

*Nascentes*

**DO ENSINO PRESENCIAL AO ENSINO REMOTO:  
A CONSTITUIÇÃO DO *ETHOS* DISCURSIVO DE ALUNO DE 6º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

*Sandro Luís Silva\**

*Moisés Moreira da Silva\*\**

**RESUMO:** Neste artigo, refletimos sobre a construção do *ethos* discente na relação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, durante a pandemia, em aulas remotas síncronas e em aulas presenciais, numa escola de educação básica na capital paulista. Com esse intuito, apresentamos o conceito de discurso, *ethos* discursivo, cenografia, a partir da teoria de Maingueneau (2011, 2015 e 2020) para discutimos a constituição do *ethos* discursivo do aluno. A partir da análise de um relato feito pelos alunos, analisamos o *ethos* discursivo, mais precisamente as dimensões categóricas, experimental e ideológica (MAINGUENEAU 2016; 2020). Valemos, ainda, dos estudos de Moran (2015) sobre o ensino híbrido, além de tecnologias digitais no ensino híbrido (SUNAGA; CARVALHO, 2015; COSCARELLI, 2020). Pela análise apresentada, foi possível constatar que o *ethos* discursivo dos sujeitos desta pesquisa revelam a consciências que eles têm do momento por que passa o mundo em virtude da Covid e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, sobretudo quanto aos desafios a serem enfrentados na prática pedagógica para a construção do conhecimento. O discurso apresentado pelos alunos corrobora para a ideia de que evidenciam um *ethos* mostrado em sua enunciação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino remoto; Ensino presencial; *Ethos* discursivo; Ensino-aprendizagem.

### 1. Palavras iniciais

A partir de 2020, o mundo passou a vivenciar experiências diversas em consequência da pandemia do coronavírus; uma nova normalidade instaurou-se no dia a dia das pessoas. E a escola não ficou ileso dessa realidade. Para que não houvesse um prejuízo maior na prática pedagógica, instaurou-se o ensino remoto, ou seja, aulas *on-line*. Em outras palavras: as atividades que seriam desenvolvidas no presencial passaram a ser realizadas no ambiente virtual, por meio de diferentes plataformas, numa tentativa de tornar o processo ensino-aprendizagem mais próximo possível do ideal. Tecnologia digital, letramento digital, *software*, jogos eletrônicos, enfim, o universo digital passou a configurar o cotidiano escolar. Uma situação tão

---

\* Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP, 2008). Professor Adjunto da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Realizou estágio pós-doutoral em Linguística (Análise do Discurso) pela Universidade Sorbonne Paris IV, sob supervisão do Prof. Dr. Dominique Maingueneau.

\*\* Mestrando em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

nova que, por vezes, se fazia muito distante do contexto educacional e teria de ser usada de imediato para que os prejuízos na educação não fossem maiores.

Nessa nova realidade instaurada, várias foram as estratégias criadas; exigiram-se novas ações, outras atitudes, inovações na prática pedagógica. Um novo cenário instaurou-se no processo de ensino-aprendizagem. As relações entre os sujeitos envolvidos nesse universo educacional estabeleceram uma dinâmica, no mínimo, diferenciada. Apesar desse contexto virtual, o processo de interação foi mantido. Sem fazer juízo de valor, se melhor, ou se pior, mas ele continuou.

As práticas pedagógicas passaram a exigir dos sujeitos – alunos, professores, coordenadores, diretores, dentre outros – letramentos digitais – para o desenvolvimento das atividades; letramentos (des)conhecidos por muitos. Nos limites deste artigo, como demonstramos ao longo de nossa discussão, entendemos por letramentos digitais “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

As tecnologias digitais proporcionaram a oportunidade de manter diálogo entre os sujeitos. Evidentemente que tudo meio assustador, tendo em vista que o novo sempre assusta. Novas descobertas, novas imagens foram criadas. Abre-se espaço para se pensar, também, a constituição do *ethos* discursivo do aluno da educação básica nessa cenografia que se configura por meio da realidade educacional desenhada a partir de 2020.

Pesquisas envolvendo o *ethos* discursivo na perspectiva de Maingueneau têm suscitado interesse por trabalhos em diferentes áreas do conhecimento: jornalística, jurídica, psicologia, pedagógica, dentre outras. O próprio autor tem revisitado o conceito de *ethos* discursivo, fato culminado com a publicação em 2020 da obra *Variações sobre o Ethos*, em que ele mesmo reflete sobre o percurso que este conceito foi assumindo ao longo de sua teoria.

Para pensarmos o *ethos* discursivo, faz-se necessário considerar o discurso, uma vez que o *ethos* se constitui no/pelo discurso produzido numa dada cenografia. Na concepção de Maingueneau, o discurso é uma organização além da frase, uma forma de ação; ele é interativo, contextualizado, assumido por um sujeito e regido por normas. O autor afirma ainda que a construção de sentido do discurso é realizada socialmente, considerando a cenografia e a formação discursiva dos sujeitos. (MAINGUENEAU, 2015).

Evidentemente que, dessa forma, temos de levar em consideração o lugar social do sujeito, o qual possui uma formação discursiva, que, segundo o autor, “é concebida como um sistema de restrições invisíveis, transversal às unidades tópicas” (MAINGUENEAU,

2015, p. 81). Ela determina o que pode e deve ser dito tendo em vista a enunciação.

Refletir sobre o *ethos* do aluno da educação básica, mais especificamente diante da realidade por que passamos no momento da pandemia em que se o processo de ensino-aprendizagem recorre constantemente às tecnologias digitais, exige-se repensar posturas diante do construir o saber. Concebemos o *ethos* discursivo, 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, 2015, p. 138).

Nossa proposta neste artigo é analisar a constituição do *ethos* discursivo de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental em aulas de língua portuguesa, de uma escola privada na cidade de São Paulo, considerando duas possibilidades: assistir às aulas remotamente, ou assistir a elas presencialmente na escola, uma vez que foi proporcionado a eles a escolha por um ou por outra. O artigo procura examinar o *ethos* discursivo do aluno que desenvolveu a atividade remotamente e por aquele que optou por ir à aula presencial.

Para atingirmos o objetivo proposto neste artigo, dividimos o texto em duas grandes seções: na primeira trabalhamos os conceito-forças para Maingueneau, a saber: discurso, cenografia e *ethos* discurso, além das questões relacionadas ao ensino híbrido, a partir das considerações de Moran (2015), o professor no ensino híbrido (Lima e Moura, 2015) e as tecnologias digitais no ensino híbrido (SUNAGA; CARVALHO, 2015). Na segunda, apresentaremos a análise de alguns relatos feitos por alunos, considerando os elementos teóricos trazidos à baila neste artigo. Em seguida, apresentamos as considerações finais, seguidas das referências.

## 2. Um pouco de teoria

Esta seção traz algumas reflexões sobre os conceitos que norteiam a análise que apresentamos na seguinte. Primeiramente, tratamos das questões discursivas, mais precisamente sobre discurso, cenografia e *ethos* discursivo. Em seguida, considerações sobre o ensino híbrido.

### 2.1 As questões discursivas: discurso, cenografia e *ethos* discursivo

Para estudarmos o *ethos* discursivo, na concepção trazida por Maingueneau, fazem-se necessárias algumas considerações sobre o discurso e a cenografia, tendo em vista que a cenografia valida o discurso e, conseqüentemente, o *ethos* discursivo do enunciator.

Para Maingueneau (2015), discurso, em sentido amplo, designa não só um campo de investigação possível de ser circunscrito, mas principalmente certo modo de apreensão de linguagem. Em *Termos-chave da Análise de Discurso* (2000), o autor afirma que o discurso

pressupõe a “atividade de sujeitos inscritos em contextos determinados” (MAINGUENEAU, 1998, p. 43). Em *Discurso e Análise de Discurso* (2015), ele afirma que “Quando se fala de ‘discurso’, ativa-se, assim, de maneira difusa, um conjunto aberto de *leilmoliven*, de ideias-força” (MAINGUENEAU, 2015, p. 25). E, para essa ideia-força, o autor afirma que o discurso é uma organização além da frase; é uma forma de ação; é interativo e contextualizado, como apontamos nas palavras iniciais deste texto. Além disso, ele é assumido por um sujeito e regido por normas. O discurso constrói socialmente o sentido e, um ponto fundamental na teoria do autor, é o fato de o discurso ser assumido no bojo de um interdiscurso. Por meio do discurso, é possível designar objetos e assumir um determinado ponto de vista.

Segundo o autor francês, o discurso é a linguagem em movimento, ou, como ele afirma “A noção de ‘language in use’, frequente na literatura anglófona como paráfrase de ‘discurso’, associa estreitamente as duas oposições que acabamos de destacar: textual (discurso vs. frase) e contextual (discurso vs. língua)” (MAINGUENEAU, 2015, p. 24). Ou seja, não é possível considerar como sinônimos discurso, frase e língua. Valendo-se de Schiffrind (1994, p. 20), Maingueneau (2015, p. 24) afirma: “O discurso é frequentemente definido de duas maneiras: um tipo particular de unidade linguística (além da frase) e uma focalização sobre o uso da língua”.

Há de se considerar que o discurso é o elemento que faz a ligação entre o linguístico e o extralinguístico, o que nos possibilita compreender a relação entre sujeito, sociedade e formação discursiva desse sujeito. Portanto, para se referir à prática discursiva, faz-se necessário articular discurso e as condições de produção, circulação e recepção desse discurso.

O sentido do discurso não é dado *apriori*, mas construído na materialidade linguística e histórica de um determinado *corpus*. No caso deste artigo, o depoimento de alunos a respeito da aula de língua portuguesa em uma sexta série do ensino fundamental. Na perspectiva da Análise do Discurso, para que o discurso tenha sentido, é preciso que este se inscreva em outro discurso, anterior a ele, o que Maingueneau (2015) denomina de interdiscurso. Nas palavras do autor, “O discurso é assumido no bojo de um interdiscurso” (MAINGUENEAU, 2015, p. 28).<sup>1</sup> Os efeitos de sentidos são produzidos na apreensão do sujeito. O linguista francês, ao longo de sua obra, afirma e reafirma que o primado do discurso é o interdiscurso, ou, nas palavras do autor, “o discurso só adquire sentido no interior de um imenso interdiscurso. Para interpretar o menor enunciado, é necessário relacioná-lo, conscientemente ou não, a todos os tipos de outros enunciados sobre os quais ele se apoia de

---

<sup>1</sup> “Le discours est pris dans un **Interdiscours**” (texto original, 2014)

múltiplas maneiras” (p. 28).

Para Maingueneau (2015), ao estudarmos o discurso, é preciso considerar 3 cenas: a) englobante; b) genérica; c) cenografia. As duas primeiras definem o quadro cênico do texto, uma vez que se referem, respectivamente, ao tipo de discurso e ao gênero de discurso a que pertence o discurso. A cenografia, por sua vez, é aquela com a qual o destinatário se confronta; corresponde a uma série de elementos que o discurso implica, como o sujeito, o tempo, o espaço, as questões sociais, culturais, dentre outras. Trata-se de uma cena de fala que o discurso pressupõe para que possa ser enunciado. Ela legitima o discurso. A cenografia não se constitui simplesmente em um cenário; pelo contrário, ela é que legitima um discurso e, segundo Maingueneau (2015, p. 123), “ela legitima um enunciado que, em troca, deve legitimá-la, deve estabelecer que essa cenografia da qual a fala vem é precisamente a cenografia requerida para enunciar como convém num ou noutro gênero de discurso.”. Segundo Maingueneau, a cenografia é o primeiro elemento com o qual se defronta o interlocutor, se considerarmos que ela é a cena instituída por cada enunciado.

Ao pensarmos o contexto educacional, por um lado, ele se apropria de valores positivos que circulam em uma dada cultura – por exemplo, o relacionamento, invariavelmente harmonioso entre os sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem, a fim de validar o conhecimento a ser construído na prática pedagógica. Por outro, a aula reafirma o lugar daquela mesma imagem escolar como sendo o lugar legítimo de sua enunciação. Por essa razão, o autor caracteriza a cenografia como uma espécie de cilada: o interlocutor do exemplo a que recorreremos é interpelado enquanto integrante de uma cultura escolar que pressupõe uma relação dialógica, no sentido de se estabelecer uma correspondência entre os sujeitos.

Ainda quanto à cenografia, Maingueneau (2015, p. 124) afirma: “A cenografia pode se apresentar em duas modalidades distintas: a ‘endógena’ e a ‘exógena’”. Esta resulta da importação de outra cena genérica. Já a “cena endógena se constrói atribuindo um valor particular as variáveis de qualquer situação de enunciação: quem fala? A quem? Onde? Quando?” (MAINGUENEAU, 2015, p.125).

No que diz respeito ao *ethos* discursivo, consideramos, nos limites deste artigo, a imagem do enunciador produzida no momento da enunciação, a qual, segundo Maingueneau (2008), é construída no discurso em suas múltiplas relações com o outro e emerge na articulação entre variados elementos dentro de uma determinada cenografia.

O *ethos* discursivo é uma noção discursiva; constitui-se em um processo interativo de influência sobre o outro e trata-se de uma noção híbrida, pois evidencia um comportamento

socialmente avaliado que não deve ser apreendido fora de uma cenografia.

Para Maingueneau (2020, p. 11), “(...) esse *ethos* discursivo põe em interação um *ethos* mostrado, decorrente da maneira de falar, e um *ethos* dito, aquilo que o locutor diz de si mesmo enquanto enuncia.”. No primeiro caso, a imagem é criada por meio das referências diretas do enunciador, enquanto que o segundo está no domínio do não explícito, da imagem que não está diretamente representada no discurso, mas construída pelas pistas que o enunciador oferece ao coenunciador no momento da enunciação. *Ethos* mostrado e *ethos* dito relacionam-se mutuamente, já que não há uma linha clara de separação entre o explicitado e o não explicitado.

Maingueneau propôs, em 2014, três dimensões para o *ethos*, as quais são retomadas em seu estudo de 2020. Elas interagem fortemente. Segundo o autor, as dimensões são:

- a) categorial, que “abrange tanto os papéis discursivos quanto os estatutos extradiscursivos. Os primeiros estão ligados à atividade de fala e, portanto, à cena genérica: animador, narrador, pregador. Os segundos podem ser de naturezas muito variadas: pai de família (...).
- b) A dimensão ‘experencial’ do *ethos* recobre as caracterizações sociopsicológicas estereotípicas: bom senso, agressividade (...).
- c) A dimensão ‘ideológica’ remete a posicionamentos. No campo político: feminista esquerdista (...)” (MAINGUENEAU, 2020, p. 25).

Por meio desta classificação do autor, é possível perceber que *ethos* discursivo recobre não somente a dimensão verbal, como também todo um conjunto de características psíquicas e físicas que se associam a um fiador, o qual se revela por meio de um tom, atestando o que diz. Além do caráter e da corporalidade, o *ethos* discursivo, de acordo com Maingueneau (2006, p. 62), “implica uma forma de mover-se no espaço social, uma disciplina tácita do corpo, apreendida por meio de um comportamento.”.

## 1.2 Do presencial para o virtual

O mundo passou e passa por constantes transformações e assim acontece com a sala de aula. No entanto, apesar de todas as mudanças por que passou a escola, professor e aluno ainda continuam sendo sujeitos essenciais para o desenvolvimento das atividades que nesse espaço se realizam, visando à construção do conhecimento.

É preciso pensar a gestão da sala de aula de modo que as atividades nela desenvolvidas se tornem significativas para seus sujeitos. Ações precisam ser planejadas e colocadas em prática, estimulando a interação entre os sujeitos. Quando ocorre essa gestão, o desempenho pedagógico é potencializado e os alunos adquirem maior autonomia para a construção de

conhecimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei n. 9394, de 20/12/1996), no artigo 32, parágrafo 4., afirma que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. A partir de março de 2020, o processo de ensino-aprendizagem da educação básica assume uma nova modalidade: o ensino remoto, cujo objetivo era levar aos alunos a oportunidade de continuar a prática pedagógica de forma não presencial. Ocorreu o afastamento das aulas presenciais – da educação infantil ao curso superior. Muitas adaptações foram necessárias, pois, apesar dos avanços e da presença das tecnologias digitais na escola, ainda não tínhamos (ou ainda não temos) a cibercultura como prática no cotidiano escolar. A cibercultura constitui-se em um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais) práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 2011).

Nesse contexto, uma nova dinâmica se instaurou na escola, exigindo adaptações de docentes e discentes à nova realidade: programas, aplicativos, ferramentas digitais que passaram a fazer parte do dia a dia educacional. *Google Meet, Classroom, Stream Yard, Facebook*, dentre outros passaram a ser o canal/ *mídium* pelo qual professor e aluno interagem, a fim de construir conhecimento.

A forma de ter contato com as tecnologias digitais, nesse contexto, causou o fenômeno da desterritorialização dos saberes e pela conectividade global, o que se torna um desafio para o processo educacional. Nas palavras de Lévy (2011, p. 47-48),

Cada indivíduo, cada organização são incitados não apenas a aumentar o estoque, mas também a propor aos outros cibercibers a um ponto de vista sobre o conjunto, uma estrutura subjetiva. Esses pontos de vista subjetivos se manifestam em particular nas ligações para o exterior associadas às *home pages* (...). Os dispositivos hipertextuais nas redes digitais desterritorializaram o texto. Fizeram emergir um texto sem fronteiras nítidas, sem interioridade definível. Não há mais apenas um texto, discernível e individualizado, mas apenas textos.

É preciso ter em mente que, com o advento da internet, o próprio conceito de texto passa a ser redefinido. E essa questão precisa ser levada para a prática docente. Durante o período de pandemia, houve possibilidade para se ultrapassar esses limites.

Uma das estratégias foram as aulas síncronas e as assíncronas. A primeira acontece de modo que os sujeitos estão no mesmo tempo, mas em lugares diferentes; normalmente usada em plataformas via *Zoom, Google Meet, Teams*, dentre outras. A segunda se caracteriza pelo trabalho de aprendizagem realizado em diferentes momentos e em lugares diversos (SOLOMON; VERRILLI, 2021). Um exemplo típico é a aula gravada em vídeo para os alunos

assistirem a ela no tempo dos discentes. Se observarmos, essas estratégias já existiam antes do período pandêmico, no entanto, não fazia parte da realidade da maioria das escolas brasileiras.

O ensino remoto não tem funcionalidade, não leva o aluno a desenvolver as habilidades de leitura e escrita, por exemplo, quando pensamos as aulas de língua portuguesa, sem escolhas adequadas, como ambiente virtual, ou até mesmo preparação dos professores para selecionar materiais e estratégias de ensino que atendam às necessidades e/ou às expectativas dos alunos, nas atividades virtuais (síncronas ou assíncronas), Ao lermos um texto de Coscarelli (2020), pusemo-nos a pensar: e a aula de língua portuguesa nessa modalidade virtual? O que o aluno espera? Qual é a imagem que se constrói do aluno nessa aula, em que deve, também, privilegiar o diálogo, a construção de texto – oral e escrito -, uma aula que deve ir “Muito além da Gramática” (ANTUNES, 2007).

Passamos a ter uma nova concepção de aula, que, na verdade, já há tempos vem sendo (re)pensada, mas não concretizada, tendo em vista uma série de circunstâncias, que não cabem discussões no limite deste artigo. Da aula bancária (FREIRE, 1987), em que o professor fala e o aluno escuta, passamos a ter uma aula dialógica, em que os sujeitos esperam respostas de seus interlocutores. E esse movimento dialógico também pode ocorrer no ensino remoto.

É certo que essa mudança do presencial para o virtual conferiu à sala de aula um novo espaço de interação – de outra forma, evidentemente – ratificando a ela o lugar para questões políticas, sociais, econômicas, filosóficas, ideológicas etc. É certo, também, que novas imagens do sujeito que nela interagem se constroem a partir dos discursos realizados por eles nas diferentes interações.

### 3. As aulas no ensino remoto e o *ethos* discursivo do aluno

Para atender às proposições deste artigo, consideramos como cenografia aulas de língua portuguesa do sexto ano do Ensino Fundamental – anos finais de uma escola privada da cidade de São Paulo. A Instituição de Ensino em questão está localizada na Zona Norte da capital paulista e recebe alunos de diferentes idades e ciclos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A escolha desta escola se deu por vários motivos, dentre os quais podemos destacar: a) ensino remoto e retomada do presencial neste período de pandemia; b) um dos autores do artigo é docente na escola, o que facilitou o acesso aos alunos, assim como a colaboração deles para o desenvolvimento da pesquisa; c) a escola utilizava os recursos tecnológicos (digitais) antes da pandemia.

Durante a retomada parcial das atividades presenciais da escola, optou-se por dividir



as turmas em dois grupos. O primeiro composto por alunos de número ímpar na chamada e o segundo, por alunos de número par. Cada grupo frequenta as aulas presenciais duas vezes por semana. Há também alguns alunos que não estiveram presencialmente na escola nenhuma vez por escolha de suas famílias, seja por segurança seja por pertencerem a algum grupo de risco.

As atividades são desenvolvidas de forma presencial e os alunos que ficaram em casa acompanham as mesmas aulas por meio de uma plataforma específica disponibilizada pelo sistema de ensino apostilado utilizado pela escola, que tem uma parceria com o *Google Meet*. Os alunos que participam das aulas de forma *on-line* / síncrona podem interagir com colegas e professores por meio do microfone e do *chat*.

Buscando sujeitos e *corpus* para nossa análise, optamos por uma turma do sexto ano, em que alguns alunos participaram de aulas presenciais e alguns não puderam comparecer, ou seja, que só haviam participado de aulas remotas. Foi pedido a todos os alunos que escrevessem um breve relato de como têm sido as aulas de língua portuguesa neste período da pandemia, em que ora são aulas presenciais, ora são remotas. A coleta dos relatos se deu durante uma das aulas, por meio de um formulário desenvolvido pelo professor, por meio da plataforma *Google Forms*, e foi aplicado em uma data em que todos os sujeitos participavam da aula remotamente, de acordo com o cronograma estabelecido pela escola.

No formulário proposto aos alunos, algumas questões foram sugeridas para nortear a elaboração do relato, como: a) Você tem conseguido entender as explicações do professor? b) Você gosta das aulas de língua portuguesa? c) Você tem alguma reclamação sobre as aulas de língua portuguesa? Tais questões serviram apenas de provocação, uma vez que buscamos manter a espontaneidade dos alunos nas respostas.

Embora tenhamos feito algumas sugestões/provocações, optamos por deixar o formulário livre para o relato, para que pudéssemos entender o que foi mais importante para os alunos, quais aspectos sobre as aulas de língua portuguesa e a atuação do professor eram mais relevantes para esse público específico para entender o *ethos* discursivo de aluno naquele momento enunciativo (aula de língua portuguesa). A ideia não era de forçar respostas, que poderiam ser genéricas diante de perguntas fechadas, mas deixá-los livres para expressarem suas percepções.

Com os formulários respondidos, seguimos alguns critérios para a escolha de três relatos/respostas de alunos que frequentam as aulas presenciais e três alunos que nunca estiveram nas aulas presenciais. Os critérios passaram pelos seguintes quesitos: a) O aluno participou apenas de aulas remotas; b) O aluno esteve em aulas presenciais; c) O aluno citou a

atuação do professor de língua portuguesa como parte do processo de ensino/aprendizagem; d) O aluno emitiu opiniões sobre a atuação do professor de língua portuguesa; e) O aluno mencionou como se sente em relação ao modelo de ensino remoto.

#### 4. O *ethos* discursivo: o aluno no presencial e no remoto

Estabelecidos os critérios para a escolha do *corpus* para este artigo, selecionamos seis relatos para analisar. Primeiramente, apontamos as percepções de três alunos que participaram das aulas presenciais, denominados A, B, C.

O aluno A afirmou que o professor tem bastante paciência para explicar os conteúdos e é compreensível quanto ao tempo dos alunos. Este mesmo aluno observa que durante as aulas em que ele participa remotamente é mais fácil concentrar-se, já que não há as interferências dos colegas nem as conversas durante a explicação. Para ele, as aulas remotas são mais proveitosas, pois é possível concentrar-se sem que os colegas atrapalhem, como afirma no seguinte trecho do relato: “Eu prefiro as aulas on-line porque eu tenho mais concentração, nas aulas presenciais é um pouco mais difícil por causa das conversas na sala, é isso” (sic). Pelo relato apresentado, é possível construir o *ethos* discursivo de um sujeito menos sociável, que entende a importância da escola, independente do “mídium”<sup>2</sup> a que as aulas estejam submetidas. O aluno também passa a imagem de estar mais focado, durante a prática pedagógica, no seu aprendizado do que nas relações com os colegas. Evidentemente que estamos considerando apenas este momento de enunciação, ou seja, ele pode manter contato com os colegas também por meio dos recursos virtuais em horários diferentes.

O aluno B, por sua vez, prefere as explicações durante as aulas presenciais, uma vez que consegue entender melhor a explicação do professor e não se distrai com outros estímulos que são facilmente encontrados em casa. Em determinado momento de seu depoimento, o aluno escreve: “Óbvio que é melhor presencial, porque eu particularmente entendo melhor.” Tal afirmação demonstra a percepção do estudante quanto a importância das aulas presenciais para o desenvolvimento das atividades e seu rendimento. Ele também afirma que o professor explica bem e o ritmo da explicação é adequado. Segundo esse aluno, o professor explica as matérias de um jeito que os ouvintes conseguem entender, não especificando que seja mais difícil durante as aulas remotas. Constrói-se o *ethos* discursivo de um sujeito que percebe a importância das aulas presenciais, ainda que as aulas remotas consigam levar o

---

<sup>2</sup> Segundo Maingueneau (2011, p. 81), o “mídium” é o termo utilizado para se referir às mediações pelas quais uma ideia se torna força material.

aluno ao desenvolvimento de atividades e, conseqüentemente, a construção de conhecimento. Não se trata de um posicionamento que coloca um sistema em detrimento de outro, mas que expressa uma predileção às aulas presenciais, baseada na sua experiência particular.

O aluno C também prefere as aulas presenciais e entende a importância delas para sua aprendizagem em detrimento das aulas remotas, conforme trecho a seguir: “Acho que têm sido muito boas, mas prefiro as aulas presenciais porque lá o professor consegue ver se nós estamos entendendo tudo direito, também acho que é mais fácil de entender o que o professor está explicando nas aulas presenciais, mas as aulas remotas também são boas e dá pra entender tudo que o professor fala.”. Pela fala deste sujeito, percebemos que ele também reconhece os pontos positivos do ensino remoto, mas apresenta consciência das facilidades, inclusive de acesso ao professor, nas aulas presenciais, o que reflete no seu rendimento.

Considerando as três dimensões trazidas por Maingueneau (2020), a partir desses relatos, é possível afirmarmos que:

- a) em relação à dimensão categórica, os sujeitos evidenciam seus papéis discursivos relacionados à enunciação, ou seja, na posição de alunos de uma escola particular em que atuam com um objetivo: aprender;
- b) quanto à experiencial, fica evidente que cada um dos sujeitos assume um *ethos* diferenciado quanto às caracterizações sociopsicológicas: enquanto o sujeito A se mostra mais retraído, preferindo ficar em casa dadas as circunstâncias para o aprendizado, o sujeito B prefere as aulas presenciais, pois não se distrai com os possíveis estímulos presentes em sua casa. O sujeito C, por sua vez, evidencia experiências mais substantivas no contato pessoal com o professor no que diz respeito à aprendizagem.
- c) no tocante à dimensão ideológica, os sujeitos evidenciam posicionamentos bastante diversos: A está mais próximo do mundo tecnológico no que diz respeito às tecnologias digitais, tendo em vista que consegue aprender eficientemente por meio da plataforma. B e C, no entanto, por motivos diversos, evidenciam uma postura mais conservadora em relação ao processo de ensino-aprendizagem, ao afirmarem que no presencial aprendem mais. Evidenciam, ainda, o *ethos* de um sujeito aluno que depende do professor, não evidenciando uma postura autônoma para a aprendizagem. Diferencia B de C o fato de que C, embora prefira a aula presencial, não demonstra desconforto com a modalidade remota.

Em seguida, apontamos as percepções dos alunos que não estiveram em nenhuma oportunidade nas aulas presenciais de língua portuguesa e não conhecem o professor

pessoalmente. São os alunos D, E, F.

O aluno D considera as aulas de língua portuguesa e o professor “muito legais”. Em contrapartida, para ele, o professor explica um pouco rápido, mas ele entende que cada professor tem um jeito próprio de explicar os conteúdos e, mesmo assim, consegue entender tudo muito bem. Sua expectativa é que, quando puder estar na escola presencialmente, entenderá ainda melhor, conforme ele mesmo diz em: “Eu ainda não consegui ir à aula presencial, mas quando eu for, vai ser fácil de entender mais ainda.”. Segundo esse sujeito, as aulas presenciais proporcionarão a melhoria do seu aprendizado. Esse aluno entende que seu rendimento sofre defasagens durante as aulas remotas, como se ele estivesse esperando o retorno do ensino presencial para resultados melhores.

O aluno E considera que o professor explica muito bem e que, por isso, seu desempenho em português melhorou bastante. Ele também afirma que, por causa do jeito de explicar do professor, passou a gostar muito da disciplina que antes não era uma das suas favoritas. Ele entende que estamos passando por um momento complicado e que, em alguns momentos, a compreensão das matérias é complicada. Mesmo assim, o professor sempre está disponível para tirar as dúvidas. O aluno em questão, de alguma forma, desconecta seu rendimento da questão do ensino remoto, atribuindo os seus resultados ao seu relacionamento com o professor.

Esse aluno não menciona em seu relato a questão das aulas remotas e sua influência em seu desempenho nas aulas de língua portuguesa de forma particular, mas afirma que sempre pode tirar suas dúvidas, mesmo que remotamente: “Embora estejamos em um momento muito difícil, às vezes dá uma complicada para entender, mas ele (o professor) sempre tira nossas dúvidas.”

Por fim, o aluno F afirma que compreende ter dificuldades para entender os conteúdos por causa do ensino remoto. Mesmo assim, ele afirma que o professor explica bem e que também consegue entender a matéria. Ele não entrou em muitos detalhes, mas entende o impacto das aulas remotas, mesmo gostando da atuação do professor.

Retomando mais uma vez a ideia de Maingueneau (2016) sobre as categorias, esses três sujeitos, quanto ao *ethos* discursivo, apresentam:

- a) em relação à dimensão categórica, os sujeitos evidenciam seus papéis discursivos relacionados à posição de alunos de uma escola particular em que atuam com um objetivo: aprender;
- b) quanto à experiencial, fica evidente que cada um dos sujeitos assume um *ethos* diferenciado quanto às caracterizações sócio-psicológicas: enquanto o sujeito D se

mostra otimista em relação ao processo de ensino-aprendizagem, criando expectativas muito positivas para um futuro próximo; o sujeito E evidencia o ethos de um sujeito mais afetivo; para ele, o aproveitamento da matéria está diretamente ligado à figura do professor. Ele evidencia o olhar de um sujeito consciente das dificuldades por que o momento está passando em virtude da pandemia. O sujeito F, por sua vez, evidencia poucas experiências com as tecnologias digitais, concebendo o ethos de um sujeito mais conservador;

- c) no que diz respeito à dimensão ideológica, os sujeitos evidenciam posicionamentos que se aproximam: os três sentem-se mais familiarizados com a aula presencial, o que nos leva a inferir que não têm um letramento digital que seja capaz de facilitar a aprendizagem. Interessante observar que, embora não tenham essa habilidade com as tecnologias digitais, eles têm consciência do momento por que o mundo passa, em virtude da COVID e veem necessárias essas estratégias para o ensino. Eles enfatizam a necessidade de se ter empatia para que haja sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando os seis sujeitos-respondentes, é possível estabelecermos alguns pontos de aproximação e de distanciamento entre eles, dentre os quais destacamos em relação às categorias colocadas por Maingueneau (2016): todos os seis sujeitos têm consciência da importância da escola no processo de ensino-aprendizagem, em especial no de língua portuguesa, assim como são conscientes do papel discursivo que exercem na enunciação, na prática educativa. Embora apresentem ethos/éthe discursivo(s) diferentes, eles sabem se posicionar quanto à facilidade e/ou dificuldade em relação às tecnologias digitais, as quais foram exigidas nesse período, seja em aula presencial, seja em aula remota.

### Palavras finais

Notamos que os alunos se mostraram muito disponíveis para responderem ao formulário, mas vale ressaltar que, durante todo o período de ensino remoto e ensino híbrido<sup>3</sup>, essas questões têm sido amplamente discutidas por eles em ambiente formais e informais. De qualquer forma, a coleta dos relatos nos ajudou a sistematizar as impressões desses alunos e compreender mais seu *ethos* discursivo.

A maioria dos relatos selecionados para este artigo, em algum momento, fala da

---

<sup>3</sup> Aulas em que parte dos alunos participa presencialmente e outra remotamente, por meio de chamada virtual.

importância do ensino presencial, mesmo os que afirmam gostar do ensino remoto, por sua comodidade ou por qualquer outra razão, como dificuldades de relacionamento interpessoal, problemas de localização ou maior familiaridade com as plataformas virtuais disponibilizadas pela escola. Tais afirmações nos levam a crer que se trata de alunos que entendem a importância da escola na sua formação pessoal, além da possibilidade de passarem por esse momento sem grandes perdas, frequentando, ainda que esporadicamente, as aulas presenciais.

Outra questão interessante é o fato de que todos mencionam o professor como um agente fundamental para que, tanto as aulas remotas, quanto as presenciais, cumpram seu papel e sua finalidade. Os estudantes estão conscientes de que o professor faz parte desse processo e a importância da sua atuação nas duas modalidades que foram disponibilizadas a eles.

Os alunos respondentes demonstram estar conscientes do momento peculiar em que vivem e como o ensino híbrido afeta o desenvolvimento das suas experiências escolares, negativa e/ou positivamente. O próprio fato de grande parte dos alunos da referida turma ter se interessado em responder a pesquisa já nos mostra que eles entendem a importância dessa discussão, mesmo sendo tão jovens. Eles mesmos tiveram a oportunidade de expressarem essa consciência em relação ao seu desenvolvimento escolar durante a pandemia ao escreverem seus relatos.

É importante destacar que as afirmações feitas pelos alunos sobre eles mesmos em seus relatos constituem, a priori, seu *ethos* dito. As percepções do professor e o histórico dos alunos confirmam o que eles dizem, ou seja, o comportamento desses sujeitos, de forma geral, corrobora para a constituição do *ethos* mostrado. Quando os participantes se dizem conscientes das interferências do ensino híbrido em suas experiências escolares, a postura da sala reforça essa ideia, de comprometimento independentemente do ensino híbrido.

**FROM FACE-TO-FACE TEACHING TO REMOTE TEACHING:  
THE CONSTITUTION OF THE DISCURSIVE ETHOS OF STUDENTS FROM THE 6TH  
YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL**

**ABSTRACT:** In this article, reflecting on the construction of the student ethos in the student's relationship in the teaching-learning process, during the pandemic, in synchronous classes and in face-to-face classes, in a basic education school in the capital of São Paulo. For this purpose, we present the concept of discourse, discursive ethos, scenography, from Maingueneau (2011; 2015; 2020) to discuss the discipline of discursive ethos. Based on the analysis of a report made by the students, we analyze the discursive ethos, more precisely as categorical, experimental and ideological dimensions (MAINGUENEAU 2016; 2020). We also make use of studies by Moran (2015) on blended learning, as well as digital technologies in blended learning (SUNAGA; CARVALHO, 2015; COSCA-RELLI, 2020). Through the analysis presented, it was possible to verify that the discursive ethos of the subjects of this research reveals the awareness they have of the moment the world is going through due to Covid and its implications for the teaching-learning process of the Portuguese language, especially regarding the challenges to be faced in pedagogical practice for the construction of knowledge. The discourse presented by the students corroborates the idea that they show an ethos in their enunciation.

**KEYWORDS:** Remote teaching; Face-to-face teaching; Discursive ethos; Teaching-learning.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática* – por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- COSCARELLI, Carla Viana. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. in RIBEIRO, Ana Elisa e VECCHIO, Polyanna de Matos (orgs.). *Tecnologias digitais e escola – reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia*. São Paulo: Parábola, 2020, p. 15-20.
- DUDENEY, Davin, HOCKLY, Nicky, PEDRUM, Mark. *Letramentos digitais*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LEMOV, Doug. *Ensinando na sala de aula on-line – sobrevivendo e sendo eficaz no novo normal*. Porto Alegre: Penso, 2021.
- LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2011.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Variações sobre o ethos*. trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2020.
- \_\_\_\_\_. *Discurso e análise de discurso*. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Discours et analyse du discours – introduction*. Paris: Armand Colin, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Análise de textos de comunicação*. 6. ed. ampliada. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000,
- SOLOMON, Hannah; VERRILLI, Beth. Aprendizagem síncrona e assíncrona. In: LEMOV, Doug (org.). *Ensinando na sala de aula on-line – sobrevivendo e sendo eficaz no novo normal*. Porto Alegre: Penso, 2021, p. 11-26

Recebido em: 29/09/2021.

Aprovado em: 28/12/2021.