
ETHOS DISCURSIVO E (NOVOS) DESAFIOS DOCENTES

Márcia Regina Curado Pereira MARIANO¹

Doutora em Língua Portuguesa

Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS),
campus Itabaiana

Professora no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFS e no Programa de
Mestrado Profissional em Letras, Profletras, campus Itabaiana-SE

RESUMO: Neste artigo, refletimos sobre a construção do *ethos* docente na relação do professor com as tecnologias de informação e comunicação, seja na ocupação de diferentes posições sociais ou no uso de novas ferramentas tecnológicas. Com esse intuito, apresentamos um levantamento sobre o espaço ocupado pelos estudos do *ethos* no Brasil, discutimos a importância dessa noção aristotélica no ensino da argumentação, falamos sobre as novas tecnologias na educação e, por fim, retomamos os trabalhos de Mareco (2016), Van Doren (2016) e Maia (2016), que evidenciam algumas mudanças no *ethos* docente diante das novas demandas tecnológicas, mas mostram também que ainda não podemos falar num *ethos* do professor digital, mas em *ethé* que buscam uma adaptação a esse novo cenário do ensino, com graus diferentes de adequação.

Palavras-chave: Argumentação e ensino. *Ethos* docente. Novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

Introdução

O interesse pelas imagens discursivas construídas pelos oradores na busca pela persuasão já aparece nos estudos filosóficos da Antiguidade, com destaque para a obra *Retórica*, de Aristóteles (2011), e recentemente tem recebido a atenção de vários pesquisadores do texto e do discurso. Segundo Maingueneau (2008), o reaparecimento da noção de *ethos* nos estudos da linguagem não se deu ao mesmo tempo que a retomada de outras questões retóricas, a partir de 1958, com o lançamento dos livros de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, *Tratado da Argumentação – A Nova Retórica*, e de Toulmin, *Os usos do argumento*, que deram origem às novas retóricas, mas só nos anos 80, com a abordagem pragmática de Ducrot. Segundo o autor, “Parece claro que esse interesse crescente pelo *ethos* está ligado a uma evolução das condições do exercício da palavra publicamente proferida, particularmente com a pressão das mídias audiovisuais e da publicidade.” (MAINGUENEAU, 2008, p. 11).

Além do imaginado e utilizado tecnologicamente nos anos 80, sem dúvida, vivemos atualmente num mundo onde os discursos circulam numa velocidade assustadora, as redes

1 Endereço eletrônico: ma.rcpmariano@gmail.com

sociais desfilam perfis em busca de *likes* e compartilhamentos e a importância da construção de imagens discursivas que sejam bem recebidas pelos interlocutores, com diferentes intenções, supera, muitas vezes, a importância da estabilidade física, emocional ou econômica dos sujeitos. Por mais que pareça contraditório, quanto mais podemos interagir globalmente nesta era digital, maior é a necessidade de nos sentirmos inseridos em um grupo, de sermos aceitos, de termos nossas ideias bem recebidas por outros. Talvez por isso a urgência de se estudar esse fenômeno.

Em levantamento feito no *Catálogo de Teses e Dissertações*² da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, foram encontrados 255 trabalhos, entre dissertações de mestrado (182) e teses de doutorado (73), desenvolvidos ao longo dos anos 2016, 2017 e 2018, que trazem o termo “*ethos*” em seus títulos ou palavras-chave. Esse levantamento é parte de nossa pesquisa de pós-doutorado, em andamento, intitulada *Panorama dos Estudos sobre o Ethos em Programas de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa no Brasil, no período de 2016 a 2018 – Abordagens Teóricas, Temáticas e Contribuições*, sob supervisão do Prof. Dr. Luiz Antonio Ferreira, da PUC-SP. Esse nosso projeto tem como objetivo geral refletir sobre o conceito de *ethos* e apresentar um panorama das concepções teóricas, das temáticas, dos objetos de análise e das contribuições dos estudos sobre o *ethos* desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa do Brasil nesse período. Dessa totalidade, de acordo com esse nosso objetivo, fizemos um recorte de 50% (128) dos trabalhos encontrados, sendo que destes apenas 89 estavam disponibilizados por completo e puderam ser devidamente analisados.

Dentre os resultados alcançados até agora, chamou-nos a atenção o número de teses e dissertações que se propõe a analisar o *ethos* no campo educacional, dedicando-se à pesquisa dos *ethé* de participantes da educação (alunos, professores, tutores etc) e à construção de imagens discursivas em ações e materiais pedagógicos ou relativos ao ensino ou à educação, de modo mais geral (práticas pedagógicas, livros didáticos, documentos institucionais etc). Ao todo, durante esses anos, 15 pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa do Brasil se dedicaram a (re)pensar o campo educacional a partir da noção de *ethos*.

Neste artigo, nosso objetivo é retomar alguns desses trabalhos, particularmente os que tratam do *ethos* do professor na sua relação com novas tecnologias de informação e comunicação, na medida em que elas exigem desse profissional novos conhecimentos e

2_ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

habilidades, além de oferecerem oportunidades de trabalho docente em diferentes ambientes e não mais apenas na sala de aula. Antes, porém, apresentaremos de forma sucinta cada um dos 15 trabalhos encontrados, a fim de observarmos a diversidade de temáticas desenvolvidas, além de refletirmos sobre a importância dos estudos da retórica e da argumentação no campo educacional, a partir, inclusive, de nossas próprias experiências de pesquisa e orientação de projetos de pós-graduação.

Ethos, argumentação, educação, ensino: relações e abordagens possíveis

Como já sabemos e vivenciamos, os desafios na área da educação no Brasil são muitos, haja vista a histórica desvalorização do professor; o (atual e também histórico) sucateamento da educação pública; a falta de infraestrutura em muitas escolas, que atinge alunos e docentes; as lacunas na formação docente, que na maioria das vezes privilegia a teoria e não a prática pedagógica; a falta de oportunidade de formação continuada para o professor do ensino básico; a influência da desigualdade social no aproveitamento da aprendizagem etc.

No que concerne às contribuições dos estudos da retórica e da argumentação para o ensino e para a compreensão das identidades e relações estabelecidas no campo educacional, os desafios também ainda são muitos. Em nossa experiência, predomina o desenvolvimento de projetos e trabalhos que se centram no ensino da argumentação, sem dúvida, um tema que ainda carece de grandes discussões e de propostas práticas que contribuam de modo efetivo para a formação não só de leitores e produtores de textos proficientes, mas eficazes no domínio da língua, críticos e reflexivos, que consigam utilizar a linguagem de forma adequada e persuasiva em suas diferentes práticas sociais.

Azevedo e Damaceno (2017) mostram que mesmo o ensino da argumentação tendo sido contemplado na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), de 2017, como uma das competências gerais da educação básica, as dúvidas de professores persistem, visto que esse documento oficial deixa lacunas ao não definir o que é argumentar, o que é argumentação, o que são argumentos, “[...] talvez indicando que a argumentação esteja sendo tomada como natural, não como um processo que se desenvolve por meio de um processo interacional entre sujeitos.” (AZEVEDO; DAMACENO, 2017, p. 90). Assim, os docentes (e também os organizadores de livros didáticos) veem-se obrigados a tratar do tema sem orientações teóricas e metodológicas claras presentes nesse documento oficial.

Em Mariano (no prelo), apontamos outros problemas que justificam essa necessidade de se pensar academicamente sobre o ensino da argumentação. De alguns trabalhos por mim orientados no Profletras³ de Itabaiana-SE (GAMA (2018); LIMA (2018); ROCHA (2015) e ALVES (2016), dentre outros), vêm a constatação de que o início do trabalho com argumentação em sala de aula é tardio, já que os gêneros argumentativos para produção aparecem nos livros didáticos só no final do Ensino Fundamental II, o que parece contraditório, visto que, poucos anos depois, a produção de um texto dissertativo-argumentativo é exigida para o ingresso nas universidades.

Outra percepção, apontada por Gama (2018), é a de que os gêneros argumentativos são pouco presentes nos livros didáticos, que ainda consistem na principal ferramenta utilizada pelo professor em sala de aula. Além disso, são também pouco variados, geralmente pertencentes à modalidade escrita (a autora discute sobre a predominância dos gêneros escritos em detrimento dos orais nos materiais didáticos) e não há um aprofundamento no ensino da argumentação, como se esta fosse natural e não precisasse ser ensinada (como também já apontavam Azevedo e Damaceno (2017)).

Em Mariano (2012), a partir da análise de parte de um capítulo do livro *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães, mostramos, ainda, como o ensino da argumentação muitas vezes passa pelo silenciamento do ponto de vista do aluno, provocado por atividades que o levam à repetição de um ponto de vista dominante (o que também foi discutido por Lemes (2013)), além de centrar-se no reforço de características puramente estruturais, textuais e gramaticais dos gêneros argumentativos - na *dispositio*, no *logos*-, sem importar-se com as paixões do receptor do texto - o *pathos*; com a construção do *ethos*; com a escolha dos argumentos na *inventio*, com a adequação da linguagem e o uso de figuras na *elocutio*, a apresentação desse texto (*actio*) para interlocutores reais, e não apenas para o professor em busca de aprovação na disciplina.

Em Mariano (no prelo) ainda sugerimos que muitas propostas pedagógicas que buscam colaborar com o ensino da argumentação dão uma importância maior ao *logos*, muitas vezes ao estudo de tipos de argumentos, de figuras, restringindo as práticas a tipologias e técnicas que dão um retrato simplista da argumentação, que não se encontra apenas no *logos*, mas também no *ethos* e no *pathos* (como refletem Meyer (2007) e Galinari (2017)), e da própria retórica, que nos estudos contemporâneos se desvinculou da visão também reducionista de ser uma disciplina ligada apenas à produção do discurso persuasivo, ou à arte

3 Programa de Mestrado Profissional em Letras.

de falar bem, e é hoje também, e até mais, um estudo da interpretação, da leitura retórica e da compreensão do fazer persuasivo e do fazer interpretativo.

O *ethos* no ensino da argumentação também ocupa nossas preocupações nos trabalhos desenvolvidos na UFS (Universidade Federal de Sergipe), ainda que timidamente. Dentre outros trabalhos já desenvolvidos/em desenvolvimento, destaco o de Rocha (2015), que pesquisou sobre as novas formas de construção da imagem de si nas redes sociais, muito populares entre os jovens alunos, e propôs a criação de um espaço virtual – uma página de discussão no *facebook* – onde os alunos pudessem construir seus pontos de vista e sua imagem discursiva.

Saindo do ensino da argumentação, mas ficando na relação entre argumentação e ensino, já em nossa tese de doutorado (MARIANO, 2007) o *ethos* ocupou um lugar de destaque, na observação de como a utilização de figuras de argumentação e retórica em provas escritas de alunos ingressantes no curso de Letras era reveladora de uma imagem discursiva de transição e busca de adaptação ao mundo universitário.

Dos 15 trabalhos encontrados em nossa pesquisa de pós-doutorado no *Catálogo* da CAPES, desenvolvidos entre 2016 e 2018, conforme descrição no início deste artigo, alguns centraram-se no ensino da argumentação, na proposta de práticas pedagógicas que envolvem gêneros argumentativos, e outros em discursos relativos à educação que incluem aspectos estudados pela retórica e/ou pela argumentação, todos no entanto, pelos critérios adotados na busca, que atendem aos objetivos de meu projeto, tratam da noção de *ethos*, por diferentes vieses. É o caso de Lyra (2018), que, a partir de uma perspectiva retórica, analisa, em sua tese de doutorado, a construção do *ethos* feminino e os efeitos patéticos em três músicas de autoria feminina da segunda metade do século XX, e propõe considerar a análise de canções em sala de aula uma atividade para o desenvolvimento da leitura retórica.

Soares (2017), por sua vez, analisa a tríade retórica *ethos*, *pathos* e *logos* no desenvolvimento do gênero debate em sala de aula. Por meio da análise de seis debates, denominados por ele como “momentos-retóricos participativos”, o autor observou como as atividades revelam não apenas os *ethé* dos debatedores, mas também os dos moderadores/mediadores, indiciados no uso dos argumentos. Já Silveira (2017) analisa, em sua dissertação, 23 artigos de opinião produzidos por candidatos em provas do vestibular de 2014 da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), buscando a construção do *ethos* por meio do uso dos articuladores, verbos e pronomes. Silva (2017), por sua vez, analisa 35 produções textuais de alunos do ensino médio, com o objetivo de observar os *ethé* que

emergem de suas construções argumentativas. Enquanto Nascimento (2017) analisa o *ethos* discursivo em depoimentos de professores frente a modificações no sistema educacional do ensino médio em escolas públicas do RS (Rio Grande do Sul).

Outros estudiosos dedicaram-se a reflexões sobre *ethos* e (ou na) formação docente, em diferentes níveis. É o caso de Schiites (2018), que em sua dissertação de mestrado tem como objetivo traçar um perfil do *ethos* discursivo dos participantes do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) – coordenadores, bolsistas supervisores e alunos de iniciação à docência - a partir de enunciados argumentativos produzidos por eles em uma pesquisa de campo. Nascimento (2017) também reflete sobre imagens discursivas nesse Programa de Iniciação à Docência, que integra professores universitários (coordenadores), professores da educação básica (supervisores) e alunos de graduação. Em seu caso, privilegia a análise do *ethos* de professoras em formação inicial, ou seja, de alunas de graduação participantes do programa. Sua análise baseia-se em relatos de experiências em sala de aula feitos por essas alunas em diários. Seu intuito é evidenciar como os *ethé* em sala de aula, de professor e aluno, são influenciados pela ideia de disciplina, enquanto construção social.

Almeida (2017) também privilegia o *ethos* de professores em formação, analisando a imagem discursiva de alunos de Letras da UFAL (Universidade Federal de Alagoas) nas práticas de letramento acadêmico. Enquanto isso, Vieira (2018) analisa o “novo *ethos* dos letramentos digitais”, a partir da análise de comentários de professores em formação continuada em práticas colaborativas de escrita na ferramenta *wiki*.

Cumprir citar também a pesquisa de Pacheco (2016), que analisa depoimentos de ex-servidores docentes e técnicos administrativos aposentados do CEFET-MG (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais), a fim de observar a discursivização das representações sociais de si, relacionadas aos estereótipos e ao *ethos*.

O livro didático (LD), componente importante no ensino básico, é analisado por Alves (2016). A autora toma o LD como um *rhetor*, ou seja, como um orador, constituído “pelo time produtor do LD”. No caso específico desta tese, o objetivo foi observar a construção desse orador na sua relação com a audiência e com a multimodalidade presente no gênero.

Os discursos institucionais ligados à educação são objeto de análise de Pirolo (2016), que, em sua tese, analisa as estratégias persuasivas utilizadas em dois discursos sobre a violência nas escolas públicas de São Paulo, um da Secretaria da Educação e outro do Sindicato dos professores, APEOESP, disponibilizados em seus portais.

Outros pesquisadores dedicaram-se a pesquisas que observam a construção do *ethos* do professor no universo tecnológico, dentro ou fora da sala de aula. Mareco (2016), em seu doutorado, prestou-se à análise do *ethos* de tutores virtuais, sujeitos que participam do atual cenário educacional, mas em uma posição social ainda nova nesse universo. Também nesse escopo, Van Doren (2016) busca analisar a construção da imagem discursiva de professores em vídeoaulas de inglês disponíveis na *Internet*, no site *Youtube*. Já Maia (2016) analisa narrativas tecnoautobiográficas escritas em ambiente virtual— os *récits de vie* - de professores de diferentes níveis a partir do tema Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), com o objetivo de observar como esses sujeitos se constroem discursivamente ao contar sua própria história sob o olhar da relação entre sua práxis pedagógica e o uso de novas tecnologias.

Dentro de todas as problemáticas e os desafios docentes trazidos por esses novos estudos sobre o *ethos*, dedicamo-nos, na terceira seção, a discutir esses últimos (MARECO (2016); VAN DOREN (2016); MAIA (2016)), que evidenciam novos posicionamentos e construções de si enquanto professor, no mundo cada dia mais tecnológico. Antes, porém, cumpre refletir um pouco sobre a relação entre as novas tecnologias e o ensino.

Novas tecnologias e ensino: desafios docentes

Santos e França (2016) dedicam-se a pesquisar em documentos oficiais (LDB, PNE, PCNEM, DCNEM E PDE) a referência ao uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) para o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio e se essas inserções contribuíram realmente para o uso dessas tecnologias em sala de aula ou só serviram a interesses político-ideológicos. As autoras afirmam que só na LDB (Lei de Diretrizes e Bases), de 1996, as TIC aparecem, embora indiretamente e sem orientações para seu uso em sala de aula, mas para reforçar o caráter normativo do ensino da língua, vista como comunicação entre um emissor e um receptor. Quanto aos reais interesses, ao retomar Geraldi (2012 *apud* SANTOS; FRANÇA, 2016, p.64), as autoras esclarecem:

[...] a legislação, a qual rege as políticas públicas para a educação, fundamenta-se em pressupostos que visam antes garantir a manutenção de uma diretriz econômica, o neoliberalismo, do que atender às reais necessidades da sociedade brasileira, atuando a ‘domesticar’ os agentes educativos [...].

Segundo as pesquisadoras, no PNE – Plano Nacional de Educação, em sua edição para o período de 2014/ 2024 (SANTOS; FRANÇA, 2016, p. 66-68), há um posicionamento sobre a presença das TIC nas escolas da rede pública de educação básica, mas basicamente sobre o acesso a essas tecnologias, sem uma orientação em relação às mudanças no ensino propriamente ditas, podendo reproduzir um ensino conteudista e servindo ainda à ideologia neoliberal.

A mesma direção, segundo Santos e França (2016), tomam os PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio), de 2000, que, com o intuito de parametrizar o ensino, trazem a tecnologia ligada ao desenvolvimento de técnicas e habilidades (SANTOS; FRANÇA, 2016, p. 70), ao preparo para o mundo do trabalho, e não necessariamente ao processo de ensino e de aprendizagem da língua (SANTOS; FRANÇA, 2016, p. 71), ainda vista como instrumento de comunicação (p.74), embora sejam mais diretos quanto ao uso das TIC na educação. Esses mesmos posicionamentos embasam as DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), de 1998, ainda segundo as autoras, reforçando o caráter elitista do ensino médio.

O PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), de 2007, traz uma visão mais progressista da educação, ligada aos direitos humanos e sociais (ainda que passível de problemas e críticas), que passa por programas de democratização do acesso às novas tecnologias e pela inclusão digital. Segundo Santos e França (2016), no entanto, seus objetivos não são diretamente pedagógicos, e objetivam mais melhorar os índices de aproveitamento da educação brasileira. Além disso, de acordo as autoras, mantém-se uma visão normativa da língua e dicotômica do ensino médio, que seria responsável pela formação do aluno para o mercado de trabalho e para o acesso ao ensino superior (p. 80-81).

Silva e Souza (2018), por sua vez, analisando a presença das novas tecnologias na BNCC – Base Nacional Comum Curricular -, de 2017, e os desafios daí advindos para a formação e atuação docente, apontam que uma das dez competências trazidas pelo documento não apenas falam sobre o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), mas as apresentam como ferramentas nas práticas pedagógicas.

Para além da compreensão e da utilização, a proposta é criar. Entre as competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC (2017, p. 63) as TDICs se apresentam como um espaço e também como ferramenta que deve servir para se comunicar, resolver problemas e produzir conhecimentos. Na competência citada espera-se que o aluno não apenas utilize as tecnologias digitais, mas que compreenda e se posicione de forma crítica diante dessas ferramentas de comunicação. Essa

prática que já faz parte da vida do aluno na sociedade se apresenta como uma proposta para o trabalho pedagógico na escola. (SILVA; SOUZA, 2018, p. 07).

As autoras, então, questionam: como fica a formação de professores diante desse desafio? A esse questionamento, acrescentamos: como os professores já em sala de aula, sem necessariamente ter conhecimentos específicos sobre as possibilidades de trabalho pedagógico com a utilização de novas tecnologias, podem atender a essas demandas e orientações oficiais? Como trabalhar as novas tecnologias sem equipamentos e sem dinheiro, como acontece em muitas escolas do país?

Dantas e Rocha (2016) apontam uma distância entre a vivência textual dos alunos, mediada pelos aparatos tecnológicos, e o ensino de gêneros na escola, que continua privilegiando os gêneros escritos tradicionais e mostra resistência para incluir pedagogicamente a tecnologia e seus gêneros no ensino de língua portuguesa. As autoras afirmam:

Consideramos que essa inclusão não deva ocorrer simplesmente porque há uma tecnologia usada pelo estudante, mas porque é preciso a escola chegar à linguagem dele para poder proporcionar-lhe os conhecimentos linguísticos e textuais formalizados de que precisa para melhor compreender o mundo que o cerca e, assim, poder escolher como agir sobre esse mundo. Logo, utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação, por exemplo, pode favorecer a aproximação entre dois mundos que parecem cada vez mais distantes: o universo digital do nosso estudante e o universo analógico da instituição escola. (DANTAS; ROCHA, 2016, p. 101-102).

Além de muitos problemas já expostos que podem dificultar o uso das tecnologias pelos docentes, Oliveira e Reis (2016) lembram que muitas vezes a resistência de alguns professores em utilizá-las dá-se pela falta de interesse pessoal, por exemplo, no caso de professores em fim de carreira. Outros fatores, emocionais, cognitivos e psicológicos, podem dificultar também o abrir-se para novos conhecimentos e novas experiências pedagógicas.

Gomez (2004, p. 70) pergunta: “Nessa trama social, com o que, ou quem, se identifica o docente? Com os momentos de preservação? Com as mudanças?”. O professor, aquele que muitas vezes constrói uma imagem de si baseado nas expectativas e no discurso da sociedade (no *ethos* prévio) como o “possuidor do saber científico”, “capaz de penetrar em áreas diversificadas” (ARAGÃO, 2017, p.70), conforme depoimentos de professores analisados por Aragão (2017), muda seu *ethos* ao se deparar com novas habilidades ou com possíveis dificuldades no uso de novas tecnologias em suas práticas pedagógicas?

A realidade é que nossos alunos (às vezes nós também) frequentam mais o mundo virtual do que o real. Não raro vemos pessoas reunidas que não dialogam face a face, cada qual com seu *smartphone* na mão, às vezes conversando com quem está ao seu lado por meio de algum aplicativo do celular. A construção discursiva da própria imagem nunca esteve tão na moda como nas redes sociais, com todas as possibilidades de uso de linguagens variadas, são imagens, palavras, *emoticons*, *gifs*, fotos, que ainda podem ser mudadas por filtros e aplicativos que podem deixar o usuário mais magro, ou sobrepor-lhe orelhas de gato (!), por exemplo. Ainda assim, nesse mundo virtual, construímos nosso *ethos* de acordo com nossas intenções e nosso auditório, como preconizava a retórica. Somos competentes no *Linkedin*, *sexys* no *Tinder*, engajados no *facebook*, místicos no *instagram*, talentosos no *Youtube*...

Nos *sites*, vamos de um lugar a outro por meio dos *links*, *hiperlinks*, *hipertextos*, desafiando a linearidade do texto escrito. Os caminhos são (teoricamente) traçados pelo leitor, que vai de uma notícia para outra, de um artigo para outro, numa presumida e, muitas vezes, ilusória liberdade de construção de uma rede de significações.

Pelo *whatsapp* reproduzem-se notícias, confiáveis ou não, as *fake news*, que podem mudar as ações de pequenos grupos ou até definir as eleições de um país...

Isso, lembrando apenas das mídias, redes e aplicativos que mais consomem nosso tempo hoje em dia e, principalmente, o dos nossos alunos.

Mas qual o papel do professor nessa nova realidade? Como ele se vê e se constrói discursivamente na fusão entre esses dois universos dentro do seu papel de educador? Como ele interage com as novas tecnologias na vida pessoal e profissional? A fim de buscarmos essas respostas, retomamos abaixo, enfim, os já rapidamente apresentados trabalhos de Mareco (2016), Van Doren (2016) e Maia(2016), encontrados em nosso levantamento no *Catálogo de Teses e Dissertações* da CAPES.

***Ethos* docente e novas tecnologias**

A partir de toda a discussão até aqui já empreendida, a retomada dos trabalhos a seguir tem como objetivo continuar a refletir sobre o *ethos* docente, agora de modo mais específico, diante da realidade das novas tecnologias da informação e da comunicação. Por essa razão, privilegiaremos os resultados alcançados pelos pesquisadores, em detrimento dos conceitos teóricos e dos aspectos metodológicos.

O *ethos* docente do sujeito tutor virtual

As novas tecnologias de informação e comunicação abriram espaço para que atividades docentes sejam desenvolvidas em lugares bem diferentes da sala de aula. O tutor virtual atua em cursos de ensino a distância (EaD), que ganharam uma dimensão popular com o acesso mais fácil à *Internet*, embora esse conceito não seja tão novo (quem não se lembra do *Telecurso*, que desde os anos 70 era transmitido pela televisão, por exemplo, ou não tem um parente na faixa dos 50-70 anos que fez algum cursinho técnico por correspondência pelo *Instituto Universal Brasileiro*?). A flexibilidade de horário e de local de estudo oferecidos pelos cursos de EaD, segundo Mareco (2016, p. 13), vem atender as demandas do mundo capitalista, que exige cada vez mais escolaridade e qualificação profissional para a inserção num mercado de trabalho competitivo.

Na EaD, a função do tutor virtual é orientar os alunos nos *chats*, tirar dúvidas por *e-mail*, acompanhar o desenvolvimento das atividades feitas *online*. Num cenário de pouca expectativa de emprego para os docentes (também), a tutoria é uma nova oportunidade para os professores, além de outras funções que compõem a equipe nesse ensino a distância, como a de professor responsável pela disciplina, de tutores presenciais e *designer* instrucional, dentre outras (MARECO, 2016, p.34).

Mareco (2016) dedicou-se a analisar, sob a ótica da Análise do discurso francesa (AD), a construção do *ethos* de tutores virtuais em discursos sobre suas práticas pedagógicas, definindo como objetivo geral de seu trabalho

“[...] compreender, descrever e analisar o processo de construção de *ethé* do sujeito que discursiviza suas práticas pedagógicas a partir do lugar social de tutor virtual, considerando o processo de identificação desse sujeito, e a relação desse sujeito com seu Outro na (des)crystalização de estereótipos.” (p. 17).

A pesquisadora analisou 30 entrevistas de tutores de diferentes níveis de ensino e instituições: cursos técnicos, de graduação, de especialização, de instituições públicas e privadas de diferentes regiões do país, tendo como base teórica para a noção de *ethos* os estudos de Maingueneau, dentre eles o livro *Gênese dos discursos*, de 2008, e o capítulo *Ethos, cenografia e incorporação*, presente na obra *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*, organizado por Ruth Amossy, também de 2008. Dessa mesma obra, Mareco (2016) consultou também o capítulo *Da noção retórica de ethos à análise do discurso*, de autoria da

organizadora, que evidencia a aproximação entre a noção de *ethos* e a de estereótipo. Além desses conceitos, a autora também fez uso das noções pêchetianas de memória discursiva e formação discursiva.

Mareco (2016) traz os seguintes questionamentos de pesquisa:

a) Como ocorre o processo de identificação, contraidentificação e não identificação do sujeito tutor virtual com a forma-sujeito da FD à qual ele está filiado? [ou seja, com a formação discursiva do ensino a distância] b) Existem estereótipos relacionados à docência que se materializam nos discursos desse sujeito durante o processo de identificação? Quais? c) Como o discurso Outro é trazido na discursivização das práticas pedagógicas abordadas pelo sujeito tutor virtual? d) Quais *ethé* o sujeito tutor virtual constrói ao discursivizar suas práticas pedagógicas? (MARECO, 2016, p.17).

Concebendo o *ethos*, com base em Maingueneau, como “parte constitutiva da cena de enunciação, com o mesmo estatuto que o vocabulário ou os modos de difusão que o enunciado implica por seu modo de existência” (MAINGUENEAU, 1995, p. 138 *apud* MARECO, 2016, p. 49), Mareco, a partir de suas análises, chega aos seguintes resultados:

1. O sujeito tutor virtual se mostra, em seu discurso, em um processo de identificação com suas funções e com a modalidade de ensino a distância, assumindo uma nova FD⁴, específica da EaD (a FDEaD). Segundo Mareco,

O sujeito se mostra em processo de identificação quando reproduz os saberes inscritos na FDEaD, tais como: a) o reconhecimento da divisão do trabalho do professor praticada na EaD (polidocência)⁵, se colocando como parte dela sem hesitar; b) o domínio da escrita como um conhecimento essencial para a atuação como tutor virtual; c) o domínio de ferramentas tecnológicas como diferencial do tutor virtual; d) representa a EaD como uma oportunidade de aprendizado e como uma opção a mais para a atuação do professor, apresentando vantagens da atuação na modalidade. Esse sujeito que reproduz esses saberes produz um discurso que direciona os sentidos para a cristalização do estereótipo de aluno autônomo na EaD e para a des cristalização dos estereótipos de relações frias na EaD, e de EaD como curso fácil. Por consequência, esse sujeito, ao reproduzir esses saberes e operar para a manutenção de uma imagem positiva e para a desconstrução de uma negativa, constrói um *ethos* de tutor eficiente.(2016, p. 84).

4 “FD em Pêcheux (1995, p. 160) é definida como “Aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito [...]” (MARECO, 2016, p. 61.)

5 Mareco (2016), informa que o EaD funciona a partir de um trabalho conjunto de professores que desempenham diferentes funções numa equipe, o que caracterizaria a polidocência, que faz parte dessa nova FD, a FDEaD.

2. O processo de identificação do sujeito tutor virtual “(des)cristaliza” estereótipos que fazem parte da FDEaD. Em alguns discursos analisados, nota-se a cristalização das imagens do aluno autônomo e do tutor eficiente (“[...] ágil, conectado, atencioso, dedicado, paciente, organizado e observador.”) (MARECO, 2016, p. 113) e a descristalização da imagem dos cursos de EaD como cursos mais fáceis ou permeados por relações mais distantes do que os presenciais. Alguns tutores, porém, ao contrário, em seus discursos, cristalizaram a imagem de trabalho fácil para o tutor da modalidade, de relações frias, e descristalizaram a do aluno autônomo, por exemplo, mostrando-se “desidentificados” ou “contraidentificados” com a FDEaD. Nesses casos, constrói um *ethos* do tutor “questionador” ou “deslocado”.

3. O sujeito tutor virtual não está totalmente identificado com a nova FD, mas em processo de identificação. Essa “contraidentificação” ocorre, por exemplo, no questionamento do sujeito sobre as avaliações produzidas pelo aluno nessa modalidade de ensino (MARECO, 2016, p. 121), já que é mais difícil identificar se essas produções são autorais ou cópias de outras produções já disponibilizadas na *Internet*. Aparece, ainda, nas críticas quanto à remuneração de sua função e às condições de trabalho e no discurso da “falta” da interação face a face, característica do ensino presencial.

O *ethos* do professor em videoaulas de Inglês

Van Doren (2016) também explora a construção da imagem discursiva do professor em um novo ambiente propiciado pelas tecnologias de informação: em videoaulas de Língua Inglesa, encontradas na *Internet*.

A partir dos estudos retóricos de Aristóteles (2005; 2011 *apud* VAN DOREN, 2016), Meyer (2000, 2007 *apud* VAN DOREN, 2016) e Reboul (2004 *apud* VAN DOREN, 2016), dentre outros, e dos estudos da retórica da imagem e da prosódia da persuasão, a pesquisadora apresenta o *ethos* como o principal conceito do trabalho e o define como “[...] o caráter que o orador deve revelar para chamar a atenção e angariar a confiança do auditório.” (p. 6). Como objetivo geral, propõe “[...] analisar os *ethe* revelados nos discursos de quatro professores de língua inglesa, com o intuito de vislumbrar a relação entre os *ethe* apresentados e a eficácia retórica.” (p. 14). Com esse intuito, a autora analisa 4 videoaulas, de nível básico e intermediário, disponibilizadas no canal *Youtube*, gênero esse – a videoaula - já existente desde os anos 70, com o já citado neste artigo *Telecurso*, veiculado na televisão, e que agora é

acessado por meio de computadores, *tablets* e *smartphones*. Como uma das suas características, a finalidade da videoaula é transmitir conhecimentos sobre um determinado assunto.

Van Doren (2016) parte dos seguintes questionamentos: “[...] de que forma o professor pode usar a sua imagem, o seu *ethos*, para conseguir a atenção de alunos via internet? o *ethos* tem uma influência direta na eficácia da aula?” (p. 13).

A partir da análise de argumentos, figuras retóricas e outras estratégias argumentativas presentes nos *corpora*, incluindo aí a imagem, os gestos e a prosódia, Van Doren (2016) apresenta a seguinte tipologia dos *ethé* docentes encontrados: “ethos de tradicional”, “ethos de paciente”, “ethos de agradável”, “ethos de comprometida” (1º vídeo analisado); “ethos de confiável”, “ethos de sociável”, “ethos de sábia” (2º vídeo); “ethos de saber específico”, “ethos de tímida”, “ethos de amiga”, “ethos de bem-humorada” (3º vídeo); “ethos de moderna”, “ethos de desmoderada”, “ethos de descontraída”, “ethos de cômica”, “ethos de negligente” (4º vídeo).

Apesar de a autora ter optado por termos muito específicos e particulares dos sujeitos na identificação dos *ethé* das professoras (eram todas mulheres), informa, em uma visão mais geral dos resultados alcançados, que todas privilegiaram, em diferentes graus, a *phronesis* e a *eunoia*, ou seja, a prudência e a benevolência, enquanto a *arete*, a virtude, foi manifestada no discurso de uma apenas das oradoras (VAN DOREN, 2016, p. 122). Observa-se, portanto, que apesar de diferir substancialmente das aulas presenciais tradicionais – em relação ao modo de tratamento dos conteúdos, da interação, do uso das tecnologias etc -, nas videoaulas o *ethos* docente não difere muito daquele imaginado para o professor da sala de aula.

Segundo a pesquisadora (VAN DOREN, 2016), a prudência e a benevolência caracterizariam o *ethos* docente das videoaulas devido, principalmente, ao tempo reduzido de aula e, principalmente, à ausência da interação face a face. Segundo ela, a *arete* pode ser mais bem recebida pelos alunos no ensino presencial, já que motiva a interação, o diálogo, as trocas (não existentes (ou prejudicadas) pela distância física entre o professor e o aluno) (p.127).

O *ethos* docente em narrativas tecnoautobiográficas

Maia (2016), diferentemente dos dois trabalhos anteriores, de Mareco (2016) e Van Doren (2016), não focaliza novos espaços de ensino proporcionados pelas novas tecnologias, antes, observa como o professor atuante em diferentes níveis de ensino constrói a

imagem de si na sua relação com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em narrativas autobiográficas – os *récits de vie*. De acordo com a pesquisadora, o professor, ao construir sua história de vida tendo em vista essa relação, mais do que contar suas experiências na vivência com as tecnologias, tem a oportunidade de construir a sua imagem discursiva a partir da perspectiva da incorporação dessas tecnologias na sua vida pessoal e profissional, o que seria indispensável na nova realidade do trabalho docente; pode, ainda, repensar suas práticas pedagógicas e buscar conhecer-se enquanto profissional da educação (MAIA, 2016, p. 92). Mais do que contar sobre si para o outro, portanto, a narrativa (tecn)autobiográfica teria a função de estabelecer um diálogo do autor consigo mesmo.

Numa pesquisa interdisciplinar, dentre vários outros conceitos, Maia retoma, para a noção de *ethos*, os estudos discursivos de Amossy (2005 *apud* MAIA, 2016) e Maingueneau (1995, 2006 e 2011 *apud* MAIA, 2016), que considera o *ethos* parte da enunciação. “Sendo assim, [o] *ethos* docente se manifesta na ressignificação da imagem de si, a partir das marcas deixadas na materialidade textual.” (MAIA, 2016, p. 118).

O objetivo do trabalho é “investigar a constituição do *ethos* discursivo ancorado em três vertentes de narrativas tecnoautobiográficas [...] o relato da práxis pedagógica docente [...] a ressignificação da imagem de si no *récit de vie* dos professores e a autorreceptividade narrativa.” (MAIA, 2016, p. 8).

Para o desenvolvimento da pesquisa, a autora partiu das seguintes questões:

O professor sente-se deslocado com tantos artefatos tecnológicos disponíveis para auxiliá-lo em sua prática docente? Ou recebe sem resistências essas novas potencialidades pedagógicas? Como esse professor lida com suas crenças, desejos, angústias e alegrias nessa eferescência (*sic*) de uso das tecnologias digitais na sua vida cotidiana e profissional? E, finalmente, como se dá a influência desse contexto educacional moderno sob (*sic*) o seu discurso e a ressignificação da imagem de si, levando em consideração o relato sobre sua práxis pedagógica mediada por artefatos tecnológicos digitais, o seu processo de adequação nesse contexto mediado pelas tecnologias e a constituição do seu perfil profissional frente ao uso das TDIC? (MAIA, 2016, p. 27-28).

O *corpus* foi composto por 20 narrativas autobiográficas desenvolvidas a partir de uma temática determinada, já que os professores deveriam contar a sua história pessoal e profissional tendo em vista suas vivências tecnológicas. As narrativas foram produzidas por professores de diferentes níveis de ensino a partir do acesso à *Internet*, num *link* específico do *Google Docs* que levava à proposta de produção e a questões de autorreflexão sobre essa

escrita, ou seja, a uma autointerpretação do próprio texto. Em comum, todos os professores atuavam em escolas públicas, alguns somente no ensino básico, outros também no superior, outros em instituições privadas além da pública. Embora em sua maioria fossem brasileiros, havia também professores de outros países latinos. A maioria também afirmou que suas instituições incentivavam o uso das TDIC (MAIA, 2016).

Em relação ao *ethos*, as análises das narrativas tecnoautobiográficas levaram a pesquisadora a caracterizar dois *ethé*: o *ethos Geek* e o *ethos não Geek*, o primeiro correspondente à imagem discursiva do professor digital – acolhendo o “conectado”, o “desacomodado” e o “vanguardista” - para quem a distinção entre *on-line* e *off-line* já não faz sentido, porque ele está totalmente adaptado a esse mundo digital. Já o *ethos não Geek* corresponde àquele que ainda não conseguiu se adaptar totalmente – podendo ser o “nostálgico”, o “aguerrido” ou o “esperançoso” - embora reconheça a importância das TDIC e revele gosto por elas. Para esses últimos, a utilização dessas tecnologias ainda é um desafio a ser superado (MAIA, 2016, p. 288-290).

Algumas considerações finais

Neste artigo, buscamos refletir sobre o *ethos* docente diante de novos (ou nem tanto) desafios, privilegiando a construção dessa imagem discursiva na relação do professor com as tecnologias de informação e comunicação, seja na atuação em diferentes posições sociais ou no uso de novas ferramentas tecnológicas.

Após refletirmos sobre o espaço ocupado pelos estudos sobre o *ethos* nos Programas de Pós-Graduação em Letras e Linguística no Brasil e no ensino de Língua Portuguesa, e sobre as novas tecnologias na educação, a retomada dos trabalhos de Mareco (2016), Van Doren (2016) e Maia (2016) mostra a urgência acadêmica da temática diante da multiplicidade de espaços de atuação docente e de práticas pedagógicas proporcionada pelas TDIC, que evidencia mudanças nas relações sociais, especificamente na relação professor-aluno; nas concepções e nas formas de ensino e de aprendizagem; no uso da linguagem e na construção de imagens discursivas.

Os resultados apresentados pelas autoras evidenciam algumas mudanças no *ethos* docente diante das novas demandas tecnológicas, mas mostram também que ainda não podemos falar num *ethos* do professor digital (em oposição a um *ethos* do professor tradicional, digamos assim), mas em *ethé* que buscam uma adaptação a esse novo cenário do

ensino, com graus diferentes de adequação. É assim que temos os *ethé* “eficiente” (MARECO, 2016) e “Geek” (MAIA, 2016), que revelam profissionais mais à vontade no exercício de novas funções/posições sociais docentes e/ou no uso das tecnologias vindas com o advento da *Internet*, mas temos também o “questionador” e o “deslocado” (MARECO, 2016), e o “não Geek” (MAIA, 2016), influenciados pela memória das práticas e vivências do ensino presencial e pelas habilidades de escrita e leitura não permeadas pelas tecnologias, embora tenham consciência da importância desses novos meios na educação.

Ao mesmo tempo, os *ethé* encontrados apontam para uma base *ética* que sustenta o estereótipo do professor e reforça o *ethos* prévio desse sujeito social: a ele (a nós) ainda cabe ser prudente, benevolente (VAN DOREN, 2016), sábio, flexível; adaptar-se a novas exigências pessoais, sociais, tecnológicas, educacionais, políticas, capitalistas; superar os medos, as dificuldades de toda ordem e vencer os desafios, mesmo que essa superação não dependa apenas dele, mas de políticas governamentais na área da educação, de estrutura, investimento em formação, treinamento etc. Podemos resumir esse *ethos* ao *ethos* do super-herói, mais ou menos.

Longe de desmerecer a importância dessas tecnologias, até porque facilitam nossa vida pessoal e oferecem novas e diferentes opções de trabalho docente, como discutimos ao longo do artigo, não podemos responsabilizar apenas o professor pela adaptação ou não a esse mundo digital, pelo uso ou não de tecnologias em sala de aula, visto que ele é apenas uma parte, muitíssimo importante, sem dúvida, dentro de uma rede de relações e imagens discursivas muito complexa que caracteriza o ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. D. R. de. **O ethos dos alunos do curso de Letras/UFAL nas práticas de letramento acadêmico**. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

ALVES, Aline R. B. A. **Multimodalidade no livro didático sob as perspectivas da Análise do Discurso e da Retórica Contemporânea**. 2016. 200 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2016.

ALVES, Roberto de A. **A linguagem persuasiva das bordadeiras de Tobias Barreto no ensino da argumentação**. 2016, 128f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2016.

ARAGÃO, Carlos A. N. **O professor de Língua Portuguesa e as imagens de si: uma abordagem discursiva.** Juiz de Fora, MG: Garcia Edizioni, 2017.

ARISTÓTELES (384-322 a.C.). **Retórica.** Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.

AZEVEDO, Isabel C. M.; DAMACENO, Taysa M. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Revista de Estudos da Cultura**, São Cristóvão, n. 7, p. 83- 92, jan-abr 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6557> . Acesso em 23 jan 2020.

DANTAS, A; ROCHA, Maria Edriana dos S. Afloramento do ethos pós-pleito 2014 no Facebook. *In*: MARIANO, M. R. C. P.; ROCHA, M. E. dos S. **Texto, discurso e ensino: reflexões e propostas.** Aracaju: ArtNer, 2016. p. 101-124.

GALINARI, Mellaindro M. Logos, ethos e pathos: “três lados” da mesma moeda. **Alfa**, São Paulo, 58 (2): 257-285, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5779/5011> . Acesso em 23 jan 2020.

GAMA, Débora C. C. **Oralidade e argumentação: uma proposta de abordagem do gênero debate de opinião.** 2018. 207 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2018.

GOMEZ, Margarita V. **Educação em rede.** Uma Visão emancipadora. São Paulo: Cortez, 2004.

LEMES, Noemi. O texto dissertativo-argumentativo no livro didático: o discurso jornalístico silenciando a argumentação. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.4, p. 89-101, jun.2013. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/423> . Acesso em 23 jan 2020.

LIMA, Walneyde de S. **Resenha crítica de filmes com o eixo temático preconceito racial : uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da competência argumentativa.** 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2018.

LYRA, Elizabeth R. **Música, retórica e leitura: mulher na MPB e a constituição do ethos feminino.** 2017. 154 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

MAIA, Janicleide V. **Ethos docente na narrativa tecnoautobiográfica: corporificação, ressignificação e autorreflexão da imagem de si em *récits de vie* de professores.** 2016. 314 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2016.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO Luciana. **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-29.

MARIANO, Márcia R. C. P. O ensino da argumentação na Antiguidade e em um livro didático atual. **EID&A** -Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus, n.3, p. 104-116, nov. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/410> . Acesso em 23 jan 2020.

____ **As Figuras de Argumentação como estratégias discursivas**. Um estudo em avaliações no ensino superior. 2007. 231 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

____ A argumentação como objeto de ensino: reflexões e propostas do Profletras de Itabaiana. In: **III Encontro Nacional de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura**. Itabaiana-SE, no prelo.

MARECO, Raquel T. M. **O processo de construção do ethos no discurso de sujeitos tutores virtuais**. Maringá, 2017. 169 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2017.

MEYER, M. **A Retórica**. São Paulo: Ática, 2007.

NASCIMENTO, Cássia G. S. **A constituição do ethos de professoras sobre disciplina nas práticas do Pibid**. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2017.

NASCIMENTO, Tanise C. dos S. do. **Tecituras na atividade docente: no fio da meada o ethos emana as renormalizações e dramáticas do corpo-si**. 2017. 153 f. Dissertação (mestrado) - Fundação Universidade de Passo Fundo, RS, 2017.

OLIVEIRA, Camila M.; REIS, Mariléia S. dos. Gêneros textuais digitais: contribuições teórico-metodológicas para o contexto escolar. In: LIMA, G. de O. S; TFOUNI, F. E. V. **Linguística & Literatura: confluências e desafios**, v. 2. Aracaju: Criação, 2016. p. 25-41.

PACHECO, Luiz E. **Representações sociais em trânsito: trajetórias de vida de servidores aposentados do CEFET-MG**. 2016. 161 f. Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2016.

PIROLO, Ester A. **Dois olhares sobre a educação: discursos dos portais da "Secretaria de Educação do Estado de São Paulo" e do sindicato "APEOESP" sobre a violência nas escolas públicas paulistas**. 2016. 157 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

ROCHA, Maria E. dos S. **Retórica, argumentação e facebook** : outros olhares para a leitura e a produção de texto no ensino fundamental. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2015.

SANTOS, Maria Conceição L.; FRANÇA, Lilian C.M. As tecnologias da informação e da comunicação e os documentos oficiais sobre o ensino de língua portuguesa no ensino médio. *In*: LIMA, G. de O. S; REIS, M. da S. **Linguística & Literatura**: confluências e desafios, v.1. Aracaju: Criação, 2016. p. 62-82.

SCHIITES, Rafael S. **O que é ser pibidiano?** Esboço de uma imagem discursiva dos bolsistas dos subprojetos da área de Ciências Humanas do PIBID/UFMS. 2018. 239 f. Dissertação (mestrado – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2018.

SOARES, Luciano B. **Uma abordagem retórica do gênero debate em sala de aula**. 2017. 107 f. Dissertação (mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2017.

SILVA, Gabriela G. da. **(Des)cortesia, argumentação e enunciação**: o ethos como efeito persuasivo na materialidade linguística de produções textuais de estudantes do ensino médio. 2017. 136 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2017.

SILVA, Luciana N. da; SOUZA, Marleide B. de. As tecnologias digitais na docência: desafios para a formação e a atuação dos professores dos anos iniciais no contexto da BNCC. *In*: **Anais do VII ENALIC**, Fortaleza, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/marcp/OneDrive/Documents/Formação%20docente%20e%20novas%20tecnologias.pdf>. Acesso em: 23 jan 2020.

SILVEIRA, Luciane C. da. **A articulação entre ethos e efeitos de sentido**: uma visão enunciativa sobre articuladores textuais, pronomes e verbos em textos de vestibular da UFSM. 2017. 190 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2017.

VAN DOREN, Stelamaris D. M. **O ethos do professor em videoaulas**: o caso da língua inglesa. 2016. 148f. Dissertação (mestrado) – Universidade de Franca, SP, 2016.

VIEIRA, Adriana S. **Práticas colaborativas de escrita no wiki e o novo ethos**: os letramentos digitais na formação continuada de professores. 2018. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, SP, 2018.

ETHOS DISCURSIVE AND (NEW) TEACHING CHALLENGES

ABSTRACT: This article reflects on the construction of teaching *ethos* in the relationship between teachers and information and communication technologies, whether taking part in different social positions or using new technology tools. Therefore, we present a survey about *ethos*' studies and their place in Brazil, we discuss the matter of this Aristotelian concept on argumentation teaching, we talk about new technologies in teaching and learning and, after all, we resume Mareco (2016), Van Doren

(2016) and Maia (2016)'s works. These works enlight a few changes on teaching *ethos* facing the new technological issues while show we cannot refer to a digital teaching *ethos* yet, but to *ethé*, searching adaptation to this new teaching context and its different adequacy levels.

Keywords: Argumentation, teaching and learning. Teaching *ethos*. New information and communication technologies.

Envio: abril/2020

Aceito para publicação: maio/2020

VERBUM – CADERNOS DE PÓS GRADUAÇÃO – ISSN 2316-3267