

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
CAMPUS PROFESSOR ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-PORTUGUÊS

IZABELLE VIEIRA DE OLIVEIRA

**O ETHOS E A CONSTRUÇÃO DA AUTORIDADE DOCENTE: UM ESTUDO
SOBRE PERFIS DE FORMADORES DE LEITORES DO INSTAGRAM**

PARNAÍBA

2025

IZABELLE VIEIRA DE OLIVEIRA

**O ETHOS E A CONSTRUÇÃO DA AUTORIDADE DOCENTE: UM ESTUDO
SOBRE PERFIS DE FORMADORES DE LEITORES DO INSTAGRAM**

Trabalho de conclusão de curso (monografia) apresentado como requisito necessário à Universidade Estadual do Piauí para a obtenção do título de Licenciada em Letras-português.

Orientador(a): Prof(a). Dra. Rita Alves Vieira

PARNAÍBA

2025

O48e Oliveira, Izabelle Vieira de.

O ethos e a construção da autoridade docente: um estudo sobre perfis de formadores de leitores do Instagram / Izabelle Vieira de Oliveira. - 2025.

66 f.: il.

Monografia (graduação) - Universidade Estadual do Piauí-UESPI, Licenciatura em Letras Português, Campus Prof. Alexandre Alves de Oliveira, Parnaíba-PI, 2025.

"Orientadora: Profa. Dra. Rita Alves Vieira".

1. Ethos docente. 2. Formação de leitores. 3. Instagram. I. Vieira, Rita Alves . II. Título.

CDD 469.07

IZABELLE VIEIRA DE OLIVEIRA

**O ETHOS E A CONSTRUÇÃO DA AUTORIDADE DOCENTE: UM ESTUDO
SOBRE PERFIS DE FORMADORES DE LEITORES DO INSTAGRAM**

Trabalho de conclusão de curso (monografia)
apresentado como requisito necessário à
Universidade Estadual do Piauí para obtenção
do título de Licenciada em Letras-português.

Orientador(a): Prof(a). Dra. Rita Alves Vieira

Monografia aprovada em 12/06/2025

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientador(a): Prof(a). Dra. Rita Alves Vieira

1º Examinador(a): Prof(a). Dr. Jailson Almeida Conceição

2º Examinador(a): Prof(a). Ma. Vanessa Alves de Araújo

Dedico este trabalho Àquele que me sustenta e
me cuida através dos seus.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que me inspirou o desejo e a coragem de iniciar uma segunda graduação.

A Ele, que me permitiu assistir as aulas e obter êxito em todos os desafios propostos pelo curso, mesmo em meio a pandemia.

A Ele, que inspirou a caridade naqueles que passaram/integram meu caminho e me ajudaram.

A Ele, que me deu uma intercessora e Mãe: Maria Santíssima, quem muito me socorreu quando precisei.

A Ele, que me fez nascer na Santa Igreja Católica que, com seus sacramentos me valeram de sustentáculo e remédio.

A Ele, que, como a *cabeça*, lidera um *corpo* de Santos os quais rogam incessantes uns pelos outros.

Aos que lerem este trabalho e terem em suas consciências que, de algum modo, me sustentaram na caminhada saibam que têm a minha gratidão. Que para muitos soe como pouco... mas só eu e Deus sabemos quantas lágrimas, orações e silêncios cabem no peso de encerrar este ciclo.

Para tudo há um tempo, para cada coisa há um momento debaixo do céu: tempo de nascer e tempo de morrer; tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou. Tempo de matar e tempo de curar; tempo de demolir e tempo de construir. Tempo de chorar e tempo de rir; tempo de gemer e tempo de dançar. Tempo de atirar pedras e tempo de ajuntá-las; tempo de abraçar e tempo de apartar-se. Tempo de procurar e tempo de perder; tempo de guardar e tempo de jogar fora. Tempo de rasgar e tempo de costurar; tempo de calar e tempo de falar. Tempo de amar e tempo de odiar; tempo de guerra e tempo de paz.

Ecl 3, 1-8

RESUMO

A presente monografia analisa como a construção do ethos docente em perfis de formadores de leitores no Instagram influencia a adesão do público e o consumo dos conteúdos divulgados. Para isso, realiza-se uma pesquisa qualitativa e descritiva, a partir da análise discursiva de publicações dos perfis de Mell Ferraz e Alencar Schueroff, considerando recursos verbais e visuais na construção da imagem do professor-influenciador. O estudo parte do pressuposto de que o Instagram, além de espaço de lazer, se configura como ambiente de mediação do saber, onde a atuação docente adquire novas formas e desafios. Fundamenta-se teoricamente nos conceitos de ethos discursivo, segundo Dominique Maingueneau, e inteligência coletiva, a partir de Pierre Lévy, além de dialogar com as reflexões de Ângela Kleiman sobre a formação de leitores. A pesquisa bibliográfica ainda contempla autores como Ruth Amossy (2005) e Luiz Antônio Marcuschi (2008), que oferecem subsídios para a compreensão das práticas de leitura mediadas digitalmente. O trabalho evidencia, por fim, que a construção estratégica do ethos docente no Instagram impacta diretamente a credibilidade, o engajamento e a eficácia da prática pedagógica no ambiente digital.

Palavras-chave: Ethos docente. Formação de leitores. Instagram.

ABSTRACT

This monograph analyzes how the construction of the teaching ethos in reader educator profiles on Instagram influences public adherence and consumption of published content. To this end, qualitative and descriptive research is carried out, based on the discursive analysis of publications from the profiles of Mell Ferraz and Alencar Schueroff, considering verbal and visual resources in the construction of the image of the teacher-influencer. The study is based on the assumption that Instagram, in addition to being a leisure space, is configured as an environment for mediating knowledge, where teaching activities acquire new forms and challenges. It is theoretically based on the concepts of discursive ethos, according to Dominique Maingueneau, and collective intelligence, based on Pierre Lévy, in addition to dialoging with Ângela Kleiman's reflections on the formation of readers. Bibliographical research also includes authors such as Ruth Amossy (2005) and Luiz Antônio Marcuschi (2008), who offer support for understanding digitally mediated reading practices. Finally, the work shows that the strategic construction of the teaching ethos on Instagram directly impacts the credibility, engagement and effectiveness of pedagogical practice in the digital environment.

Keywords: Teaching ethos. Reader training. Instagram.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A construção do ethos discursivo	19
Figura 2: <i>Bio</i> do perfil de Mell Ferraz (@blogliteraturese)	41
Figura 3: <i>Bio</i> do perfil de Alencar Schueroff (@alencarshueroff)	43
Figura 4: Primeiro <i>post</i> do <i>feed</i> de Mell: imagem	46
Figura 5: Primeiro <i>post</i> do <i>feed</i> de Mell: legenda	48
Figura 6: Segundo <i>post</i> do <i>feed</i> de Mell: imagem	50
Figura 7: Segundo <i>post</i> do <i>feed</i> de Mell: legenda	50
Figura 8: Terceiro <i>post</i> do <i>feed</i> de Mell: imagem e legenda	52
Figura 9: Primeiro <i>post</i> do <i>feed</i> de Alencar: imagem	53
Figura 10: Primeiro <i>post</i> do <i>feed</i> de Alencar: legenda	55
Figura 11: Segundo <i>post</i> do <i>feed</i> de Alencar: imagem	56
Figura 12: Segundo <i>post</i> do <i>feed</i> de Alencar: legenda	58
Figura 13: Terceiro <i>post</i> do <i>feed</i> de Alencar: imagem	60
Figura 14: Terceiro <i>post</i> do <i>feed</i> de Alencar: legenda	60
Figura 15: Comparativo entre os perfis de Mell Ferraz e Alencar Schueroff	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 ETHOS E A CONSTRUÇÃO DA AUTORIDADE DOCENTE	15
1.1 BREVE INCURSÃO SOBRE A AD FRANCESA DE DOMINIQUE MAINGUENEAU	15
1.2 A NOÇÃO DE ETHOS DISCURSIVO E SUAS VARIAÇÕES	17
1.3 CENAS DA ENUNCIÇÃO E CONSTRUÇÃO DO ETHOS.....	21
1.4 A RELAÇÃO ENTRE O ETHOS E A CREDIBILIDADE	23
2 A INTERNET COMO ESPAÇO DE DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO: O PAPEL DO INSTAGRAM	26
2.1 A INTERNET COMO PLATAFORMA DE CONHECIMENTO	27
2.2 O INSTAGRAM COMO FERRAMENTA DE ENSINO E FORMAÇÃO DE LEITORES	30
3 O PROFESSOR DE LEITURA E A CONSTRUÇÃO DE SUA CREDIBILIDADE ...	33
3.1 O PAPEL DO PROFESSOR DE LEITURA NA FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES	33
3.2 O PROFESSOR COMO LEITOR: A IMPORTÂNCIA DA EXEMPLIFICAÇÃO	37
4 ANÁLISE DE PERFIS DE FORMADORES DE LEITORES DO INSTAGRAM	41
4.1 A <i>BIO</i> COMO ESPAÇO DE CONDENSACÃO DO ETHOS DISCURSIVO	41
4.1.1 <i>BIO</i> DE MELL FERRAZ - @BLOGLITERATURESE.....	42
4.1.2 <i>BIO</i> DE ALENCAR SCHUEROFF - @ALENCARSHUEROFF	44
4.2 O <i>FEED</i> DO INSTAGRAM COMO CONTINUIDADE NA CONSTRUÇÃO DO ETHOS E CONSOLIDAÇÃO DA AUTORIDADE LEITORA	46
4.2.1 PUBLICAÇÕES DE MELL FERRAZ - @BLOGLITERATURESE	47
4.2.2 PUBLICAÇÕES DE ALENCAR SCHUEROFF - @ALENCARSCHUEROFF	54
CONCLUSÃO.....	64
REFERÊNCIAS	66

INTRODUÇÃO

A presença crescente de professores nas redes sociais, especialmente no Instagram, tem ampliado as formas de atuação docente e gerado novos espaços de mediação do saber. Nesse contexto, observa-se o surgimento de perfis voltados à formação de leitores, nos quais docentes compartilham indicações literárias, práticas de leitura e reflexões pedagógicas. Mais do que simples usuários da plataforma, esses professores passam a desempenhar também o papel de influenciadores digitais, construindo sua autoridade a partir de discursos que mobilizam elementos verbais e visuais capazes de constituir um ethos específico: o ethos docente.

O conceito de ethos, oriundo da retórica clássica e desenvolvido nas análises do discurso, especialmente na vertente francesa representada por Dominique Maingueneau, refere-se à imagem de si que o sujeito projeta por meio da enunciação. No ambiente digital, essa construção se torna cada vez mais estratégica e multifacetada porque acontece em um espaço atravessado por expectativas de autenticidade, engajamento e credibilidade. A maneira como o professor se apresenta, se posiciona e discursa pode, portanto, ter um impacto direto na adesão dos seguidores ao conteúdo publicado e na eficácia da mediação de leitura almejada.

Diante disso, esta pesquisa busca analisar como o ethos docente é construído em perfis de formadores de leitores no Instagram e de que forma essa construção contribui para a adesão do público e para o consumo dos conteúdos divulgados. Parte-se do pressuposto de que o Instagram, além de ser uma rede social de lazer e convívio social, também pode ser um espaço para a prática pedagógica, principalmente quando utilizado de forma consciente por professores comprometidos com a construção de leitores. É válido ressaltar que em razão da relevância que o conceito de ethos possui neste trabalho, optou-se por não utilizar o itálico em sua formatação, ainda que se trate de um termo estrangeiro.

Assim, pretende-se seguir o presente estudo a partir do seguinte questionamento: Como a construção do ethos docente nos perfis de formadores de leitores no Instagram influencia a adesão do público e o consumo do conteúdo compartilhado?

Em face dessa perspectiva e com o objetivo de fazer esclarecimentos acerca da problemática em questão, a presente investigação tem como objetivo geral analisar como o ethos docente é construído em perfis de formadores de leitores no Instagram e de que maneira essa construção influencia a adesão do público ao conteúdo compartilhado.

Ademais, os objetivos específicos que orientam o objetivo geral mostram-se essenciais para a condução da pesquisa. Nesse sentido, apresentam-se da seguinte forma: a) Compreender o conceito de ethos discursivo, descrevendo perfis de formadores de leitores da rede social Instagram; b) Analisar o Instagram como um espaço de atuação docente e sua potencialidade na mediação da leitura, analisando como os professores utilizam a plataforma para incentivar a prática leitora e engajar o público; c) Apontar como a encenação do ethos docente em estudo influencia na confiança, engajamento e adesão do público; d) Refletir sobre o impacto da imagem do professor-influenciador na formação de leitores e na consolidação de sua credibilidade no ambiente digital.

Para a constituição do *corpus* desta pesquisa, foram selecionados dois perfis de formadores de leitores no Instagram, cujas práticas representam diferentes formas de construção do ethos docente na plataforma. O primeiro perfil a ser analisado pertence à criadora de conteúdo Mell Ferraz. Ela se apresenta como uma incentivadora da leitura desde 2010, carregando em seu repertório profissional o título de Mestre em Literatura. A sua prática nas redes não se limita somente ao Instagram, entretanto, o presente trabalho utiliza a sua atuação nesta plataforma como objeto de análise. Assim, as publicações ao longo do seu *feed* mesclam informações de sua vida pessoal e profissional de modo que se fundem em um único discurso, do qual reverberam os seus múltiplos ethos. Já o segundo perfil selecionado é de Alencar Schueroff, educador e criador de conteúdo de vasta experiência. Além de uma enfática prática voltada ao incentivo da leitura, Alencar se posiciona de forma crítica e reflexiva a respeito da própria profissão, demonstrando que o alcance de seu trabalho não se direciona tão somente ao compartilhamento de leituras como fonte de entretenimento, mas também como partícipes da formação dos próprios educadores que o seguem.

Dessa forma, a seguir, será exposta a metodologia adotada para a condução e explicação da pesquisa, bem como a base teórica que a sustenta. Sob essa ótica, o primeiro capítulo abordará o histórico da Análise do Discurso e apresentará a perspectiva do autor de referência neste trabalho: Dominique Maingueneau. O segundo capítulo é dedicado às discussões sobre a inteligência coletiva, tendo como eixo central as contribuições de Pierre Lévy. Para o autor, a inteligência coletiva é uma forma de inteligência distribuída, construída de maneira colaborativa em rede. Assim, pretende-se apresentar esse novo panorama de atuação do professor, as mídias digitais, de modo que o terceiro capítulo se debruce sobre a figura do professor de leitura e na construção de sua credibilidade. Com base nas contribuições de Ângela Kleiman, busca-se discutir o papel do professor na formação de novos leitores, bem como destacar a importância de sua postura enquanto leitor-modelo,

evidenciando como sua atuação pode influenciar práticas de leitura mais autônomas e significativas no contexto educacional. Ademais, no quarto capítulo, analisam-se algumas publicações dos *feeds* de formadores de leitores já mencionados, bem como das *bios* de seus perfis, encerrando-se com a conclusão.

Diante disso, agora serão expostos os métodos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa. Antes de tudo, é importante destacar o conceito de “metodologia”, conforme explicam Prodanov e Freitas (2013). Os autores apresentam a origem do termo, que vem do grego: “meta” significa “além”, “odos” quer dizer “caminho” e “logos” refere-se a “discurso” ou “estudo” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 14). A partir dessa explicação, entende-se que a metodologia representa o percurso traçado, por meio de estudos específicos, para realizar uma investigação científica. Assim, depreende-se que uma pesquisa precisa percorrer um caminho que culmina na resolução das questões que a motivaram. Entretanto, a pesquisa pode gerar novas teorias baseadas em fatos e, ao buscar soluções para problemas, também pode ajudar a descobrir princípios importantes (Prodanov; Freitas, 2013).

Nesse sentido, tendo em vista que toda pesquisa nasce de uma inquietação, afirma-se que aqui a sua força motriz foi a crescente expansão da atuação do ser docente dentro do ambiente digital e consequente multiplicidade do fazer-se educação neste novo contexto. Assim, na ânsia de investigar como esses novos educadores/influenciadores/criadores de conteúdo, voltados para a formação de leitores, consolidam sua autoridade no ambiente supracitado, adota-se como norte da pesquisa os postulados acerca do ethos discursivo da linha de estudos da Análise do Discurso de linha Francesa, de Dominique Maingueneau. Para tanto, delimita-se ao estudo discursivo do perfil no Instagram de dois educadores e formadores de leitores, os quais assumem um grau de relevância importante dentro da área: Mell Ferraz e Alencar Schueroff.

Assim, por utilizar-se de materiais já produzidos por autores consolidados, para fornecer um repertório teórico que subsidie a análise do *corpus* em questão, a presente pesquisa caracteriza-se por bibliográfica, uma vez que, utiliza materiais já publicados sobre o tema, como livros, artigos, jornais, filmes e até registros orais, como rádios e conferências. O objetivo da pesquisa bibliográfica é aproximar o pesquisador de tudo o que já foi produzido, falado ou registrado sobre o assunto. Dessa forma, ele reúne informações que contribuem para seu estudo (Lakatos; Marconi, 2003).

Isto posto, para compor o aparato teórico acerca da noção de ethos discursivo, a pesquisa delineou-se em torno dos livros de Dominique Maingueneau, a citar alguns têm-se *Gêneses dos Discursos* (2008a); *Cenas da Enunciação* (2008c); *Análise de textos de*

comunicação (2013); *Discurso e Análise do discurso* (2015), além do livro organizado por Ruth Amossy *Imagens de si no discurso: a construção do ethos* (2005). O capítulo que segue, se debruça a respeito do conceito de inteligência coletiva, e para tanto se utiliza dos escritos realizados por Pierre Lévy: *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço* (2000) e um artigo publicado em revista (RECIIS) “*Abrir o espaço semântico em prol da inteligência coletiva*” (2007). Para fundamentar o último capítulo do repertório teórico, utilizou-se fundamentalmente as produções de Ângela Kleiman em *Oficina de Leitura: Teoria e Prática* (2012) e *Letramento e alfabetização: as muitas facetas* (2012) além do livro de Luiz Antônio Marcuschi, qual seja *Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão* (2008). É pertinente salientar que, além das obras destacadas nesta seção, outras fontes também foram consultadas para a construção do referencial teórico. No entanto, optou-se por evidenciar aquelas que apresentaram maior relevância e contribuição para os objetivos desta pesquisa. As demais referências serão devidamente citadas ao longo do texto e listadas integralmente na seção de referências ao final do trabalho.

Para a análise do *corpus*, a presente pesquisa compreende as seguintes etapas metodológicas: a seleção do *corpus*, realizada por meio da análise de publicações de formadores de leitores nos perfis do Instagram de Mell Ferraz e Alencar Schueroff; a definição dos critérios de delimitação desse *corpus*; a identificação das estratégias discursivas empregadas, considerando os recursos verbais e não verbais presentes nas postagens; a descrição do processo de construção do ethos, com base no quadro cênico proposto por Maingueneau; e, por fim, a análise dos processos de construção da credibilidade a partir da figura do professor-leitor, relacionando com o conceito de inteligência coletiva.

Ainda em consonância com Prodanov e Freitas (2013) tem-se que a presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, pois os dados são coletados de forma espontânea, sem manipulação do pesquisador. Além disso, a pesquisa possui um caráter descritivo, pois busca apresentar as principais características observadas em um fenômeno específico.

Dessa forma, a partir dos métodos, técnicas e referências selecionados, esta pesquisa busca compreender de que maneira educadores-influenciadores, voltados para a formação de leitores, constroem sua autoridade no Instagram, fenômeno este que se mostra cada vez mais constante e pertinente na sociedade contemporânea.

1 ETHOS E A CONSTRUÇÃO DA AUTORIDADE DOCENTE

A autoridade docente não se restringe mais (nos dias de hoje) apenas a uma sala de aula de quatro paredes em uma instituição escolar convencional. Os tempos mudaram, e os profissionais da área buscaram se reinventar, mergulhando-se na propagação de seus conhecimentos – e conteúdos – nas mídias sociais, a exemplo a rede social Instagram. Tendo isso em mente, os postulados teóricos de Dominique Maingueneau — autor francês e teórico da Análise do Discurso (AD) — trazem à luz o entendimento de como acontece a construção do ethos da autoridade docente e como esta consegue cativar, bem como captar seu público.

Nessa perspectiva, este capítulo discorre a respeito dos postulados do referido autor acerca da Análise do Discurso, ora por suas próprias palavras, Maingueneau (2005; 2008a; 2008b; 2008c; 2013; 2015); ora por Amossy (2005; 2008), além de outras vozes trazidas que corroboram para elucidação da temática discursiva. Assim sendo, este capítulo inicia-se traçando um breve panorama histórico da AD de Maingueneau, logo em seguida conceitua-se o que seja ethos e suas variações. Em consonância, por fim, discorre-se no tocante as cenas da enunciação que constroem o ethos discursivo e de como esses estão correlacionados com a credibilidade do sujeito enunciador.

1.1 BREVE INCURSÃO SOBRE A AD FRANCESA DE DOMINIQUE MAINGUENEAU

Os estudos referentes à Análise do Discurso deram o pontapé inicial por volta da década de 1960. Desde então, o desenvolvimento a respeito desses estudos ramificou-se em alguns postulados teóricos seguindo uma linha de pesquisa específica, em que cada autor seguiu seus critérios analíticos embasados — seja na filosofia, na sociologia, seja na história ou psicologia a fim de analisar minuciosamente o discurso (Maingueneau, 2015).

Nessa conjectura, para o teórico francês Maingueneau, a AD desenvolve-se da seguinte maneira: em primeira instância, o discurso pode ser estudado por meio de duas vertentes: uma através de um caráter mais filosófico, outra por uma perspectiva mais linguística (Maingueneau, 2015). Isso significa que a noção de discurso pode ser empregada de modos distintos, desde acepções restritivas até abrangentes (Maingueneau, 2008a).

A partir disso, Maingueneau (2008a; 2008c; 2015;) disserta sobre as propriedades da Análise do Discurso francesa. Assim, entende-se o discurso como uma organização que ocorre para além da frase, exemplo: “Um provérbio ou uma proibição como ‘Proibido fumar’ são discursos, formam uma unidade completa, embora sejam constituídos por uma frase.”

(Maingueneau, 2015). Em outros termos, essa pequena frase adquire sentido completo por meio da representação de mundo do seu significado no imaginário social.

Em consonância, o discurso — para Maingueneau (2015) — engloba as noções de ser uma organização transfrástica, como explicado acima, além de assumir características de ser organizado, interativo, contextualizado, regido além das normas, assumido por um sujeito e ser revelado no bojo de interdiscurso. Portanto, observa-se que o sentido do discurso é constituído e construído socialmente, como afirma Maingueneau (2015):

O sentido [...] não é um sentido diretamente acessível, estável, imanente a um enunciado ou a um grupo de enunciados que estaria esperando para ser decifrado: ele é construído e reconstruído no interior de práticas sociais determinadas. Essa construção do sentido é, certamente, a obra de indivíduos, mas de indivíduos inseridos em configurações sociais de diversos níveis (Maingueneau, 2015, p. 29).

Nesse íterim, de acordo com o autor supracitado, percebe-se que a construção de sentido discursivo acontece por meio da relação dinâmica da sua natureza com a sociedade. Dessa maneira, o sentido não é fixo ou inerente aos enunciados, mas sim um processo contínuo de construção e reconstrução dentro das práticas sociais. Significa, assim, que a interpretação de um determinado discurso presente em um enunciado, ou texto, não ocorre de forma isolada, contudo, é a soma do contexto de circulação e das interações entre os sujeitos envolvidos, ou seja, para a Análise do Discurso, o sentido é um fenômeno relacional: emerge da interação de linguagem, contexto histórico-social e subjetividades.

Ademais, para o teórico francês, existem abordagens e métodos específicos para analisar o discurso — que são as disciplinas do discurso. Desse modo, Maingueneau (2015) explana acerca dessas abordagens e enfatiza que “[...] a análise do discurso é uma disciplina no interior dos estudos do discurso” (Maingueneau, 2015, p. 46). Isto é, o discurso não pode ser considerado como um dado preciso, fechado em si mesmo. Pois o *Discurso*¹ é amplo, repleto de Outros Discursos — por dizer Vozes — intrinsecamente e externamente — sendo formado/constituído no seio do Interdiscurso. Nesse íterim, portanto, explana-se no subtópico a seguir as noções concedidas ao termo *ethos* e suas variações dentro dos estudos de Maingueneau.

¹ Optou-se por registrar a palavra “discurso” dessa forma para dar ênfase ao sentido amplo do Discurso, com um todo, não apenas restringindo-o como disciplina da Análise do Discurso do autor francês.

1.2 A NOÇÃO DE ETHOS DISCURSIVO E SUAS VARIAÇÕES

O conceito de *ethos* vem de seus primórdios na Retórica Clássica (Maingueneau, 2013; 2015), especialmente nos escritos de Aristóteles, na Grécia, e de Quintiliano e Cícero, em Roma. É importante salientar que estas duas vertentes carregavam singularidades que as diferenciavam: enquanto para os gregos a representação que o orador constrói e apresenta durante sua fala com o objetivo de persuadir o público não está, necessariamente, atrelada à sua verdadeira identidade, para os romanos, o *ethos* estava associado às qualidades autênticas do orador, sem depender da imagem discursiva que ele projetava.

Assim, o *ethos* é definido como um dos três meios de persuasão, ao lado do *logos* e do *pathos*. No contexto aristotélico, *ethos* diz respeito à imagem que o orador constrói de si mesmo para convencer seu público, ou seja, à credibilidade e à autoridade que ele projeta em seu discurso. Como direciona Maingueneau (2008b, p. 13) por meio das palavras de Aristóteles:

Quanto aos oradores, eles inspiram confiança por três razões; as que efetivamente, à parte as demonstrações, determinam nossa crença: a prudência (*phronesis*), a virtude (*aretè*) e a benevolência (*eunoia*). Se, de fato, os oradores alteram a verdade sobre o que dizem enquanto falam ou aconselham, é por causa de todas essas coisas de uma só vez ou de uma dentre elas; ou bem, por falta de prudência, eles não são razoáveis, ou, sendo razoáveis, eles calam suas opiniões por desonestidade; ou, prudentes e honestos, não são benevolentes; é, por isso que podem, mesmo conhecendo o melhor caminho a seguir, não aconselhar (Aristóteles, *apud* Maingueneau, 2008b, p.13)

Através da citação acima, compreende-se como era considerado o *ethos aristotélico*, sendo este creditado por credibilidade não somente pelo conteúdo (*logos*), mas também pela figura que o orador projetava de si mesmo. Somente pela ética e pelas virtudes (características que deveriam transparecer) o enunciador ganhava autoridade pela plateia que o assistia. Em síntese, para a retórica antiga o *ethos* era construído durante o discurso, no qual o orador precisava transparecer a prudência, as virtudes e a benevolência no ato da fala – para que, durante a performance, ocorresse a persuasão.

Ademais, com o avanço dos estudos discursivos no século XX, a noção de *ethos* foi ressignificada e incorporada pela Análise do Discurso (AD), tornando-se um conceito central para a compreensão dos processos de produção e recepção discursiva. Na perspectiva da

Análise do Discurso de Maingueneau, o *ethos* é entendido como a imagem de si que um sujeito discursivo constrói por meio da linguagem.

Essa construção não ocorre de forma arbitrária ou isolada, mas está vinculada a condições históricas, ideológicas e institucionais que atravessam o discurso. Assim, diferentemente da tradição retórica, em que o *ethos* é pensado *como um efeito da intenção do orador*, na AD ele é compreendido como um processo discursivo que se manifesta por meio das escolhas linguísticas e das marcas enunciativas presentes no texto, como afirma Maingueneau (2008b, p. 13):

A prova pelo *ethos* consiste em causar boa impressão pela forma como se constrói o discurso, a dar uma imagem de si capaz de convencer o auditório, ganhando sua confiança. [...] *O ethos está ligado a própria enunciação* [...] para dar essa imagem positiva de si mesmo, o orador pode se valer de três qualidades fundamentais: a *phronesis*, ou prudência, a *aretè*, ou virtude, e a *eunoia*, ou benevolência.

Em outras palavras, para ele, o *ethos* discursivo não é apenas uma qualidade pessoal do orador, mas uma construção discursiva que se manifesta na forma como o sujeito se apresenta durante a enunciação. Nessa perspectiva, ao retomar os três elementos aristotélicos — prudência (*phronesis*), virtude (*areté*) e benevolência (*eunoia*) —, Maingueneau (2008b) mostra que o *ethos* ainda está associado à construção de uma imagem confiável, porém, desta vez, ele é entendido como um efeito de discurso, e não como um atributo individual prévio. Ou seja, o modo como se enuncia importa tanto quanto o que se é dito.

Em conformidade com os postulados de Maingueneau (2008c; 2013; 2015), Vieira (2018, p. 75) assegura:

[...] o *ethos* se mostra e se constrói na enunciação, não é dito explicitamente no enunciado. Ou seja: não se trata do orador dizer sobre si afirmando isso ou aquilo sobre si, mas sim o *ethos* se mostra na aparência do orador, a qual lhe é conferida pelo *tom* da voz, o contorno, o volume, se uma voz agradável ou não, também pela seleção vocabular, pelos argumentos, enfim. Esses atributos conferidos ao *ethos* não precisam coincidir com o locutor real, de fato como ele é. O auditório atribui a um locutor inscrito no mundo extradiscursivo traços que são intradiscursivos ou provenientes de sua oratória, de sua *maneira de dizer*, já que são associados à *maneira de ser* do locutor.

Nesse sentido, pelas elucidações da autora, o *ethos* não é algo que o orador declara sobre si mesmo de forma explícita. Ele é construído pela enunciação, “[...] o *ethos* é ligado à enunciação, por isso o locutor o constrói à medida que o ato de enunciar vai se desenrolando, acontecendo” (Vieira, 2018, p. 79), isto é, na maneira como o discurso é conduzido.

Por isso, Maingueneau (2008c; 2013; 2015) enfatiza a dimensão discursiva do ethos e sua relação constitutiva com as cenas de enunciação. Para o francês, o ethos não é apenas a imagem de credibilidade que um orador busca projetar, mas também uma construção simbólica que legitima o discurso dentro de um determinado contexto social. Essa perspectiva permite entender como determinados sujeitos são autorizados a falar em certas situações e como essa autoridade é constantemente negociada e reafirmada por meio do discurso.

Outrossim, é através do *tom de voz*, da *escolha das palavras*, do *volume*, dos *argumentos utilizados* — e não por meio de afirmações diretas — que o coenunciador forma uma imagem daquele que discursa. Essa imagem construída não precisa, necessariamente, corresponder ao orador real, fora do discurso. O que os comunicadores percebem são *traços interdiscursivos/intradiscursivos*, que surgem da performance e da maneira de dizer, e que acabam sendo associados à maneira de ser do sujeito enunciador.

Desse modo, outro aspecto fundamental do ethos na AD francesa de Maingueneau (2008c; 2013; 2015) é sua relação com a *interdiscursividade*. O sujeito enunciador não constrói sua imagem de si de maneira isolada, entretanto, busca dialogar-se com outros discursos que circulam na sociedade. Assim, a imagem projetada por um político em um discurso oficial, por exemplo, não depende apenas de suas palavras, mas também das representações preexistentes sobre ele e sobre a instituição que representa. Portanto, entende-se que o ethos é um efeito do discurso que se constitui na relação entre o enunciador, o público e o contexto discursivo mais amplo.

Ademais, Maingueneau distingue (2008b; 2008c; 2015) diferentes tipos de ethos discursivos, como o ethos incorporado e o ethos atribuído. O primeiro refere-se à imagem que o próprio enunciador busca projetar por meio de sua enunciação, enquanto o segundo diz respeito à imagem que o público constrói sobre ele com base nos efeitos de sentido do discurso. Essa distinção é essencial para compreender como a credibilidade e a legitimidade são negociadas e construídas no discurso. Vieira (2018) elucida:

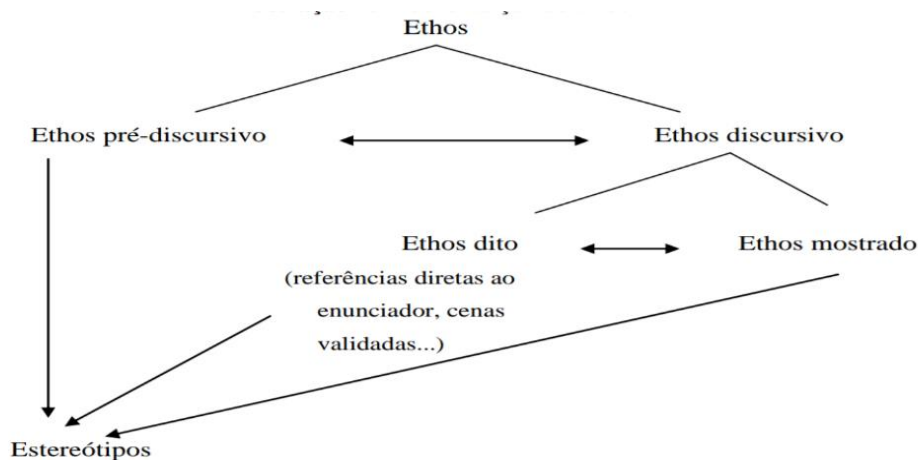
O ethos de um discurso, assim, provém da interação de diversas; instâncias ou, em outros termos, de diferentes *ethé*, construídos por esse destinatário: *ethos pré-discursivo* (construído pelo destinatário antes mesmo que o enunciador faça uso da palavra), *ethos discursivo* (dá-se no percurso da palavra em movimento, ou seja, na construção do discurso), *ethos dito* (quando no texto o enunciador coloca-se, apresenta-se, fala de si), *ethos mostrado* (é o que não é dito de si, mas construído pelas imagens que a audiência é levada a projetar, à medida que a enunciação se processa, juntamente com o ethos dito constitui o discursivo). Por fim, Maingueneau (2015a, 2014, 2008a), propõe mais um, chamado *ethos efetivo* e assegura que ele é resultado da interação dos demais e representa a realização efetiva

e a consolidação do processo de construção de imagens de si (Vieira, 2018, p. 85).

Por meio do comentário de Vieira (2018), pode-se assimilar precisamente o caráter de corporalidade do *ethos* discursivo de Maingueneau (2008b; 2008c; 2015b), em que o *ethos discursivo* também chamado de *imagem de si* – ou melhor – o *ethos de um discurso* resulta da interatividade de determinados fatores – o que vai na contramão dos conceitos aristotélicos – como: o *ethos* pré-discursivo (aquele que vem antes); o *ethos discursivo* que se manifesta entre as interações do *ethos dito* e o *ethos mostrado* – a diferença entre esses último é uma linha contínua, em que o próprio Maingueneau (2008b; 2008c) assegura que não há como definir uma fronteira nítida que as separe. O que é assegurado pelo *ethos efetivo* que permite a construção da imagem de si.

Nesse ínterim, Maingueneau (*apud* Amossy, 2005, p. 83) exemplifica a construção do *ethos* através de um esquema:

Figura 1 – A construção do Ethos Discursivo



Fonte: Maingueneau (*apud* AMOSSY, 2005b, p. 83).

Fonte: Maingueneau (*apud* Amossy, 2005, p. 71)

Percebe-se, então, que todas as interações resultadas pelo *ethos efetivo* convergem para os estereótipos, no qual são pressuposições enraizadas na mentalidade dos indivíduos, sendo estes ora leitores ora ouvintes — uma vez que todos são coenunciadores de uma determinada enunciação — imersos dentro de uma cultura.

Por outro lado, no contexto digital, o conceito de *ethos* ganha novas camadas de complexidade. A comunicação mediada por tecnologias permite a construção de múltiplos *ethos* que podem ser modulados de acordo com a plataforma e o público-alvo. Influenciadores

digitais, por exemplo, constroem um ethos baseado na proximidade e na autenticidade, enquanto figuras públicas, como políticos, podem alternar entre diferentes ethos para se adaptar a distintos espaços de enunciação.

Em suma, a AD francesa de Maingueneau (2008a; 2008b; 2008c; 2013; 2015) amplia a compreensão do ethos, deslocando-o de uma perspectiva meramente persuasiva para uma dimensão discursiva e interacional. O ethos é, assim, um elemento central na produção dos sentidos, na constituição das identidades discursivas e na negociação da autoridade dos sujeitos enunciadoreis. Portanto, estudar a construção do *ethos discursivo* é essencial para compreender os mecanismos de legitimidade e credibilidade que permeiam os discursos em diferentes contextos sociais.

1.3 CENAS DA ENUNCIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO ETHOS

À vista do que fora dito, explana-se neste tópico acerca da construção do ethos discursivo de Maingueneau (2008b; 2008c; 2013; 2015) que se projetam nas cenas da enunciação. Desse modo, em conformidade com os postulados do autor francês, o ethos dos discursos processa-se e se reproduz dentro do quadro cênico da enunciação. Neste quadro são reproduzidas as cenas e cenografias que constroem o ethos, intitulado de *quadro cênico do texto* (Maingueneau, 2013).

Por conseguinte, o teórico francês assegura que: “É ele que define o espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido — espaço do tipo de discurso” (Maingueneau, 2013, p. 97). Portanto, compreende-se que este quadro cênico é aquele que servirá de norte para adequação do discurso proferido. Ou seja, através dele, a maneira de criar um determinado *storytelling* (narrativa), o método utilizado, de venda na mídia virtual irá depender do público-alvo que se deseja alcançar.

Outrossim, em virtude da importância do quadro cênico discursivo para êxito comunicativo persuasivo e de adesão dos interlocutores, analisa-se cada uma das cenas que a compõem. Desse modo, resumidamente, de acordo com os postulados de Maingueneau (2008c; 2013; 2015), as três cenas seguem o seguinte esquema: a *cena englobante* corresponde ao tipo de discurso, a *cena genérica* ao gênero discursivo e a *cenografia* é aquela que sustenta, como também legitima a enunciação.

Maingueneau (2013), exemplifica ainda mais os conceitos das cenas enunciativas:

A *cena englobante* é a que corresponde ao *tipo de discurso*. Quando recebemos um folheto na rua, devemos ser capazes de determinar a que tipo

de discurso ele pertence; religioso, político, publicitário etc., ou seja, qual é a *cena englobante na qual é preciso que nos situemos para interpretá-lo*, em nome de que o referido folheto interpela o leitor, em função de qual finalidade foi organizado (Maingueneau, 2013, p. 96, grifo nosso).

Através desse excerto, compreende-se que a *cena englobante* – como afirmado acima, *refere-se ao tipo de discurso*, ou seja, a sua natureza, ao discurso a que ela pertence – seja de caráter publicitário, jornalístico/informativo, político ou religioso. A *cena englobante* tem como objetivo situar o leitor (ouvinte) a interpretar a função do discurso proferido – isto é, sua finalidade para qual foi organizado o enunciado (Maingueneau, 2013). Por causa disso, os discursos são reconhecidos ao serem escutados e lidos pela coletividade, pois suas características são perceptíveis, tanto como as suas nuances que os diferem entre si.

Ademais, nas palavras de Maingueneau (2015, p.120) acerca da *cena genérica*, para ele são “normas que suscitam expectativas”. Nesse sentido, subentende-se que para um *tipo de discurso* existe um *gênero discursivo* para o qual esse é propagado. Ou seja, em consonância com Maingueneau (2013), cada gênero discursivo possui uma norma específica para sua produção, como também um suporte para que seja propagado. Ambas as cenas formam o quadro *cênico do texto* enunciativo, sendo ele o responsável por definir o espaço interior em que o enunciado ganha sentido.

Nessa conjuntura, tem-se o chamado *enlaçamento paradoxal*, em razão de não estar “[...] diretamente com o quadro cênico que confronta o leitor, mas como uma *cenografia*” (Maingueneau, 2013, grifo nosso). O que isso significa? Que a *cenografia* leva o quadro cênico enunciativo a se deslocar para uma espécie de segundo plano, como afirma Maingueneau (2015):

A noção de cenografia se apoia na ideia de que o enunciador, por meio da enunciação, organiza a situação a partir da qual pretende enunciar. Todo discurso, por seu próprio desenvolvimento, pretende, de fato, suscitar a adesão dos destinatários instaurando a cenografia que a legitima. Esta é imposta logo de início, mas deve ser legitimada por meio da própria enunciação. Não é simplesmente um cenário; 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 outro gênero de discurso (Maingueneau, 2015, p. 123. grifo nosso).

Diante disso, compreende-se que a *cenografia* está diretamente ligada à forma como o locutor/enunciador organiza o “seu dizer” para que o seu discurso seja não só compreendido, como também legitimado e aceito pelo seu interlocutor. Maingueneau (2013) continua:

[...] a cenografia não é simplesmente um quadro, cenário, como se aparecesse inesperadamente no interior de um espaço já construído e independente dele: é a enunciação que, ao se desenvolver, esforça-se para continuar progressivamente o seu próprio dispositivo de fala (Maingueneau, 2013, p. 97-98).

Ou seja, a *cenografia*, nesse contexto, não é apenas um *cenário*, mas um espaço discursivo cuidadosamente construído. O enunciador, ao discursar, escolhe estratégias que posicionam os interlocutores, definem papéis e moldam toda enunciação como se fosse contrato comunicativo. Assim, ele *não apenas fala*, mas *encena* uma situação discursiva que deve ser percebida como adequada ao que se está dizendo — como quem prepara o palco para que o discurso faça sentido e tenha força de convencimento.

Neste sentido, o autor francês pondera: “[...] a cenografia é *ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que a engendra*; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, estabelecendo essa cenografia [...]” Maingueneau (2013, p. 98). Em síntese, a cenografia não é estática ou simplesmente dada, ela é aquela que precisa ser validada pelo próprio discurso. Em outras palavras, ao longo da enunciação, o discurso deve sustentar-se e reafirmar-se no percurso enunciativo. Portanto, há uma relação mútua de legitimação: *o discurso – durante a enunciação – é legitimado pela cenografia, e a cenografia pelo discurso*, o qual correlaciona-se com as cenas anteriormente citadas, uma vez que cada gênero discursivo demanda uma cenografia específica, para que a comunicação seja eficaz para adesão dos interlocutores (o público-alvo).

Destarte, em consonância com o quadro cênico enunciativo, ora chamado de processo enunciativo, pelo teórico supracitado, concilia-se essas considerações com a explanação, a seguir, do *ethos* (*a imagem de si*) e a construção de credibilidade.

1.4 A RELAÇÃO ENTRE O ETHOS E A CREDIBILIDADE

Nesse sentido, quando se fala em *autoridade*, a etimologia da palavra sugere o sentido de poder, de ordenar, mas também de influência. Então, questiona-se: como isso pode acontecer no contexto docente? Maingueneau (*apud* Amossy, 2008) não explicita o termo docente, entretanto, explica como acontece o processo de aquisição de credibilidade que emana no *ethos* do locutor, por conseguinte no/do discurso.

Outrossim, para o teórico francês, todo discurso visa (direta/ou indiretamente) convencer aquele que lê/ou ouve, uma vez que existe uma enunciação, um locutor e um coenunciador — que não é passivo, pois por meio dele, também, a interdiscursividade no seio

do discurso acontece. Dentro da construção do discurso existe, nas palavras de Maingueneau (*apud* Amossy, 2008), um corpo enunciante, pois o *ethos* não é apenas verbal – mas também corporal (sendo este o fiador/ a voz) que durante a enunciação permite que o discurso (o texto) seja construído (a cenografia), nesse contexto, ocorrem as interações com os gêneros discursivos. Dessa forma, parafraseando Maingueneau (*apud* Amossy 2008), o *ethos* serve para legitimação discursiva, operado por meio da enunciação, da cenografia e da incorporação do público.

À vista disso, por não haver dissociação entre o discurso e o enunciador — uma vez que “o *ethos* se *desdobra* entre o *dito* e o *mostrado*, aquele que o enunciador fala de si, reverbera - o outro que ele mostra com ações, com a fala, tom, corpo ... estão enlaçadas na enunciação sem serem explicitadas no enunciado” (Maingueneau *apud* Amossy, 2008, p. 71). Nesse sentido, como fora explicitado anteriormente, o *ethos* é construído antes mesmo que o locutor fale (*ethos* pré-discursivo, *ethos* prévio) — deixando subentendido que a credibilidade do enunciador vem antes mesmo que ele “abra a boca”, ou melhor dizendo, “diga algo”.

Correlacionando com a perspectiva das redes sociais, em específico o Instagram, para que haja o aumento exponencial de um determinado perfil docente, o *ethos* prévio do enunciador necessita ser de confiança, sendo este atestado pelo tom, haja vista que cada discurso tem uma vocalidade específica (Maingueneau *apud* Amossy, 2008). Como afirma Maingueneau (*apud* Amossy, 2008, p. 71) nas palavras de Ducrot (1984, p. 201)²:

[...] Não se trata de afirmações autoelogiosas que orador pode fazer sobre sua própria pessoa no conteúdo de seu discurso, afirmações que, ao contrário, podem chocar o ouvinte, mas da aparência que lhe confere a fluência, a entonação calorosa ou severa, a escolha das palavras, dos argumentos ... Em minha terminologia, diria que o *ethos* é ligado a L, o locutor enquanto tal: é como fonte da enunciação que ele se vê dotado de certos caracteres que, em consequência, tornam essa enunciação aceitável ou recusável.

Ou seja, através do excerto acima, entende-se que por meio do L (locutor), de suas características específicas, de sua personalidade, de sua sua posição ideológica e de sua maneira de se expressar — mostram-se ser pontos importantes levados em consideração para o público, isto é, os coenunciadores em sua adesão a determinado conteúdo, como bem aponta o autor francês: “Além da persuasão por argumentos, a noção de *ethos* permite, de fato,

² A citação de Ducrot (1984) está no livro de Amossy (2008) e foi usada por Maingueneau. Nas referências não foi encontrado o nome do livro de Ducrot (1984), apenas o ano e a página. Dessa forma, optou-se por registrá-la assim, uma vez que ela corrobora a elucidação do conteúdo.

refletir sobre o processo mais geral da adesão de sujeitos a uma certa posição discursiva” (Maingueneau, *apud* Amossy, 2008, p. 69). Portanto, a credibilidade do ethos (*a imagem de si*) do enunciador para *o seu público-alvo* está diretamente ligada à posição discursiva que ele assume perante a sociedade.

Desse modo,

O texto não é para ser contemplado, ele é enunciação voltada para um coenunciador que é necessário mobilizar para fazê-lo aderir “fisicamente” um certo universo de sentido. *O poder de persuasão de um discurso decorre em boa medida do fato de que leva ao leitor a identificar-se com a movimentação de um corpo investido de valores historicamente especificados.* A qualidade do ethos remete, com efeito, à figura desse “fiador” que, mediante sua fala, se dá uma identidade compatível com o mundo que se supõe que ele faz surgir em seu enunciado. *Paradoxo constitutivo: é por seu próprio enunciado que o fiador deve legitimar sua maneira de dizer* (Maingueneau, *apud* Amossy, 73, grifo nosso).

Em outras palavras, sob essa perspectiva, o poder de persuasão (a credibilidade) do enunciador não se dá exclusivamente pelo conteúdo lógico dos argumentos utilizados no discurso, mas pela identificação do leitor/ouvinte com o ethos do *corpo do enunciador*, esse sendo a corpórea constituída de valores históricos, sociais e ideológicos. Destarte, o *discurso* efetivo (confiável) é aquele que carrega um *ethos*, isto é, uma *imagem de si*, construída pelo sujeito enunciante, e que é legitimado por ele enquanto se apresenta. Ademais, no próximo capítulo, discorre-se acerca do papel da mídia virtual como propagadora na disseminação do conhecimento.

2 A INTERNET COMO ESPAÇO DE DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO: O PAPEL DO INSTAGRAM

Ao compreender a construção da autoridade docente a partir da noção de *ethos* discursivo, observa-se como a credibilidade do professor é construída por meio da encenação discursiva e das imagens de si que se configuram. Essa construção simbólica fundamenta a percepção da legitimidade do docente, impactando diretamente sua relação com os alunos e seu papel na transmissão do conhecimento.

A partir da base teórica já apresentada, neste capítulo se avança para uma análise da internet como um espaço de disseminação do saber. Nesse contexto, plataformas digitais voltadas ao convívio *online* de interações e atualizações da vida pessoal e profissional, como o Instagram, se tornam ferramentas estratégicas para o ensino. Entretanto, a construção do *ethos* docente assume novas configurações, demandando adaptação às dinâmicas das redes sociais para alcançar e engajar leitores e aprendizes.

Dito isto, tem-se como conceito das redes sociais na rede mundial de computadores:

Definimos sites de redes sociais como serviços estabelecidos na rede mundial que permitem que indivíduos (1) construam um perfil público ou semipúblico dentro das fronteiras do sistema, (2) articular uma lista de usuários com os quais eles compartilham uma conexão, e (3) ver e percorrer a sua lista de conexões e aquelas feitas por outros incluídos no sistema³ (Boyd; Ellison, 2007, p. 2).

As redes sociais virtuais são ambientes dinâmicos, que promovem a participação na produção e disseminação de informações, além de incentivarem o engajamento. No entanto, assim como nos espaços físicos, as redes sociais na internet também podem se tornar locais de conflitos de interesses, visto que:

[...] estar em rede significa ser capaz de fazer uso da capacidade de ser sujeito (ativo e responsável), sugerir mudanças, administrar complexidades e incentivar a articulação, o fortalecimento e, se necessário, a (re)construção contínua das redes (Rocha, 2005, p. 3).

No ambiente acadêmico, têm-se um sistema pré-estabelecido por regramentos e sistema de controle bem como a hierarquia entre o docente e discente, ambiente este que

³ Tradução livre, no original tem-se: “We define social network sites as web-based services that allow individuals to (1) construct a public or semi-public profile within a bounded system, (2) articulate a list of other users with whom they share a connection, and (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system. The nature and nomenclature of these connections may vary from site to site.”

molda a figura de autoridade entre professor e aluno e que pode ser transposto para a interface digital, aos quais existem inúmeros benefícios. Conforme discorre Cordova (2016) a escola ainda exerce um papel central na socialização e na formação dos jovens. Nessa perspectiva, a atuação do professor vai além da simples transmissão de conteúdos, abrangendo também aspectos éticos e de cidadania, inclusive nas interações mediadas por ambientes digitais. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), nesse sentido, contribuem para ampliar os limites da escola, permitindo que o docente continue exercendo sua função orientadora mesmo em espaços virtuais.

No contexto atual, com a popularização da internet, essas redes sociais passaram a se desenvolver em ambientes multigeracionais, impulsionando o aumento da interação entre indivíduos de diferentes localidades, pois a interconexão permite superar as limitações anteriormente enfrentadas por docentes ao lecionar em um espaço educacional limitado em quantidade de alunos. Assim, percebe-se que a internet, especialmente por meio das redes sociais digitais, remodela não apenas os modos de circulação do conhecimento, mas também as formas de se constituir autoridade e legitimidade no campo educacional. O ethos docente, antes limitado às dinâmicas da sala de aula presencial, agora se constrói também a partir da performance discursiva nas plataformas virtuais.

O Instagram, nesse contexto, não é apenas um canal de comunicação, mas um espaço simbólico onde o professor projeta sua imagem, compartilha saberes e interage com seu público-alvo de maneira contínua e estratégica. Essa nova ambiência desafia os educadores a repensarem suas práticas, adaptando-as a uma linguagem mais dinâmica, visual e interativa, sem abrir mão do compromisso com o ensino de qualidade.

Ao compreender o Instagram como território de legitimação discursiva e mediação pedagógica, delineia-se um novo paradigma de ensino, no qual a autoridade docente é construída com os alunos em um ambiente horizontal, participativo e digitalmente conectado.

2.1 A INTERNET COMO PLATAFORMA DE CONHECIMENTO

Se outrora o conhecimento era restrito a grupos específicos da sociedade (parcela privilegiada), um fenômeno recente, movido pela expansão das redes sociais do cotidiano ocasionou também uma crescente no alcance da informação.

[...] tornou-se impossível reservar o conhecimento, até mesmo seu movimento, a classes de especialistas. É o conjunto do coletivo humano que

deve, daqui por diante, se adaptar, aprender e inventar para viver melhor no universo complexo e caótico em que passamos a viver (Lévy, 2000, p. 25).

Assim, compreende-se que com o avanço da tecnologia, da internet e da comunicação em rede, o saber se tornou algo dinâmico e distribuído, acessível a um coletivo mais amplo. Lévy (2000) sugere que, em um mundo cada vez mais complexo e caótico, a capacidade de adaptação, aprendizado e invenção deve ser compartilhada por toda a sociedade, e não apenas por elites intelectuais ou acadêmicas. Tal visão está alinhada com sua teoria da inteligência coletiva, segundo a qual o conhecimento se constrói de forma colaborativa, potencializado pelas interações em rede.

Para Lévy (2000), o ciberespaço é o local privilegiado de desenvolvimento da inteligência coletiva. Este atua principalmente na democratização do conhecimento. Conforme a exemplificação da rede social como ambiente de ensino extensível além das barreiras da sala de aula, pode-se afirmar que ela atua como ferramenta de criação de um ethos discursivo, no raciocínio descritivo de Amossy (2011) e que a comunidade avalia os indivíduos conforme modelos pré-construídos e assim os classifica.

Compreende-se que o Instagram se demonstra uma sala de aula com painéis interativos onde a necessidade do quadro branco se transfigura no próprio profissional enquanto formador de autoridade através do ethos. Anterior ao que se conhece hoje como conexão com a rede mundial de computadores, bem como as mais variadas plataformas voltadas ao conhecimento, inclusive aquelas que embora não possuam esse fim específico, mas são utilizadas como meio de comunicação e formação de autoridade, surge o conceito que Lévy (2007, p. 130) descreveu como Interoperabilidade Semântica, qual seja:

O universo de comunicação aberto, para nós, pela interconexão de dados digitais e manipuladores automáticos de símbolos – em outras palavras, ciberespaço – de agora em diante constitui a memória virtual da inteligência coletiva humana. Todavia, obstáculos importantes impedem que a memória digital funcione completamente em prol de um gerenciamento ótimo dos conhecimentos.

Essa concepção destaca o potencial do ciberespaço como uma extensão da inteligência coletiva, mas também chama atenção para os desafios que ainda limitam seu pleno aproveitamento. É a partir dessa tensão entre promessa e realidade que se desenha a reflexão a seguir proposta por Lévy (2007, p. 130), que lista obstáculos a serem transpostos:

- a multiplicidade de línguas naturais;

- a incompatibilidade mútua e a adaptação deficiente dos diversos sistemas de indexação e catalogação herdados da era impressa (que não foram concebidos para usar a interconexão e a potência de cálculo do ciberespaço);
- a multiplicidade de ontologias, taxonomias, tesouros, terminologias e classificações;
- as dificuldades encontradas pela engenharia da informação quando tenta levar em conta o significado de documentos por meio de métodos genéricos.

Segundo Lévy (2007), os obstáculos que dificultam o avanço da inteligência coletiva baseada em tecnologias digitais estão relacionados ao problema da interoperabilidade semântica, ou seja, a dificuldade dos sistemas em compartilhar e interpretar informações de forma coerente entre diferentes contextos e estruturas.

Diante do problema da interoperabilidade semântica, torna-se essencial a formulação de mecanismos que permitam integrar, de forma automatizada e coerente, os múltiplos sistemas de linguagem, classificação e catalogação da informação presentes no ciberespaço. A resposta teórica e prática proposta por Pierre Lévy é a criação da Metalinguagem da Economia da Informação (IEML), que visa oferecer uma camada adicional de endereçamento semântico no espaço digital. Assim:

A metalinguagem da economia da informação (IEML) foi especialmente concebida para resolver este problema. Trata-se de um sistema de digitalização semântica independentemente do formato dos documentos, dos sistemas catalogados, das ontologias e das línguas naturais que possibilita identificar, estabelecer relação e manipular automaticamente os conceitos (Lévy, 2007, p. 130).

Uma vez resolvido o problema da interoperabilidade, torna-se viável utilizar o ciberespaço como instrumento de observação dos processos da inteligência coletiva em múltiplas escalas, é Lévy (2007, p. 137) que afirma: “Teoricamente é possível usar o ciberespaço como instrumento para observar a inteligência coletiva humana desde a escala de pequenos grupos até a escala mundial”. Tal visão projeta a semântica computacional como uma disciplina auxiliar essencial para o desenvolvimento humano, integrando linguagens, culturas e saberes diversos em um espaço cognitivo comum. A inteligência coletiva, nesse novo paradigma, deixa de ser uma abstração para tornar-se um processo rastreável, observável e, sobretudo, aprimorável: “A IEML apresenta-se como um sistema de localização (ou endereçamento científico) de conceitos que possibilita abrir o espaço semântico – como uma natureza da mente – para a observação científica” (Lévy, 2007, p. 137). Essa proposta converge, portanto, para uma redefinição do papel das tecnologias digitais não apenas como

ferramentas de informação, mas como catalisadoras de uma nova forma de pensar, comunicar e produzir conhecimento em rede.

Nesse cenário, a internet desponta como um ecossistema de saber colaborativo, impulsionado por uma lógica reticular e não hierárquica de construção do conhecimento. As ideias de Pierre Lévy (2000; 2007) reforçam a centralidade do ciberespaço como espaço cognitivo e simbólico onde a inteligência coletiva se manifesta e se amplia.

A partir da proposta da IEML, conforme aponta Levy (2007), vislumbra-se a superação das barreiras técnicas e semânticas que ainda limitam o potencial de integração e compartilhamento entre diferentes saberes. Assim, ao reconhecer a internet como uma plataforma de conhecimento, acessível, interconectada e em constante mutação, é possível não apenas democratizar a informação, mas sobretudo transformar o modo como se aprende, ensina e nos relaciona com o saber.

Essa compreensão abre caminho para práticas pedagógicas inovadoras, que incorporam as redes sociais como ambientes legítimos de ensino-aprendizagem, nos quais o docente atua como mediador, curador de informações e formador de leitores críticos. É a partir dessa lógica que se compreende o papel do Instagram como uma extensão das práticas educativas contemporâneas, conforme se abordará o próximo tópico.

2.2 O INSTAGRAM COMO FERRAMENTA DE ENSINO E FORMAÇÃO DE LEITORES

A consolidação do Instagram como uma das principais redes sociais da atualidade tem influenciado diversas práticas sociais, entre elas, o ensino e a formação de leitores. O uso pedagógico dessa rede social representa uma estratégia para aproximar a escola dos universos digitais frequentados por seus alunos, estabelecendo uma ponte entre os conhecimentos formais e cotidianos.

Como apontam Guimarães e Silva (2023, p. 499), o uso do Instagram no contexto escolar pode ir além da simples divulgação institucional, desde que esteja orientado por objetivos pedagógicos bem definidos e comprometidos com o processo de aprendizagem:

As redes sociais podem contribuir para o processo de educação e, ainda, aproximar a escola da comunidade, dos alunos e dos professores quando estes estão fora dos muros escolares, mantendo um estreito relacionamento entre os diferentes atores, mas isso apenas se o Instagram tiver objetivo de ensinar e não apenas de divulgar as ações escolares.

Nesse mesmo sentido, Moreira *et al.* (2023, p. 6), ao analisarem o uso da plataforma no ensino superior, identificaram benefícios relacionados à aceitação e ao engajamento discente, pois discorrem que “os resultados obtidos evidenciam aceitação e entusiasmo dos estudantes em relação à rede social como ferramenta de apoio complementar de baixa complexidade de utilização”. Tais constatações apontam que o Instagram, quando inserido intencionalmente nas práticas docentes, pode favorecer experiências educativas inovadoras, pautadas na linguagem digital, no audiovisual e na interatividade. Ainda, segundo as autoras Guimarães e Silva (2023, p. 510): “[...] o professor pode estabelecer o uso criativo do Instagram em suas práticas pedagógicas e educativas para o crescimento intelectual dos seus alunos, visando o desenvolvimento crítico e reflexivo.” No campo da formação de leitores, o Instagram tem sido espaço de articulação entre práticas educativas e projetos de incentivo à leitura literária. Nunes e Geller (2023, p. 1), em pesquisa etnográfica, analisaram 56 perfis da rede com foco em literatura infantil, dos quais 45 eram voltados para projetos literários. As autoras destacam que “a promoção de uma educação literária não se efetiva sem um processo formativo de mediadores de leitura que pode começar na internet, mas não se reduz ao que nela é publicado”.

As ações observadas nesses perfis demonstram que a mediação literária na plataforma pode ocorrer por meio de lives, clubes de leitura, resenhas, vídeos de leitura, *podcasts* e *ebooks*. Em muitos casos, há uma relação direta com o contexto pandêmico, que exigiu adaptações das práticas de leitura e ensino, de acordo com o que postulam Nunes e Geller (2023, p.11) “Durante o período de pandemia foram produzidas – por especialistas em educação, blogs, editoras, livrarias e projetos – inúmeras *lives* [...] com o tema voltado à educação literária”.

A diversidade de formatos e estratégias também se expressa nas propostas de mediação publicadas. Algumas páginas, por exemplo, utilizaram como base metodológica a sequência básica de leitura proposta por Cosson (2010); ao comentá-la, Nunes e Geller (2003, p.12) discorrem: “Esse modelo, utilizado nos perfis de duas professoras, segue a proposta elaborada por Cosson (2010), que é constituída por quatro passos: a motivação, a introdução, o desenvolvimento e a compreensão”.

No entanto, as autoras são críticas quanto ao uso superficial da literatura nas redes sociais, alertando que a presença de livros ou conteúdos literários nem sempre implica em experiências autênticas de leitura: “Apesar de 82,1% dos perfis estabelecerem uma perspectiva voltada ao letramento literário, a maioria dos perfis apresenta poucos artifícios para desenvolver essa prática social” (Nunes; Geller, 2023, p. 13). Esses achados mostram a

importância da mediação docente qualificada, com foco na leitura sensível e na escuta ativa do leitor. A educação literária mediada digitalmente deve respeitar a pluralidade de sentidos possíveis, conforme sugerem Machado e Rocha (2011, p. 41) ao afirmarem que o mesmo livro para o mesmo leitor ensina coisas diferentes da vida, seja quando se relê, seja quando tardiamente ele se lembra da história.

Ao se considerar o Instagram como ambiente educativo, é necessário reconhecer suas potencialidades como suporte à leitura e à escrita digital, mas também seus limites. A plataforma, por si só, não garante processos formativos, mas pode potencializá-los quando usada com critério, ética e intencionalidade educativa.

Dessa forma, o Instagram se consolida como uma ferramenta versátil no cenário educacional contemporâneo, capaz de articular práticas de letramento digital e literário em uma lógica de participação, autoria e circulação ampliada e democrática do conhecimento.

Ao permitir que educadores promovam experiências significativas de leitura por meio de conteúdos atrativos e interativos, essa plataforma reconfigura o espaço e o tempo da aprendizagem, ultrapassando os limites da sala de aula tradicional. No entanto, para que sua utilização resulte em impactos efetivos, é necessário que a mediação docente esteja ancorada em fundamentos pedagógicos sólidos e alinhada a objetivos formativos consistentes.

Mais do que um instrumento de divulgação, o Instagram deve ser compreendido como um ambiente de criação e troca de sentidos, onde a leitura se apresenta como prática social situada, crítica e transformadora. Assim, a construção de uma comunidade leitora no ambiente digital depende, sobretudo, da intencionalidade pedagógica, da escuta sensível e da valorização da experiência estética proporcionada pela literatura.

3 O PROFESSOR DE LEITURA E A CONSTRUÇÃO DE SUA CREDIBILIDADE

Após a explanação de algumas nuances que envolvem a internet como um novo espaço de disseminação do conhecimento e atuação docente, este capítulo se propõe a fazer uma reflexão sobre a importância da figura docente na formação de leitores críticos e autônomos, apontando como relevante não somente o seu papel instrucional, mas também a sua postura como leitor. Nesse contexto, tem-se que a construção da credibilidade do professor de leitura ultrapassa os domínios técnicos da língua, pois está inserida em múltiplos campos, tais como: relações humanas, afetividade e exemplo. Em uma sociedade marcada por transformações constantes na forma como se consome e produz conhecimento, na qual estamos inseridas, o professor precisa se afirmar como um mediador cultural e ser capaz de despertar nos alunos o desejo e curiosidade pelo texto, bem como a capacidade de atribuir sentidos a ele. A leitura, a qual é entendida como uma prática social e interativa, exige do leitor o saber teórico, o qual é indiscutivelmente importante, mas, sobretudo, por sua atuação sensível e coerente diante do desafio de formar leitores em contextos heterogêneos. A seguir, serão analisadas as dimensões do papel do professor de leitura e as implicações de sua atuação em sala de aula, como um espaço de formação leitora e emancipação intelectual.

3.1 O PAPEL DO PROFESSOR DE LEITURA NA FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES

O trabalho de um professor consiste na formação de indivíduos críticos e capazes de construir relações profundas com o mundo material e o imaterial circundante, ou seja, atribuir sentido aos mais diversos objetos. Essa capacidade, portanto, é conectada à leitura de textos proporcionada pela figura educativa.

De fato, estudiosos da linguística teórica e aplicada reconhecem que o ensino da língua deve se dar por meio dos textos, já que é através deles que a linguagem se manifesta de forma real e contextualizada. Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 18) ressalta o papel do gênero textual no ensino da língua em funcionamento, ao passo que afirma que eles são “padrões comunicativos socialmente utilizados, que funcionam como uma espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas.” Assim, o texto torna-se a unidade básica para o ensino da linguagem. Essa perspectiva reforça a centralidade do texto no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando que o domínio linguístico só é efetivo quando o aluno compreende a linguagem em funcionamento.

Nesse aspecto, o docente é a figura capaz de trabalhar diversas nuances da realidade, tal qual o passado apreendido a partir de escritos históricos e livros publicados em outros períodos. Isto posto, cabe ao professor o papel fundamental de incentivar a formação intelectual dos alunos. Quando esse papel é negligenciado, e os textos são tratados de forma inadequada em sala de aula — com foco apenas em aspectos mecânicos ou descontextualizados —, compromete-se diretamente o desenvolvimento de leitores críticos e proficientes. A esse respeito, Goodman (*apud* Dell’Isola, 1999, p. 93) afirma que a leitura consiste em “um processo psicolinguístico que começa com uma representação codificada por um escritor e termina com o significado que o leitor constrói”. Desse modo, o professor possibilita a mediação entre essas duas fases da transmissão de conhecimento e guia o estudante no alcance de seu potencial pleno.

Para Bellenger (*apud* Kleiman, 2012, p. 22) a leitura atinge níveis mais profundos do que a mera decifração de códigos:

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se como apaixonado ou como místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer.

Em consonância, Kleiman (2012, p. 22) discorre que a leitura não deveria reduzir-se a decodificar as palavras, como se observa cotidianamente no contexto escolar. Tal fato ajuda a perpetuar o ciclo de resistência do estudante em relação a prática da leitura, já que acaba alimentando a imagem de uma atividade enfadonha, destituída de sentido e presa ao ensino clássico da gramática. Em contraponto, a leitura relaciona-se com a interação social, uma vez que: “(...) ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados.” (Kleiman, 2012 p. 13), além disso “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.” (Kleiman, 2013, p. 15)

O papel indiscutível dos professores na construção do repertório cultural e do senso crítico dos alunos manifesta-se, sobretudo, a partir das vivências literárias em sala de aula. Os

livros, nesse contexto, funcionam como documentos socioculturais fundamentais para a compreensão de determinadas épocas ou coletividades. Kleiman (2012) afirma que a leitura é uma prática social situada historicamente e culturalmente, o que evidencia a importância da literatura como ferramenta para a apreensão crítica da realidade. Assim, o ensino da língua deve ocorrer de forma abrangente, contemplando os aspectos textuais, os gêneros e os fenômenos linguísticos envolvidos. Nessa perspectiva, o ensino da língua materna deve iniciar-se a partir do enunciado e de suas condições de produção, possibilitando uma melhor compreensão e elaboração de textos.

O modelo interativo de leitura é o que melhor favorece o compartilhamento de conhecimento na relação entre professor e aluno. Kleiman (2012) destaca que o incentivo às práticas ativas de leitura é essencial na construção de uma realidade dinâmica e mais equitativa, pautada por relações horizontais de aprendizagem. O ato de ler, deve ser compreendido como um processo de reconstrução de sentidos que envolve a ativação da memória e o diálogo entre os saberes prévios do leitor e os novos conhecimentos presentes no texto. Contudo, o hábito escasso de leitura observado entre os estudantes pode ser explicado tanto pelo ambiente de pobreza de letramento (marcado pelos textos aos quais os alunos têm acesso dentro e fora da escola) quanto pela falta de formação adequada dos profissionais responsáveis pelo ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido, cabe à esfera instrucional o dever de fornecer aos alunos estratégias de leitura, as quais nortearão a abordagem textual e contribuir para o desenvolvimento da autonomia leitora. Como afirma Kleiman (2012, p. 123):

Embora as estratégias cognitivas de leitura não possam ser modeladas, uma vez que o conhecimento que a elas subjaz não está sob o nosso controle e reflexão conscientes, podemos, mediante o ensino, promover condições para que o leitor desenvolva as habilidades em que estão apoiadas. Tais condições consistem, essencialmente, na análise de aspectos locais do texto que envolvam nosso conhecimento linguístico sobre a estrutura da língua e no ensino de vocabulário.

As estratégias de leitura, nesse viés, devem emergir não apenas de análises técnicas do texto, mas de uma verdadeira paixão pela leitura, alimentada por experiências significativas e socialmente contextualizadas.

Sob a mesma perspectiva, Kleiman (2012), propõe que o dever da sala de aula em decifrar os códigos da língua é marcado pela aridez e pela dificuldade, o que distancia o hábito de ler do prazer, uma vez que é apresentado de uma forma difícil para a extração de

sentido. O primeiro contato da criança com a linguagem escrita, frequentemente, ocorre por meio de atividades mecânicas, como a cópia repetitiva de palavras e o reconhecimento isolado de sons. Tais práticas negligenciam a criatividade, a construção de sentido e o engajamento do aluno como sujeito ativo na aprendizagem. Essa abordagem simplista tende a se perpetuar ao longo da vida escolar, limitando a leitura a um exercício descontextualizado e esvaziado de significados. Além disso, concepções equivocadas sobre o que é ensinar língua portuguesa colaboram para práticas pedagógicas engessadas, moldadas por exigências mercadológicas que priorizam um saber fragmentado e operacional da língua. Kleiman (2012, p. 22), ao criticar essa perspectiva, afirma:

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido.

Essa visão instrumental e utilitária da linguagem promove desinteresse e resistência tanto por parte dos alunos quanto de seus responsáveis, ao passo que esvazia o potencial formativo, crítico e transformador do ensino da língua materna.

Nessa mesma direção, conforme Kleiman (2012), tais convicções estão desvinculadas de um aprendizado linguístico voltado ao uso da linguagem e encontra respaldo no uso do português como uma ferramenta de pura ascensão social. Por essa razão, uma formação teórica ampla do professor se mostra indispensável, já que existe uma necessidade crescente de romper preconceitos acerca da função da leitura e, por consequência, estimular um relacionamento eficaz entre o aluno e a possibilidade dinâmica de uso da língua.

A passividade do leitor torna-se evidente quando há falhas na construção de sentido do texto, geralmente ocasionadas por uma leitura ancorada apenas na decifração gramatical. Kleiman (2012) explica que isso ocorre, em grande parte, quando o indivíduo não dispõe da bagagem cultural necessária para realizar inferências, estabelecer conexões e interpretar o texto em sua totalidade semântica e discursiva. A ênfase no aspecto exclusivamente gramatical, muito comum no ensino tradicional da língua, limita a compreensão textual a classificações estáticas, como sinônimos, antônimos ou definições dicionarizadas, desconsiderando o contexto de produção, os objetivos comunicativos e a função social da linguagem. Assim, o hábito já consolidado tradicionalmente de tratar o texto apenas como repositório de mensagens e informações, traz consequências, como expõe Kleiman (2012, p. 45):

Uma consequência dessa atitude é a formação de um leitor passivo, que quando não consegue construir o sentido do texto acomoda-se facilmente a essa situação. Em diversas ocasiões de testagens temos observado adultos que se consideram bons leitores, que, não conseguindo tomar significativo algum trecho, ou porque ele é inconsistente ou porque lhes falta conhecimento prévio, aceitam tranquilamente a situação e constroem uma interpretação inconsistente, apenas apontando as vezes sua insatisfação com a “forma mal escrita”.

Dessa forma, o ensino pautado apenas em classificações formais priva o estudante da experiência estética, crítica e reflexiva com o texto, marginalizando a dimensão poética e criativa da linguagem em favor de uma abordagem técnica e descontextualizada.

O ambiente escolar ainda é o principal espaço responsável por apresentar aos alunos os diversos gêneros textuais e literários, promovendo o contato com formas variadas de linguagem. Conforme Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros é um campo interdisciplinar fértil, pois lida com a linguagem em uso, considerando seus aspectos linguísticos e socioculturais. A multiplicidade de gêneros e a tentativa de classificá-los em tipologias fixas, no entanto, pode levar a simplificações perigosas. Maingueneau (*apud* Marcuschi, 2008) já alertava que muitas dessas tipologias se baseiam em critérios comunicativos genéricos, desconsiderando o real funcionamento social dos gêneros. A esse respeito, Marcuschi (2008, p. 55-56) destaca:

Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. É uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir. Nesse percurso, nota-se que a língua é variável e variada, as normas gramaticais não são tão rígidas e não podem ser o centro do ensino.

Essa perspectiva reforça a importância de abordar os gêneros em sala de aula não como estruturas fixas, mas como práticas vivas e contextualizadas, com função social e valor comunicativo nas diferentes esferas da vida cotidiana dos estudantes. Ao colocar o foco na linguagem em uso, e não apenas em regras abstratas, o ensino passa a fazer mais sentido para o aluno, pois se aproxima de sua realidade comunicativa, dos modos como ele age e interage no cotidiano

3.2 O PROFESSOR COMO LEITOR: A IMPORTÂNCIA DA EXEMPLIFICAÇÃO

O docente é uma figura influente na formação da personalidade discente porque atua como um agente de socialização intelectual e cultural. Contudo, sua função não deve ser a de impor sentidos prontos ou interpretações fechadas sobre as obras literárias, mas sim a de incentivar a autonomia crítica do estudante no contato com os textos. Conforme argumenta Virginia Woolf (1932, p. 6), em seu ensaio “Como se deve ler um livro?”, a leitura deve ser um ato pessoal e livre, orientado pela sensibilidade individual de quem lê. A autora afirma:

A única orientação que se pode dar a quem deseje ler um livro é que siga seus próprios instintos, use seu próprio bom senso, tire suas próprias conclusões. Se isso o levar a discordar dos críticos e a preferir um livro que eles consideram ruim a um que eles consideram bom — que assim seja, tanto melhor. É com o exercício da própria razão, do próprio gosto e das próprias emoções que o leitor aprende a julgar os livros por si mesmo.

Diante disso, a função do professor é expor o aluno aos diferentes caminhos disponíveis para o crescimento intelectual por meio da literatura, fazendo-o identificar a relevância das produções culturais e construir seu próprio repertório interpretativo. Para que o ensino da leitura seja significativo, é importante que o docente construa sua própria identidade como leitor, pois é nesse processo que ele estará em condições de oferecer ao aluno, além das informações do conteúdo, um modelo concreto de engajamento com o texto. A construção de um repertório cultural pelo professor possibilita a comunicação com o mundo do aluno, provocando tanto a identificação quanto o desejo de pertencimento ao mundo das letras. Nesse sentido, Silva (2009, p. 23) defende que:

O cerne do desenvolvimento da identidade de um professor é, sem dúvida, a leitura. Para ele, a leitura constitui, além de instrumento e/ou prática, uma “forma de ser e de existir”. Isto porque o seu compromisso fundamental, conforme a expectativa da sociedade, se volta para a (re)produção do conhecimento e para a preparação educacional das novas gerações. Professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não se pode nem se deve desatar.

Esse envolvimento do professor com a leitura vai além da função técnica de ensinar a decodificar textos, trata-se de criar vínculos afetivos e sociais com a linguagem. Nesse sentido, Vieira (2018, p. 39) afirma que:

Ser professor, imaginamos, é construir uma imagem do objeto que se pensa ou que se pretende ensinar ao tempo em que se constrói uma imagem de si. Quando ele ensina o aluno a ler, ele possibilita uma construção imagética da leitura, também mostra-se como leitor e como ensinante-aprendente da

leitura. Assim como seu mestre, o aluno, enquanto leitor, também vai habitando o texto, (re)construindo-o e fazendo mutações nele conforme suas necessidades e competências.

Ou seja, o docente que demonstra prazer e intimidade com a leitura contribui para que o estudante também construa sua identidade leitora, inspirando-se no exemplo e percebendo a leitura como um espaço legítimo de crescimento pessoal e intelectual. Ser professor vai além de simplesmente repassar conteúdo. É também assumir, na prática, o papel de alguém que aprende junto, que mostra na sua postura o gosto pela leitura, a curiosidade e o desejo por aprender de descobrir. Quando o educador se coloca como leitor diante dos alunos, ele convida a turma a fazer o mesmo: a ler com autonomia, com espírito crítico e com vontade de transformar o que lê em algo próprio. Assim, ensinar a ler deixa de ser uma tarefa solitária e vira um encontro: de trajetórias, de ideias, de sentidos. Professor e aluno, cada um com seu repertório, se encontram no texto e o reinventam juntos. Essa visão acompanha uma forma mais atual de pensar a educação, em que o estudante tem voz, espaço e responsabilidade sobre o que aprende, e o professor atua como guia, parceiro e, simultaneamente, aprendiz.

Como postula Kleiman (2012), o ensino da leitura apresenta uma natureza complexa e, por vezes, contraditória, pois se trata de uma atividade subjetiva que envolve a construção de sentidos a partir da interação entre diferentes leitores e contextos. Essa multiplicidade interpretativa, no entanto, muitas vezes é negligenciada no ambiente escolar, onde a leitura é ensinada com base em respostas padronizadas e na imposição da visão do professor como única interpretação válida. Tal prática limita o desenvolvimento da autonomia leitora e impede que os alunos se apropriem criticamente dos textos. Nesse sentido, Vieira (2018, p. 155) afirma que “ao ensinar-aprender, professor e aluno enquanto leitores devem interagir com o autor e o texto ao mesmo tempo na interlocução, de forma que ser ‘presente’ é uma atitude fundamental por parte de quem de repente ensina ou, sem dúvida, também aprende” e continua:

Como “interlocutor presente” cremos também que o professor deve ter, entre outras preocupações, a de selecionar funcionalmente, os materiais a serem adotados para seu trabalho com a leitura, como também pensar estratégias que viabilizem uma vida de leitura assídua e de qualidade por parte dos seus alunos.

À luz dessa realidade, o docente não se limita a conduzir tecnicamente a prática da leitura, mas assume um papel ativo e reflexivo, tanto na escolha dos materiais quanto na criação de estratégias que estimulem o hábito leitor. Isso implica considerar a funcionalidade

e a relevância dos textos propostos, articulando-os aos interesses, contextos e necessidades dos estudantes. Além disso, reforça-se a ideia de que promover uma leitura significativa requer intencionalidade pedagógica, capaz de despertar o prazer e a constância na leitura, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e engajados no mundo da escrita e da interpretação.

É o que postula Kleiman (2012) quando discorre que o docente deve se posicionar como mediador entre o aluno e o universo literário, atuando como um apresentador das heranças culturais e não como um transmissor de interpretações pessoais ou definitivas. Por isso, ele deve se debruçar sobre o ensino de estratégias de leitura e de habilidades linguísticas, dois paradigmas que não anulam a individualidade do leitor e sim auxiliam o domínio da língua necessário para o pleno desenvolvimento das habilidades intelectuais.

Dessa maneira, a mediação do professor não se resume à explicação literal do texto, mas ao estímulo da interpretação crítica e ao desenvolvimento da competência leitora por meio da ativação e ampliação do repertório dos alunos.

É notório que a construção deste repertório acontece de maneira interacional, o que evidencia a relação direta existente entre a postura leitora do professor e a formação do hábito de leitura nos alunos. Instintivamente, o professor que encontra na atividade leitora fonte de prazer e satisfação reproduz em seu discurso o entusiasmo sobre os livros. Nesse cenário, a figura docente torna-se uma referência viva e concreta para seus estudantes, ou seja, posiciona-se como um modelo de leitor que inspira, instiga e legitima o ato de ler. Conforme corrobora Vieira (2018, p. 156) “quando um professor ministra sua aula, ele transmite uma imagem de si enquanto professor e enquanto leitor ao tempo em que também ganha uma imagem nesse contexto.” Assim, a responsabilidade pedagógica perpassa pela dimensão pessoal e afetiva da prática docente. Quando o docente demonstra uma relação real e prazerosa com a leitura, ele cria um ambiente propício à curiosidade, à troca de experiências e ao desenvolvimento da autonomia leitora. Por outro lado, quando o ato de ler é realizado de forma forçada ou artificial, os alunos tendem a perceber essa desconexão, o que pode gerar desinteresse ou resistência. Assim, o engajamento do professor com a leitura não é apenas um requisito técnico, mas uma condição ética e formativa para o sucesso do processo educativo literário.

4 ANÁLISE DE PERFIS DE FORMADORES DE LEITORES DO INSTAGRAM

Este capítulo tem como objetivo analisar o modo como dois perfis da rede social Instagram, o de Mell Ferraz e o de Alencar Schueroff, constroem seus discursos de autoridade no campo da literatura e se apresentam como formadores de leitores no ambiente digital. Inicialmente, será realizada uma leitura interpretativa das *bios* desses perfis, entendidas como espaços de condensação de sentidos e estratégias enunciativas que antecipam o posicionamento discursivo de seus emissores. A escolha por esses dois influenciadores-literários se justifica pela relevância que ambos conquistaram no cenário das redes sociais, assumindo funções pedagógicas e promovendo práticas de mediação da leitura.

A análise considera os referenciais teóricos discutidos nos capítulos anteriores, com destaque para os conceitos de *ethos* e credibilidade discursiva, segundo Dominique Maingueneau; a noção de inteligência coletiva, de Pierre Lévy e a figura do professor como exemplo de leitor, conforme discutido nas reflexões sobre o ensino de literatura no contexto digital. Em seguida, o capítulo se dedica ao estudo de publicações selecionadas dos dois perfis, a fim de aprofundar a investigação sobre como cenas de enunciação, cenografias e construções de *ethos* operam na prática, revelando estratégias de aproximação, autoridade e engajamento com o público leitor.

4.1 A *BIO* COMO ESPAÇO DE CONDENSAÇÃO DO ETHOS DISCURSIVO

Esta primeira seção tem como objetivo realizar uma análise discursiva das *bios* de perfis no Instagram voltados à temática da leitura, com o intuito de compreender de que maneira a construção do *ethos* contribui para a credibilidade dos criadores que atuam mediadores de saberes e formadores de leitores. Com base nos estudos de Dominique Maingueneau, especialmente no que se refere à noção de *ethos* discursivo, investiga-se como os enunciadores constroem, por meio de escolhas linguísticas e visuais, uma imagem de si que busca legitimar sua autoridade no campo literário. Em consonância com essa abordagem, articula-se o conceito de inteligência coletiva proposto por Pierre Lévy, compreendendo o ambiente digital (mais especificamente o Instagram) como um espaço dinâmico de difusão de saberes, no qual a produção e a troca de conhecimento ocorrem de forma descentralizada e colaborativa.

A análise também considera a figura do professor como exemplo de leitor, observando como esses perfis assumem uma função formadora que se realiza por meio do

engajamento afetivo e da presença contínua nas redes sociais. A *bio*, nesse contexto, configura-se como um espaço estratégico para a atuação da identidade digital, condensando aspectos relacionados à trajetória, autoridade, engajamento e discurso.

4.1.1 *BIO* DE MELL FERRAZ - @BLOGLITERATURESE

Figura 2 – *Bio* do perfil de Mell Ferraz (@blogliteraturese)



Fonte: @blogliteraturese, 2025.

A *bio*, como já mencionado, pode ser analisada como um espaço estratégico proporcionado pela plataforma Instagram para a construção do ethos discursivo, conforme o proposto por Maigueneau (2008c; 2013; 2015). De acordo com o autor, o ethos é uma construção discursiva que emerge do próprio enunciado e das condições de sua produção. Assim, o espaço dedicado a *bio* atua como uma síntese performativa da identidade do criador (a) de conteúdo, que, no caso em questão, é voltado para um público interessado em literatura e formação leitora.

No perfil supracitado, a construção do ethos discursivo a partir da análise da *bio*, se dá com base em três pilares: autoridade e trajetória, postura de mediação e engajamento e o exemplo de leitor(a).

Em relação a autoridade e trajetória, tem-se que: ao se afirmar como uma incentivadora de leitura desde 2010, a criadora de conteúdo (e formadora de leitores) constrói uma imagem de persistência e constância, o que contribui para a sua credibilidade. Essa referência temporal situa o discurso dentro de uma história (*storytelling*) que sustenta a sua fala sobre literatura. Além disso, ao expor o título de mestre em literatura, a criadora situa o

seu discurso no âmbito acadêmico, reforçando um ethos de competência e autoridade intelectual.

A respeito da postura de mediação e engajamento, pode-se afirmar que a escolha de léxicos como “criador(a) de conteúdo digital” como mais um de seus títulos, além de uma menção a diferentes plataformas em que atua (*YouTube*, *Newsletter*), indicam um compromisso com a acessibilidade na difusão do conhecimento, colocando-a como uma “mediadora de saberes”. Nesse aspecto, além do ethos de especialista, referido no parágrafo anterior, aqui ele se desdobra em uma figura de mediação, ou seja, alguém que se coloca como ponte entre o saber literário e o público consumidor e interessado. Tal atuação reflete a flexibilidade a qual o professor deve assumir diante do novo cenário tecnológico, e que já foi mencionado nos capítulos 2 e 3 deste trabalho, de modo que se molde ao espaço de circulação das redes sociais.

Referente ao último pilar, o qual está relacionado a figura do professor (formador de leitor) como exemplo de leitor, o perfil analisado encontra sinais já na *bio* de que a criadora se coloca em uma postura de proximidade e acolhimento em relação a seu público, de modo que a adesão pelo exemplo se desenvolva ao longo das interações. Ao longo do perfil, a criadora realiza a divulgação de obras e demonstra sua relação com elas, como será mostrado em seção seguinte. Entretanto, já a escolha de sua imagem de perfil aponta para a especificidade de sua intenção no que se refere a aproximação com o público, já que ao optar por uma imagem com um sorriso acolhedor e uma pose reflexiva, a criadora compõe visualmente um ethos acessível e confiável, essenciais para que ela funcione como um modelo de conduta leitora. Para Maingueneau (2008c; 2013; 2015), não é relevante somente o que se diz, mas também a forma como se apresenta. Em vista disso, a combinação de emojis, linguagem informal e conteúdo acadêmico se revelam em um equilíbrio entre autoridade e proximidade.

No que tange aos conceitos postulados no capítulo 2, isto é, a construção coletiva do conhecimento, a *bio* em análise reúne características que a colocam em posição de relevância dentro de uma rede digital em que se compartilham saberes literários. Nesse sentido, a criadora de conteúdo se coloca como agente descentralizador do conhecimento, uma vez que compartilha conteúdos de forma acessível, estimulando a participação de seus seguidores e a troca entre eles, através das ferramentas de interação propostas pela própria plataforma, tais como: comentários, curtidas e compartilhamentos. Além disso, o seu posicionamento como mediadora digital do conhecimento literário estimula a criação de uma comunidade de leitores através de clubes de leitura, *newsletters*, fóruns de comentários, os quais são exemplos práticos da horizontalização das relações no processo de construção do conhecimento, o que

compõe a noção de inteligência coletiva proposta por Lévy. Por fim, a criadora Mell Ferraz constrói o seu ethos a partir da coerência entre discurso, prática e presença digital, o que fortalece a sua credibilidade discursiva, ampliando o seu potencial como formadora de leitores.

4.1.2 *BIO* DE ALENCAR SCHUEROFF - @ALENCARSHUEROFF

Figura 3 – *Bio* do perfil de Alencar Schueroff (@alencarschueroff)



Fonte: @alencarschueroff, 2025.

A segunda *bio* a ser analisada é a de Alencar Schueroff. Ao levar em conta o que Maingueneau (2008c; 2013; 2015) propõe sobre o ethos, tem-se que este é uma forma de inscrição discursiva, ou seja, é performado no modo como se comunica, nos signos que escolhe e nos efeitos de sentido que deseja provocar. Nesse sentido, o criador de conteúdo em questão, constrói enfaticamente um ethos de autoridade formadora.

Ao escolher um tom imperativo para a frase de destaque, “forme leitores mais competentes e encantados”, ele define uma missão pedagógica e assume um compromisso com o ensino da leitura de forma eficiente e qualificada (aspectos observados a partir da escolha do termo “competentes”), mas também prazerosa (característica evidenciada pela escolha do léxico “encantados”). Ao mencionar o título “Doutor em literatura” agregado à referência temporal de conhecimento acumulado, “+ de 25 anos em sala de aula”, o criador reforça um ethos de experiência, persistência e constância, recurso também aderido pelo perfil analisado anteriormente e que contribui para a construção da credibilidade. Observa-se também uma menção a um minicurso “Literanálise em sala” na mesma *bio*, aliado ao uso de um emoji com indicação para um *link* ao qual o seguidor (ou consumidor do conteúdo de

Schueroff) é direcionado para ter acesso. Esta menção complementa a construção do ethos, posicionando-o também como produtor de conteúdos formativos.

Dessa forma, observa-se que a *bio* analisada constrói um ethos que combina autoridade acadêmica e acessibilidade, através do uso de uma linguagem simples, direta e direcionada para a formação do público. Assim, ao integrar competência (formação e experiência), coerência (entre discurso e prática) e conexão com o público, o criador de conteúdo fortalece a sua imagem como uma figura de confiança e digna de crédito dentro do panorama da leitura.

Em comparação com a *bio* analisada anteriormente (Mell Ferraz), a de Schueroff se apresenta como uma construção mais verticalizada, no sentido de que está mais centrada na especialização do emissor, fortemente influenciada pela ênfase dada ao título de doutor e ao tempo de experiência. Contudo, ainda contribui para o fluxo da inteligência coletiva, proposta por Lévy, uma vez que o criador disponibiliza cursos e conteúdos acessíveis e *on-line*, democratizando assim o saber literário. Além disso, assim como Mell Ferraz, ele estimula a formação de uma comunidade de leitores, ainda que de maneira mais estruturada e guiada por sua autoridade. Portanto, Schueroff desempenha um papel central na mediação e disseminação do conhecimento, integrando-se à rede de circulação do saber na era digital, mesmo que em um primeiro olhar (ao considerar somente a *bio* de seu perfil) adote uma postura mais acadêmica e orientadora.

Ao ter em vista os aspectos propostos no capítulo 3, que discorre sobre o professor como leitor e o seu papel através da exemplificação, Schueroff demonstra possuir um perfil clássico de professor-leitor exemplar, pois se apresenta como aquele que não somente ensina a leitura, mas a vive, fato que é corroborado por algumas publicações dispostas ao longo do *feed* e que serão analisadas oportunamente em seção posterior.

Em suma, ao realizar-se uma comparação entre a *bio* dos dois perfis, têm-se que ambos, embora distintos em tom e abordagem convergem na construção de um ethos pautado na autoridade leitora e missão educativa. Mell adota um perfil mais afetivo e acessível, reforçando pela sua imagem de mediadora de leitura desde 2010 e enfatizando a identificação com o público através do uso de uma linguagem mais informal e acolhedora. Schueroff, por sua vez, apresenta um perfil mais diretivo e institucional, pautado pelo destaque dado a sua titulação acadêmica e experiência em sala de aula, o que reforça a sua autoridade formal no âmbito da literatura. Ambos se inserem dentro da perspectiva da inteligência coletiva proposta por Pierre Lévy, uma vez que atuam como polos de circulação do saber no ambiente digital. Tais estratégias discursivas, apresentadas pelos perfis, contribuem para a construção de ethos

distintos, mas igualmente eficazes, ao dialogarem com diferentes formas de credibilidade e engajamento no ambiente digital. Conforme propõe Maingueneau (2008c; 2013; 2015), o *ethos* é uma instância construído na/pela enunciação, sendo fundamental para a legitimação do discurso. Nesse sentido, cada perfil constrói sua autoridade de forma específica, de acordo com as dinâmicas e expectativas das redes sociais, especialmente no contexto do ensino de literatura.

4.2 O *FEED* DO INSTAGRAM COMO CONTINUIDADE NA CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* E CONSOLIDAÇÃO DA AUTORIDADE LEITORA

Dando continuidade à análise dos perfis de Mell Ferraz e Alencar Schueroff, esta seção volta-se para o estudo de publicações específicas compartilhadas nos *feeds* dos respectivos criadores de conteúdo. A seleção das postagens foi realizada de forma a evidenciar como os elementos discursivos presentes nelas corroboram e aprofundam os aspectos já observados nas *bios* dos perfis, especialmente no que se refere à construção de um *ethos* de autoridade e à atuação como formadores de leitores no ambiente digital.

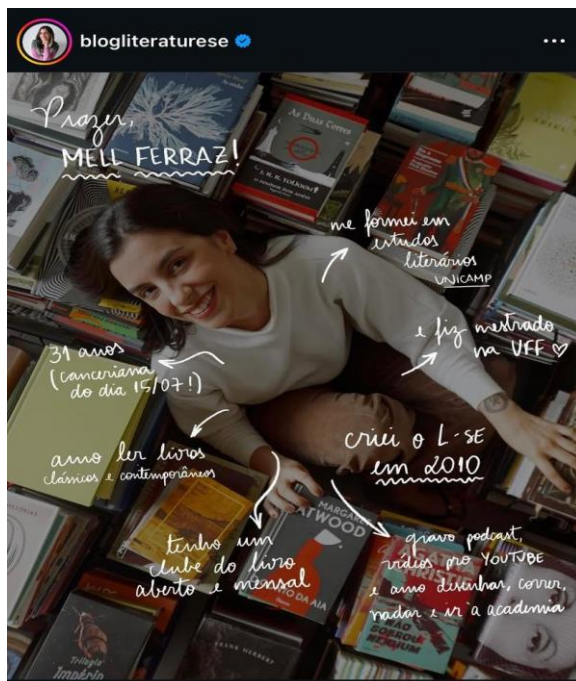
A análise seguirá prioritariamente os fundamentos teóricos de Dominique Maingueneau, com especial atenção aos conceitos de cenografia e cenas enunciativas, que permitem compreender como os sujeitos se inscrevem, discursivamente, em seus espaços de fala e se apresentam como legítimos mediadores do saber literário. Nesse contexto, o *ethos* discursivo não é apenas uma marca individual, mas resultado da articulação entre os dizeres, a encenação de si e o lugar de onde se fala, o que confere ao discurso sua credibilidade e coerência.

Além da perspectiva do discurso, será considerado o lugar simbólico que esses indivíduos ocupam como figuras do professor - leitor. Essa figura, já abordada em capítulos anteriores, é interpretada como um modelo exemplar de leitura e mediação, que, ao abrir suas experiências e práticas leitoras, funciona como modelo de formação e integração dentro da perspectiva de inteligência coletiva que define as redes sociais contemporâneas. Dessa maneira, evidencia-se também o que aponta Maingueneau (2008), ao afirmar que o poder de persuasão do enunciador não depende só dos argumentos, mas da identificação do público com seu *ethos*, o qual é construído por valores sociais, históricos e ideológicos. Assim, o discurso é mais efetivo quando transmite uma imagem de credibilidade.

Com isso, pretende-se demonstrar como as publicações analisadas não apenas reiteram o ethos já condensado nas *bios*, mas o expandem, reafirmando a posição dos criadores como autoridades legítimas no campo da mediação literária digital.

4.2.1 PUBLICAÇÕES DE MELL FERRAZ - @BLOGLITERATURESE

Figura 4 – Primeiro *post* do *feed* de Mell: imagem



Fonte: @blogliteraturese, 2024.

A primeira publicação a ser analisada do perfil de Mell Ferraz trata-se de uma composição entre imagem e legendas inseridas na própria imagem, além da própria legenda do *post* (que será analisada posteriormente). A imagem trata-se de um estilo comum em perfis dedicados à literatura, em que traz o criador de conteúdo (influenciador) em um cenário composto por livros diversos. As legendas inscritas sintetizam informações a respeito da criadora, referentes não somente a sua vida dentro do âmbito literário, mas também ao pessoal. Com isso, logo nesta primeira postagem (a qual se encontra fixada no *feed* da criadora), observa-se a estreita relação com as informações já antecipadas na *bio*, de modo que se confirma predominância de um ethos de especialista na área que se propõe, mas que se posiciona de modo acessível, colocando-se em lugar de mediação entre o público e o conhecimento.

Sob a ótica do quadro cênico, proposto por Maingueneau (2013), pode-se analisar a publicação conforme as três cenas: englobante, genérica e cenografia. A cena englobante,

conforme já mencionada no decurso deste trabalho, significa, para Maigneueau (2013), o tipo de discurso e no caso do *post*, se inscreve em natureza autobiográfica, bem como promocional. Esse tipo de discurso é comum nas redes sociais, um local em que a fala do sujeito é voltada para a apresentação de si. Percebe-se que a intenção não é apenas compartilhar dados pessoais, mas também construir uma imagem que articula afetividade, competência e engajamento com a literatura (o sorriso da autora, o tipo e paleta de cores do seu vestuário, a sua pose diante dos livros que compõem a fotografia são elementos que ratificam esse aspecto).

Quanto à cena genérica, a postagem se insere no gênero *post* de apresentação, comum em perfis profissionais de influenciadores e criadores de conteúdo. A imagem é visualmente organizada com anotações manuais e tom informal (“canceriana do dia 15/07!”, “amo ler livros”, “tenho um clube do livro”) e colabora para humanizar e aproximar a figura da criadora do seu público. A composição do *post* dialoga com o discurso autobiográfico referido se articulando de uma forma híbrida ao mesclar “currículo” afetivo, trajetória acadêmica e gostos pessoais.

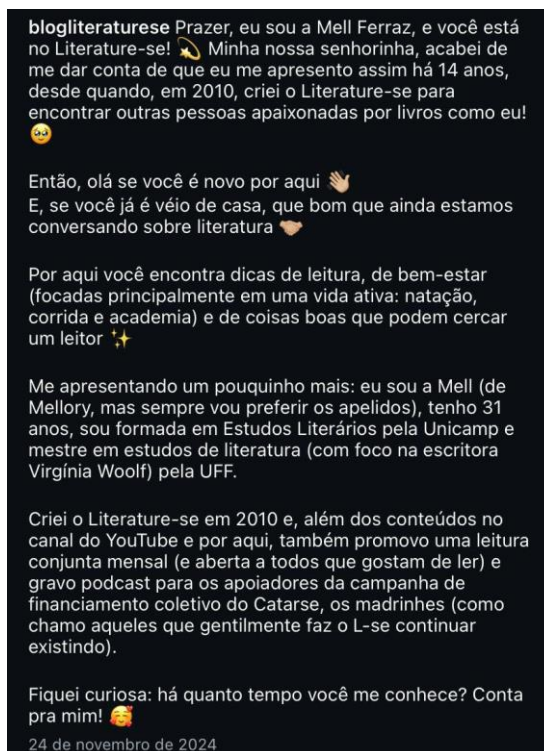
A cenografia é construída em torno de uma atmosfera acolhedora e visualmente afetuosa, intencionalidade esta que é observada desde a *bio* do perfil. Mell aparece cercada por livros, sorridente, em um ângulo que remete à imersão no universo literário. A opção por uma tipografia que alude à escrita à mão adiciona um tom intimista, sugerindo proximidade com o público. Embora o conteúdo reforce suas credenciais (formação na UNICAMP e mestrado na UFJF), a cenografia privilegia um ethos acessível e empático, que não se distancia do seguidor, mas o convida a partilhar do mesmo amor pela leitura.

Dessa forma, o ethos construído nessa encenação é o de uma mediadora cultural apaixonada e experiente, que combina formação acadêmica sólida com envolvimento emocional com os livros. Mell constrói um ethos mais horizontal, no qual a credibilidade vem menos da imposição de um saber autorizado e mais da partilha afetiva e do percurso leitor que ela convida o público a acompanhar. Ainda assim, essa horizontalidade não exclui o reconhecimento de sua competência pois ao mencionar sua formação, sua atuação como produtora de conteúdo (*YouTube*, *Podcast*) e o clube do livro, ela estabelece uma base sólida de conhecimento e dedicação ao campo literário.

Ao articular um espaço onde leitores aprendem juntos, compartilham experiências e formam uma comunidade leitora, a atuação da criadora analisada relaciona-se diretamente com os postulados referentes a Inteligência Coletiva (Lévy, 2010). Seu papel de curadora de livros, organizadora de clube de leitura e produtora de conteúdos educativos em diferentes

plataformas a posiciona como uma figura de professor-leitor contemporânea, não no sentido tradicional da docência escolar, mas como alguém que ensina pela mediação, pelo exemplo, e pela prática leitora constante.

Figura 5 – Primeiro *post* do *feed* de Mell: legenda



Fonte: @blogliteraturese, 2024.

A publicação analisada anteriormente é acompanhada de uma legenda textual a qual é explicitada na imagem acima. O desenvolvimento do texto aprofunda e reforça os sentidos construídos visualmente na imagem que o acompanha, complementando a encenação discursiva de sua identidade.

A criadora articula informações autobiográficas, afetivas e profissionais utilizando uma linguagem próxima e informal e dessa forma consolida um ethos que valoriza a experiência de leitura compartilhada e uma autoridade que se firma não pela hierarquia, mas através do vínculo com a comunidade.

Tendo em vista o quadro cênico de Maingueneau, a legenda se insere dentro de um discurso digital autobiográfico, que compõe a cena englobante. A criadora opta por uma linguagem acolhedora, que mescla emojis, expressões de surpresa (“minha nossa senhorinha!”) e um tom de conversa íntima, e assim constrói um espaço onde o saber é compartilhado em tom afável. Quanto a cena genérica, trata-se de uma legenda de apresentação, a qual é verificada com frequência em perfis de criadores de conteúdo. Nesse

caso, a legenda ultrapassa o caráter condensado proposto pela *bio*, ampliando os horizontes da narrativa pessoal, de modo a criar um pequeno *storytelling* da trajetória de Mell. Observa-se que ela remete a origem do seu projeto “Literature-se”, o qual se deu em 2010, e assim adere à referência temporal como recurso capaz de reforçar a constância e pertinência de seu trabalho nas redes. Além disso, a criadora faz referência a sua formação acadêmica e direciona o leitor de seu texto a informação de sua atuação em diversas plataformas. A combinação de tais recursos confere um caráter de autoridade, ao passo que o uso da pergunta final transfere para o público o espaço de participação, que pode levar a interpretação do *post* como o início de um diálogo entre a criadora e sua comunidade leitora. Quanto a cenografia da legenda, pode-se verificar que ela dialoga com a imagem analisada na medida em que o contexto biográfico sustenta a representação visual de um ethos acolhedor. Assim, observa-se também a encenação do ethos da leitora-formadora, ao passo que combina o amor pelos livros com o papel de mediação cultural. Na imagem, a criadora demonstra o amor pelos livros no modo como os segura, aliada ao ambiente de imersão literária; no texto trazido pela legenda o amor é narrado através da experiência de vida e do comprometimento com um projeto coletivo de formação leitora.

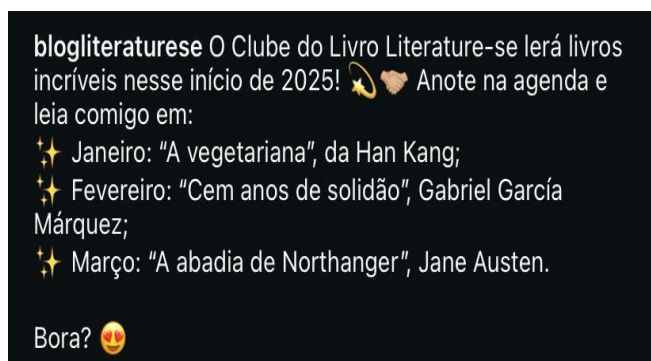
Diante do exposto, ratifica-se que a credibilidade de Mell Ferraz é pautada não apenas sem sua formação acadêmica, mas também, mas no tempo de dedicação ao projeto (“há 14 anos”), da constância das ações educativas (clube do livro, vídeos, *podcasts*) e da abertura ao outro (“também promovo uma leitura conjunta aberta a todos”). Dessa forma, a criadora mobiliza os conceitos de inteligência coletiva (Lévy, 2010) ao se colocar como uma facilitadora de saberes, ou seja, alguém que ativa a coletividade como recurso de aprendizagem. Ela constrói um papel de professora que não é subsidiado pela normatividade, mas pelo poder da relação com o público (aprendiz).

Figura 6 – Segundo *post* do *feed* de Mell: imagem



Fonte: @blogliteraturese, 2025.

Figura 7 – Segundo *post* do *feed* de Mell: legenda



Fonte: @blogliteraturese, 2025.

Esta próxima publicação se refere ao Clube do Livro o qual é idealizado e conduzido por Mell. Nele, ela atua como mediadora e curadora de leituras, papel este que é reforçado na publicação. Na imagem ela expõe os títulos dos livros que serão lidos a cada mês, além de trazer um exemplar de cada em suas mãos. A legenda apresenta a programação do Clube para o início do ano de 2025. Assim, a postagem mescla elementos visuais e verbais que dialogam com o ethos já consolidado no perfil, isto é, o de leitora apaixonada, qualificada academicamente, que exerce a docência de maneira horizontal, através da mediação e que através da criação de conteúdo nas plataformas digitais atua como um elo entre a literatura e sua comunidade.

Na perspectiva da cena englobante, o discurso ganha viés publicitário na medida em que promove um produto: o Clube do Livro. Entretanto, o caráter promocional refere-se também a própria imagem da criadora, o que permite afirmar que não se trata de uma

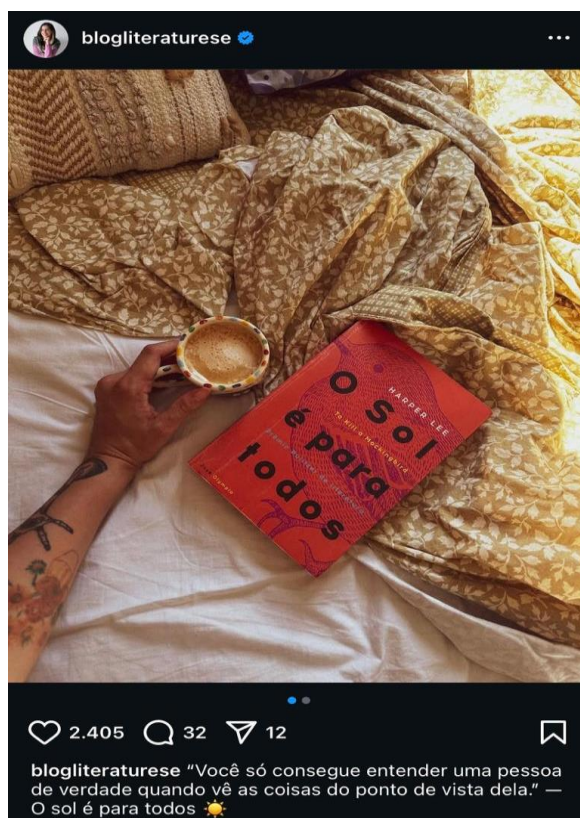
promoção comercial direta, mas de uma mediação cultural que busca incentivar a participação coletiva e estimular a leitura compartilhada. É um discurso que mobiliza afetos, mas também se respalda na qualificação da criadora, consolidando um espaço de saber partilhado que articula autoridade e acolhimento.

Em referência à cena genérica, a publicação se enquadra no gênero anúncio dentro das redes sociais, mais especificamente no formato já consolidado no Instagram de divulgação de iniciativas de leitura, através do apelo visual significativo e chamada textual direta e acessível. O uso de emojis, frases curtas e tom coloquial reforçam o convite informal, criando uma ambiência de leveza e entusiasmo. Ao mesmo tempo, a escolha das obras (de autoras e autores renomados) reforça o caráter de seleção criteriosa e curadoria qualificada.

Portanto, a cenografia construída projeta Mell Ferraz como figura central, mediadora e guia de experiências de leitura. Na imagem, a sua postura convidativa revelada através de um sorriso e o destaque dado aos livros que ela traz conferem a afetividade e a acessibilidade do seu ethos. É válido ressaltar, porém, que tais marcas de proximidade não anulam o ethos de autoridade, o qual se faz presente na escolha criteriosa dos títulos e na própria configuração do clube como um espaço de mediação intelectual conduzido por ela. A legenda reforça esse lugar ao mesclar o convite feito ao público de forma horizontalizada ao passo que organiza a proposta em um cronograma fechado e definido por ela, evidenciando o papel da criadora como liderança do grupo de leitura.

A publicação em questão, aliada às demais que se encontram no perfil de Mell Ferraz, demonstra que o convite ao clube de leitura não é apenas uma atividade esporádica, mas faz parte de uma rotina consolidada de leituras mensais que ela conduz com regularidade, configurando-se em uma prática característica do seu perfil. Dessa forma, a criadora reafirma a sua credibilidade não apenas pelo papel de mediadora acessível, leitora experiente ou pelo acervo de títulos que sugere, mas também pela constância com que tais papéis ocupam no perfil. Este movimento de mediação de Mell Ferraz se relaciona com o que Pierre Lévy aponta como práticas de inteligência coletiva. O clube do livro, promovido pela publicação, se configura como um espaço de construção coletiva de saber, onde Mell, ao propor leituras e atuar como facilitadora, estimula a participação ativa dos seguidores, transformando o ambiente digital em comunidade. Outrossim, ela se posiciona como modelo do professor-leitor, uma vez que, não apenas recomenda obras, mas lê, partilha suas impressões e constrói junto com os leitores um caminho de aproveitamento literário. Tal prática reforça a noção de que o educador de leitura precisa ser, antes de tudo, um leitor profícuo, capaz de inspirar e contagiar pela paixão pelo livro.

Figura 8 – Terceiro *post* do *feed* de Mell: imagem e legenda



Fonte: @bloglitteraturese, 2023.

A última postagem selecionada para análise, é essencialmente um convite feito por Mell Ferraz a seu público, para que este adentre um espaço íntimo e cotidiano de leitura. A imagem, composta por uma cama, com cobertas amassadas, luz suave, café e o livro “*O sol é para todos*”, de Harper Lee, compõem uma cena que transmite um momento de relaxamento pessoal, mas que, ao ser inserida em seu perfil, compõe um projeto discursivo maior, marcado por estratégias já ressaltadas em suas outras publicações.

Aqui, no plano da cena englobante, a publicação está inserida no âmbito digital de mediação de saberes, no qual o discurso ao mesmo tempo que é uma promoção de si, promove a leitura como um hábito a ser replicado pelo público. Assim, trata-se de um *post* literário, que reforça a construção de uma identidade leitora integrada à rotina, o que desmistifica a leitura como prática erudita ou inacessível. A cenografia reforça o tom intimista de seu perfil ao trazer elementos visuais e verbais que compõem uma narrativa sensível, acolhedora e afetiva. Assim, o *post* ganha um tom de convite para que o seguidor compartilhe de uma vivência pessoal de leitura, ao mesmo tempo que reforça um ethos de leitor dedicado e sensível. Essa configuração discursiva, ao mesmo tempo que reafirma a autoridade da criadora de conteúdo como mediadora literária, também explora a aproximação com o

público, convidando-o a aderir ao universo da leitura por meio de uma experiência agradável e acolhedora.

Essa postura alimenta a inteligência coletiva, ao convidar sua comunidade digital a partilhar não apenas leituras, mas também experiências e afetos em torno dos livros, expandindo o espaço de leitura para além de ambientes formais. Desse modo, Mell encena o professor-leitor contemporâneo, que inspira pelo exemplo e pela vulnerabilidade (ressaltada pela “exposição” de sua intimidade), mostrando-se leitora entre leitores. Ao se retomar a análise de sua *bio*, onde Mell se apresenta como alguém que incentiva a leitura desde 2010, a publicação se alinha diretamente a esse posicionamento. Ao compartilhar seu cotidiano leitor, Mell reforça sua atuação como alguém que faz da internet um espaço contínuo de incentivo à leitura, evidenciando que a mediação literária não está restrita a espaços escolares ou acadêmicos. Sua prática mostra que, nas plataformas digitais, a influência literária se constrói pela exposição autêntica da experiência leitora, unindo saber formal ao cotidiano afetivo que compartilha com seus seguidores.

4.2.2 PUBLICAÇÕES DE ALENCAR SCHUEROFF - @ALENCARSCHUEROFF

Figura 9 – Primeiro *post* do *feed* de Alencar: imagem



Fonte: @alencarchueroff, 2024.

Nesta primeira publicação analisada do perfil de Alencar Schueroff, observa-se uma encenação discursiva que contribui para a construção de um ethos docente pautado em

experiência, autoridade e continuidade formativa, como já apontava a *bio* do respectivo perfil, a qual foi analisada em seção anterior. A imagem é dividida em duas partes contrastantes, um “Antes” e “Depois”, acompanhada da legenda: “O que precisei mudar (ou não) após 27 anos em sala de aula.” Tal estrutura visual e verbal articula diferentes camadas do conceito de cena, conforme proposto por Maingueneau (2013; 2015), que se desdobram na consolidação de sua credibilidade como professor-leitor no Instagram.

A cena englobante se refere ao tipo de discurso mobilizado, neste caso, o discurso pedagógico no ambiente das redes sociais. Schueroff se insere nesse espaço como professor experiente que compartilha aprendizados acumulados em 27 anos de sala de aula, reforçando sua inserção ao campo educacional digital, onde a autoridade se constrói pela prática e pela presença constante. Assim como já apontada na análise da *bio*, aqui também a referência temporal atua de modo significativo na consolidação da autoridade.

A cena genérica, a qual se relaciona com o gênero discursivo, segundo Maingueneau (2013), se dá pelo *post* e envolve as condições mais amplas de enunciação (quem fala, para quem, em qual situação). Nesse caso, ela se expressa na oposição entre as imagens do “antes” e “depois”. Essa construção visual baseada na comparação traduz o seu amadurecimento profissional e humano, que se apresenta como alguém que atravessou o tempo mantendo sua missão de educador. A legenda funciona como complemento de credibilidade, pois o tempo de atuação é utilizado como legitimador da autoridade docente.

Quanto a cenografia, entendida como a forma específica como o sujeito se encena no discurso, combina um tom reflexivo e acessível com marcas de autoridade. A inserção da dúvida: “(ou não)”, suaviza o discurso e aproxima o público, posicionando Schueroff como um professor que, apesar da experiência, continua revendo suas práticas e aprendendo com elas. Essa postura favorece a imagem do professor-leitor pois o coloca como alguém que lê o mundo, os textos e a própria trajetória.

Sendo assim, ao articular essas três cenas, a publicação contribui para a construção de um ethos que equilibra tradição e renovação, autoridade e sensibilidade, apresentando Schueroff como um professor-leitor exemplar. Ele não apenas leu e ensinou ao longo dos anos, mas também “leu a si mesmo” e também a sua trajetória, oferecendo ao seu público não apenas conhecimento, mas uma narrativa que aponta para a necessidade de uma reinvenção constante. A escolha das imagens também reforça esse movimento, uma vez que na foto do “antes”, vemos um professor jovem, de vestimenta simples e postura introspectiva, o que sugere um momento inicial da carreira, transparecendo concentração e possível insegurança. Já na imagem do “depois”, a postura firme, o olhar direcionado ao público e a vestimenta

formal remetem a uma figura confiante, capaz de lidar com grandes plateias e ser reconhecida por elas como autoridade. Esses elementos visuais reforçam o percurso de amadurecimento profissional e a credibilidade conquistada. Tal narrativa está em sintonia com as dinâmicas da inteligência coletiva digital, na qual a autoridade se constrói também por meio da partilha visual e reflexiva da experiência, reafirmando seu lugar como formador e exemplo a ser seguido.

Figura 10 – Primeiro *post* do *feed* de Alencar: legenda

alencarschueroff Entrei pela primeira vez em sala de aula em 1997 (sim, sou do tempo do mimeógrafo 🖨️). Era uma escola pública do subúrbio de Joinville, e eu lecionava Português e Inglês para o Fundamental. Posso dizer que foi, sim, amor à primeira vista! Tive, também, medo: percebi logo o peso da responsabilidade.

E a primeira homenagem do dia dos professores? Pronto, esse passou a ser meu dia preferido do ano, juntamente com o Natal e o meu aniversário 🥳. Mas me lembro de que, naquele 15 de Outubro de 1997, alguém falou em "sacerdócio", significante que nunca quis conectar diretamente com nosso lugar.

Sempre me pareceu um discurso vindo sei lá de onde para que introjetássemos que devemos trabalhar sem esperar algo em troca. Decidi que minha paixão por ensinar – professor, para mim, é aquele que envia sinais – caminharia com uma luta por reconhecimento: somos profissionais.

Sim, sei que parece estranho precisar ter postura de resistência quando se lida com Educação, a força que deveria ser a menina dos olhos do país. Por que continuamos?

Então... algo nos encanta, uma "força estranha", como diria Caetano. Porém, continuamos com a cabeça erguida e o olhar atento.

Nem preciso dizer que meu amor por lecionar se estende a cada um de vocês, meus pares. Juntos, unidos e em constante busca, seguimos. Para onde? O tempo dirá. Mas que estamos tornando nosso presente (e dos nossos estudantes, claro) melhor, ah, isso estamos!

Meus sinceros parabéns a todos vocês!

Sintam-se abraçados!

Fonte: @alencarschueroff, 2024.

A publicação já analisada é acompanhada por uma legenda (imagem acima). A composição da imagem de contraste “Antes x Depois” somada a legenda, permite que Alencar Schueroff reforce de forma aprofundada e complementar a construção de seu ethos docente. A imagem, como já analisada, articula visualmente uma trajetória de amadurecimento e profissionalização, ancorando a credibilidade em uma evolução a qual parte do professor iniciante, introspectivo e de vestimentas simples, ao educador experiente, de postura firme e formalmente vestido. Essa narrativa imagética de transformação se desdobra discursivamente na legenda, que funciona como uma forma de aprofundamento autobiográfico, convocando o público a compartilhar não só da sua trajetória, mas também de uma visão crítica e engajada sobre o magistério.

A legenda, sob a perspectiva de Maingueneau, se estrutura com base nas três cenas do discurso: a cena englobante é o discurso autobiográfico inscrito nas redes sociais como espaço de circulação de autoridade discursiva e compartilhamento de experiências, o que remete diretamente ao conceito de inteligência coletiva, proposto por Lévy (2010), na medida em que o saber e a credibilidade se constroem horizontalmente, a partir do vínculo com a comunidade; a cena genérica, que compreende o gênero “*post* de homenagem” confere o tom emotivo e comemorativo da mensagem e a cenografia, por sua vez, é marcada por uma escolha enunciativa que mistura informalidade, humor e crítica social, posicionando o enunciador como alguém próximo do leitor e ao mesmo tempo reflexivo, engajado e consciente da precarização do seu ofício.

No que se refere ao ethos, Alencar constrói a imagem de um professor-leitor não apenas porque narra sua experiência formadora e de formação, mas porque lê criticamente sua trajetória e o contexto educacional. Ele questiona discursos estabelecidos, como o da docência enquanto “sacerdócio”, reafirmando-a como profissão digna de reconhecimento. Esse posicionamento crítico amplia sua credibilidade discursiva, pois não se baseia apenas no tempo de atuação, mas na postura ética e reflexiva frente aos desafios da educação.

A complementaridade entre a imagem e a legenda é, portanto, fundamental para a eficácia do discurso. A imagem chama atenção pela oposição visual clara e desperta curiosidade; a legenda entrega aprofundamento e identificação.

Figura 11 – Segundo *post* do *feed* de Alencar: imagem



Fonte: @alencarchueroff, 2025.

O próximo *post* para análise traz duas imagens postadas em carrossel (formado de *post* do Instagram em que as imagens são colocadas em sequência, de modo que uma se relacione com a outra) acompanhadas de uma legenda (objeto de análise posterior). A princípio, a composição das imagens no perfil de Alencar Schüeroff constitui uma inscrição discursiva autoral que articula memória, formação e identidade, resultando na construção de um ethos coerente com a figura do professor-leitor, moldado desde a infância por experiências literárias significativas. A sequência visual, acompanhada da legenda “Se hoje sou assim... / É porque um dia fui assim”, funciona como um enunciado fundado em uma lógica autobiográfica e afetiva, articulando uma cenografia que combina duas cenas fundamentais propostas por Maingueneau (2013; 2015): a cena englobante, representada pelo Instagram enquanto rede de compartilhamento público de experiências (discurso autobiográfico), e a cena genérica, identificada como o *post* autobiográfico.

Na primeira imagem, Schueroff aparece como um adulto sorridente, em pose confiante, vestindo uma camisa clara ao fundo, ao passo que se observa imagens sobrepostas de obras clássicas da literatura mundial (*Dante, Joyce, Kafka, Dostoiévski*, entre outros). A escolha da vestimenta neutra e da pose natural reforça a credibilidade do enunciador, alinhando-se à construção de um ethos maduro e comprometido com o conhecimento literário. A cenografia visual e verbal dessa imagem colabora com a ideia de que sua formação literária é sólida e profunda, consolidada ao longo de anos, o que o legitima discursivamente como autoridade no campo da leitura e da docência.

Já a segunda imagem traz o retrato de Alencar jovem, em um ambiente doméstico, rodeado por livros que compõem o imaginário literário de muitas crianças brasileiras, tais como “*O Pequeno Príncipe*”, “*Turma da Mônica*”, “*Meu Pé de Laranja Lima*”, entre outros. Essa montagem revela não apenas sua trajetória pessoal, mas evoca a memória coletiva de seus seguidores, muitos dos quais compartilham das mesmas leituras iniciais. Aqui, o enunciador recorre à estratégia discursiva de identificação, aproximando-se afetivamente do público ao reconhecer que o gosto pela literatura é algo que pode (e deve) ser cultivado desde cedo, mesmo com obras que, à primeira vista, pareçam simples ou destinadas apenas ao entretenimento.

Essa narrativa visual e verbal revela uma dimensão importante da inteligência coletiva de Lévy (2010), pois compartilha, de forma horizontal e acessível, uma história que se constrói não apenas individualmente, mas em rede, com a memória afetiva de uma comunidade de leitores e educadores. Ao se mostrar como alguém que também foi leitor

iniciante, o autor reforça a ideia de que o caminho para a formação de um leitor crítico passa, necessariamente, por esse percurso afetivo e gradual.

Além disso, ao tornar visível esse percurso, ele assume o papel de professor-leitor, ou seja, aquele que não apenas ensina literatura, mas que vive a literatura como parte de sua identidade. Esse ethos de professor-leitor é sustentado ao longo de toda a narrativa do carrossel, sendo amplificado pela *bio* previamente analisada, que já indicava, desde o início, a leitura como prática cotidiana e constitutiva de si.

Por fim, o discurso construído nas imagens reafirma a relevância das experiências literárias na infância não só como motor de formação intelectual, mas como elemento que compõe o próprio sujeito. Ao compartilhar essas imagens com o público no Instagram, o professor não apenas se inscreve como autoridade legítima no ambiente digital, mas também como alguém sensível, acessível e consciente de sua trajetória, o que torna sua presença discursiva mais significativa e digna de credibilidade.

Figura 12 – Segundo *post* do *feed* de Alencar: legenda

alencarschueroff Ser um leitor competente não é um dom. Também não precisa ser para poucos! Estudei a vida toda em escola pública, tive uma infância cheia de dificuldades. A leitura me salvou!

E se hoje tenho um repertório gigantesco, é porque comecei pelos que me encantaram e segui no processo.

Quais obras fizeram parte do seu início de leitor?

Fonte: @alencarschueroff, 2025.

A legenda que acompanha o carrossel publicado por Alencar Schüeroff atua como um reforço discursivo que consolida o ethos previamente construído nas imagens e em sua *bio*. Ao afirmar que “ser um leitor competente não é um dom” e que “a leitura me salvou”, o criador de conteúdo amplia sua imagem de professor-leitor para uma figura ainda mais acessível, reforçando a ideia de que sua trajetória, embora marcada por dificuldades e por uma educação em escola pública, é compartilhável e replicável a seus seguidores. Com isso, ele aproxima-se do público por meio de um relato pessoal e inspirador, que contribui para criar um vínculo afetivo e de identificação com seus seguidores.

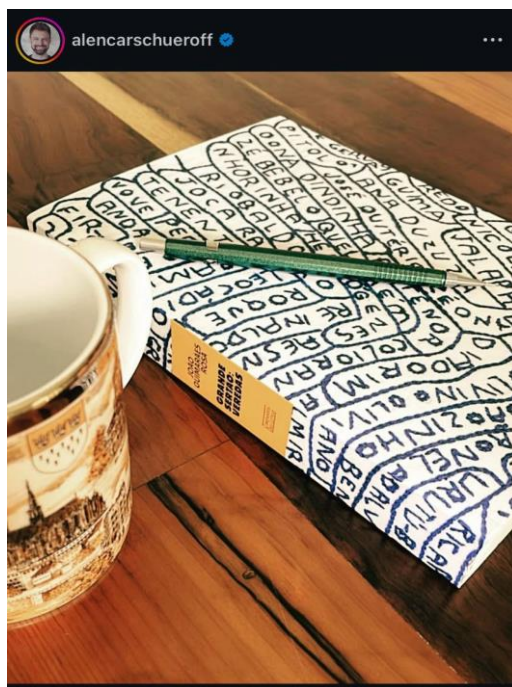
Esse movimento se insere em uma lógica de *storytelling*, na qual a narrativa de superação, da infância com dificuldades à conquista de um vasto repertório literário, é usada

como recurso persuasivo. O criador compartilha não apenas seu acervo literário, mas o processo de formação que o levou até ele, reforçando a ideia que valoriza o início do percurso leitor, por mais simples que seja, como legítimo e transformador. Assim, ele amplia o alcance representativo das imagens postadas anteriormente, na medida em que os livros da infância, que compõem o segundo quadro do carrossel, ganham sentido pleno quando interpretados como o ponto de partida de uma jornada de construção intelectual.

Essa legenda também se articula diretamente com a análise já realizada da *bio* do criador, na qual se identificou a construção de um *ethos* docente que vincula autoridade e institucionalidade. Nesse aspecto, Maigne (2008) afirma que o discurso se constitui como uma prática (prática discursiva) inserida em um contexto, ou seja, existe um conjunto de restrições de sentido que vai além do que está simplesmente dito (enunciado) e de quem diz (enunciação), de modo que tais restrições permitem que os textos façam sentido dentro da rede institucional e social de um determinado grupo, pois é essa rede que tanto dá suporte quanto é construída pela própria prática discursiva. Sendo assim, a menção à sua trajetória escolar encontra sentido no grupo ao qual se direciona (seguidores) ao mesmo tempo em que é “permitida” por ele. As referências à “escola pública” e às “dificuldades” da infância não só humanizam sua imagem como também demonstram o valor da superação por meio da educação. Ao compartilhar sua trajetória de leitor e professor como um caminho possível para outros, ele articula o princípio da inteligência coletiva de Pierre Lévy, sugerindo que o saber pode e deve ser compartilhado, formando comunidades de aprendizagem afetiva e horizontalizadas.

Além disso, ao questionar seus seguidores com “Quais obras fizeram parte do seu início de leitor?”, ele mobiliza estratégias de engajamento típicas das redes sociais, promovendo a adesão afetiva e discursiva ao seu conteúdo. Esse convite à participação transforma a experiência individual em uma experiência coletiva e compartilhável, um dos pilares da construção de autoridade nas redes, baseada não apenas no saber, mas na capacidade de criar laços com a audiência.

Figura 13 – Terceiro *post* do *feed* de Alencar: imagem



Fonte: @alencarschueroff, 2022.

Figura 14 – Terceiro *post* do *feed* de Alencar: legenda

alencarschueroff Férias é momento de Veredas... Veredas de nós mesmos e do seio familiar!

Veredas a partir da releitura do Rosa, se é que se pode falar em relê-lo: a cada leitura, novas. Este livro é algo vivo, pulsante, metamorfoseante, como nós.

Você já leu Grande Sertão: Veredas? O que você achou?

Fonte: @alencarschueroff, 2022.

A última publicação a ser analisada do perfil de Alencar Schueroff traz a composição de uma imagem e uma legenda. Na imagem, observa-se a combinação de elementos que sugerem um momento informal de leitura vivido pelo criador o qual é confirmado com a legenda. A imagem de um exemplar de *Grande Sertão: Veredas*, de João Guimarães Rosa, acompanhado de uma caneca e um lápis sobre uma mesa de madeira, compõe uma cena de intimidade. Essa imagem é acompanhada da legenda que inicia com a frase “Férias é momento de Veredas... Veredas de nós mesmos e do seio familiar!”, convocando diretamente o leitor a participar de um momento pessoal e reflexivo. O enunciado, além de fazer referência ao livro, traz um jogo metafórico entre “veredas” enquanto paisagem do sertão e enquanto caminhos subjetivos de memória e identidade individual e coletiva (familiar).

Essa postagem se relaciona com o quadro cênico descrito por Maingueneau em três níveis: a cena englobante é, mais uma vez, o Instagram enquanto plataforma de exposição do cotidiano e compartilhamento público de experiências pessoais e profissionais, uma referência ao discurso autobiográfico. A cena genérica é a do *post* literário, gênero comum entre professores e influenciadores da área de Letras, que compartilham suas leituras e impressões para fomentar engajamento e gerar uma rede de trocas culturais. Já a cenografia articula elementos da intimidade e do lazer com o saber erudito, criando um espaço discursivo em que o ethos docente se sustenta sobre uma afetividade cultivada junto ao livro.

O ethos predominante, nesse caso, é o do professor-leitor apaixonado, que não se distancia do texto literário nem mesmo nas férias, o que o legitima como autoridade por meio da constância de sua prática leitora. No entanto, não se trata de um ethos inacessível, pois ao compartilhar um momento tipicamente íntimo, a leitura em férias (com elementos domésticos visíveis na imagem), o criador convida o público a integrar o âmbito pessoal de sua vida, o que fortalece o sentimento de pertencimento à comunidade que ele cultiva em seu perfil. A pergunta final da legenda, “Você já leu *Grande Sertão: Veredas*? O que você achou?”, reforça esse vínculo, pois se apoia na lógica da inteligência coletiva ao fomentar a participação e o compartilhamento de experiências de leitura com os seguidores.

Essa estratégia discursiva é coerente com o que foi observado anteriormente em seu perfil pois, embora as publicações explorem a dimensão afetiva (com o uso de elementos autobiográficos, memórias de infância e momentos íntimos compartilhados), se estrutura de forma verticalizada, evidenciando prioritariamente um ethos de autoridade. Desde a *bio*, onde se apresenta implicitamente como alguém “apaixonado por leitura, linguagem e educação” e assume para si a função de ensinar e indicar caminhos de leitura, há um posicionamento claro enquanto especialista no campo da linguagem. As imagens e legenda analisadas complementam esse projeto de imagem de si ao aliar esse saber legitimado à sensibilidade de um professor que também vive o texto literário. A afetividade presente, portanto, funciona como estratégia de aproximação, mas não diminui a autoridade no sentido em que contribui para humanizá-la e torná-la mais persuasiva.

Dessa forma, o perfil se consolida como um espaço que valoriza tanto a leitura quanto a formação docente, com ênfase na figura do professor-leitor como modelo de competência leitora e trajetória formativa. A associação entre memória, cotidiano e literatura se inscreve em uma cenografia discursiva que reforça sua posição como referência intelectual, sem perder de vista a construção de vínculos afetivos com o público.

A fim de sintetizar a análise construída em torno dos perfis de Mell Ferraz (@blogliteraturese) e Alencar Schueroff (@alencarschueroff) tem-se o quadro comparativo a seguir:

Figura 15 – Comparativo entre os perfis de Mell Ferraz e Alencar Schueroff

Perspectiva de Análise	Mell Ferraz (@blogliteraturese)	Alencar Schueroff (@alencarschueroff)
Ethos predominante	Leitora apaixonada, acessível e afetiva.	Professor-leitor clássico, centrado na autoridade acadêmica e experiência.
Cenografia	Apresentação intimista, sorriso acolhedor, elementos de cotidiano e afetividade.	Visual <i>predominantemente</i> sério e profissional, mas com algumas referências pontuais ao cotidiano
Autoridade	Construída de forma horizontal, através da postura de mediadora e incentivadora da leitura, com ênfase na afetividade.	Construída de forma predominantemente verticalizada, pelo enfoque dado a hierarquia e forma de transmissão de saberes, com pontuais aberturas para a troca com o público.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, a presente monografia utilizou como base teórica a Análise do Discurso de linha francesa, fundamentada nos estudos de Dominique Maingueneau, a qual permite compreender o discurso como prática que manifesta o ethos do enunciador, construído no interior do quadro cênico da enunciação, considerando suas três cenas: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia. Nessa perspectiva, buscou-se investigar de que modo o ethos docente é configurado discursivamente, observando-se como tal construção impacta na constituição da credibilidade do professor, posicionando-o como modelo de leitor no espaço discursivo. Ademais, associou-se a essa análise as contribuições de Pierre Lévy no tocante ao conceito de inteligência coletiva, compreendendo as interações em rede como campo propício para a circulação dos discursos e para o fortalecimento da imagem do professor enquanto sujeito legitimado no processo de mediação do conhecimento.

Assim, procurou-se alcançar as finalidades propostas pela pesquisa a partir da análise de perfis de formadores de leitores no Instagram, observando-se como a construção discursiva do ethos docente influencia a adesão do público ao conteúdo compartilhado. Para tanto, explorou-se o Instagram como um espaço de atuação docente e mediação da leitura, tomando como *corpus* os perfis de Mell Ferraz (@blogliteraturese) e Alencar Schueroff (@alencarschueroff), tendo em vista a relevância de ambos no cenário digital voltado à literatura e formação de leitores. À luz da Análise do Discurso de linha francesa, fundamentada em Maingueneau, investigou-se como a encenação do ethos se projeta no quadro cênico da enunciação, articulando-se a análise da *bio* de cada perfil com algumas publicações do *feed* previamente selecionadas, a fim de verificar de que maneira o ethos inicialmente configurado na apresentação do perfil se sustenta, se reafirma ou se ressignifica ao longo das demais postagens. Com esse percurso analítico, buscou-se compreender não apenas as estratégias discursivas que consolidam a credibilidade e a autoridade docente dos sujeitos analisados, mas também refletir sobre a potencialidade da plataforma digital enquanto espaço de construção da figura do professor-influenciador e sua atuação na formação de leitores em rede, articulando as contribuições teóricas de Pierre Lévy acerca da inteligência coletiva.

A análise dos perfis de Mell Ferraz e Alencar Schueroff permitiu evidenciar os ethos predominantes de cada um em suas práticas discursivas nas plataformas digitais. No caso de Mell, destacou-se um ethos de leitora apaixonada e acessível, que, embora respalde sua autoridade pelo saber formal, o qual é reforçado em sua *bio* pela titulação acadêmica e

atuação no YouTube desde 2010, aposta majoritariamente na exposição de sua vivência afetiva e cotidiana com os livros, adotando um posicionamento mais horizontal e próximo ao seu público. Alencar Schueroff, por sua vez, revela um ethos professoral clássico, mais centrado na figura do especialista, detentor do saber, o que se evidencia em sua ênfase no aparato teórico e nas abordagens conceituais, aproximando-se de um ethos de autoridade intelectual mais tradicional, ainda que também busque, em certos momentos, uma linguagem acessível para interagir com seus seguidores. Apesar dessas diferenças, ambos compartilham estratégias que os consolidam como mediadores de leitura e conhecimento, tais como: o uso constante da exposição pessoal, a construção de narrativas que envolvem o cotidiano e a exploração das funcionalidades das redes sociais como espaço de diálogo, não apenas de transmissão unidirecional. Divergem, no entanto, na intensidade com que flexibilizam esse ethos professoral: Mell opta por um tom mais confessional, construindo uma horizontalidade, enquanto Alencar preserva maior rigidez em seu papel de especialista.

Esse panorama pode ser ampliado para uma reflexão sobre o posicionamento docente contemporâneo nas plataformas digitais, compreendendo essas ferramentas como espaços potentes para a democratização do conhecimento e a horizontalização dos processos de ensino e aprendizagem. A atuação desses professores-influenciadores nas redes revela a necessidade de um profissional da educação mais flexível, capaz de transitar entre o discurso técnico e o afetivo, compreendendo as especificidades das plataformas como campo de circulação de saberes, mas também de produtos, serviços e imagens.

Nesse contexto, o letramento digital docente torna-se imprescindível, assim como a apropriação de estratégias de marketing, não no sentido mercantil puro, mas como instrumentos para ampliar o alcance de seu discurso. À luz de Maingueneau, é possível afirmar que o discurso docente nas redes precisa negociar constantemente com o espaço midiático em que se insere, adaptando-se às lógicas da performance e da visibilidade, sem perder de vista seu compromisso ético e pedagógico. Assim, a atuação do professor-leitor-influenciador nas plataformas digitais desponta como uma prática discursiva complexa, que integra ensino, persuasão, afeto e construção de comunidade.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, R. (org.). *Imagens de Si no Discurso: a construção do ethos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- BOYD, D.; ELLISON, N. B. *Social network sites: definition, history, and scholarship*. *Journal of Computer-Mediated Communication*, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 210-230, 2007. Disponível em: <https://academic.oup.com/jcmc/article/13/1/210/4583062>. Acesso em: 4 mar. 2025.
- CORDOVA, T. Curtir, comentar e compartilhar: o uso do Facebook na Educação de Jovens e Adultos. *E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial*, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 17-30, 2016. Disponível em: <https://www.revistaetech.org>. Acesso em: 4 abr. 2025.
- DELL'ISOLA, R. L. P. Formas de Ler, Modos de Ser: aspectos sociais da leitura. In: MENDES, E.A.M.; OLIVEIRA, P.M.; BENN-ILBER, V. (org.). *Revisitações edição comemorativa – UFMG*. Belo Horizonte, 1999, p. 93-105.
- GUIMARÃES, R. L. C.; SILVA, C. Letramento digital: o Instagram como recurso pedagógico. *Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente – FAEMA*, Ariquemes, v. 14, n. 1, p. 132-142, 2023. Disponível em: <https://revista.faema.edu.br/index.php/Revista-FAEMA/article/view/1379>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- KLEIMAN, A. B. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- KLEIMAN, A. B. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. São Paulo: Pontes Editores, 2012.
- LÉVY, P. Abrir o espaço semântico em prol da inteligência coletiva. *Revista Eletrônica de Comunicação Informação & Inovação em Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 129-140, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.reciis.cict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/43/37/>. Acesso em: 7 mar. 2025.
- LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.
- MACHADO, A. M; ROCHA, R. *Contando histórias, formando leitores*. Campinas: Papirus 7 Mares, 2011.
- MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do éthos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Traduzido por Sírío Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.
- MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (org.). *Ethos discursivo*. p. 11-29. São Paulo: Contexto, 2008b.

MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008c.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Traduzido por Maria Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

MAINGUENEAU, D. *Discurso e análise do discurso*. Traduzido por Sírio Possenti. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

MOREIRA, T. C. P. *et al.* O uso do Instagram como ferramenta de ensino e aprendizagem: um estudo de caso. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 25, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8667384>. Acesso em: 4 mar. 2025.

NUNES, M. F.; GELLER, J. W. Educação literária no Instagram: mapeamento de perfis, páginas e conteúdos compartilhados. *Temas em Educação*, João Pessoa, v. 32, n. 1, p. 183-201, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/253591>. Acesso em: 3 mar. 2025.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

SILVA, E. T. *Formação de leitores literários: o professor leitor*. In: SANTOS, F.; NETO, J. C. M.; RÖSING, T. M. K. (org.). *Mediação de Leitura: discussão e alternativas para formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. p. 26-36.

VIEIRA, R. A. *Leitura, ensino de leitura e construção de ethos: análise do discurso do professor de língua portuguesa*. 2018. 235 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.