital com todos os critérios para

inscrição dos livros, as obras inscritas são avaliadas pelo MEC, as análises de cada livro são compiladas no Guia do Livro Didático que é disponibilizado aos docentes da rede pública. A escolha dos livros de cada escola é feita pelos professores.

Em relação aos avanços das tecnologias digitais e material didático recomendado e distribuído pelo Governo Federal, o PNLD publicou em 2012 um edital com intuito de formar parcerias para “estruturação e operação de serviço público e gratuito de disponibilização de materiais digitais a usuários da educação nacional”. Ainda no ano 2012, as editoras tiveram a oportunidade de inscrever no PNLD de 2014 objetos educacionais digitais complementares ao livro didático impresso, esse material, deve ser enviado à escola. Além disso, os livros didáticos atuais recomendados pelo Programa trazem endereços online e recomendações de materiais multimídia que podem ser trabalhados como complemento da obra impressa. Para o ano de 2015, foi permitido que as editoras disponibilizassem livro impresso e digital. Destaque-se que a inclusão de obras digitais não é obrigatória. O formato digital deve conter o mesmo conteúdo do impresso com a adição dos objetos educacionais digitais.

4.1.2 Critérios de análise

Com intuito de compreender como se constrói o *ethos* discursivo do professor em documentos oficiais da educação no contexto das tecnologias digitais interativas, pretendemos analisar os discursos a partir das cenas da enunciação, como propõe Maingueneau (2008b). A cena da enunciação, como já afirmamos anteriormente, é composta por três cenas: cena englobante, cena genérica e cenografia.

No âmbito da cena englobante, analisamos os discursos que compõem os enunciados nos documentos e consideramos os PCNEM como um discurso constituinte, situado entre o discurso científico e o jurídico, uma vez que há tanto a exposição das novas tendências da educação quanto trechos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Já o Guia do PNLD situamos no discurso didático-pedagógico, por seu enunciado ser destinado mais diretamente ao professor. Considerando a noção de discurso constituinte, baseamo-nos em Maingueneau (2000) e Costa (2001) e buscamos, então, examinar em que medida a incorporação do *ethos* construído nos documentos pelos docentes ocorre e como esse conceito legitima os discursos analisados.

Em relação à cena genérica, devemos considerar também sua extrema importância junto com a cena englobante para a análise das práticas discursivas. Estabelecemos, na cena genérica, os dois gêneros que iremos analisar, os parâmetros e o guia. A cenografia foi definida em nossa análise de acordo com o modo com que os enunciados aparecem nos gêneros discursivos, examinamos se há diferença no modo de enunciar dos discursos nos diferentes gêneros e em que medida isso pode influenciar na construção do *ethos* docente.

Em seguida, procedemos à análise a partir das imagens e dos papéis sociais que são atribuídos ao professor nos PCNEM e no Guia do PNL 2015. Sendo assim, destacamos duas imagens que se contrapõem nos documentos na relação do docente com as tecnologias digitais, o *ethos do professor do “mundo analógico”* e o *ethos do professor do “mundo digital”*. Fizemos essa distinção dos *ethé* docentes presente nos documentos ao percebermos que no *corpus* para se propor um *ethos* ideal era recorrente a referência ao *anti-ethos*. Assim, para analisar a presença de um ou outro *ethos* na relação do docente com as tecnologias digitais no corpus, recorreremos aos estudos sobre novos letramentos, também chamados de multiletramentos (SANTAELLA, 2007) e letramentos digitais (ROJO, 2007), que destacam as novas práticas e os novos comportamentos (Lankshear e Knobel, 2007) que emergem do contato dos usuários com as tecnologias digitais interativas.

Dos *ethé* que emergiram nos discursos dos PCNEM e do Guia do PNL 2015, analisamos quais práticas são estabelecidas pelos documentos como práticas que remetem ao *ethos* do professor do “mundo analógico” e quais remetem ao *ethos* do professor do “mundo digital”. Denominaremos as práticas do mundo digital como práticas colaborativas e participativas, e as práticas do mundo analógico como individualizadas e descontextualizadas de acordo com Lankshear e Knobel (2007). Analisamos também em que medida esses documentos recomendam que o professor possua ou não autonomia na sua relação com o material didático e, a partir disso, se há adequação pelo professor do material didático ao contexto de uso ou se há apenas uma subordinação do professor ao material didático. Segue a tabela abaixo com os *ethé* que emergiram da análise e os respectivos comportamentos pertencentes a cada um deles:

<i>Ethé</i>		
<i>Ethos</i> do professor do “mundo analógico”	Práticas individualizadas e descontextualizadas	Professor dependente do material didático que se subordina a ele
<i>Ethos</i> do professor do “mundo digital”	Práticas participativas e contextualizadas	Professor autônomo que adequa o material didático ao contexto de uso

Tabela 2 – Categorias de análise do ethos discursivo docente

Tendo já apresentado e discutido a metodologia seguida pelas categorias de análise, na próxima seção, passaremos à análise dos dados.

4.2 Análise do corpus

Nesta seção, empreendemos a análise do *ethos* discursivo docente construído nos PCNEM e no Guia do PNLD 2015, dentro do contexto das tecnologias digitais interativas. Para isso, dividimos esta análise em duas partes.

A primeira é constituída pela análise do quadro cênico que envolve os discursos, situando os enunciados que compõem o *corpus* nas três cenas que compõem a cena de enunciação e delimitando o espaço e tempo em que os discursos circulam. Ressaltamos também que, nesse momento, relacionamos o discurso presente nos PCNEM, um dos documentos do *corpus*, com o conceito de discurso constituinte proposto por Maingueneau (2001), a fim de estabelecer nesse documento o grau de legitimidade que autoriza e possibilita a circulação desse tipo de discurso.

A segunda parte consiste na análise e discussão dos dados, a partir das categorias estabelecidas, a saber: *ethos* do professor do “mundo analógico” e *ethos* do professor do “mundo digital”. A construção do *ethos* presente nos documentos é analisada por meio dos critérios estabelecidos que abordam as práticas e comportamentos advindos dos novos letramentos e, com isso, a relação do professor com os materiais didáticos.

4.2.1 Quadro cênico dos PCNEM e do Guia do PNLD 2015

Para delimitarmos as cenas de enunciação dos discursos analisados, é necessário descrevermos, primeiramente, a dêixis discursiva⁹ conforme é definida por Maingueneau (2003), pois essa noção possibilita-nos delimitar as instâncias fundamentais implicadas em um ato de enunciação: o locutor, o destinatário, a cronografia e topografia.

No universo desta pesquisa, devemos considerar duas instâncias da enunciação diferentes, uma evocada pelos PCNEM e outra pelo guia do PNLD 2015, que podem manter proximidades em algumas instâncias, mas que apresentam particularidades na situação de enunciação.

Nos PCNEM, a dêixis imediata é composta no interdiscurso, do discurso científico e jurídico, o que pode ser percebido no trecho “Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta.” (BRASIL, 2000, p.4). Assim, os enunciadores são cientistas da educação (citados no texto como professores universitários) e profissionais que representam o Ministério da Educação, como podemos perceber no fragmento (T3PCNEM) abaixo em Brasil (2000, p.7):

O projeto de reforma curricular do Ensino Médio teve como estrutura, desde sua origem, um modelo cuja principal preocupação era proporcionar um diálogo constante entre **os dirigentes da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, a equipe técnica coordenadora do projeto da reforma** e os diversos setores da sociedade civil, ligados direta ou indiretamente à educação. [...]

Foram convidados a participar do processo de elaboração da proposta de reforma curricular **professores universitários** com reconhecida experiência nas áreas de ensino e pesquisa, os quais atuaram como **consultores especialistas**. (grifo nosso) (T3PCNEM)

⁹“a dêixis discursiva é a dimensão do universo de sentido que uma formação discursiva constrói através de sua enunciação” (Maingueneau, 2003, p. 41). A dêixis discursiva pode ser analisada por meio da dêixis imediata e da dêixis fundadora, nesta pesquisa, abordaremos apenas a dêixis imediata, já que não consideramos diferenças muito profícuas entre ela e a fundadora que mereça atenção especial na análise.

Os destinatários são os professores como é enunciado no documento “Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.” (BRASIL, 2000, p. 4). A topografia do discurso é o Brasil, mais especificamente, a escola brasileira inserida no mundo contemporâneo com a inserção das tecnologias, e a cronologia é delimitada no ano de 2000, ano em que foi publicado o documento. No entanto, podemos perceber que os parâmetros se referem a um tempo de mudança, portanto, as recomendações feitas tanto se referem a um passado recente de quando essas mudanças começaram como se impõem a um futuro no qual as práticas recomendadas devem ser consolidadas. Essa cronologia, que pode ser delimitada entre os anos 90 e os dias atuais, pode ser observada no trecho (T4PCNEM) de Brasil (2000, p. 4-5-12):

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. [...]
Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos. [...]
Mesmo considerando os obstáculos a superar, uma proposta curricular que se pretenda contemporânea deverá incorporar como um dos seus eixos **as tendências apontadas para o século XXI**. (grifos do autor) (T4PCNEM)

Determinada a dêixis discursiva dos PCNEM, delimitá-la-emos agora no guia do PNLD. Como o PNLD está fundamentado no decreto nº 91.542, de 19/8/85 e também, em seu guia, são feitas constantes referências à LDB, consideramos o documento situado no discurso jurídico. No entanto, percebemos também em seu guia um tom didático, por isso, consideramos o guia do PNLD 2015 no interdiscurso, entre o discurso jurídico e o didático-pedagógico.

Os enunciadores são representantes institucionais do Ministério da Educação, da Secretaria da Educação Básica e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Os destinatários são os professores das séries a que se destinam os livros, como podemos observar no trecho: “Assim como já ocorre desde a implantação do Programa, o Ministério da Educação coloca à disposição dos professores este Guia, como um material de apoio ao processo de escolha. (BRASIL, 2014 p. 10)”. Como o guia é de um projeto

nacional, o PNLD, a topografia é o Brasil, já a cronologia deve ser delimitada levando em consideração que o guia, mesmo correspondendo aos livros que serão usados em 2015, é publicado em 2014 e refere-se a critérios de um edital publicado em 2013, portanto, o tempo do guia deve ser demarcado do ano de 2013 ao ano de 2015.

Considerando a demarcação da dêixis discursiva do corpus, relacionaremos a seguir as cenas de enunciação dos documentos analisados.

Nos PCNEM, os discursos que são recorrentes são o jurídico e científico. Ambos são tidos, para Maingueneau e Cossutta (2001), como discursos constituintes. Esses enunciados circulam como fundadores e, como são vistos assim na comunidade discursiva, eles já legitimam os PCNEM e dão autoridade aos parâmetros que são propostos. Nos PCNEM, o discurso jurídico aparece na transcrição de alguns textos legais, tais como o que segue (BRASIL, 2000, p.23):

Seguem-se os textos legais:

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.
- Parecer nº 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.
- Resolução nº 03/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho (T5PCNEM)

O discurso jurídico também é recorrente em outros trechos do texto, no intuito de dar autoridade aos novos parâmetros que são propostos, como pode ser observado no excerto (T6PCNEM) abaixo de Brasil (2000 p.14):

Não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo. É importante destacar, tendo em vista tais reflexões, as considerações oriundas da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, incorporadas nas determinações da Lei nº 9.394/96 [...].(T6PCNEM)

Já o discurso científico, no PCNEM, aparece nas referências às tendências atuais da educação, como em T6PCNEM, “A tendência atual, em todos os níveis de ensino, é analisar a realidade segmentada, sem desenvolver a compreensão dos múltiplos conhecimentos que se interpenetram e conformam determinados fenômenos (BRASIL, 2000, p. 21). Ressalte-se ainda que o discurso científico não aparece tão explícito através de citações, mas é incorporado ao texto como as novas propostas e as novas tendências

que já são (ou devem ser) reconhecidas pelo professor, assim, mesmo sem a citação direta a alguns autores reconhecidos na comunidade científica, os nomes desses autores são colocados na bibliografia do documento, sinalizando que as teorias propostas por eles embasaram os Parâmetros Curriculares.

Acerca dos discursos jurídico e científico que compõem os PCNEM, destaque-se que ambos são considerados, de acordo com Maingueneau (2000), discursos constituintes da sociedade ocidental atual. Pelo seu caráter de discurso fundador e por esses discursos se constituírem através de uma fonte legitimante, os discursos constituintes, como os que compõem os PCNEM já são legitimados e autorizados, uma vez que eles determinam um corpo de enunciadores consagrados e elaboram uma memória, através da sua função de *archéion* (COSTA,2001).

Assim, mesmo que não saibamos em que medida os professores leem esse documento, podemos afirmar que, por estarem presentes neles, discursos constituintes que são reproduzidos não só com os parâmetros, mas em manuais de livros didáticos, os docentes são os principais fiadores desse texto. A incorporação, nesse caso, não se daria via leitura, mas pelos discursos que circulam na comunidade discursiva que têm os professores como principais participantes. No entanto, só poderíamos afirmar como se dá essa incorporação, se ouvíssemos os professores.

Mesmo sem sabermos em que medida essa incorporação ocorre, percebermos a importância que esses discursos reproduzidos em manuais do professor circulam na comunidade discursiva a que o professor pertence.

Já no guia do PNLD, temos uma cena englobante similar à do PCNEM, uma vez que o discurso jurídico está presente, como podemos observar no trecho a seguir: “A Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 35º, atribui ao ensino médio as finalidades de consolidação e aprimoramento dos conhecimentos[...]” (BRASIL, 2014 p. 9).

Além disso, o discurso científico também é usado no guia, como em: “A propósito, Gérard e Roegiers, pedagogos belgas que estudaram o assunto, lembram-nos que[...]”. No entanto, mesmo com as referências à LDB e aos cientistas da área, percebemos que os discursos jurídico e científico só aparecem de maneira pontual no documento, não sendo recorrente sua menção como nos PCNEM, isso nos revela que, mesmo esses discursos constituintes aparecendo para legitimar e autorizar a enunciação, a não recorrência deles pode ser atribuída ao fato de a cenografia ser construída através do propósito comunicativo do gênero Guia que possui um tom de aconselhamento e sugestão na escolha do livro didático (LD) pelo professor.

A particularidade do guia do PNLD em relação à cena englobante ocorre com o discurso pedagógico, que, como veremos a seguir, ocorre através das coerções constituintes do próprio gênero do discurso: guia.

Para continuar delineando o quadro cênico dos documentos analisados, prosseguiremos com a cena genérica que é composta do gênero Parâmetro e do gênero Guia que serão definidos a seguir¹⁰.

O gênero que denominamos como Parâmetro é um documento que tem como objetivo apresentar referenciais para o país, no caso dos PCNEM, seu intuito é criar referenciais para o ensino e os conteúdos curriculares a nível médio no Brasil. Os PCNEM também fornecem conhecimento sobre metodologias e conteúdos educacionais aos professores. Assim, podemos perceber que esse gênero estabelece um contrato, pois o enunciador transmite os referenciais educacionais de ensino para os professores.

Em relação ao gênero Guia, é importante destacar seu caráter informativo e instrucional, pois seu intuito é apresentar ao professor os pressupostos que devem ser considerados na escolha do livro didático. Além disso, o guia do PNLD apresenta alguns passos que devem ser seguidos no processo de escolha do material didático. Mesmo com o tom menos impositivo que os textos instrucionais em geral, o guia do PNLD também traz verbos no imperativo além de outras características presentes nas sequências injuntivas. O contrato estabelecido pelo gênero guia se manifesta pelo viés instrucional com um tom sugestivo, o enunciador direciona os professores adequadamente para o processo de escolha do livro didático.

No que se refere à cenografia dos documentos analisados, percebemos que ambos se apoiam em cenas já validadas ao utilizarem os discursos jurídico e científico para legitimarem e autorizarem seus discursos. Em relação à cenografia, Maingueneau (2001, p. 92) afirma:

Uma cenografia pode apoiar-se em cenas de fala que chamaremos cenas validadas, isto é, já instaladas na memória coletiva, seja a título de modelos que se valorizam [...]. O repertório de cenas disponíveis varia em função do grupo visado pelo discurso: uma comunidade de fortes convicções (uma seita religiosa, uma escola filosófica, etc.) possui sua memória própria; mas, de

¹⁰ Em relação à problemática da nomeação e classificação dos gêneros, Marcuschi (2008, p. 159) assinala “Os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos ao certo se é possível contá-los todos, pois como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada o que dificulta ainda mais sua classificação. Por isso é muito difícil fazer uma classificação de gêneros. Aliás, quanto a isso, hoje não é mais uma preocupação dos estudiosos fazer tipologias. A tendência hoje é explicar como eles se constituem e circulam socialmente”. Assim, nomeamos os gêneros do corpus como Parâmetro e Guia apenas para a análise, mas mais importante que a nomeação dada é o propósito comunicativo desses gêneros que servirá para estabelecermos a cena genérica.

modo geral, podemos associar a qualquer público, por vasto e heterogêneo que seja, uma certa quantidade de cenas supostamente compartilhadas.

Os documentos do corpus se baseiam em discursos constituintes (o jurídico e o científico) no intuito de recorrer à memória coletiva através de discursos que já são autorizados e consagrados na sociedade. Assim, os enunciadores legitimam e reforçam a imagem de autoridade que pretendem para si a fim de os professores aderirem aos seus discursos.

O conceito de discurso constituinte é importante também no que se refere à incorporação do *ethos* docente construído nesses documentos pelos co-enunciadores (os professores), pois, devido ao seu caráter de fundador, mesmo que esses documentos não sejam lidos integralmente pelos professores, esses discursos fundadores estão presentes nos interdiscursos e textos que se originam deles.

Tendo delineado o quadro cênico dos enunciados analisados, passemos, então, a análise dos dados a partir das categorias estabelecidas no que tange à relação do professor com as tecnologias.

4.2.2 Práticas colaborativas, participativas x práticas individualizadas e descontextualizadas

De acordo com as categorias definidas na metodologia, analisaremos neste subtópico quais práticas são estabelecidas pelos documentos como práticas que remetem ao *ethos* do professor do “mundo analógico” e quais remetem ao *ethos* do professor do “mundo digital”. Denominaremos as práticas do mundo digital como práticas colaborativas e participativas e as práticas do mundo analógico como individualizadas e descontextualizadas de acordo com Lankshear e Knobel (2007).

Ressalte-se que os *ethé* assumidos na análise, *ethos* do professor no “mundo analógico” e no “mundo digital”, foram baseados nos estudos de Lankshear e Knobel (2007) que assumem os letramentos numa perspectiva sociocultural e destacam que os novos letramentos envolvem o uso de novas técnicas (digitalidade) e de uma nova mentalidade (novo *ethos*). Assim, para que não haja apenas uma reprodução dos letramentos tradicionais para a tela, é necessária, além da “digitalidade”, uma nova mentalidade, uma nova postura, chamada de novo *ethos*, que pode ou não ser exercido através das novas tecnologias. Segundo Lankshear e Knobel (2007), apenas o uso da

máquina não garante que novas práticas sejam estabelecidas, sobre isso, os autores afirmam que:

o mundo contemporâneo apresenta diferenças consideráveis comparativamente a trinta anos atrás, e essa diferença tem aumentando. Muito dessa mudança está relacionado ao desenvolvimento de novas tecnologias interconectadas e de novas formas de fazer coisas e de novos modos de elas serem viabilizadas por essas tecnologias. Mais e mais, o mundo tem se alterado em função de as pessoas explorarem palpites e “visões” do que seja possível, dado o potencial das tecnologias digitais e das redes eletrônicas. O mundo tem mudado em certos aspectos fundamentais pelo fato de as pessoas imaginarem e explorarem novos modos de fazer coisas que são possibilitados por novas ferramentas e técnicas, e não por usarem as novas tecnologias para fazer as mesmas atividades de maneira mais “tecnologizada”. (LANKSHEAR E KNOBEL 2007, p. 10)

Portanto, não há uma relação determinante em que práticas colaborativas e participativas só apareçam através do contato com o computador e outras tecnologias, ou, que práticas individualizadas e descontextualizadas apareçam apenas no contato com materiais não digitais.

O documento em que analisaremos as práticas docentes através do *ethos* do professor do “mundo analógico” ou “do mundo digital” será os PCNEM, uma vez que esse documento estabelece referenciais de ensino e, através dele, são estabelecidas metodologias e novas tendências para o ensino e, com isso, nos PCNEM, são propostas novas práticas docentes para formar o aluno no mundo atual.

Assim, para alcançarmos o objetivo desse tópico de análise, é necessário que estabeleçamos inicialmente a quem o documento se dirige, pois, segundo Maingueneau (2005, p. 77), “o texto não é para ser contemplado, ele é enunciação voltada para um co-enunciador que é necessário mobilizar para fazê-lo aderir fisicamente a um certo universo de sentido” . Logo no início do texto, o enunciador menciona diretamente seu co-enunciador, o professor, como podemos ler no trecho (T7PCNEM) abaixo:

“Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. Ao distribuí-los, temos a certeza de contar com a capacidade de nossos mestres e com o seu empenho no aperfeiçoamento da prática educativa. Por isso, entendemos sua construção como um processo contínuo: não só desejamos que influenciem positivamente a prática do professor, como esperamos poder, com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos, revê-los e aperfeiçoá-los.” (p. 4) (T7PCNEM)

No excerto (T7PCNEM), o enunciador explicita que um dos objetivos dos Parâmetros é “orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias”, dessa forma, esse enunciador já define sua intenção e a quem direcionará seu discurso. Para que essa orientação ao professor não tenha um tom de autoridade e prescrição, já que o próprio gênero, por ser um Parâmetro, poderia estabelecer esse distanciamento e indicar um enunciador que “dita” normas de ensino, o enunciador se coloca na mesma posição do co-enunciador, estabelecendo, assim, um tom de diálogo no texto ao enfatizar que “temos a certeza de contar com a capacidade de nossos mestres e com seu empenho no aperfeiçoamento da prática educativa”.

A tentativa de aproximação dos sujeitos da enunciação surge também quando o discurso é mencionado “como um processo contínuo” e dialógico, uma vez que o professor não será apenas co-enunciador, ele também terá voz no discurso, pois, com base na prática do professor, pretende-se rever e aperfeiçoar o documento. Portanto, para mobilizar o professor a aderir a esse novo universo de sentido com novas práticas de ensino e novas metodologias, a enunciação assume um caráter dialógico, no sentido do Círculo de Bakhtin, e de diálogo, como uma “conversa” entre os sujeitos da enunciação.

Fica claro, então, no excerto (T7PCNEM) destacado, que a enunciação se volta para o professor (co-enunciador) e busca fazê-lo aderir ao discurso sem a imposição de práticas de ensino, da mesma forma, ao longo do texto, o enunciador não explicita como o professor “deve ser” para que as mudanças no ensino aconteçam, mas menciona constantemente como o aluno deve ser formado, como podemos ler abaixo:

“A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, **a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.**” (p. 5 – grifos do autor) (T8PCNEM)

Se o discurso é destinado ao professor e tem o intuito de orientá-lo, ao referir-se ao aluno e a sua formação, o documento pretende implicitamente orientar como o professor deve agir nesse novo contexto de ensino que surge. Maingueneau (2005, p. 70) afirma que a eficácia do *ethos* “decorre do fato de que envolve de alguma forma a enunciação, sem ser explicitado no enunciado”, assim, no trecho (T8PCNEM) , percebemos que não é dito explicitamente na enunciação como o professor deve ser ou qual *ethos* ele deve assumir nessa nova era do conhecimento, no entanto, sua imagem é construída, ao longo do texto, através de como o aluno deve ser formado e, portanto, a

caracterização de seu *ethos* se dá a partir de como ele deve ser e agir para formar o aluno no contexto atual.

A formação do aluno no contexto contemporâneo está relacionada à chamada “revolução da informática”, como mencionada ao longo do texto, e às mudanças na educação decorrentes dessa nova era do conhecimento, como podemos ler abaixo:

“A denominada “revolução informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias. As propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral.” (p.5) (T9PCNEM)

No T9PCNEM, podemos perceber que, segundo o enunciador, a “revolução da informática” tem influência central nas mudanças que ocorrem na educação através da “incorporação das novas tecnologias”, isso já sinaliza para o leitor que os PCNEM, ao estabelecer novos parâmetros curriculares para a educação, sofrerá também essa influência. Ao longo do texto, a referência à importância da “revolução da informática” ou “revolução tecnológica” para a educação é recorrente, como podemos perceber abaixo:

“Disciplina, obediência, respeito restrito às regras estabelecidas, condições até então necessárias para a inclusão social, via profissionalização, perdem a relevância, face às novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social. A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada.” (página 11) (T10PCNEM)

No T10PCNEM, percebemos que, ao destacar condições como “Disciplina, obediência, respeito restrito às regras estabelecidas” que antes eram necessárias no âmbito educacional, o enunciador destaca que essas condições não possuem mais a mesma relevância devido ao desenvolvimento tecnológico, o que demonstra que a “revolução tecnológica” mencionada depois é responsável pelas mudanças de algumas práticas.

“Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: **as mudanças estruturais que decorrem da chamada ‘revolução do conhecimento’**,

alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências da sociedade” (p.6 – grifos do autor) (T11PCNEM)

“A revolução tecnológica, por sua vez, cria novas formas de socialização, processos de produção_e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva.” (p. 13) (T12PCNEM)

De acordo com os trechos citados anteriormente, T11PCNEM e T12PCNEM, ao fazer referência à “revolução da informática” ou à “revolução tecnológica”, o enunciador menciona novas práticas necessárias no âmbito educacional e as relaciona à revolução do conhecimento vinda com as novas tecnologias. Portanto, o próprio documento associa as novas práticas ao *ethos* do “mundo digital” e as antigas ao *ethos* do “mundo analógico” por estarem relacionadas a práticas anteriores à revolução da informática, o que justificaria novamente a escolha das categorias de análise desta pesquisa.

As referências constantes às mudanças do mundo contemporâneo, entre elas a “revolução da informática, como mencionamos acima, são feitas para legitimar a enunciação de “novos” parâmetros curriculares e, com isso, convencer o auditório da importância desse documento, como podemos perceber no excerto (T13PCNEM) abaixo:

“O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho”. (p. 4)
 “Mesmo considerando os obstáculos a superar, uma proposta curricular que se pretenda contemporânea deverá incorporar como um dos seus eixos **as tendências apontadas para o século XXI**. A crescente presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais, por exemplo, que, como consequência, estabelece um ciclo permanente de mudanças, provocando rupturas rápidas, precisa ser considerada. (p. 12)” (T13PCNEM)

O T13PCNEM busca explicar as condições históricas e sociais “consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias [...]” que permitem a circulação dos PCNEM com novas metodologias e novas abordagens para o ensino, uma vez que “O ensino Médio no Brasil está mudando”, é necessário que a formação dos alunos também passe por mudanças. Portanto, essa nova “proposta curricular” deve incorporar “as tendências

apontadas para o século XXI” que são explicitadas a seguir como “a crescente presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais”.

Ainda sobre essa relação das práticas anteriores à “revolução da informática” e das práticas atuais já marcadas pela “revolução tecnológica” que, por sua vez, acarreta uma mudança na educação, o documento define o *ethos* que o professor deve incorporar, o do “mundo digital”, em oposição ao do “mundo analógico”, que é considerado o tradicional, que deve ser superado. Como podemos ler a seguir:

“Nas sociedades tradicionais, a estabilidade da organização política, produtiva e social garantia um ambiente educacional relativamente estável. Agora, a velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processos de produção torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do cidadão.”(p. 13) (T14PCNEM)

No T14PCNEM, ao destacar que novas exigências surgem para a formação do cidadão, cidadão esse que remete a figura do aluno, o progresso tecnológico é referenciado como agente dessa mudança. Além disso, no início do fragmento (T14PCNEM), o enunciador cita “as sociedades tradicionais” e, na frase seguinte, contrapõe a essa sociedade à atual com o termo “agora”, e remete que hoje o conhecimento é facilmente superado, o que nos leva a concluir que não se pode seguir mais os moldes da sociedade tradicional referenciada no início do trecho.

Segundo Maingueneau (2005, p. 127), um discurso é abandonado “porque alguma coisa abalou tudo o que o sustentava silenciosamente e a crença se transferiu para outros lugares”, no caso do discurso do ensino “tradicional” já superado, como é destacado no trecho, as condições históricas e sociais não mais o favorecem, pois as mudanças ocorridas com a “revolução tecnológica” remodelaram as práticas sociais e, com isso, as práticas educacionais precisam também ser redefinidas, surgindo, assim, um novo discurso sobre o ensino, o “atual” ou “novo”, no lugar do “tradicional”. A partir dessa oposição entre o “tradicional” o “novo”, o *ethos* que o professor deve incorporar vai sendo construído. Como podemos perceber abaixo:

“Uma escola que pretende formar por meio da imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação. Ao manter uma

postura tradicional e distanciada das mudanças sociais, a escola como instituição pública acabará também por se marginalizar. Uma nova concepção curricular para o Ensino Médio, como apontamos anteriormente, deve expressar a contemporaneidade e, considerando a rapidez com que ocorrem as mudanças na área do conhecimento e da produção, ter a ousadia de se mostrar prospectiva.” (p. 12) (T15PCNEM)

“Há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio. [...] Alteram-se, portanto, os objetivos de formação no nível do Ensino Médio. Prioriza-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (p. 13) (T16PCNEM)

Nos excertos acima, (T15PCNEM) e (T16PCNEM), o enunciador menciona inicialmente o que a escola não deve fazer na formação do aluno como a “imposição de modelos, exercícios de memorização, fragmentação do conhecimento” e destaca também que tão importante como estabelecer novos objetivos, é romper com “os modelos tradicionais”. Em seguida nos T15PCNEM e T16PCNEM, após se recomendar o que não deve ser feito, o enunciador ressalta que “uma nova concepção para o Ensino Médio” deve ser coerente com as transformações da sociedade e enfatiza o que deve ser priorizado para a formação do aluno no Ensino Médio “a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Dessa forma, percebemos que o *ethos* do docente vai sendo construído a partir de um *anti-ethos*. Nos trechos abaixo, podemos notar esse recurso melhor:

“Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender.” (p. 4) (T17PCNEM)

“Não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo.” (p. 14) (T18PCNEM)

Nesses fragmentos T17PCNEM e T18PCNEM, o *ethos* é construído a partir do ensino que ocorria, o tradicional, e que não deve ocorrer mais, como fica claro com a expressão “ao contrário disso”. Ao construir o *ethos* do docente atual a partir do seu *anti-ethos*, ao mesmo tempo que se recomenda como formar o aluno para “dar o significado ao conhecimento escolar mediante a contextualização”, também se recomenda como não

deve ser feita essa formação, “evitar a compartimentalização”. Assim, o *ethos* do professor do “mundo digital” é construído a partir do seu *anti-ethos* que seria o *ethos* do professor do “mundo analógico” com as práticas do ensino tradicional, portanto, a imagem ideal do professor é construída a partir do confronto entre o “mundo analógico”, o tradicional, e o “mundo digital”, o novo. Ressalte-se também que, nos trechos citados, T17PCNEM e T18PCNEM, o enunciador destaca as práticas do *ethos* do professor do “mundo analógico” ao remeter ao ensino “descontextualizado e compartimentalizado” e ao desqualificar a memorização de conhecimentos que foi superada pela “moderna tecnologia”. Dessa forma, o enunciador opõe esse *ethos* do professor do “mundo analógico” às práticas do professor com o *ethos* do “mundo digital” ao remeter ao ensino contextualizado e ao recomendar que “os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam continuar aprendendo”, o que remeteria à autonomia do aluno.

O *ethos* do professor do “mundo digital” está relacionado ao que Lankshear e Knobel (2007) propõem como uma nova mentalidade, denominada pelos autores de novo *ethos*, que orienta as práticas sociais contemporâneas e se relaciona a práticas mais participativas, colaborativas e distribuídas, em oposição às práticas letradas anteriores que eram mais individualizadas. Nos PCNEM, como vimos nos trechos analisados, o enunciador constrói a imagem do professor a partir da desconstrução de uma imagem docente antiga, que remeteria a práticas do ensino tradicional, caracterizado como descontextualizado e individualizado. À medida que o ensino tradicional e, com ele, a imagem de um professor tradicional que utilizava práticas de ensino descontextualizadas e individualizadas é desconstruído, desqualificado, um novo ensino com práticas contextualizadas, participativas e colaborativas, que valorizam a autonomia do aluno, é construído. Assim, a imagem docente é construída a partir desse confronto entre *ethos* e *anti-ethos*, no entanto, como já mencionado, o enunciador, mesmo deixando explícito que o texto é direcionado ao professor, constrói o *ethos* docente a partir das práticas de ensino necessárias para formar o aluno de maneira adequada às novas transformações da sociedade, como a revolução da informática.

Podemos concluir, então, que, na enunciação dos PCNEM, procura-se desconstruir uma imagem anterior do docente que remete ao *ethos* do professor do “mundo analógico” e construir uma nova imagem, a do *ethos* do professor do “mundo digital”. Dessa forma, o co-enunciador confere ao fiador da enunciação o *ethos* do “mundo digital”; e assimila ou não esse *ethos* na medida em que concorda com o

enunciador e assume uma forma de estar no mundo semelhante à imagem de professor por ele evocada através das práticas do “mundo digital”: autonomia, participação, contextualização dos conteúdos. Essa dupla incorporação é que irá permitir a participação ou não do co-enunciador no *corpo* social dos que aderem a esse discurso.

Como já foi explicitado, a construção do *ethos* do professor presente nos documentos, objetivo central dessa pesquisa, foi empreendida por meio dos critérios estabelecidos que abordam as práticas e comportamentos advindos dos novos letramentos, como observamos nesta seção, além da relação do professor com os materiais didáticos, que será analisada no tópico a seguir. Por isso, cabe, ainda, saber de que forma os documentos oficiais tratam essa relação do professor com o material didático no contexto das TICs, assim sendo, o próximo passo da análise será avaliar a *adequação ou subordinação do professor ao material didático* nas recomendações estabelecidas nos documentos.

4.2.3 Adequação ao material didático ou subordinação ao material didático

A fim de compreender como o *ethos* discursivo docente é construído nos documentos oficiais da educação, prosseguiremos, nesta seção, com a análise da imagem do professor na relação dele com o material didático. Ressalte-se que este estudo consistirá em compreender como os documentos oficiais, no caso dessa pesquisa, o Guia do PNL 2015, constroem a imagem do professor nas recomendações de como o docente deve se relacionar com o material didático. Para isso, examinaremos se a imagem construída do professor nesse documento é de subordinação ao material didático, que remeteria a uma prática do *ethos* do professor do “mundo analógico”, ou de adequação dos conteúdos desse material ao contexto do aluno, que remeteria a uma prática do *ethos* do professor do “mundo digital”.

Fundamentamos nossa análise nas contribuições de Lankshear e Knobel (2007) que ressaltam a autonomia como uma característica pertencente aos novos letramentos, que se refere na nossa categorização ao *ethos* do professor do “mundo digital”, em oposição à dependência característica presente nos letramentos anteriores, que remetemos como o *ethos* do professor do “mundo analógico”. Assim, definimos, de acordo com Richter (2005), a *adequação do material didático* ao contexto do aluno como uma prática

autônoma, pertencente ao *ethos* do professor do “mundo digital” e a relação de *subordinação ao material didático* como uma prática pertencente ao *ethos* do professor do “mundo analógico”.

Visto que analisaremos a relação do docente com o material didático, o documento selecionado foi o Guia do PNLD 2015, uma vez que, como já mencionamos, esse documento é o principal programa de distribuição de material didático do país. É importante destacar, inicialmente, que esse documento se dirige diretamente ao professor, uma vez que o objetivo do guia é orientar a escolha do material didático pelo professor. Logo no início do texto, o enunciador menciona diretamente seu co-enunciador, o professor, como podemos ler no trecho abaixo:

“A próxima etapa – a escolha dos livros didáticos – é de responsabilidade dos professores e da escola. Assim como já ocorre desde a implantação do Programa, **o Ministério da Educação coloca à disposição dos professores este Guia, como um material de apoio ao processo de escolha**, por meio do qual são apresentados, nos volumes dedicados a cada um dos componentes curriculares, os princípios e critérios utilizados na avaliação, bem como a resenha de cada obra aprovada.” (p. 8 – grifo nosso) (T1PNLD)

No excerto acima (T1PNLD), percebemos que o enunciador se apresenta no texto como uma entidade institucional, “O Ministério da Educação”, e não uma pessoa física. Essa definição do enunciador como uma entidade institucional confere um tom de autoridade ao que será dito e pode sugerir que o documento virá com “regras” a serem seguidas pelo professor. No entanto, ao mencionar que o material é um “apoio ao processo de escolha” do professor (co-enunciador do texto), o enunciador refuta essa ideia e define o material apenas como um auxílio ao docente, tirando, assim, um provável tom de prescrição do material. Essa estratégia busca mobilizar o co-enunciador (o professor) e fazê-lo aderir ao universo de sentido que o documento irá apresentar (MAINGUENEAU, 2005, p. 77) sem impor normas, o que poderia afastar o professor da enunciação. Essa estratégia pode ser percebida também no trecho (T2PNLD) abaixo:

Ao escolher os livros didáticos para o ensino médio, é importante que o professor identifique, nos textos das resenhas das obras, indicativos que se coadunem com os estabelecidos acima, visando estabelecer uma aproximação o mais efetiva possível entre o livro didático e o projeto político-pedagógico da escola. São apresentadas, a seguir, algumas informações, lembretes e dicas

que podem auxiliar os professores a organizar esse processo e a realizar uma escolha coletiva e consciente da coleção mais adequada aos alunos e ao projeto político-pedagógico da escola. (p. 12) (T2PNLD)

No (T2PNLD), o enunciador recomenda o que o professor deve fazer no processo de escolha do LD em “é importante que o professor identifique [...] indicativos que se coadunem com os estabelecidos acima”. Contudo, para que a recomendação não se assemelhe com a prescrição “normas” e distancie o professor da enunciação, o enunciador apresenta o conteúdo do documento como “informações, lembretes e dicas”, essas escolhas lexicais conferem um tom dialogal e não prescritivo ao material, há também a modalização do discurso ao mencionar que o conteúdo do Guia “pode auxiliar o professor”, destacando, assim, o caráter sugestivo do documento.

Sobre o T2PNLD, ressalta-se também que, nas recomendações ao professor, o enunciador considera a importância da autonomia do docente com o material didático ao mencionar que o professor deve escolher o LD “visando estabelecer uma aproximação o mais efetiva possível entre o livro didático e o projeto político-pedagógico da escola”. É construído, assim, na relação do professor com o material didático, um *ethos* ideal que remete ao *ethos* do professor do “mundo digital”, uma vez que destaca a autonomia do professor e a adequação do material didático. No fragmento abaixo, a enunciação continua sendo construída com um tom sugestivo e não prescritivo, como podemos observar:

***PROFESSOR, PROFESSORA, PARA PENSAR
ANTES DA ESCOLHA!***

Para começo de conversa...²

Este é o momento em que as escolas públicas de ensino médio começam a decidir, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2015), que coleções de livros didáticos vão adotar a partir do próximo ano.

Sendo assim...

Esse roteiro não é nem pretende ser completo. Cada região, cada escola, cada grupo de professores, tem a sua história e as suas particularidades, impossíveis de conhecer de antemão e à distância. Portanto, depois de fazer uma primeira leitura deste roteiro, verifiquem se não faltou algo importante. Em caso afirmativo, explicitem a lacuna e a discutam com os colegas; em caso de consenso, acrescentem e/ou adaptem o que for necessário.

Adotar uma coleção: um jogo e suas regras

A partir de agora, vocês vão “adotar coleções de livro didáticos”. Já repararam nos sentidos que a palavra “adotar” implica? Então

vejam o que nos diz a respeito o *Aurélio Eletrônico*, porque conhecer o sentido da palavra é a primeira regra desse jogo delicado: (p. 13 – grifos do autor) (T3PNLD)

No excerto acima (T3PNLD), percebemos o uso do vocativo “professor, professora” para marcar explicitamente o co-enunciador e convidá-lo a aderir ao discurso do Guia “para pensar, antes da escolha!”. Percebemos, ao longo do texto, que duas cenografias são construídas, uma que foi exposta anteriormente, com um tom sugestivo que possuía traços de formalidade e com um distanciamento maior entre os sujeitos da enunciação. Podemos perceber isso no uso da 3ª pessoa ao se referir ao professor, como nos exemplos desse recurso em T1PNLD: “[...]o Ministério da Educação coloca à disposição dos professores[...]” “É importante que o professor identifique”. Já a outra cenografia, presente no T3PNLD, possui um tom de diálogo, podemos perceber isso com o uso do vocativo, como mencionado, com a inserção de perguntas retóricas “Já repararam nos sentidos que a palavra ‘adotar’ implica?”, e com o uso do pronome “vocês” que se refere diretamente ao interlocutor “A partir de agora, vocês vão ‘adotar coleções de livros didáticos’”. Esses recursos que remetem a uma sequência dialogal, marcam uma aproximação maior entre os participantes da enunciação, permitindo que o enunciador “aconselhe” o co-enunciador e este, por sua vez, incorpore o discurso e a imagem docente construída nele mais facilmente, já que o professor “pode” escolher ou não seguir as orientações do Guia.

Outro trecho que revela a constituição essencialmente dialógica do discurso ocorre ao enunciador mencionar que o material é incompleto e pode ser complementado pelo co-enunciador (o professor), como nos fragmentos: “Esse roteiro não é nem pretende ser completo.”, “[...]acrescentem e/ou adaptem o que for necessário.”. Ainda sobre o tom dialogal do Guia, segue o trecho abaixo:

E agora, vamos escolher?

As coleções e livros que se encontram neste *Guia* diferem entre si, quer na forma com que organizam suas propostas didáticas quer no tratamento teórico conceitual e metodológico, propiciando dinâmicas de trabalho às vezes bastante diferenciadas. Para que a escolha reflita melhor a realidade de sua escola, sugerimos que a escolha recaia sobre a coleção – ou livro – que seja considerada, pelo coletivo de docentes atuantes na escola, a mais adequada ao tipo de trabalho que a equipe desenvolve, evitando o impasse do simples confronto de opiniões pessoais. Assim:

- ***organizem-se em grupos e planejem a leitura e a discussão do Guia; [...]***
- ***não se esqueçam de que, no PNLD, a escolha de uma mesma coleção para uma mesma disciplina vale para toda a escola; [...]*** (p. 15 – grifos do autor) (T4PNLD)

No T4PNLD, percebemos, logo no início, o uso da 1ª pessoa do plural seguida de um convite em “E agora, vamos escolher?”, esse recurso continua a sequência dialogal do discurso que pretende aproximar os sujeitos da enunciação, já que agora o enunciador também se insere como participante do processo de escolha do LD. Neste momento, chamamos atenção para a importância do *tom* da enunciação para a construção do *ethos* docente. Segundo Gonçalves (2006, p. 68), do tripé *tom, caráter e corporalidade*, o tom seria o mais importante na construção do *ethos* discursivo, pois dele dependeria a formação do caráter e da corporeidade dos sujeitos do discurso.

Nessa cenografia, o tom dialogal, além de aproximar os sujeitos de tal forma que, no T4PNLD, com o uso da 1ª pessoa, os mantém no mesmo patamar da enunciação, convida o co-enunciador a aderir ao universo de sentido e incorporar o *ethos* construído no e pelo discurso. Na relação da cenografia com o gênero Guia, percebemos que, mesmo esse gênero podendo suscitar cenografias variadas, a cenografia utilizada é a rotineira, com características de informalidade que aproximam os sujeitos da enunciação, com o tom de aconselhamento e sugestão, comuns ao gênero, e com a recomendação de “passos” a serem seguidos.

Destaque-se que esse tom dialogal do Guia se aproxima de um tom didático-pedagógico ao recomendar orientações a serem seguidas pelo professor para a escolha do LD, como em “organizem-se e planejem a leitura”, “não esqueçam de que”. Assim, mesmo o texto sendo direcionado a professores, o enunciador escolhe uma cenografia que suscita uma orientação minuciosa seguida de informações e passos a serem seguidos. Sobre essas orientações presente no Guia, seguem os trechos (T5PNLD e T6PNLD) abaixo:

O Programa Nacional do Livro Didático- PNLD é um programa nacional; portanto, de grandes proporções e extremamente complexo, com todas as vantagens e desvantagens dessa envergadura. Isto quer dizer, entre outras coisas, que a escolha do professor não é — nem pode ser — um ato idêntico ao de encomendar um livro em uma livraria. Daí a necessidade de conhecimento de regras básicas que organizam o funcionamento

desse Programa, para garantir um resultado o mais próximo possível do desejado. (p. 14) (T5PNLD)

Como toda e qualquer leitura proveitosa, a consulta ao *Guia de Livros Didáticos* pressupõe propósitos bem definidos. Quem não sabe o que procura, dificilmente acha. Portanto, antes de ler, **façam ao Guia as perguntas que vocês querem ver respondidas, em relação ao que cada livro pode oferecer.** [Por que escolher livros didáticos? O que pretendemos desses livros? Por que a coleção X? Para quê? Para quem? Com que consequências práticas possíveis? Uma estratégia interessante para chegar-se a perguntas pertinentes é a de **avaliar as coleções e livros atualmente em uso**, verificando em quê e por quê vocês estão — ou não — satisfeitos com ele. (p. 16 e 17 - grifos do autor) (T6PNLD)

Percebemos com T5PNLD e T6PNLD, que o Guia vai orientando o professor na escolha do livro e determinando os passos que devem ser seguidos, definindo inclusive as perguntas a serem feitas no processo de escolha. Portanto, mesmo com o tom de sugestão e aconselhamento próprios do gênero, há também implicitamente sequências injuntivas como em: “[...]a escolha do professor não é — nem pode ser — um ato idêntico ao de encomendar um livro em uma livraria.”, “Portanto, antes de ler, façam ao Guia as perguntas que vocês querem ver respondidas” . Ainda sobre as orientações que o Guia dá ao professor, segue o trecho (T7PNLD) abaixo:

O que dá a uma coleção ou a um livro o seu caráter e qualidade didático-pedagógicos é, mais que uma forma própria de organização interna, **o uso adequado à situação particular de cada escola**; e os bons resultados também dependem diretamente desse uso. (p. 16 – grifos do autor) (T7PNLD)

No excerto acima (T7PNLD), percebemos que as orientações dadas já não se referem apenas ao processo de escolha do LD, mas também ao uso que se faz desse material. Ao destacar que a qualidade do LD depende principalmente do uso adequado do material, o enunciador menciona, ainda que implicitamente, que a qualidade do livro é responsabilidade do professor, já que quem deve fazer esse uso e essa adequação é o docente. Percebemos ainda, com T7PNLD, que o *ethos* ideal do docente na relação com o material didático é construído através da adequação que o professor faz desse material didático ao contexto, essa característica remete a práticas autônomas, que, por sua vez, estão relacionadas ao *ethos* do professor do “mundo digital”. A autonomia como

característica fundamental do *ethos* docente continua sendo mencionada ao longo do texto, como podemos ler abaixo:

Podemos exigir — e obter — bastante de um livro, desde que conheçamos bem nossas necessidades e sejamos capazes de entender os limites dos livros didáticos e ir além deles. Por isso mesmo, o melhor, em todo e qualquer livro, está nas oportunidades que ele oferece de acesso ao mundo da escrita e à cultura letrada; tal como nas páginas de internet, que são tão melhores quanto mais articulações ou *links* estabelecerem com outras páginas. Sendo assim, os livros que, *sem deixar de dar adequadamente o seu recado*, estimulem a leitura de outros, alimentem e orientem a curiosidade do professor e a de seus alunos, são preferíveis: como não simulam conter *tudo* o que seria necessário saber, não só não nos iludem como nos apontam outras metas. Seja como for, é importante verificar, ao escolher as coleções e livros didáticos, a que outras fontes de informação — como bibliotecas, obras de referência e equipamentos — a escola poderá ter acesso. Muitas vezes, o bom uso de um livro didático depende de uma articulação adequada com esses outros tipos de recursos e materiais didáticos. (p. 16 – grifos do autor) (T8PNLD)

Em T8PNLD, o enunciador usa novamente a 1ª pessoa do plural para se aproximar do co-enunciador e sugerir um aconselhamento, ao mencionar que “Podemos exigir — e obter — bastante de um livro, desde que conheçamos bem nossas necessidades e sejamos capazes de entender os limites dos livros didáticos e ir além deles.”. O enunciador expõe que o professor deve conhecer e ser capaz de ir além do livro didático, pois, como é mencionado no texto, “o bom uso de um livro didático depende da articulação adequada”. Assim, novamente a autonomia do professor, através da adequação do LD ao contexto de uso, é referida como imagem ideal do professor por meio de práticas referentes ao *ethos* do professor do “mundo digital”.

É importante destacar que o Guia não impõe uma cenografia com tom prescritivo, como já foi mencionado, e, por isso, ao dar orientações sobre a prática do professor, o enunciador modaliza o discurso. No trecho acima, o uso da 1ª pessoa do plural funciona para o enunciador ficar no mesmo patamar do professor e dividir essa responsabilidade com ele ao se colocar também como fiador desse texto. Essa estratégia é importante no processo de incorporação do *ethos* discursivo, pois, ao invés de impor regras e normas a serem seguidas, o que poderia causar uma não aceitação do texto pelo professor, a enunciação é construída com um tom de sugestão e informalidade, de tal forma que o co-enunciador incorpora as orientações e o *ethos* sem perceber. Ainda sobre as orientações que o documento dá acerca da prática do professor, segue o trecho (T9PNLD) abaixo:

Considerando esse conjunto de funções chave, procurem verificar, nos textos do *Guia de Livros Didáticos*, quais as contempladas e quais as mais trabalhadas (p. 18 – PNLD) em cada LD. Em particular, não se contentem com a pura e simples transmissão de conhecimentos; verifiquem se as atividades e exercícios propostos desenvolvem de fato competências e habilidades do aprendiz. (p.19 – grifos do autor) (T9PNLD)

Nesse trecho (T9PNLD), o enunciador dá sugestões, não sobre o processo de escolha do LD, mas sobre as práticas do professor na relação com o LD. No fragmento “não se contentem com a pura e simples transmissão de conhecimentos”, ao mesmo tempo que o enunciador afirma que essa prática “a pura e simples transmissão de conhecimento” é frequente na imagem que ele atribui ao professor, ele sugere que o professor seja mais autônomo e também verifique no LD “se as atividades e exercícios propostos desenvolvem de fato competências e habilidades do aprendiz”. Assim, a imagem do professor, na sua relação com o material didático, é construída através da oposição entre a subordinação (o professor que se contenta com a “pura e simples transmissão de conhecimentos”) e a adequação ao LD (o professor que verifica as atividades que o LD propõe para, então, adequá-las ao contexto de uso).

O PNLD, ao propor que a escolha do LD seja do professor, valoriza a autonomia do docente na sua relação com o material didático, no entanto, percebemos, com o Guia, que essa autonomia é limitada, pois as obras “adequadas” já foram pré-selecionadas e o próprio gênero Guia, se divide entre aconselhar e determinar alguns passos da escolha, não deixando, assim, o docente totalmente livre nesse processo. Além disso, ao orientar o professor na escolha do livro, o Guia também aconselha, ainda que indiretamente, o uso do LD em sala de aula. Portanto, ao mesmo tempo em que o Guia parece dar autonomia ao professor no processo de escolha do LD, ele também limita essa autonomia com a determinação de passos a serem seguidos e com a orientação no uso do LD. Se essa autonomia já fosse pressuposta nesse documento como inerente à prática do professor, não seriam necessárias orientações que versassem sobre os conteúdos e sobre a adequação do LD à sala de aula, seriam necessárias apenas orientações sobre o processo específico de submissão do livro escolhido ao Ministério da Educação.

Percebemos, então, que o Guia, com o tom didático-pedagógico, pressupõe um *ethos* ideal de autonomia, mas concebe o *ethos* do professor, interlocutor da enunciação, como alguém dependente do material e que, por isso, precisa de orientações detalhadas.

Portanto, a imagem construída do professor no Guia do PNLD, no que se refere à relação do docente com o material didático, remete ao *ethos* do professor do mundo analógico, no entanto, o documento recomenda um *ethos* ideal que remete ao *ethos* do professor do “mundo digital”.

4.2.4 Imagens docentes: professor-pesquisador, professor-articulador, professor-transmissor

Nesta seção, relacionamos os *ethé* do professor do “mundo analógico” e do “mundo digital” considerando a reflexão feita por Geraldi (2013) sobre as identidades assumidas pelo professor no decorrer da história. As imagens docentes delineadas por Geraldi (2013) são: a imagem do *professor-pesquisador*, que remete aos docentes produtores do conhecimento científico; a imagem do *professor-articulador*, que são os professores articuladores do conhecimento científico com os conteúdos de ensino; e a imagem do *professor-transmissor*, que remete aos docentes reprodutores dos conteúdos de ensino e controladores do tempo de contato do aprendiz com o material didático.

Ao associarmos os *ethé* encontrados na análise dos documentos às imagens do professor delineadas por Geraldi, percebemos que as *práticas participativas e contextualizadas* podem ser relacionadas com o *professor-pesquisador*. Retomando Geraldi (2013), os mestres da Antiguidade Clássica eram professores-pesquisadores. Segundo o autor, os mestres da Grécia Antiga, como Sócrates, Platão e Aristóteles, com o intuito de produzir conhecimento e formar intelectuais críticos e pensantes, assumiam o papel de mestres produtores do saber. À época, não existia diferença entre quem produzia e quem ensinava. Trazendo essa imagem para os dias atuais, destaca-se que, conforme sugerem os PCNEM atualmente, a formação do aluno, de acordo com os metes da Antiguidade Clássica, já integrava o processo de produção/construção do saber, pois os alunos eram discípulos/seguidores desses mestres e eram considerados interlocutores nesse processo.

A imagem do *professor autônomo que adequa o material didático* ao contexto de uso pode ser associada à imagem do *professor-articulador*. Consideramos como professor-articulador a identidade do docente, delineada por Geraldi(2013), que emergiu com o mercantilismo, pois, com a universalização do ensino e o surgimento das novas ciências, aumentaram a urgência por “instrutores” e, por isso, ocorreu uma “divisão social

do trabalho” radical que refletiu na figura do professor. O docente, por sua vez, passou a ser valorizado pelo conhecimento que transmitia aos seus alunos, deixando a produção por conta dos cientistas. O professor passou de “produtor” para “transmissor” de conteúdos. Contudo, para Geraldi (2013), dominar um conhecimento ou o produto de um trabalho científico está associado a uma constante atualização das descobertas científicas e a uma articulação desses saberes para se construir os conteúdos de ensino. Portanto, esse professor também possuía *práticas participativas e contextualizadas*, uma vez que deveria adequar os conteúdos de ensino ao contexto do aluno.

Já no capitalismo contemporâneo, com o surgimento do material didático, alteram-se profundamente as condições de trabalho do professor e sua identidade, e a imagem que emerge, à época, do professor é de mero transmissor do saber produzido por outro. Sobre essa imagem do professor como mero transmissor, Geraldi (2013, p. 12-13) enfatiza que:

A nova configuração introduz na relação entre a atividade de produção de conhecimentos e a atividade de ensino uma nova realidade: a produção de material didático posto à disposição do trabalho de transmissão. Trata-se de uma "parafernália didática" que vai do livro didático (para o professor, com respostas dadas) até recursos da informática, com vídeos destinados ao ensino de determinados tópicos ou disquetes com textos e exercícios. Em relação ao trabalho do professor, a profecia de Comenius se concretiza: "tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como o há de ensinar, o tem escrito como que em partituras"

Ainda segundo o autor, a divisão do trabalho e a subordinação ao livro didático, associadas a fatores políticos e econômicos (como carga horária de trabalho, compromisso com a seleção de conteúdos, remuneração salarial etc.) aproximou o trabalho docente do trabalho manual, o professor não precisa mais fazer a articulação entre o eixo epistemológico e o didático-pedagógico, como acontecia na imagem do *professor-articulador*, pois o material “já vem pronto”. Assim, a imagem do *professor-transmissor* pode ser associada às *práticas individualizadas e descontextualizadas* e à *imagem do professor dependente do material didático e que se subordina a ele*.

Segue a tabela abaixo com a associação das imagens do professor delineadas por Geraldi (2013) e as categorias de análise referentes ao contexto das TICs:

<i>Professor-pesquisador</i>	Práticas participativas e contextualizadas	Professor autônomo que adequa o material didático ao contexto de uso
------------------------------	--	--

<i>Professor-articulador</i>	Práticas participativas e contextualizadas	Professor autônomo que adequa o material didático ao contexto de uso
<i>Professor-transmissor</i>	Práticas individualizadas e descontextualizadas	Professor dependente do material didático que se subordina a ele

Tabela 3 – Relação das imagens do professor e das categorias de análise

Após associarmos as categorias como visto na tabela 3, passamos a análise de trechos dos documentos para definir quais as imagens do professor são retratadas nos PCNEM e no Guia do PNLD 2015.

Um outro dado a considerar diz respeito à necessidade do desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais. A garantia de que **todos** desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores.

De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático. (p. 11 e 12 – grifo do autor) (T19PCNEM)

No trecho (T19PCNEM), percebemos que o enunciador reforça a importância do desenvolvimento de algumas competências. No primeiro momento, ele ressalta as competências fundamentais em oposição às antigas e obsoletas “Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos”, essa estratégia de construir o *ethos* ideal do professor através do *anti-ethos* reforça a imagem do *professor-pesquisador* em oposição ao *professor transmissor*. As características que podemos associar mais facilmente à imagem do professor-pesquisador são expostas no decorrer do trecho “do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da

disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento.”, ao destacar que as capacidades de desenvolver o “pensamento divergente,[...] de trabalhar em equipe e de ” “buscar conhecimento” como competências básicas, o enunciador projeta claramente a imagem de um *professor-pesquisador* que remete ao que Geraldí (2013) associou com os mestres da Grécia Antiga que produziam (buscavam) o conhecimento junto com os alunos, que eram seus discípulos, e seguiam ou não suas ideias (pensamento crítico). Acerca das práticas que podemos associar à imagem do *professor-pesquisador*, segue o trecho abaixo:

Na sala de aula, a autonomia tem como pressuposto, além da capacidade didática do professor, seu compromisso e, por que não dizer, cumplicidade com os alunos, que fazem do trabalho cotidiano de ensinar um permanente voto de confiança na capacidade de todos para aprender. (página 71) (T20PCNEM)

Nos PCNEM, o *ethos* ideal do professor é sempre referido como alguém que precisa ter autonomia para formar alunos também autônomos, por isso, no trecho T19PCNEM, ressalta-se a “autonomia” como característica essencial, além da “capacidade didática do professor” e da “cumplicidade com os alunos”. Essas características sinalizam a imagem do professor no documento associada tanto ao *professor-articulador*, ao destacar a capacidade didática do docente, como a do *professor-pesquisador*, uma vez que, além de destacar a autonomia, ressalta também que o professor deve fazer os alunos aderirem ao seu discurso quando enuncia que o ensino deve ser “um permanente voto de confiança de todos para aprender”, e, assim remete aos mestres que deviam convencer seus discípulos sobre suas ideias e fazer com que eles as seguissem.

O exercício pleno da autonomia se manifesta na formulação de uma proposta pedagógica própria, direito de toda instituição escolar. Essa vinculação deve ser permanentemente reforçada, buscando evitar que as instâncias centrais do sistema educacional burocratizem e ritualizem aquilo que no espírito da lei deve ser, antes de mais nada, expressão de liberdade e iniciativa, e que por essa razão não pode prescindir do protagonismo de todos os elementos da escola, em especial dos professores. (p. 72 – negrito do autor) (T21PCNEM)

No excerto T21PCNEM, mais uma vez a autonomia que remete à imagem do professor-pesquisador surge como uma característica fundamental, o protagonismo do professor e a recomendação a “expressão de liberdade e iniciativa” reforçam o caráter não prescritivo dos PCNEM e, para fazer o professor aderir a esse discurso, ressaltam a autonomia que o docente possui diante da proposta pedagógica sugerida no documento.

Percebemos, então que, nos PCNEM, assim como já havia sido percebido no tópico 3.2.1, há a construção de um *ethos* ideal, com a imagem do professor-pesquisador prioritariamente, em oposição ao *anti-ethos*, com a imagem do professor-transmissor. Passemos a análise das imagens docentes construídos no Guia do PNLD 2015. Vejamos um primeiro trecho:

Sendo assim...

Esse roteiro não é nem pretende ser completo. Cada região, cada escola, cada grupo de professores, tem a sua história e as suas particularidades, impossíveis de conhecer de antemão e à distância. Portanto, depois de fazer uma primeira leitura deste roteiro, verifiquem se não faltou algo importante. Em caso afirmativo, explicitem a lacuna e a discutam com os colegas; em caso de consenso, acrescentem e/ou adaptem o que for necessário. (p. 13) (T10PNLD)

No excerto T10PNLD, percebemos que o enunciador constrói a imagem do *professor-articulador*, pois explicita que o guia “não é nem pretende ser completo” e que o professor possui a liberdade para adaptá-lo de acordo com as particularidades de sua escola através da discussão com outros professores. Assim, destaca a *autonomia do professor e a adequação do material didático ao contexto de uso*, bem como propõe uma *escolha participativa e um uso contextualizado* a sua escola. Ainda sobre a adequação do material didático ao contexto, segue o trecho (T11PNLD) abaixo:

O que dá a uma coleção ou a um livro o seu caráter e qualidade didático-pedagógicos é, mais que uma forma própria de organização interna, ***o uso adequado à situação particular de cada escola***; e os bons resultados também dependem diretamente desse uso. (p.16 – grifo do autor) (T11PNLD)

No trecho acima (T11PNLD), destaca-se que a qualidade do livro didático depende mais do uso adequado e contextualizado que é dado a ele, portanto, percebemos a recomendação do guia para que o professor use o livro didático adequadamente e não apenas se subordine a ele, o que ressalta a imagem do professor como articulador do conteúdo do livro ao contexto do aluno. No entanto, no Guia do PNLD 2015, ao destacar

as características do livro didático, o enunciador também constrói uma imagem do professor como mero transmissor do conteúdo do material sem autonomia no trato com o livro, como podemos ler a seguir:

Para cumprir seus objetivos didático-pedagógicos, cada coleção ou livro seleciona certos conteúdos em detrimento de outros, e os organiza de acordo com um determinado plano e numa certa sequência. Nesse gesto — e ocupando o lugar do professor — o LD:

- efetua uma seleção da matéria a ser dada;
- estabelece para ela um certo tipo de abordagem e um tratamento didático particular;
- propõe um trajeto próprio para sua exploração. (p. 21) (T12PNLD)

No trecho acima (T12PNLD), o enunciador, ao colocar o termo *livro* como tópico dos enunciados “cada coleção ou livro seleciona certos conteúdos”, não só antropomorfiza o próprio LD, atribuindo-lhe uma poder de agir como enunciador empoderado (seleciona conteúdos!), como constrói a imagem do professor como mero transmissor dos conteúdos do livro (que é agente) e ressalta a falta de autonomia do docente na seleção desses conteúdos de ensino. Além disso, ao mencionar explicitamente que o LD ocupa o lugar do professor, o enunciador constrói a imagem do *professor-transmissor*, destacando a falta de autonomia e, conseqüente, subordinação do docente ao material didático.

De acordo com Geraldi (2013), essa nova configuração no ensino traz uma nova realidade “a produção de material didático posto à disposição do trabalho de transmissão” (GERALDI, 2013, p. 12). Portanto, o material didático já surge para “facilitar” o trabalho do professor e, por isso, o guia, mesmo recomendando a adequação do material ao contexto do aluno, explicita também a prática oposta e constrói a imagem do professor como mero transmissor dos conteúdos do LD. Ainda sobre a imagem do professor-transmissor construída no Guia do PNLD 2015, podemos ler abaixo:

Do ponto de vista do professor, um bom LD deve desempenhar funções como:

- *informação científica e geral*; — Como não se pode conhecer *tudo* nem estar atualizado *em tudo*, uma função importante do LD está na qualidade, correção e atualização das informações científicas e gerais que apresenta. Quanto mais detalhadas e de melhor qualidade, para os objetivos do ensino, mais essas

informações podem colaborar em sua tarefa de ensinar conhecimentos pertinentes e confiáveis.

- *formação pedagógica diretamente relacionada à disciplina/componente curricular em questão*; — Transformações e conquistas ocorridas numa área do saber implicam, também, mudanças em relação ao *quê* e ao *como* ensinar, como já vimos. Por esse motivo, ao incorporar adequadamente esses avanços, o bom LD contribui para a sua formação continuada.

- *ajuda no desenvolvimento das aulas*; — Ser um roteiro ou um plano detalhado para aulas e cursos é uma das funções mais conhecidas do LD, no Brasil. Na medida em que pretenda funcionar como um *manual*, todo LD deve desempenhar correta e adequadamente esta função; mas não pode prescindir do professor. Ou seja, não pode transformar vocês, professores, em simples monitores do livro. A interação, o diálogo em que o docente desempenha um papel ativo e crítico, em relação às propostas, deve ser o caminho buscado pelo LD. Da mesma forma, o professor deve sempre pensar nos usos diferenciados que um LD pode permitir, como alterações de sequências, atividades complementares, aspectos diversos da realidade local etc.

- *ajuda na avaliação dos conhecimentos práticos e teóricos adquiridos*. — Ainda sem querer substituir o professor, o LD deve contribuir para a avaliação da aprendizagem que propõe, uma vez que toda situação de ensino e de aprendizagem busca validar e mesmo legitimar, do ponto vista do reconhecimento social, as competências, habilidades e conteúdos desenvolvidos. (p.19 – grifos do autor) (T13PNLD)

No trecho T13PNLD, percebemos que, ao destacar as funções do LD para o professor, o enunciador reforça que a produção de material didático foi posta à disposição da imagem do professor-transmissor (GERALDI, 2013, p. 12). Ao expor que o LD deve conter informação científica geral, o enunciador explicita que não se pode “conhecer tudo nem estar atualizado em tudo” e, por isso, o LD faz/deve fazer isso para o professor. Nesse trecho, além de haver uma separação entre quem produz o conhecimento e quem ensina, percebemos também que o professor não precisa mais articular os eixos científicos e didático-pedagógicos, pois o LD já faz isso ao trazer informação científica e formação pedagógica ao professor.

No T13PNLD, o enunciador destaca que o livro não pode transformar o professor em “monitores”, remetendo a imagem do professor transmissor como controlador do tempo do aluno com o LD, como mencionado por Geraldi (2013) na imagem do professor-transmissor. Destaca-se, então, que o guia, ao enumerar as várias funções do

LD que incluem, além das já citadas, a “ajuda no desenvolvimento das aulas” e a “ajuda na avaliação dos conhecimentos práticos e teóricos adquiridos”, ressalta que o LD não deve substituir o professor e propõe uma adequação do material didático ao contexto do aluno. No entanto, mesmo com a recomendação de um *ethos* ideal no uso do LD que seria do *professor-articulador*, o Guia do PNLD 2015 ao destacar as funções do LD em detrimento das competências do professor, constrói um *ethos* do professor como transmissor no contato com o material didático.

Nos PCNEM, a imagem ideal do professor é de *professor-pesquisador*, uma vez que é constantemente referido no documento à construção e produção do saber, contudo a construção do *ethos* ideal surge na oposição com o *anti-ethos* que remete ao *professor-transmissor*. Já no Guia do PNLD 2015, o *ethos* recomendado na relação do professor com o material didático é o do *professor-articulador* que adequa o material ao contexto de uso, no entanto, quando o enunciador refere-se às funções do LD, ressaltando sua importância, ele constrói o *ethos* do professor-transmissor que é dependente do material didático e se subordina a ele.

Percebemos, então, que o *ethos* do professor do “mundo digital” que surgiu no início da análise e é associado aos novos letramentos e à revolução tecnológica pode ser relacionado com a imagem do *professor-pesquisador* e do *professor-articulador* delineada por Geraldi (2013). Enquanto o *ethos* do professor do “mundo analógico” pode ser associado à imagem do *professor-transmissor*. Com isso, percebemos que as práticas recomendadas pelos documentos mesmo que associadas às transformações da sociedade com a revolução da informática e, com ela, o surgimento dos novos letramentos fazem referência, nas imagens de Geraldi (2013), a períodos anteriores ao surgimento das TICs.

Passemos, agora, às considerações finais sobre este trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tivemos como objetivo principal examinar como é construído no discurso dos PCNEM e do Guia do PNLD 2015 o *ethos* discursivo do professor no contexto das TICs. Para isso, procedemos à análise a partir das imagens e dos papéis sociais que são atribuídos ao professor nos PCNEM e no Guia do PNLD 2015. Sendo assim, destacamos os *ethé* que se contrapõem nos documentos na relação do docente com as tecnologias digitais, o *ethos do professor do “mundo analógico”* e o *ethos do professor do “mundo digital”*.

No quadro teórico, consideramos as perspectivas da Análise do Discurso de linha francesa, mais especificamente de Maingueneau (1998; 2008a; 2008b), sobre o *ethos* discursivo. Acerca das identidades do professor ao longo da história e da sua relação com o material didático, baseamo-nos em Geraldi (2013), Richter(2005) e Freitas (2007). Já em relação às TICs, buscamos como aparato teórico deste trabalho as considerações de Lankshear e Knobel (2007).

Nesta investigação, analisamos como esses documentos (PCNEM e Guia do PNLD de 2015) recomendam que seja a imagem ideal do professor na atualidade. Percebemos, na análise do corpus, que o *ethos* do professor do “mundo digital” está relacionado ao que Lankshear e Knobel (2007) propõem como uma nova mentalidade, denominada pelos autores de novo *ethos*, que orienta as práticas sociais contemporâneas e se relaciona a práticas mais participativas, colaborativas e distribuídas, em oposição às práticas letradas anteriores que eram mais individualizadas. Podemos concluir, então, que, na enunciação dos PCNEM, procura-se desconstruir uma imagem anterior do docente que remete ao *ethos* do professor do “mundo analógico” e construir uma nova imagem, a do *ethos* do professor do “mundo digital”. Já o Guia do PNLD 2015 pressupõe um *ethos* ideal de autonomia, mas concebe o *ethos* do professor, interlocutor da enunciação, como alguém dependente do material e que, por isso, precisa de orientações detalhadas. Portanto, a imagem construída do professor no Guia do PNLD, no que se refere à relação do docente com o material didático, remete ao *ethos* do professor do mundo analógico, no entanto, o documento recomenda um *ethos* ideal que remeteria ao *ethos* do professor do” mundo digital”.

Em relação à associação acerca dos *ethé* referentes ao “mundo digital” e ao “analógico” e as identidades docentes descritas por Geraldi (2013), percebemos que o *ethos* do professor do “mundo digital”, que surgiu no início da análise e é associado aos novos letramentos e à revolução tecnológica, pode ser relacionado com a imagem do *professor-pesquisador* e do *professor-articulador* delineada por Geraldi (2013). Enquanto o *ethos* do professor do “mundo analógico” pode ser associado à imagem do *professor-transmissor*. Destaca-se aqui, como já mencionado no decorrer do trabalho, que não há uma relação determinante em que práticas colaborativas e participativas só apareçam através do contato com o computador e outras tecnologias, ou, que práticas individualizadas e descontextualizadas apareçam apenas no contato com materiais não digitais. Sendo assim, observamos que as práticas recomendadas pelos documentos, mesmo que associadas às transformações da sociedade com a revolução da informática e, com ela, o surgimento dos novos letramentos, fazem referência, nas imagens de Geraldi (2013), a períodos anteriores ao surgimento das TICs. Embora o uso da tecnologia e as transformações que surgiram com seu advento facilite as práticas autônomas, colaborativas e participativas por aproximar os usuários e remodelar as práticas sociais, não foi, para os documentos analisados nesta pesquisa, o seu surgimento que proporcionou essas práticas e comportamentos, na realidade, percebemos que essas práticas e comportamentos são inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Ressalte-se também que, além das orientações presentes nesses documentos em relação ao uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, os professores têm que lidar também com a demanda dos alunos, pois é, sobretudo, na interação com os estudantes, que vivem sob o signo das TICs, que se percebe a urgência em trazer as práticas inerentes ao contexto digital para o âmbito escolar.

Considerando a carência existente entre estudos que articulem a noção de *ethos* do professor ao contexto das tecnologias digitais e interativas, acreditamos que nossa pesquisa trará contribuições para os estudos da área e para a comunidade escolar, na medida em que, ao traçar o *ethos* do professor nos documentos oficiais da educação dentro do contexto digital, percebemos como o docente é retratado e como é recomendado a ele novas práticas e metodologias de ensino na atualidade. Além disso, traçando-se o perfil e a imagem desse profissional nos documentos, pretendemos contribuir na formulação de futuros cursos de formação docente para o trabalho com as tecnologias.

Acreditamos ainda que seria produtivo para uma pesquisa futura analisar a incorporação do *ethos* discursivo do professor construído nesses documentos, a fim de saber em que medida o *ethos* recomendado pelos documentos podem ser confirmados ou não no discurso do próprio docente. Uma sugestão para novas investigações seria, então, que fossem feitas entrevistas com alguns professores e observações de suas práticas de ensino e de sua relação com o material didático para investigarmos se o *ethos* discursivo construído nos PCNEM e no Guia do PNL 2015 são incorporados pelos interlocutores dessa enunciação.

Por fim, esperamos que, como todo trabalho de pesquisa, as considerações feitas nessa dissertação possam suscitar o surgimento de outros questionamentos e levar a outros empreendimentos de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. M. A. **Jornal das moças: leitura, civilidade e educação feminina (1932-1945)**. 2008. 258f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

AMOSSY, R. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-28.

ASSIS, J. A. ; LOPES M. A. P. T. Ethos, discursos e representações na atividade de avaliação de textos escritos: pistas de um processo de formação de professores. **SCRIPTA** . Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 71-94, 1º sem. 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/viewFile/4396/4557> Acesso em 16 fev. 2014.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia de linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2010.

BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificações e interação. Org.: Â. Paiva Dionísio e J. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASILa. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** :terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASILb. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: parte I- bases legais**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASILc. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015** :apresentação: ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 2014.

BUZATO, M. E. K. Sobre a necessidade de letramento eletrônico na formação de professores: O Caso Teresa. In: GRIMM-CABRAL, Loni, SOUZA, Pedro de, LOPES, Ruth E. Vasconcellos, PAGOTTO, Emílio Gozze (Orgs.). **Linguística e ensino: novas tecnologias**. Blumenau: Nova Fronteira, 2001. p. 229-267.

CARNEIRO, R. **Informática na educação: representações sociais do cotidiano**.

2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, P. **Discurso político**. Tradução: Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2008.

COSTA, N. B. da. **A produção do discurso lítero -musical brasileiro**. - São Paulo: s.n., 2001. 486f. Tese. Programa Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

EGGS, E. Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 29-56.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luis Paulo. (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FERREIRA, L. T. **O ethos do professor de língua portuguesa na escrita diarista de alunas estagiárias**. 175p. Tese – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18444?locale=en> Acesso em 18 fev. 2014.

FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem** . 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martin Fontes, 2013.

GONÇALVES, J. B. C. **Poder e afeto nas narrativas bíblicas: uma análise da construção do ethos discursivo nas parábolas contadas por Jesus**. 2006. 350f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

HEINE, P. B. Considerações sobre a cena enunciativa: a construção do ethos nos blogs. **Linguagem em discurso**. Santa Catarina, v.9 n.1 , 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip_mat_dit.pdf> Acesso em 20 fev. 2014.

LANKSHEAR, C, KNOBEL, M.; (orgs) **A New Literacies Sampler**. Nova York: Peter Lang, 2007.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2005.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINGUENEAU, D. ; COSSUTA, F. **Analisando os discursos constituintes**. Tradução de Nelson Barros Costa. Fortaleza: Revista GELNE, vol. 2 nº2, 2000. ISSN – 1517-7874. Disponível em:<http://www.gelne.ufc.br/revista_ano2_no2_39.pdf> Acesso em 10 jan de 2015

MAINGUENEAU, D. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. 3. ed. Campinas: UNICAMP/Pontes, 2003.

_____. **Gênese dos Discursos**. Tradução de Sírrio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.

_____. A propósito do ethos. In: Motta, A. R. ; Salgado, L. **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-29 .

_____. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 69-92.

MARCUSCHI, L. **A Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA LOPES, L. P. LA e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luis Paulo. (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NASCIMENTO, J. B. ; NARDOCI, I. M. A manifestação do ethos pelas marcas de modalidade no discurso de fóruns educacionais digitais. **Calidoscopio**. São Leopoldo. v. 10 n. 3 2012. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/3112> Acesso em 15 fev 2014.

OLIVEIRA, C. L. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Travessia. Disponível em http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_004/artigos/educacao/pdfs/UM%20APANHADO%20TE%20D3RICO-CONCEITUAL.pdf Acesso em 21 de mar 2015.

OLIVEIRA, J. S. O ethos discursivo do professor de língua materna a partir da mídia. **ANAIS DO V FÓRUM IDENTIDADES E ALTERIDADES GEPIADDE/UFS/ITABAIANA**, 2011. p. 1-16. Disponível em: <http://200.17.141.110/forumidentidades/vforum/textos/Jacqueline_dos_Santos_Oliveira.pdf> Acesso em 12 fev. 2014.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil**. São Paulo, S.P.: Cortez Editora, 2002.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.

PÊCHEUX. Análise automática do discurso (AAD-69). In GADET, F. e HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução às obras de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

PEREIRA, D. V. **A construção do feminino no discurso de Dilma Rousseff: identidade, performatividade e ethos**. 2013. 139f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Curso de Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

PONTE, J. P. da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? **Revista Ibero-Americana de Educación**. OEI. N. 24, septiembre/diciembre, 2000. Disponível em < <http://www.oei.es/revista.htm>.>

Acesso em 23/11/06.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v.. 9 no. 5, October 2001, MCB University Press. Versão online. Disponível em <www.marcprensky.com/.../prensky%20%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>. Acesso em 13 fev. 2014.

POSSENTI, S. **Os limites do discurso**. Curitiba: Criar, 2003.

RITCHER, M. G. O material didático no ensino de línguas. In: **Linguagem e Cidadania**. Santa Maria, edição de 14, jul-dez 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/linguagemecidadania>>. Acesso em: 19 de fev de 2014.

RIBEIRO, F. R. **Jogos educacionais digitais para o ensino de língua portuguesa: uma proposta de avaliação didático-pedagógica e ergonômica**. 2013. 134f. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística

Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Fernanda%20Rodrigues%20Ribeiro>> Acesso: 22 fev 2014.

RODRIGUES, K C. **Em pauta o conceito de ethos: a movência do conceito da retórica aristotélica à sua ressignificação no campo da Análise do Discurso por Dominique Maingueneau**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n.11/2, p. 195-206, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/3056/4674>> Acesso em 12 de jan de 2015.

ROJO, R. H. R. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. H. R. **Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa**. Trabalhos em Linguística Aplicada, v6, n2, 2007, p. 63-78. <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/article/view/1850> acesso em 16 de set. de 2014.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

WITZEL, D. G. **Identidade e livro didático: Movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa**. 2002. 181f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Curso de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.