

ENSINO RELIGIOSO: ENTRE O INTERDISCURSO E O *ETHOS*

RELIGIOUS TEACHING: BETWEEN INTERDISCOURSE AND ETHOS

Ivanaldo Santos¹

Resumo: O objetivo é analisar o interdiscurso e o *ethos* presentes no ensino religioso tendo por fundamento teórico o pensamento de Dominique Maingueneau. O estudo tem como base de análise os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso* e as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso*. Por fim, afirma-se que existe a real possibilidade de haver dentro do ensino religioso, em âmbito escolar, a reconstrução das estruturas linguísticas que possam conduzir a relação educador e educando a repensar e questionar os níveis socioculturais de dominação e de sujeição social.

Palavras-chave: Ensino religioso. Interdiscurso. *Ethos*.

Abstract: The objective is to analyze the interdiscourse and the ethos present in religious education, having as theoretical foundation the thought of Dominique Maingueneau. The study is based on the analysis of the *National Curricular Parameters for Religious Education and the Curriculum Guidelines for Basic Education - Religious Education*. Finally, it is stated that there is a real possibility of reconstruction of the linguistic structures that can lead to the educator relationship within the religious teaching, and in educating to rethink and question the sociocultural levels of domination and social subjection.

Keywords: Religious education. Interdiscourse. *Ethos*.

1. Introdução

O presente estudo é a versão *scientific article* da pesquisa realizada durante o Estágio Pós-Doutoral *Sênior*, realizado, em 2016, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Um estudo que, por meio da Análise do Discurso (AD), analisou o discurso pedagógico sobre a religião.

Com relação à Análise do Discurso, afirma-se que na sociedade contemporânea ela é uma disciplina que se propõe a repensar o fazer ciência dentro dos estudos da linguagem e das ciências humanas e sociais. Em linhas gerais, ela procura investigar o *acontecimento discursivo* em seus mais variados ângulos e matrizes. Por isso, torna-se uma área *movediça*, ou seja, de difícil catalogação e que dificilmente se estabelecerá um rótulo definitivo. A Análise do Discurso é uma espécie de *campo de exploração*, pois,

¹ Filósofo, pós-doutorado em estudos da linguagem pela USP, pós-doutorado em linguística pela PUC-SP, doutor em estudos da linguagem pela UFRN, professor do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: ivanaldosantos@yahoo.com.br.

de um lado, procura retomar debates clássicos sobre a linguagem, a língua e suas múltiplas relações com o ser humano e a sociedade e, do outro lado, procura desbravar novos métodos, conceitos e possibilidades de análise sobre a relação entre a linguagem, o humano e o sociocultural (ORLANDI, 2013).

Neste contexto, percebe-se a Análise do Discurso como uma metodologia que compõe os estudos da linguagem e as teorias linguísticas e, por isso, está vinculada à história das ideias linguísticas (NUNES, 2008).

A Análise do Discurso está vinculada às ciências da linguagem e às humanidades (psicanálise, sociologia, antropologia, ciência política, etc). No entanto, ela também deve estar ligada às discussões de vanguarda, que emergem no século XXI, sobre a reconfiguração das ciências, sobre um possível novo modelo e reenquadramento dos saberes. A Análise do Discurso não pode se conformar em ser apenas uma teoria linguística ou fazer uso da estrutura teórico-conceitual das ciências humanas e sociais. Ela deve ser capaz de problematizar o saber, de questionar a divisão clássica das ciências e, com isso, ajudar no processo, que está em curso, de renovação e reconfiguração dos saberes (MAINGUENEAU, 2007).

Com relação à Análise do Discurso, tendo por base metodológica as ideias do pensador francês contemporâneo Dominique Maingueneau – sem adentrar nas polêmicas que envolvem as bases teóricas, as fases e os problemas internos da Análise do Discurso – vê-se que a análise discursiva tem, como um dos seus pontos de problematização, a relação entre a obra de “Maingueneau e a análise do discurso religioso” (NASCIMENTO; FERREIRA, 2015, p. 9) e suas respectivas aplicações no campo da investigação sobre as relações entre a competência discursiva e o discurso religioso (SILVA, 2008). O próprio Dominique Maingueneau aponta o discurso religioso, juntamente com o discurso literário, como algo que “analisá-los, conjuntamente, enquanto nova unidade discursiva, abre um interessante programa de pesquisa” (MAINGUENEAU, 2000, p. 6).

A pesquisa que envolve a competência discursiva e o ensino religioso tem, entre outros campos de análise, o discurso pedagógico sobre a religião (PAULIUKONIS, 2010). Dentre as várias matrizes pedagógicas que tratam do discurso religioso é possível citar, na condição de meta investigativa o “estudo do fenômeno religioso no ambiente escolar” (COSTA; REIS, 2014).

Não é intenção de esse estudo realizar uma análise da situação do discurso religioso no mundo ou no Brasil, coisa que, em tese, é impossível. Pelo contrário, seu

objetivo é bem mais modesto. O objetivo é analisar o interdiscurso e o *ethos* presentes no ensino religioso tendo por fundamento teórico o pensamento de Dominique Maingueneau. O estudo tem como *corpus* de análise os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso* e as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso*.

Para alcançar o objetivo o estudo foi dividido em três partes, sendo elas: Trajeto temático: interdiscurso e *ethos*; Atual situação do ensino religioso no Brasil; Ensino religioso: entre o interdiscurso e o *ethos*. Por fim, afirma-se que existe a real possibilidade de haver dentro do ensino religioso, em âmbito escolar, a reconstrução das estruturas linguísticas que possam conduzir a relação educador/educando a repensar, problematizar e questionar os níveis socioculturais de dominação e de sujeição social.

2. Trajeto temático: interdiscurso e *ethos*

Inicialmente é esclarecido que, até o presente momento, nenhuma teoria, categoria teórica e estrutura de análise de *corpora* da Análise do Discurso ou de outra área ligada aos estudos da linguagem e as ciências humanas e sociais conseguiu analisar totalmente, do ponto de vista hermenêutico e heurístico, exaurir de forma absoluta o conteúdo do texto. Por isso, enfatiza-se o fato de que a “proliferação das interpretações se enraíza assim numa reserva constitutiva: por mais que os intérpretes façam, já está estabelecido que não poderão esgotar a mensagem [o texto]” (MAINGUENEAU, 2007, p. 282).

É pelo fato de não ser possível esgotar, exaurir a mensagem contida no texto que é necessário a pesquisa ter um *fio condutor*, ou seja, delimitar o que se deseja analisar, qual problema, categoria teórica ou recorte analítico deseja-se investigar. É por causa disso que se fala em *trajeto temático*, isto é, um pequeno, mas consistente conjunto de categorias que orientarão o pesquisador a analisar o *corpus* da pesquisa e, por meio dessa análise, chegará a uma conclusão. É preciso deixar claro que a conclusão não é um conjunto de premissas pré-estabelecidas, mas sim a consequência da análise do *corpus* por meio do trajeto temático.

No entanto, apesar do *trajeto temático* ser um conjunto pequeno de categorias, ele deve estar inserido dentro da história das ideias, da tradição hermenêutica e analítica que desponta desde a Grécia antiga, atravessa a história do Ocidente e chega até a sociedade contemporânea. Por isso, é preciso frisar que a “[...] análise de um trajeto temático remete ao conhecimento de tradições retóricas, de formas de escrita, de usos da

linguagem, mas, sobretudo, interessa-se pelo novo no interior da repetição” (GUILLAUMOU; MALDIDIER, 1997, p. 166).

O trajeto temático do estudo é formado por duas categorias de análise que compõem a obra de Dominique Maingueneau, sendo elas: o interdiscurso e o *ethos*.

Com relação ao interdiscurso, o próprio Maingueneau enfatiza que, em sua percepção, o interdiscurso é o “princípio central da análise do discurso” (MAINGUENEAU, op., cit, p. 5). Isso acontece porque, na obra de Maingueneau, o “discurso é entendido como uma interação entre discursos, o que implica um tipo de análise em que a identidade discursiva é definida a partir da interdiscursividade, isto é, da relação do discurso com o seu outro” (BRUNELLI, 2008, p. 14).

Para Maingueneau o interdiscurso não se encontra em uma estrutura linguística absolutamente fechada, sem possibilidade de mudanças e flexibilizações (uma equação matemática, uma interpretação fundamentalista e radical de um texto sagrado e religioso, etc). Pelo contrário, em sua percepção, o interdiscurso se encontra e se manifesta em discursos que carreguem uma possibilidade de mudança, de flexibilização e de inovação. Essa possibilidade de mudança, de transformação só é possível porque o discurso está em contato, em diálogo com outros discursos. Em suas palavras:

[...] a identidade de um discurso se constrói e se alimenta através de outros discursos; falar é sempre falar com, contra ou por meio de outros discursos, outras vozes. Portanto, a relação de um texto consigo mesmo e sua relação com outros, ou seja, do “intradiscurso”, com o “interdiscurso”, não podem ser dissociadas. Muitos fenômenos textuais podem ser interpretados à luz do primado do interdiscurso: a pressuposição, a negação, as citações, o modo e o tempo, a ironia, a paródia, etc. (MAINGUENEAU, op., cit, p. 5)

Para Maingueneau um discurso, enquanto estrutura sociolinguística, só se constitui como tal, se for construído e alimentado por outros discursos. É por causa desse processo de mútua e recíproca construção, que ele afirma que *muitos fenômenos textuais podem ser interpretados à luz do primado do interdiscurso* e, com isso, apesar do texto, em sua amplitude, não ser passível de esgotamento, é possível espaços e ambientes de interpretação dentro do texto.

Em Maingueneau o interdiscurso pressupõe a negação da fragmentação do discurso representada pela “divisão tipológica para uma, o discurso político, para a outra, o discurso religioso” (MAINGUENEAU, 1993, p. 119). Segundo ele, existem discursos que estão interconectados e, por isso, não é possível distinguir um discurso do

outro. Por exemplo, no ensino religioso existe a interdiscursividade entre o discurso pedagógico e o discurso religioso.

Para ele, o interdiscurso é a negação da divisão clássica entre tipos diferentes de discursos e, ao mesmo tempo, a aceitação que dentro do mesmo espaço discursivo coexistem discursos complementares, diferentes e até mesmo antagônicos. Sobre essa questão, Maingueneau esclarece:

[...] sustentar que o espaço pertinente para as regras é da ordem interdiscursiva consiste em propor ao analista o interdiscurso como objeto. [...]. Isso implica que a identidade discursiva está construída na relação com o Outro. Não se distinguirá, pois, duas partes em um “espaço discursivo”, a saber as formações discursivas, por um lado, e suas relações, por outro, mas entender-se-á que todos os elementos são retirados da interdiscursividade. Mesmo na ausência de qualquer marca de heterogeneidade mostrada, toda unidade de sentido, qualquer que seja seu tipo, pode estar inscrita em uma relação essencial com uma outra, aquela do ou dos discursos em relação aos quais o discurso de que ela deriva define sua identidade. (MAINGUENEAU, op., cit, p. 119-120)

Segundo Maingueneau, dentro da categoria de *interdiscurso* não se pode distinguir, com rigidez metodológica, um discurso do outro. Pelo contrário, dentro dessa categoria só é possível haver algum grau de análise de *corpora se*, a *priore*, for levado em consideração o fato de que uma *unidade de sentido* (palavra, frase, texto, etc) só pode ser compreendida dentro da relação de um espaço onde coexistem dois ou mais níveis de discursos.

Para que a noção de interdiscurso tenha funcionalidade, Maingueneau (2008) propõe que ela seja desdobrada em três conceitos de caráter operativo, a saber: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo. Nos limites do universo discursivo está incluído um amplo conjunto de formações discursivas distintas, caracterizadas por uma diversidade de discursos com funções sociais diferentes. Por sua vez, o universo discursivo se constitui a partir de um recorte temporal e espacial preciso, o que implica para ele uma finitude.

Do seu lado, um campo discursivo configura-se como uma zona específica no interior do universo discursivo. Ele reúne formações discursivas vinculadas ou passíveis de serem analisadas de modo concomitante, seja porque se apoiam uma na outra, ou porque se voltam para um mesmo objeto, ou porque resultam de uma mesma estrutura social. Se um campo discursivo é tomado como zona determinada dentro do universo

discursivo, não significa que essa zona esteja fechada em si mesma, constituindo como uma ilha isolada de outras esferas do discurso. As domações discursivas, mesmo de campos distintos, estão em constante relação de troca e de influência mútua (MAINGUENEAU, 2008).

A definição de um campo discursivo não se dá de maneira natural, ou seja, não são os próprios atores ou a força espontânea da história que distingue um campo discursivo de outro campo. Essa definição integra o trabalho de seleção, recorte e organização que o próprio analista do discurso realiza no interior do universo discursivo (MAINGUENEAU, 2011). Esse trabalho deve levar em conta as características dos discursos analisados e, por conseguinte, dispensar a figura do autor como critério de unificação, tendo em vista que, conforme Maingueneau (1993), um autor, como, por exemplo, Antoine Arnauld, escreveu tanto textos gramaticais quanto textos religiosos, o que impede a unidade discursiva do *humanismo devoto*² seja definida em termos de autores. Dessa forma, a organização das formações discursivas em campos discursivos diversos não corresponde a uma distribuição de autores, obras e períodos históricos, mas de um trabalho de composição de planos discursivos que, muitas vezes, são independentes do autor.

Se o campo do discurso é o âmbito em que diversas unidades discursivas constroem entre si relações interdiscursivas, a delimitação de um espaço discursivo permite deter-se, de alguma forma, na observação de uma ou de algumas dessas relações que se instauram no campo discursivo. O isolamento desses atravessamentos interdiscursivos é fruto, em muitos aspectos, das escolhas que o pesquisador executa com base no conhecimento que possui dos discursos que pretende analisar (MAINGUENEAU, op., cit, p. 90-91). O recorte de um espaço discursivo exige mais do que a identificação, em determinada unidade discursiva, de quais relações interdiscursivas são construídas por elas. A identificação da heterogeneidade constitutiva de uma unidade discursiva, ou seja, dos atravessamentos interdiscursivos que estão no cerne de sua composição, exige que, indo além da superfície do discurso, o nível mais elementar captado pelo sujeito, seja possível avançar no fundamento

² A expressão *humanismo devoto* designa as “reflexões sobre o homem, a humanidade, a vida social e o fim último do homem. Reflexões que, em grande medida, são alicerçadas ou fundamentadas pela dimensão mística ou pela devoção religiosa” (BARRIELO, 2003, p. 509). O humanismo devoto tem forte inspiração cristã e, para muitos historiadores, origina-se no século XVI, como parte do grande movimento da Renascença, e chega até a sociedade contemporânea.

semântico da unidade discursiva, a fim de encontrar a base de sentidos que une o conjunto dos enunciados.

No nível do fundamento semântico da unidade discursiva, o que se encontra não é um núcleo fechado em si mesmo, mas, em muitos aspectos, um espaço de trocas, muito embora, geralmente, os enunciados de um discurso construam seus enunciados amparados na ideia de originalidade e de certa autonomia do seu dizer. Esse caráter interdiscursivo que marca a unidade discursiva impede que ela seja analisada a partir de um valor abstrato ou um conceito pré-estabelecido de forma rígida e definitiva. Pelo contrário, trata-se de perceber o discurso como um diálogo, muitas vezes, aberto com o outro sujeito, com outro espaço do discurso, tendo em vista que a relação com o outro, constituído de uma unidade discursiva, muitas vezes diversa, não se configura como uma interação entre sujeitos, mas, como interação entre discursos, ainda que se possa estabelecer algum tipo de analogia. Dessa forma, entende-se que talvez seja conveniente pensar o *outro* de uma unidade discursiva menos como um *tu* do que como um “eu do qual o enunciador discursivo deveria constantemente separar-se” (MAINGUENEAU, op., cit, p. 37), o que, de alguma forma, elimina a possibilidade de pensar esse *outro* como figura unitária, individual e até mesmo rígida.

Os enunciados de uma unidade discursiva promovem no momento mesmo em que se enunciam, tanto a delimitação dos sentidos aceitos quanto uma região de sentidos excluídos, sem que para isso seja necessária a submissão a alguma espécie de censura jurídica. Resulta disso a instauração, no interior da unidade discursiva, de uma relação entre o dito e o interdito do discurso (MAINGUENEAU, op., cit, p. 38-39), a partir do qual o *outro* se constitui como elemento interno e não externo. Dessa forma, o dito de uma unidade discursiva edifica, simultaneamente, uma zona preenchida e outra lacuna; delimita um território de sentidos produzidos e outra dos sentidos faltosos do discurso, onde o interdito se elabora. À medida que os enunciados desdobram e saturam os sentidos que caracterizam a unidade discursiva, apontam para o *outro* desse discurso.

O sentido que um enunciado coloca em circulação pressupõe um conjunto de sentidos que o próprio enunciado, por razões diversas, tende a rejeitar. Por isso, conforme Maingueneau (op., cit, p. 40-41), o enunciado pode ser analisado a partir de seu direito e seu avesso. Analisá-lo pelo *direito* significa identificar as relações que ele mantém com os outros enunciados de sua unidade discursiva, ao passo que olhá-lo pelo *avesso* significa inseri-lo dentro da totalidade do campo discursivo, a fim de relacioná-lo com o interdito que ele pressupõe. Em se tratando de análise restrita a duas estruturas

discursivas que se opõem, o direito e o avesso não correspondem à divisão entre um discurso primeiro e um discurso segundo, que emerge em contraposição àquele primeiro e historicamente depois. A posterioridade do discurso segundo não o coloca de modo definitivo e exclusivo na posição de *outro* ou de avesso do primeiro, haja vista que o campo discursivo não é composto por apenas uma unidade discursiva, mas por várias formações.

Nesse ponto, a Análise do Discurso se vê diante do problema da gênese dos discursos, pois se trata de refletir acerca da possibilidade de um discurso primeiro permitir, a partir de seu próprio fundamento semântico, a constituição de um discurso segundo. Muitas vezes, o discurso primeiro tende a definir o discurso segundo como uma espécie de retorno. Maingueneau (op., cit, p. 121) observa que o humanismo devoto associava o *jansenismo*³ a um movimento de regresso ao discurso protestante, contra o qual, anteriormente, o próprio discurso humanista havia se levantado ao tempo que se constituía nos interstícios de seu fundamento semântico. Todavia, o processo de engendramento de um discurso a partir de outro não se efetiva de maneira lógica, a ponto de se conceber que “A [discurso] permitiria produzir B [discurso], B [discurso] produzir C [discurso], que coincidiria com A” (MAINGUENEAU, op., cit, p. 40). O campo discursivo, onde emerge um discurso, está preenchido por outras formações discursivas, o que significa afirmar que, embora o jansenismo tenha se constituído basicamente a partir do humanismo devoto, ou seja, a partir de relações interdiscursivas em particular com o humanismo devoto, eles não estão definitivamente sozinhos no campo discursivo.

Desse modo, os espaços discursivos que o pesquisador isola – como, por exemplo, o ensino religioso – a fim de por em evidência relações interdiscursivas específicas, as quais se elaboram entre duas ou mais formações discursivas, são analisados especificamente do ponto de vista da coexistência dessas formações discursivas, sem fazer da defasagem cronológica que existe entre elas um critério de hierarquização, ou

³ O *jansenismo* foi um movimento e uma doutrina religiosa e filosófica inspirada nas ideias do bispo católico de Ypres, na França, Cornelius Janse. Como movimento teve caráter dogmático, moral e disciplinar, que assumiu também contornos políticos, que se desenvolveu principalmente na França e na Bélgica, nos séculos XVII e XVIII, no seio da Igreja Católica e cujas teorias acabaram por ser consideradas heréticas pela mesma, desde 16 de outubro 1656, através da bula *Ad Sacram* assinada pelo Papa Alexandre VII. O jansenismo defende uma interpretação das teorias de Santo Agostinho sobre a predestinação contra as teses tomistas inspiradas no racionalismo de Aristóteles e do livre arbítrio. A síntese desse movimento é a ideia de que o homem não pode salvar a si próprio. Durante a sua vida, o indivíduo fica à mercê da graça de Deus, concedida a alguns eleitos através de um dom gratuito, dado como prova da soberana liberdade divina. Entre os principais nomes do jansenismo encontra-se, por exemplo, Antoine Arnauld e Blaise Pascal (TÜCHLE, 1983, p. 221-222).

seja, ao deter-se na análise da interação que dois discursos estabelecem ente si, a definição de qual é o discurso cronologicamente, do ponto de vista da história universal, primeiro e qual é o segundo, ainda que relevante, não ocupa um lugar central, haja vista que a interação entre eles não se constrói de maneira unilateral (MAINGUENEAU, op., cit, p. 41). Todavia, ao contrário do que era de se esperar, o desaparecimento de um dos discursos não extingue as relações de heterogeneidade constitutiva do discurso que permanece, porque normalmente um discurso não se extingue de modo definitivo, mas sim entra um processo gradativo de dispersão de sua identidade semântica, de modo que a região por ele anteriormente recoberta se vê redistribuída entre outras formações discursivas (MAINGUENEAU, op., cit, p. 41-42).

De forma geral, seja do ponto de vista diacrônico – que prioriza a compreensão de como uma unidade discursiva pode dar lugar à outra, bem como o modo como ela gradativamente se fragmenta e desaparece – ou do ponto de vista sincrônico – que se detém nas diversas relações que as formações de determinado campo discursivo, num recorte histórico, constroem entre si, delimitando reciprocamente os seus sentidos –, o interdiscurso se coloca como um conceito relevante dentro da investigação realizada pela Análise do Discurso. Nesse contexto, é preciso ter em mente que, de um lado, a primazia do interdiscurso permite intensificar as relações de coesão no interior dos sistemas típicos da abordagem *estruturalista*⁴ e, por outro lado, fornece elementos para que se compreenda como esses sistemas marcados por certa estabilidade se transformam e se renovam em outros sistemas discursivos.

Já com relação ao *ethos* enfatiza-se o fato de se tratar de uma categoria contemporaneamente relevante para a Análise do Discurso tentar compreender o discurso pedagógico⁵ e, por isso mesmo, pesquisar, numa perspectiva interdisciplinar, o ensino religioso.

O *ethos* é uma categoria de pesquisa que, desde o mundo antigo, tem contribuído para o aperfeiçoamento dos debates na filosofia, na ética e em outras áreas do saber (QUELQUEJEU, 1983). Além disso, observa-se observa que tanto nos estudos da

⁴ Não existe um conceito fechado e definitivo para *estruturalismo*. Isso acontece porque o estruturalismo foi um movimento de ideias, uma corrente de pensamento com pensadores e teorias diferentes e, muitas vezes, divergentes. No entanto, afirma-se, a título de uma discussão introdutória, que o estruturalismo é uma corrente de pensamento das ciências humanas que se inspirou do modelo da linguística, especialmente da linguística de Ferdinand de Saussure, e que procura apreender a realidade social como um conjunto formal de relações. Sobre o estruturalismo, recomenda-se consultar Ducrot (1979) e Dosse (1993).

⁵ Sobre as atuais relações entre o *ethos* e a Análise do Discurso, recomenda-se consultar Kerbrat-Orecchioni (2010), Pauliukonis (2010).

linguagem como também das ciências humanas e sociais existe um *interesse crescente pelo ethos*. Esse interesse “está ligado a uma evolução das condições de exercício da palavra publicamente proferida, particularmente com a pressão das mídias audiovisuais e da publicidade” (MAINGUENEAU, 2008, p. 11).

É na Grécia antiga – especialmente com a obra de Aristóteles (1998) – onde se devem buscar as origens das discussões sobre o *ethos*⁶. Na Grécia antiga o *ethos* era “*technê*, cujo objetivo não é exatamente o que é pressuposto para tal ou qual indivíduo, mas para tal ou qual tipo de indivíduos” (MAINGUENEAU, op., cit, p. 13). Por isso, nessa época o *ethos* “não age no primeiro plano, mas de maneira lateral; ele implica uma experiência sensível do discurso, mobiliza a afetividade do destinatário” (MAINGUENEAU, op., cit, p. 14.).

Não se pode ver o *ethos* apenas como um “estilo de vida” (MAINGUENEAU, 2013, p. 110), da forma como os gregos antigos pensavam. Existe uma série de fatores na sociedade contemporânea que limitam o *ethos* em sua formulação clássica. Entre esses fatores é possível citar, por exemplo, as novas formas e construções do texto, ligadas as mídias e a publicidade, o poder, cada vez maior, da oralidade, em uma sociedade marcada por espaços sociais fraturados, por uma cultura da exposição individual via mídias. Sobre os limites, para a sociedade contemporânea, do *ethos* antigo, afirma-se:

O *ethos* está crucialmente ligado ao ato de enunciação, mas não se pode ignorar que o público constrói também representações do *ethos* do enunciador antes mesmo que ele fale. Parece necessário, então, estabelecer uma distinção entre *ethos discursivo* e *ethos pré-discursivo*. [...]. Uma outra série de problemas advém do fato de que, na elaboração do *ethos*, interagem fenômenos de ordens muito diversas: os índices sobre os quais se apoia o interprete vão desde a escolha do registro da língua e das palavras até o planejamento textual, passando pelo ritmo e a modalidade. O *ethos* se elabora, assim, por meio de uma percepção complexa, mobilizadora da afetividade do interprete, que tira suas informações do material linguístico e do ambiente. (MAINGUENEAU, op., cit, p. 15-16)

O *ethos*, tal qual como foi formulado pelos gregos antigos, possui, de um lado, o limite de se fixar radicalmente no conteúdo enunciado e não observa que o público também constrói representações do sujeito enunciador e, do outro lado, tem pouca

⁶ Sobre as origens, o desenvolvimento, a história, os problemas e os debates filosóficos e linguísticos que envolvem o *ethos*, recomenda-se consultar: Dubois (1994), Reboul (1998), Agostini (1997, 2015).

consideração por um dos elementos centrais na constituição do *ethos*, ou seja, a escolha e as estruturas linguísticas que irão compor o enunciado.

Contemporaneamente os estudos da linguagem presenciaram um grande avanço na pesquisa sobre o *ethos*. Esse avanço aconteceu, de forma mais específica, na linguística, especificamente com as pesquisas de Oswald Ducrot (1987), e na pesquisa linguístico-filosófica e o respectivo diálogo, por exemplo, com a pragmática (DASCAL, 1999).

Sobre o *ethos* na linguística, afirma-se:

Nota-se que a noção de *ethos* recobre aquelas já desenvolvidas pela linguística da enunciação (o quadro figurativo de Benveniste) e, em sua continuidade, pelos trabalhos de Kerbrat-Orecchioni (1980) sobre a subjetividade na linguagem (as imagens de A e B fazem respectivamente de si e do outro na troca). Trata-se de uma noção, aliás, que mantém relação estreita com a noção de “apresentação de si”, de Goffman (1973). Acrescentemos que, na literatura pragmática, em Brown e Levinson (1978), por exemplo, “*ethos*” adquire um sentido diferente; ele remete às normas de interação próprias a uma cultura, se bem que se possa falar de “*ethos* igualitário” ou ainda descrever o *ethos* global dos franceses ou dos japoneses. (AMOSSY, 2016, p. 221)

O *ethos* esteve presente nas pesquisas no campo da linguística ao longo do século XX, pesquisas que vão do trabalho desenvolvido por Benveniste, passando por Kerbrat-Orecchioni e por Goffman até chegar a pragmática linguística representada por Brown e Levinson.

No campo particularmente da Análise do Discurso, o *ethos* vem ganhando um crescente destaque. Por diversos métodos e intervenções teóricas, a Análise do Discurso tem procurado revisitar e repensar o *ethos* dentro do quadro das preocupações analíticas da sociedade contemporânea. Sobre essa questão, afirma-se:

O *ethos* discursivo mantém relação estreita com a *imagem prévia* que o auditório pode ter do orador ou, pelo menos, com a ideia que este faz do modo como seus alocutários o percebem. A representação da pessoa do locutor anterior a sua tomada de turno – às vezes demonizada de *ethos prévio* ou *pré-discursivo* – está frequentemente no fundamento da imagem que ele constrói em seu discurso: com efeito, ele tenta consolidá-la, retificá-la, retrabalhá-la ou atenuá-la. (AMOSSY, op., cit, p. 221)

De um lado, a Análise do Discurso recupera a visão clássica, herdada dos gregos antigos, sobre o *ethos* como a imagem que um auditório, um grupo sócio-discursivo, tem de si mesmo. Do outro lado, a ela avança rumo a investigar novas perspectivas em torno do *ethos* que, dentre outros fatores, percebem-no como a concepção prévia que o auditório tem do locutor e como, esse mesmo auditório, vai, ao longo do tempo, retrabalhando e redefinindo a imagem de si mesmo e do locutor.

O *ethos* é uma forma de investigar e interpretar o discurso. Sobre essa questão, afirma-se:

O universo de sentido propiciado pelo discurso impõe-se tanto pelo *ethos* como pelas “ideias” que transmite, na realidade, essas ideias se apresentam por intermédio de uma *maneira de dizer* que remete a uma *maneira de ser*, à participação imaginária em uma experiência vivida. [...]. O poder de persuasão de um discurso consiste em parte em levar o leitor a se identificar com a movimentação de um corpo investido de valores socialmente especificados. A qualidade do *ethos* remete, com efeito, à imagem desse “fiador” que, por meio da fala, confere a si mesmo uma identidade compatível com o mundo eu ele deverá construir em seu enunciado. (MAINGUENEAU, op., cit, p. 108)

O *ethos* é uma das formas que o discurso possui de fazer que o sentido desejado seja seguido e até seja imposto a uma comunidade discursiva. Neste sentido, o discurso, por meio do *ethos* e de uma rede de enunciados, procura construir uma imagem de si revestida de valores socioculturais que, de forma direta ou indireta, se aproxime dessa comunidade. Neste sentido, mesmo a comunidade discursiva tendo a capacidade de repensar, retrabalhar e até mesmo reconstruir o *ethos*, o discurso é capaz de continuar o movimento, quase uma dialética, e se reposicionar diante do auditório. É um processo não exatamente eterno, mas contínuo.

O *ethos* é uma forma de a linguagem constituir uma identidade para a relação ouvinte e, ao mesmo tempo, construir um lugar enunciativo que procura dar sentido as estruturas sócio-discursivas. Sobre essa questão, afirma-se:

As “ideias” se apresentam aí através de uma maneira de dizer que é também uma maneira de ser, associada a representações e normas de “postura” do corpo em sociedade. O discurso constituinte reúne seus consumidores mostrando (no sentido da pragmática) um *ethos*, uma certa maneira de habilitar seu corpo. Através desse *ethos* o enunciador se investe de uma identidade e confere uma a seu ouvinte/leitor. Discursos de atribuição de referências últimas, construção de um lugar enunciativo que dá sentido às práticas de uma coletividade, os discursos constituintes, mesmo se eles negam essa dimensão, se

revelam inseparáveis de uma esquematização do corpo, à medida do mundo que eles instauram em seus enunciados. (MAINGUENEAU, op., cit, p. 11)

No entanto, Maingueneau (2008c) chama a atenção que a comunidade discursiva não possui plena liberdade para repensar, retrabalhar e reconstruir o *ethos discursivo*⁷. O motivo é que existe uma organização dos elementos coercitivos dentro do discurso. Essa organização é fruto de uma semântica global, ou seja, de um conjunto de regras da linguagem que regem o discurso e que funciona como uma rede de restrições. Em muitos ambientes sócio-discursivos e ambientes socioculturais, a comunidade discursiva não possui conhecimento e nem acesso a esse conjunto de regras semânticas. (MAINGUENEAU, 2008, p. 90).

Essa é uma questão que não foi pensada pelo mundo grego antigo e que, de certa forma, chegou quase intacta ao século XXI. Além disso, não basta apenas relacionar o *ethos* a um discurso, mas investigar as relações existentes entre esse *ethos* discursivo, o sujeito enunciador e os diversos contornos existentes na história. Sobre essa questão, afirma-se:

A instância subjetiva que se manifesta no discurso não se deixa conceber apenas como um estatuto (professor, profeta amigo ...) associado a uma cena genérica ou a uma cenografia, mas como uma “voz” indissociável de um corpo enunciante historicamente especificado. A retórica tradicional ligou estreitamente o *ethos* à eloquência, à oralidade em situação de fala pública (assembleia, tribunal ...), mas cremos que, em vez de reserva-la para a oralidade, solene ou não, é preferível alargar seu alcance, abarcando todo tipo de texto, tanto orais como os escritos. (MAINGUENEAU, op., cit, p. 17)

O *ethos* discursivo se manifesta tanto no sujeito enunciante como também nas múltiplas manifestações do enunciado. Por isso, a pesquisa em torno do *ethos* deve ser ampliada. Ela deve sair da triplica relação entre sujeito enunciador, auditório e oralidade e, com isso, aumentar o seu interesse para as diversas formas de textos. Entre essas formas de textos é possível citar, por exemplo, o *corpus* do atual estudo, formado pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso* e pelas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso*.

⁷ A partir desse momento utiliza-se a expressão *ethos discursivo*. Com isso, substituindo a palavra *ethos*. O motivo é que a palavra *ethos* designa a discussão filosófica realizada, em grande medida, pelos gregos antigos, e que chega até a sociedade contemporânea. Já a expressão *ethos discursivo*, na perspectiva de Dominique Maingueneau, designa as contemporâneas discussões que envolvem a relação entre o *ethos* e as ciências humanas e sociais.

Sobre a questão da investigação e da compreensão dos fatores históricos ligados ao *ethos*, é esclarecido:

Quando vemos as coplas da *Canção de Rolando* dispostos sobre uma folha de papel, fica muito difícil restituir o *ethos* da oralidade épica que as sustentava. Sem ir tão longe, a prosa política do século XIX é indissociável de *ethe* ligados a práticas discursivas, a situações de comunicação que desapareceram. Além disso, de uma época a outra ou de um lugar a outro, não são as mesmas zonas de produção semiótica que propõem modelos para as maneiras de ser e falar. (MAINGUENEAU, op., cit, p. 19)

Sem uma investigação das práticas discursivas e históricas de uma determinada época não é possível vislumbrar e analisar o *ethos* discursivo contido em um texto. A necessidade da investigação da dimensão histórica se impõe tanto em textos antigos, marcados por uma forte presença da oralidade, como é o caso do poema épico, do século IX, *Canção de Rolando*, como nos textos modernos e contemporâneos.

Por causa da incorporação do texto como um elemento central para se investigar o *ethos* discursivo, que o *ethos* de um discurso resulta da interação de vários elementos, incluindo o *ethos dito* e o *ethos mostrado*. Sobre essa questão, ressalta-se:

O *ethos* de um discurso resulta da interação de diversos fatores: *ethos* pré-discursivo, *ethos* discursivo (*ethos mostrado*), mas também os fragmentos do texto nos quais o enunciador evoca sua própria enunciação (*ethos dito*) – diretamente (“é um amigo que lhes fala”) ou indiretamente, por meio de metáforas ou de alusões a outras cenas de fala, por exemplo. A distinção entre *ethos dito* e *mostrado* se inscreve nos extremos de uma linha contínua, uma vez que é impossível definir uma fronteira rígida entre o “dito” sugerido e o puramente “mostrado” pela enunciação. (MAINGUENEAU op., cit, p. 18)

Não é possível distinguir uma fronteira rígida para os diversos conceitos que podem ser utilizados para pensar o *ethos*, como, por exemplo, *ethos pré-discursivo*, *ethos dito* e *ethos mostrado*. No entanto, dentro de uma investigação sobre o *ethos* é estabelecido que existem fragmentos de textos onde se apresenta o sujeito enunciator, o *ethos dito*, e também onde se apresenta o discurso (mensagem, intensão, meta, etc) que se deseja transmitir a comunidade discursiva.

O *ethos* discursivo se apresenta a comunidade sociolinguística de forma ampla e variada. Essa apresentação vai desde o discurso direto até as mais variadas estruturas linguísticas indiretas (metáforas, alusões, hipóteses, hipérboles, etc). Por isso, o *ethos*

discursivo não é uma dimensão homogênea, absoluta e organizada da linguagem. Pelo contrário, trata-se de uma “mistura de estruturas linguageiras” (MAINGUENEAU, op., cit, p. 113), estruturas híbridas e, muitas vezes, contraditórias. Por razões diversas, que apenas uma investigação histórica poderá dar algum nível de resposta, essas estruturas linguísticas híbridas se unem para formar certo tipo ou modelo de *ethos* discursivo.

O atual estudo não deseja concordar ou defender o *ethos* presente no discurso presente no ensino religioso, mas, como enfatizam as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso*, “trata-se antes, de estudá-las para compreendê-las, de problematizá-las” (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 2008, p. 48).

3. Atual situação do ensino religioso no Brasil

No presente estudo utiliza-se como base de análise do “estudo do fenômeno religioso no ambiente escolar” (COSTA; REIS, op., cit, p. 60) os documentos oficiais que tratam do fenômeno religioso enquanto um discurso pedagógico. Esses documentos são os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso*⁸ e as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso*.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso* afirmam que a missão do ensino religioso está inserida na própria missão histórica e fundamental da escola, ou seja, a transmissão do conhecimento e a promoção do diálogo ético e civilizacional entre os indivíduos e as culturais.

Assim, a razão de ser do ensino religioso tem sua fundamentação na própria função da escola: o conhecimento e o diálogo. [...] conhecer significa captar e expressar as dimensões da comunidade de forma cada vez mais ampla e integral. Por isso, à escola compete integrar, dentro de uma visão de totalidade, os vários níveis de conhecimento: o sensorial, o intuitivo, o afetivo, o racional e o religioso. (FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 1997, p. 3)

Já as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso* orientam que a escola deve proporcionar ao educando um conhecimento ético e equilibrado da religião. Neste contexto, a escola deve apresentá-lo as diversas manifestações do sagrado, com o intuito de interpretar e analisar as suas múltiplas formas e significados.

⁸ Para uma análise mais aprofundada dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso*, recomenda-se consultar Amaral (2003).

[...] qualquer religião deve ser tratada como conteúdo escolar, uma vez que o sagrado compõe o universo cultural humano e faz parte do modelo de organização de diferentes sociedades. A disciplina de ensino religioso deve proporcionar a compreensão, comparação e análise das diferentes manifestações do sagrado, com vistas à interpretação dos seus múltiplos significados. Ainda, subsidiará os educandos na compreensão de conceitos básicos no campo religioso e na forma como as sociedades são influenciadas pelas tradições religiosas. (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, op., cit, p. 47)

Observa-se que os postulados centrais dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso* e das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso* estão em comunhão direta com o Artigo XVIII da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH)⁹, publicada em 1948. Essa declaração se propõe a configurar e assegurar o respeito ao ser humano, em razão da sua dignidade. O Artigo XVIII da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* assegura a “liberdade de crença ou de religião, por sua vez consiste, na plena liberdade de convicção religiosa, assim como na sua exteriorização, por meio dos cultos, do ensino [religioso] ou de qualquer outra manifestação” (LIMA, 2011, p. 124).

Além disso, salienta-se que as discussões e proposições feitas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso* e pelas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso* então ligados e fundamentados diretamente pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB)¹⁰. Sobre a questão do ensino religioso a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, afirma:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (BRASIL, 1996)

⁹ O conteúdo do Artigo XVIII da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, afirma: “Todo homem tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância isolada ou coletivamente, em público ou em particular”. DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. In: *Portal Gov*. Disponível em http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acessado em 30/08/2011.

¹⁰ Sobre a fundamentação, a relação e as influências da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), sancionada em 1996, e o atual modelo de ensino religioso no Brasil, recomenda-se consultar Caron (1998), Casseb (2009) e Junqueira (2012).

De acordo com a LDB o ensino religioso no Brasil obrigatoriamente, por força da Lei, está aberto à diversidade religiosa existente no país e, ao mesmo tempo, promoverá a existência e a convivência dessa diversidade.

Sobre as determinações e as relações existentes entre a LDB e o ensino religioso, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) enfatizam:

Quanto ao ensino religioso, sem onerar as despesas públicas, a LDB manteve a orientação já adotada pela política educacional brasileira, ou seja, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas, mas é de matrícula facultativa, respeitadas as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis (art. 33). (BRASIL, 1997, p. 14)

É pelo fato da orientação pedagógica ser o ensino, no ambiente escolar, das múltiplas formas, manifestações e significados do sagrado, incluindo o respeito com os que “não creem” (FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, op., cit, p. 4)¹¹, que o objetivo do ensino religioso não é o ensino do credo e da doutrina de alguma religião. Neste sentido, o ensino religioso escapa do “uso ideológico, doutrinal ou catequético” (FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, op., cit, p. 4) e “desprende-se do seu histórico confessional catequético” (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, op., cit, p. 45.). Por isso, o ensino religioso é dissociado da catequese ou de qualquer outra forma de pregação e de proselitismo religioso (POLIDORO; STIGAR, 2009). Nesta perspectiva, deve-se compreender que a “catequese, por sua vez, vai oferecer o aprofundamento da fé religiosa, cujo lugar apropriado não é a escola. E sim, a comunidade de fé” (KOAİK, 1996, p. 3).

A meta central do ensino religioso é fazer que o educando mantenha contato com o fenômeno religioso, enquanto uma busca universal, genuinamente humana do “desconhecido, o mistério, transcende” (FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, op., cit, p. 4), a “construção do respeito à diversidade cultural e religiosa” (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, op., cit, p. 45) e, com isso, contribuir, de forma decisiva, para a superação das “desigualdades étnico-religiosas, para garantir o direito constitucional de liberdade de crença e de expressão e, por

¹¹ Sobre as crenças dos indivíduos que não possuem uma crença religiosa que pode ser chamada de *tradicional*, historicamente conhecidos como *ateus*, recomenda-se consultar: Conte-Sponville (2006), Botton, (2011), Vattimo (2004) e Eco e Martini (2009). Com relação às ideias, os princípios e as correntes de pensamento do ateísmo, recomenda-se consultar Cancian (2002), Minois (2014) e Thrower (1982).

consequente, o direito à liberdade individual e política” (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, op., cit, p. 46). Neste sentido, compreende-se que a “religião é inerente ao ser humano e que a tarefa da escola é explicitar o fenômeno religioso nas suas mais diversas manifestações possibilitando o estabelecimento de diálogo entre as religiões.

Desde a Constituição de 1988, passando pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, em 1996, e culminando com a promulgação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, em 1997, a educação no Brasil passou a ser percebida como um processo contínuo e constante de formação do indivíduo com o intuito de construir um espaço e um sujeito cidadão.

Nesse sentido, os documentos oficiais que tratam do ensino religioso, especificamente os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso* e as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso* vão colocar o processo educativo, especialmente ligado ao fenômeno religioso, voltado para a constituição do sujeito cidadão. Por isso, deve-se compreender que a “escola compete prover os educandos de oportunidades de se tornarem capazes de entender os momentos específicos das diversas culturas, cujo substrato religioso colabora no aprofundamento para autêntica cidadania” (FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, op., cit, p. 4).

As discussões e propostas pedagógicas realizadas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso* e pelas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso* sobre o tema da cidadania¹² estão fundamentadas e inseridas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Nesse contexto, os PCN afirmam:

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as *diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas* e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, *a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania*, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. (BRASIL, 1997, p. 13)

Dentro da diversidade cultural existente no Brasil, os PCN apontam o fenômeno religioso como uma das possibilidades, dentre outras, da educação atuar como elemento decisivo para a construção de um processo de efetivação da cidadania.

¹² Sobre a relação entre o ensino religioso e o tema da cidadania, recomenda-se consultar Cândido (2008), Dantas (2009), Gonçalves Filho, (1998) e Kuhn (2004).

Ainda sobre o tema da cidadania, os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais e Ética* apontam o papel da religião, e outras estruturas da sociedade, como um elemento para a efetivação da *cidadania ativa*¹³, ou seja, entre a relação entre as estruturas político-sociais tradicionais e a participação do indivíduo no âmbito dos governos (federal, estadual e municipal) e nos diversos ambientes socioculturais que compõem a sociedade civil. Sobre a relação entre a religião e a cidadania ativa os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais e Ética*, afirmam:

Como princípio democrático, traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferenças de classe, étnicas, religiosas, etc. (BRASIL, 1997, p. 21)

Dentro das atuais *perspectivas epistemológicas*, voltadas para a *educação básica* (QUEIROZ; RODRIGUES, 2013), o ensino religioso tem como “pressuposto fundamental a formação básica do cidadão” (TOLEDO; AMARAL, 2005, p. 2), visando a ensinar o “respeito e a tolerância pela diversidade do outro como forma de se adotar a fraternidade universal” (COSTA; REIS, op., cit, p. 74).

A apresentação da missão pedagógica contida nos documentos oficiais que tratam do fenômeno religioso enquanto um discurso pedagógico, ou seja, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso* e nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso*, abre espaço para a análise desses dois importantes documentos. Uma análise que terá como trajeto temático as categorias teóricas de interdiscurso e de *ethos* estabelecidas por Dominique Maingueneau.

3. Ensino religioso: entre o interdiscurso e o *ethos*

Para desenvolver a análise do *corpus*, essa seção do estudo foi dividida em duas partes, sendo elas: 3.1. Interdiscurso; 3.2. *Ethos* discursivo.

¹³ Sobre as discussões teóricas e o conceito de *cidadania ativa* e, por conseguinte, as possíveis aplicações desse conceito no campo sociocultural, recomenda-se consultar Benevides (1991), (1994) e Sarmento (2005).

3.1. Interdiscurso

Maingueneau (2008) propõe que o interdiscurso, enquanto categoria de análise, seja desdobrado em três conceitos de caráter operativo, a saber: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo. Por isso, a análise do *corpus* irá seguir essa divisão proposta por Maingueneau.

O primeiro conceito operativo é o universo discursivo. Esse universo é caracterizado por uma diversidade de discursos com funções sociais diferentes. Por sua vez, o universo discursivo se constitui a partir de um recorte temporal e espacial preciso, o que implica para ele uma finitude. Para Maingueneau a “identidade de um discurso se constrói e se alimenta através de outros discursos; falar é sempre falar com, contra ou por meio de outros discursos, outras vozes” (MAINGUENEAU, op., cit, p. 5). Por isso, o interdiscurso pressupõe a negação da “divisão tipológica para uma, o discurso político, para a outra, o discurso religioso” (MAINGUENEAU, op., cit, p. 119).

É possível se encontrar essa ausência de divisão tipológica, ou seja, a fragmentação do discurso – por exemplo, de um lado o discurso religioso e, de outro, o discurso pedagógico – e, por conseguinte, encontra-se na obra do mesmo autor, a *diversidade de discursos dentro de um dado discurso*. Essa *diversidade de discursos dentro de um dado discurso*, ou seja, o universo discursivo, encontra-se nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso* (PCNER) e nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso* (DCEBER). De um lado, encontra-se nos PCNER uma junção, uma aproximação entre o discurso produzido pela antropologia, especificamente sobre a *antropologia religiosa* (CHACON, 2015), a epistemologia – enquanto “espaço de construção de conhecimentos” (FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, op., cit, p. 1) –, e os saberes que se ocupam com o fenômeno religioso, tais como: “filosofia da tradição religiosa, história das religiões, sociologia e psicologia da religião” (FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, op., cit, p. 3). Do outro lado, nas DCEBER também se encontram essa aproximação entre vários modelos de discursos. Uma aproximação entre o discurso do currículo – enquanto um “trabalho pedagógico que aponte na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano” (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, op., cit, p. 21) –, a interdisciplinaridade – como “articulação das disciplinas” (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, op., cit,

p. 27) – e o “estudo do fenômeno religioso com características de um discurso pedagógico” (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, op., cit, p. 47).

No entanto, como frisa Maingueneau (2008), esse universo discursivo não está solto, formando uma espécie de caos ou uma anarquia dos discursos. Trata-se de um universo que está relacionado a uma *finitude*, ou seja, a uma estrutura discursiva central. Neste caso, a estrutura discursiva central é o fenômeno religioso que é apreendido tanto nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso* como nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso*. Nos PCNER a estrutura discursiva central aparece como o fenômeno religioso, enquanto “busca do Ser frente à ameaça do Não-ser” (FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, op., cit, p. 2). Já nas DCEBER a estrutura discursiva central emerge do fato do fenômeno religioso “deve ser tratado como conteúdo escolar, uma vez que o Sagrado compõe o universo cultural humano e faz parte do modelo de organização de diferentes sociedades” (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, op., cit, p. 47) e que, por isso, “existem diversas formas de apreender o Sagrado e todas elas devem ser consideradas nas aulas de Ensino Religioso” (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, op., cit, p. 56).

O segundo conceito operativo é o campo discursivo. Para Maingueneau (2008) um campo discursivo configura-se como uma zona específica no interior do universo discursivo. Ele reúne estruturas discursivas vinculadas ou passíveis de serem analisadas de modo concomitante, seja porque se apoiam uma na outra, ou porque se voltam para um mesmo objeto, ou porque resultam de uma mesma estrutura social. Se um campo discursivo é tomado como zona determinada dentro do universo discursivo, não significa que essa zona esteja fechada em si mesma, constituindo como uma ilha isolada de outras esferas do discurso. No entanto, o campo discursivo pressupõe a presença do discurso enunciativo e institucional, ou seja, um nível de discurso que atravessa algumas instituições socioculturais.

O *campo discurso* existente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso* e nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso* é o ensino religioso. Sendo que esse campo discursivo aparece nos PCNER como o espaço escolar que é capaz de promover a abertura para as diversas religiões presentes no Brasil “estabelecerem diálogo” (FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, op., cit, p. 2), promovendo um encontro e um diálogo entre as “culturas e tradições religiosas” (FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO

RELIGIOSO, op., cit, p. 3) e, com isso, poder afirmar que conhecendo o transcendente é possível “conhecer os seres humanos” (FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, cit, p. 4). Já nas DCEBER o ensino religioso, enquanto campo discursivo, emerge como a dimensão pedagógica que deve trazer para o campo educacional, para a relação educador/educando, a paisagem religiosa. Essa paisagem deve ser compreendida como a “parte social e cultural construída historicamente pelos grupos humanos. É uma paisagem social. Ela se dá pela representação do espaço, da história e do trabalho humano” (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, op., cit, p. 58).

Sobre a presença, dentro do campo discurso, do discurso enunciativo e institucional, afirma-se que o *corpus* analisado apresenta a escola, enquanto espaço institucional, que “contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade” (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, op., cit, p. 14) aos sujeitos/educandos atingidos pelo ensino religioso, como espaço discursivo e enunciativo institucional privilegiado, pois tem procurado incorporar “tanto a diversidade étnico-cultural quanto aos problemas sociais contemporâneos” (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, op., cit, p. 26). Por isso, o ensino religioso é um discurso pedagógico sobre o fenômeno religioso que não fica preso apenas ao discurso e aos símbolos oriundos das religiões, mas que vai além desse discurso. Trata-se de um discurso pedagógico que incorpora e engloba níveis discursivos mais complexos, como, por exemplo, a diversidade étnica e os problemas sociais contemporâneos.

O terceiro e último conceito operativo é o espaço discursivo. Em Maingueneau (2011) um espaço discursivo exige mais do que a identificação, em determinada unidade discursiva, de quais relações interdiscursivas são construídas por elas. A identificação da heterogeneidade constitutiva de uma unidade discursiva, ou seja, dos atravessamentos interdiscursivos que estão no cerne de sua composição, exige que, indo além da superfície do discurso, o nível mais elementar captado pelo sujeito, seja possível avançar no fundamento semântico da unidade discursiva, a fim de encontrar a base de sentidos que liga-o ao conjunto dos enunciados.

Tanto nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso* como nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso* a escola emerge como um espaço discursivo privilegiado para se (re)pensar, se refletir e promover a investigação do universo discursivo do fenômeno religioso. Nos PCNER, a escola – especificamente a “escola pública” (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, op., cit,

p. 39) – emerge como um espaço discursivo onde o conhecimento, oriundo das diversas religiões existentes no Brasil, deve “estar disponível a todos que a ele queiram ter acesso” (FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, op., cit, p. 1) e um conhecimento que inclui as “tradições orais” (FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, op., cit, p. 4) produzidas nos diversos espaços, urbanos e rurais, onde se manifesta a cosmovisão religiosa. Já nas DCEBER, a escola é apresentada como um espaço discursivo que deve “constituir um projeto de futuro social, pela intervenção da experiência do passado e compreensão do presente, num esforço coletivo a serviço da ação pedagógica, em movimentos na direção da aprendizagem do aluno, da qualificação do professor e da escola” (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, op., cit, p. 32), um espaço que deverá “promover a oportunidade aos educandos de se tornarem capazes de entender os movimentos específicos das diversas culturas e para que o elemento religioso colabore na constituição do sujeito” (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, op., cit, p. 57).

Nos documentos analisados a escola emerge como espaço discursivo privilegiado. Um espaço que deve tanto promover a reflexão e a transmissão do conteúdo oriundo dos “estudos eruditos” (FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, op., cit, p. 4) e da tradição oral, como promover, num esforço coletivo a serviço da ação pedagógica, a qualificação do professor e do aluno. Esse processo de promoção deve se realizar tendo em vista atingir a meta do educando ter acesso e compreender as diversas culturas existentes no país e, ao mesmo tempo, ter o elemento religioso como um aliado na constituição do sujeito educando.

A análise do interdiscurso presente no *corpus* da pesquisa, abre espaço para a se analisar a outra categoria que compõe o trajeto temático, ou seja, o *ethos*.

3.2. *Ethos discursivo*

Inicialmente afirma-se que o *ethos* discursivo é uma categoria importante para contemporaneamente a Análise do Discurso compreender o discurso pedagógico. Neste sentido, uma das formas de desenvolver uma aplicação sobre o *ethos* discursivo é aplica-lo ao *corpus* do presente estudo.

Neste contexto, afirma-se que tanto os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso* como as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso* trazem oficialmente o tema do *ethos* para dentro da discussão em torno do

ensino religioso. Por meio da análise desses dois documentos é possível se construir um *ethos* discursivo do *sujeito* que fala. Neste caso o *sujeito* está ligado ao discurso pedagógico vinculado ao ensino religioso.

Dos dois documentos que compõem o *corpus*, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso* é o texto que apresenta uma visão mais filosófica e – dentro de certos limites – clássica do *ethos* discursivo. Para esse documento, o *ethos* está relacionado à visão e os valores éticos que o indivíduo tem de si mesmo. Em suas palavras:

É a forma interior da moral humana em que se realiza o sentido do ser. É formado na percepção interior dos valores, de que nasce o dever como expressão da consciência e como resposta do próprio “eu” pessoal. O valor moral tem ligação com um processo dinâmico da intimidade do ser humano e, para atingi-lo, não basta deter-se à superfície das ações humanas. (FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, op., cit, p. 7)

Por *visão clássica do ethos* deve-se entender a construção filosófica e teórica oriunda dos gregos antigos e que, em muitos aspectos, o *ethos* é uma “*maneira de dizer* que remete a uma *maneira de ser*, à participação imaginária em uma experiência vivida” (MAINGUENEAU, op., cit, p. 108). O fato dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso* apresentarem uma perspectiva clássica sobre o *ethos* discursivo não significa que essa perspectiva esteja errada e que, por isso, o próprio texto deverá ser descartado. Pelo contrário, a Análise do Discurso recupera a visão clássica, herdada dos gregos antigos, sobre o *ethos* como a imagem que um auditório, um grupo sócio-discursivo, tem de si mesmo (AMOSSY, op., cit, p. 220-221). Esse processo de recuperação da concepção clássica sobre o *ethos*, permite que os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso* sejam analisados a partir da Análise do Discurso e do pensamento de Maingueneau.

Já as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso*, ao contrário dos PCNER, não apresentam um conceito ou uma visão oficial do *ethos* discursivo. No entanto, afirma que no campo do ensino religioso ministrado dentro do ambiente escolar: “Não se trata, portanto, de viver a experiência religiosa ou a experiência do Sagrado, tampouco de aceitar tradições, *ethos*, conceitos, sem maiores considerações, trata-se antes, de estudá-las para compreendê-las, de problematizá-las” (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, op., cit, p. 48). Para as DCEBER o ensino religioso escolar não deve vivenciar, patrocinar e fazer apologia de alguma tradição e/ou

ethos discursivo oriundos de alguma religião. Ao contrário, deve, de forma aberta e democrática, investigá-los, compreendê-los e problematizá-los.

A partir do pensamento de Maingueneau é possível se construir uma análise sobre o *ethos* discursivo aplicada aos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso* e as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso*. No entanto, para a presente pesquisa serão desenvolvidas quatro análises.

A primeira análise trata-se do *ethos* discursivo – também chamado de *ethos mostrado* (MAINGUENEAU, op., cit, p. 18) – e o *ethos* pré-discursivo. É enfatizado que o *ethos* está crucialmente ligado ao ato de enunciação, mas “não se pode ignorar que o público constrói também representações do *ethos* do enunciador antes mesmo que ele fale. Parece necessário, então, estabelecer uma distinção entre *ethos discursivo* [o *ethos* do ato da enunciação] e *ethos pré-discursivo* [o *ethos* construído pelo público antes do ato da enunciação]” (MAINGUENEAU, op., cit, p. 15).

De um lado, existem os documentos investigados, ou seja, os PCNER e as DCEBER, que apresentam o ensino religioso como sendo um espaço de investigação, de compressão e de diálogo do fenômeno religioso dentro do espaço escolar. Esses documentos buscam criar um espaço, dentro da escola, de diálogo entre as religiões, de valorização dos direitos humanos¹⁴, do ecumenismo¹⁵, de aceitação e de inclusão da dimensão dos indivíduos que “não creem” (FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, op., cit, p. 4), ou seja, que podem ser classificados como ateus, céticos e agnósticos. Esse seria o *ethos* discursivo, ou seja, o *ethos* oficial que emana da enunciação fruto dos documentos analisados. Um *ethos* discursivo que fala da diversidade, de uma ética construída em torno da unidade da ideia do transcendente e da investigação do fenômeno religioso. Uma ética inclusiva que propõe trazer para dentro do debate promovido pelo ensino religioso as diversas tradições religiosas existentes no Brasil, incluindo os indivíduos e grupos sociais que não possuem uma crença ou convicção religiosa.

Do outro lado, existe a visão anterior ou pré-estabelecida por professores/educadores e alunos/educandos, é o *ethos* pré-discursivo, ou seja, o *ethos* construído pelo público antes do ato da enunciação. Esses grupos podem ou não aceitar o *ethos* discursivo, ou seja, o *ethos* oficial que emana da enunciação fruto dos

¹⁴ Sobre a proposta de o ensino religioso escolar ser um espaço de promoção, difusão e efetivação dos direitos humanos, recomenda-se consultar Fester (1996) e Vasconcelos (2010).

¹⁵ Sobre o ensino religioso, no ambiente escolar, ser um espaço de promoção e efetivação do ecumenismo, recomenda-se consultar Moura (1998) e Gusmão e Miranda (2008).

documentos analisados, um *ethos* carregado por valores e intensões éticas. Existe uma série de possibilidades que envolvem a relação entre o *ethos pré-discursivo* e o ensino religioso escolar. Por exemplo, educandos e educadores podem não aceitar, *a priori*, a disciplina ensino religioso, podem ter uma visão crítica, pré-estabelecida e até mesmo preconceituosa sobre as bases, metas e proposições pedagógicas propostas por essa disciplina escolar. Esses fatores podem interferir no *ethos* discursivo da disciplina ensino religioso. No entanto, é necessário pesquisas mais específicas e aprofundadas para verificar o grau de interferência do *ethos* pré-discursivo dentro do *ethos* discursivo produzido pelo ensino religioso.

A segunda análise é o *ethos* enquanto um espaço de construção da identidade e da enunciação. O *ethos* é uma forma de a linguagem constituir uma identidade para a relação ouvinte e, ao mesmo tempo, construir um lugar enunciativo que procura dar sentido as estruturas sócio-discursivas (MAINGUENEAU, op., cit, p. 11). Nesse contexto, as orientações culturais, antropológicas e filosóficas que estão contidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso*, mas principalmente nas orientações didático-pedagógicas estabelecidas nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso* podem ser percebidas como um espaço discursivo capaz de construir – junto a comunidade discursiva formada por educadores e educandos – uma enunciação que tem por finalidade produzir a identidade da disciplina ensino religioso escolar.

Essa identidade pode ser compreendida, do ponto de vista do *ethos*, que o sujeito discursivo do ensino religioso não é uma experiência ética e pedagógica “fechada em si mesma” (FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, op., cit, p. 7) e que, por isso, está aberto a construir uma “síntese do ethos de uma determinada comunidade” (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, op., cit, p. 49).

Essa comunidade, portadora de um *ethos* discursivo, é formada tanto por professores e alunos da disciplina ensino religioso, como também pelo universo que dá sustentação e caminha paralelo a relação educador/educando. Esse universo é formado, por exemplo, por pesquisadores (antropólogos, filósofos, teólogos, etc), por críticos da proposta do ensino religioso, por pedagogos, por profissionais ligados a administração escolar e pelo cidadão.

Trata-se de uma comunidade discursiva que ajudou a repensar, a partir da Constituição de 1988, e, por conseguinte, a redefinir o paradigma do ensino religioso no Brasil. O novo paradigma – que procura salvaguardar a “liberdade da expressão

religiosa do educando” (FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, op., cit, p. 8) –, voltado para o universo discursivo do fenômeno religioso, implica um nível de enunciação que retrabalhe a relação entre a escola e a religião, entre a investigação sobre o transcendente e o espaço escolar.

A terceira análise é a relação entre o *ethos* discursivo e o texto. O *ethos* discursivo se manifesta tanto no sujeito enunciante como também nas múltiplas manifestações da história. Por isso, a pesquisa em torno do *ethos* poderá ampliada. Ela deve sair da tríplice relação entre sujeito enunciatador, auditório e oralidade e, com isso, aumentar o seu interesse para as diversas formas de textos (MAINGUENEAU, op., cit, p. 17; 19). Sem uma investigação do contexto e das práticas discursivas e históricas de uma determinada época é muito difícil vislumbrar e analisar o *ethos* contido em um texto.

Em grande medida, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso* e as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso* atendem a exigência no tocante a pesquisa sobre o *ethos* discursivo, ou seja, quebrar a tríplice relação formada pelo sujeito enunciatador, o auditório e a oralidade. O mecanismo de quebra dessa relação é acrescentar o texto. Nos PCNER o texto emerge como o instrumento básico do ensino religioso, pois por meio dele é possível conhecer, investigar e problematizar a “mensagem do transcendente, onde [...], cada forma de afirmar o transcendente faz conhecer aos seres humanos seus mistérios e sua vontade, dando origem às tradições [religiosas]” (FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, op., cit, p. 4). Já as DCEBER faz a orientação pedagógica para uso, em sala de aula, do texto “mais adequado” (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, op., cit, p. 32), adequado tanto para as atividades de estudo, pesquisa e reflexão como também para as atividades didáticas e de avaliação escolar. Com isso, vê-se o uso do texto incorporado pelo ensino religioso tanto de uma forma mais axiomática e filosófica – é o caso dos PCNER – como de uma forma mais didática e reflexiva – é o caso das DCEBER.

É estabelecida uma forte presença do texto, como ponto central nos documentos investigados, a necessidade de haver uma análise do “atual contexto histórico” (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, op., cit, p. 19), pois somente essa análise será capaz de clarificar, de conduzir a um processo de compreensão e de problematização do universo discursivo formado pelo fenômeno religioso dentro do espaço escolar.

Dentro do ensino religioso a análise do texto, enquanto um produto da relação texto/enunciado e de um contexto sócio-histórico, é importante porque “estrutura o interior do diálogo da corrente da comunicação verbal entre os sujeitos históricos e os objetos do conhecimento” (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, op., cit, p. 30). Não levar em consideração os fatos, os problemas e as consequências históricas é tornar o ensino religioso puramente tecnicista e desprovido da capacidade de análise e de crítica sociocultural. Vale salientar que um ponto central do novo paradigma do ensino religioso, nascido após a Constituição de 1988, é exatamente a capacidade de crítica social a partir da análise do conteúdo do texto utilizado em sala de aula. Com isso, percebe-se que a proposta de analisar o *ethos* discursivo a partir da análise do texto, é contemplada dentro do atual paradigma do ensino religioso, um paradigma exposto oficialmente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso* e nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso*.

A quarta e última análise é a dimensão coercitiva do *ethos*. De um lado, a comunidade discursiva não possui plena liberdade para repensar, retrabalhar e reconstruir o *ethos* discursivo. O motivo é que existe uma organização dos elementos coercitivos dentro do discurso. Essa organização é fruto de uma semântica global, ou seja, de um conjunto de regras da linguagem que regem o discurso e que funciona como uma rede de restrições. Do outro lado, esse fato acontece, entre outros fatores, devido à própria estrutura da linguagem e as suas manifestações semânticas (gramática, dicionário, etc) e devido a fatores históricos que criaram e, de alguma forma, perpetuam estruturas socioculturais de dominação e de sujeição (MAINGUENEAU, op., cit).

Esse problema pode ser encontrado tanto nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso* como nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso*.

De um lado, a relação constituída por educador/educando não pode escolher palavras e estruturas semânticas para trabalhar. Entre outros fatores, isso acontece porque o ensino religioso escolar trabalha com tradições e cosmovisões religiosas já cristalizadas e consolidadas a séculos e até mesmo a milênios. Com isso, torna-se muito difícil haver um espaço de problematização, de inovação e renovação dentro dessa estrutura discursiva e semântica. Além disso, existe uma profunda infraestrutura econômica, social e didática que limita o processo de reflexão e problematização do *ethos* discursivo do ensino religioso. Essa infraestrutura é formada, por exemplo, por

editoras, por *lobby* político, por influências ideológicas, pela pressão oriunda de sindicatos, associações e grupos de interesse.

Do outro lado, os próprios documentos oficiais investigados abrem um espaço, uma *janela*, para a possibilidade de haver dentro do ensino religioso em âmbito escolar a (re)construção de estruturas linguísticas que possam conduzir a relação educador/educando a (re)pensar, problematizar e questionar os níveis socioculturais de dominação e de sujeição social. Para esses documentos, a (re)construção de estruturas linguísticas questionadoras da dominação e da sujeição social são necessárias para o estabelecimento de “utopias globais”¹⁶ (PCNER, 1997, p. 7). No entanto, essa (re)construção deve ser feita por meio do uso da *palavra*, uma “palavra fazendo a exigência, ainda que por caminhos distintos, da desmistificação do caráter alienante da religião e da sua vinculação a esquemas de dominação, contra a emancipação humana” (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, op., cit, p. 51). Uma *palavra* que, enquanto um produto da estrutura semântica, possa conduzir ao ensino religioso, em sua dimensão escolar, a contribuir para a emancipação sociocultural do ser humano.

4. Conclusão

Numa perspectiva da Análise do Discurso, o estudo investigou os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso* e as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso*. Essa investigação foi realizada por meio do trajeto temático formado pelas categorias de interdiscurso e *ethos*. Categorias teorizadas por Dominique Maingueneau.

Diante do estudo é possível se apresentar um conjunto formado por quatro conclusões.

A primeira conclusão é que existe um espaço discursivo interinstitucional privilegiado, um espaço que tem procurado incorporar, dentro dos debates que envolvem o ensino religioso escolar, tanto a diversidade étnico-cultural quanto os problemas sociais contemporâneos. Por isso, o ensino religioso é um discurso pedagógico sobre o fenômeno religioso que não fica preso apenas ao discurso e aos símbolos oriundos das religiões, mas que vai além desse discurso. Trata-se de um

¹⁶ FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, op., cit, p. 7.

discurso pedagógico que incorpora e engloba níveis discursivos mais complexos, como, por exemplo, a diversidade étnica e os problemas sociais contemporâneos.

A segunda conclusão é que a escola emerge como um espaço discursivo privilegiado. Um espaço que deve tanto promover a reflexão e a transmissão do conteúdo oriundo dos estudos eruditos como da tradição oral. Além disso, ela deve promover, num esforço coletivo a serviço da ação pedagógica, a qualificação do professor e do aluno.

A terceira conclusão é que existe uma comunidade discursiva que (re)pensa, reflete e problematiza o ensino religioso. Essa comunidade, portadora de um *ethos*, é formada tanto por professores e alunos da disciplina em questão como também pelo universo que dá sustentação e caminha paralelo a relação educador/educando.

A quarta e última conclusão é que os próprios documentos oficiais investigados – a saber, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso* e as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso* – abrem um espaço para a possibilidade de haver dentro do ensino religioso, em âmbito escolar, a reconstrução das estruturas linguísticas que possam conduzir a relação educador/educando a repensar, problematizar e questionar os níveis socioculturais de dominação e de sujeição social.

Por fim, afirma-se que outras investigações e questionamentos podem ser feitos sobre o ensino religioso. Pesquisas que tenham por fundamento teórico a Análise do Discurso e a obra de Dominique Maingueneau. São pesquisa que poderão contribuir para ampliar a compreensão sobre o ser humano e ajudar no processo de reconstrução e redefinição das ciências humanas e sociais. Pesquisas que, entre seus problemas, tenham a interfase entre o texto e a dimensões da vida sociocultural, como, por exemplo, a religião, a literatura e a ciência.

Referências

- AGOSTINI, N. Bioética e ética médica: educar para uma ética da vida. In: GIACOIA JÚNIOR, O.; RAMIRO, C. H. L.; RICCI, L. A. L. *Responsabilidade e futuro: bioética, biopolítica, biopoder e os desafios para a reflexão e ação*. São Paulo Liber Ars 2015, p. 33-35.
- _____. Ethos: o fundamento. AGOSTINI, N. In: *Ética e evangelização: a dinâmica da alteridade na recriação da moral*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- AMARAL, T. C. I. *Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso nas Escolas Públicas Brasileiras*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.
- AMOSSY, R. Ethos. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

- ARISTÓTELES. *Arte retórica*. São Paulo: Ediouro, 1998.
- BARRIELO, L. [et al]. *Dicionário de mística*. São Paulo: Paulus, 2003.
- BENEVIDES, M. V. M. *A cidadania ativa*. São Paulo: Ática, 1991.
- BOTTON, A. *Religião para ateus*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2011.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1991.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, 20 dez. 1996*. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRUNELLI, A. F. Notas sobre a abordagem interdiscursiva de Maingueneau. In: POSSENTI, S.; BARRONAS, R. L. (Orgs.). *Contribuições de Dominique Maingueneau para a análise do discurso no Brasil*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2008.
- CANCIAN, A. D. *Ateísmo e liberdade: uma introdução ao livre pensamento*. 7 ed. São José do Rio Preto: ADC, 2002.
- CÂNDIDO, V. C. O ensino religioso como lugar do autenticamente humano. In: *Interações*, v. 3, n. 3, p. 113-131, 2008.
- CARON, L. *O ensino religioso na nova LDB*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CASSEB, S. A. Ensino Religioso: legislação e seus desdobramentos nas salas de aula do Brasil. In: *III Fórum Mundial de Teologia da Libertação*. Belém, 2009.
- CHACON, J. A. V. Antropologia religiosa no ensino religioso: história e análises. In: *Ciberteologia*, Revista de Teologia & Cultura, Ano XI, n. 52, 2015, p. 46-60.
- CONTE-SPONVILLE, A. *L'Esprit de l'athéisme: introduciton à une spiritualité sans Dieu*. Paris: Albin Michel, 2006.
- COSTA, I. G.; REIS, J. B. Ensino religioso nas escolas públicas: tolerância ou exclusão. In: SANTOS, I.; POZZOLI, L. *Direito e educação: uma abordagem interdisciplinar*. São Paulo: Letras Jurídicas, 2014, p. 59-78.
- DANTAS, D. C. O ensino religioso escolar: modelos teóricos e sua contribuição à formação ética e cidadã. In: *Horizonte*, v. 2, n. 4, p. 112-124, 2009.
- DASCAL, M. L'ethos dans l'argumentacion: une approche pragma-rhétorique. In: AMOSSY, R. (Org.). *Image de soi dans de disciurs, la construcion de l'ethos*. Çausanne: Delachaux et Niestlé, 1999.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. In: *Portal Gov*. Disponível em http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acessado em 30/08/2011.
- DOSSE, F. *História do estruturalismo*. São Paulo: Ensaio, 1993.
- DUBOIS, J. *Retórica geral*. São Paulo: Cultrix, 1994. REBOUL, O. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- DUCROT, O. *Estruturalismo e linguística*. São Paulo: Cultrix, 1979.
- _____. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- _____. *Princípios de semiótica linguística – dizer e não-dizer*. São Paulo: Cultrix, s/d.
- ECO, U.; MARTINI, C. M. *Em que creem os que não creem?* 12 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- FERREIRA, S. S. W. *Participação popular: a cidadania ativa e a produção do direito*. São Paulo: Edpuc, 1994.
- FESTER, A. C. R. Ensino Religioso, direitos humanos e cidadania. In: *Diálogo*, n. 1, 1996.

- FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso*. 2. ed. São Paulo: Ave Maria, 1997.
- GONÇALVES FILHO, T. *Ensino religioso e formação do ser político: uma proposta para a consciência de cidadania*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.
- GUILLAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2 ed. Campinas: Unicamp, 1997.
- GUSMÃO, E.; MIRANDA, J. S. O ecumenismo e o ensino religioso. In: SILVA, V. (Org.). *Ensino religioso: educação centrada na vida*. 2 ed. São Paulo: Paulus, 2008.
- JUNQUEIRA, S. R. A. A concepção de uma proposta: o Ensino Religioso em uma perspectiva pedagógica a partir do Artigo 33 da LDB. In: *Relegens Thréskeia*, v. 1, n. 1, p. 102-129, 2012.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. O *ethos* em todos os seus estados. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. *Análises do discurso hoje*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010, p. 117-136.
- KOAIK, E. Ensino Religioso e a exceção da Regra. In: *Folha de São Paulo*, São Paulo, 15/04/1996.
- KUHN, A. O Ensino Religioso como parte elementar da formação integral. In: *Estudos Teológicos*, v. 44, n. 2, p. 113-124, 2004.
- LIMA, C. A. S. Artigo XVIII e a liberdade religiosa. In: BALERA, W. *Comentários à Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 2 ed. São Paulo: Conceito, 2011.
- MAINGUENEAU, D. A análise do discurso e suas fronteiras. In: *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 20, jan./jun. 2007.
- _____. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, R. A.; SALGADO, L. (Comps.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. Analisando discursos constituintes. In: *Revista do GELNE*, v. 2, n. 1, 2000.
- _____. *Análise de textos de comunicação*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. Argumentação e análise do discurso: reflexões a partir da segunda provincial. In: BARONAS, R. L.; MIOTELLO, V. (Orgs.). *Análise do discurso: teorizações e métodos*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2011, p. 69-86.
- _____. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. Leituras e quadro hermenêutico. In: *Filologia Linguística Portuguesa*, n. 9, 2007.
- _____. *Novas tendências em análise do discurso*. 2 ed. São Paulo: Pontes, 1993.
- MINOIS, G. *A história do ateísmo*. São Paulo: Unesp, 2014.
- MOURA, D. O. *Ecumenismo e ensino religioso na escola pública*. Rio de Janeiro: Presença, 1998.
- NASCIMENTO, J. V.; FERREIRA, A. Discurso, literatura e ensino de língua: questões para o cancionero Mariano de Afonso X, o sábio. In: NASCIMENTO, J. V.; TOMAZI, M. SODRÉ, P. *Língua, literatura e ensino*. São Paulo: Bucher, 2015.
- NUNES, J. H. Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas. *Letras*, n. 37, p. 107–124, 2008.
- ORLANDI, E. P. Análise de discurso, ciência e atualidade. In: INDURSKY, F. [et al]. *O acontecimento do discurso no Brasil*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

- PAULIUKONIS, M. A. L. *Ethos* no discurso didático: ocorrência e plurissignificação. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. *Análises do discurso hoje*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010, p. 261-274.
- _____. *Ethos* no discurso didático: ocorrência e plurissignificação. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. *Análises do discurso hoje*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010, p. 261-274.
- POLIDORO, L. F.; STIGAR, R. A distinção de ensino religioso e catequese. In: *Ciberteologia*, Revista de Teologia & Cultura, ano III, n. 23, 2009, p. 44-54.
- QUEIROZ, C. A. L.; RODRIGUES, E. M. F. Novos rumos do ensino religioso para a educação básica. In: *Ciberteologia*, Revista de Teologia & Cultura, ano IX, n. 41, 2013, p. 28-45.
- QUELQUEJEU, B. *Éthos historiques et nomes étiqúes*. In: LAURET, B.; REFOULÉ F. *Initiation à la pratique de la théologúe*. Tomo IV: Étiqúe. Paris: Cert, 1983.
- SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. In: *Perspectiva*, v. 23, n. 1, p. 17-40, 2005.
- SILVA, E. G. Competência discursiva e polêmicas na constituição do discurso religioso. In: POSSENTI, S.; BARRONAS, R. L. (Orgs.). *Contribuições de Dominique Maingueneau para a análise do discurso no Brasil*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2008, p. 27-48.
- THROWER, J. *Breve história do ateísmo ocidental*. São Paulo: Edições 70, 1982.
- TOLEDO, C. A. A.; AMARAL, T. C. I. Análise dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso* nas Escolas Públicas. In: *Linhas*, v. 6, n. 1, 2005.
- TÜCHLE, G. *Nova história da Igreja III: Reforma e Contra-Reforma*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- VASCONCELOS, A. *Manual compacto de ensino religioso*. São Paulo: Rideel, 2010, p. 110-112.
- VATTIMO, G. *Depois da cristandade: por um cristianismo não religioso*. São Paulo: Record, 2004.