

REVISTA
DisSol
Discurso, Sociedade e Linguagem



ISSN 2359-2192

Ano 3, Número 4, julho-dezembro/2016

Editorial

Caros leitores,

Este é o quarto número da Revista *DisSoL – Discurso, Sociedade e Linguagem* publicada pelo Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás). Neste quarto número, contamos com a colaboração de integrantes (quatro discentes e um docente) de cinco Instituições de Ensino distintas: Universidade do Vale do Sapucaí, Universidade Estadual da Paraíba, Universidade de São Paulo, Universidade de Santa Cruz do Sul, Universidade Federal do Ceará, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e Universidade de Taubaté.

Desejamos a todos uma ótima leitura!

Sumário

Artigos

O USO DA LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ATRAVÉS DA PEDAGOGIA DESENVOLVIMENTAL DE DAVYDOV, de Carlos Eduardo de Araujo Placido.....	3
A CONSTITUIÇÃO DA ANÁLISE DE DISCURSO DE MICHEL PÊCHEUX, de Stéla Piccin.....	16
O PROFESSOR E O SEU TRABALHO REPRESENTADOS EM DICIONÁRIOS, de Manoelito Gurgel	27
MAD MAX: ESTRADA DA FÚRIA: MACHISMO VS FEMINISMO, de Patricia Veronica Moreira.....	42
O DUOLINGO COMO FERRAMENTA PARA AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA, de Rafaela Souza Alves.....	54

Convidados

DE VOLTA PARA O FUTURO EM UMA VIAGEM PARA O PASSADO: TRAJETOS DE UMA PESQUISA SOBRE O CIENTISTA NO CINEMA, de Ana Cláudia Fernandes Ferreira	69
--	----

Resenha

PROFESSORA, COMO É QUE SE FAZ?, de Danniele Silva do Nascimento	81
---	----

O USO DA LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ATRAVÉS DA PEDAGOGIA DESENVOLVIMENTAL DE DAVYDOV

Carlos Eduardo de Araujo Placido¹

Resumo:

O acesso ao texto literário é um direito de todos (CANDIDO, 1995). Entretanto, há ainda pouco uso dele para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, tanto no Ensino Médio quanto em escolas de idiomas no Brasil. Por isso, o objetivo principal deste artigo é investigar a aplicabilidade do uso de textos literários em aulas de língua estrangeira, mormente em língua inglesa por meio de técnicas de Escrita Criativa (MANCELLOS, 2000; MURRAY, 2003; POPE, 2005) com base direta na teoria do ensino desenvolvimental de Davydov (1988). A primeira parte deste artigo esboça rapidamente a pedagogia de Davydov (1988) e sua importância para o ensino de língua estrangeira nos dias atuais. Já a segunda parte foca na relevante contribuição da teoria do ensino desenvolvimental davydoviana e suas seis principais ações que podem ser usadas no ensino de língua estrangeira. A terceira e última parte traz exemplificações tanto de teoria de Davydov (1988), através de um conto ciberliterário, quanto indicações de websites os quais podem ser utilizados pelo professor de língua estrangeira dentro (e fora) da sala de aula.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira; Ensino de Literatura; Língua inglesa.

Abstract:

The access to the literary text is a right of every human being (CANDIDO, 1995). However, there is still little use of literary texts for teaching and learning foreign languages, both at high schools and at language schools in Brazil. Therefore, the main objective of this article is to investigate the applicability of using literary texts in foreign language classes, especially in the English language ones through Creative Writing techniques (MANCELLOS, 2000; MURRAY, 2003; POPE, 2005) based directly on the theory of developmental teaching by Davydov (1988). Thus, the first part of this article briefly outlines the pedagogy of Davydov (1988) and its importance to foreign language teaching today. The second part focuses on the relevant contribution of the

¹ Doutorando em Estudos Linguísticos e Literários em inglês pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). E-mail: ceplacido@uol.com.br.

Davydovian theory for education as well as its six key actions that may be used for teaching foreign languages. The third and final part brings exemplifications of both Davydovian theory (1988), through a cyberliterary short story, and indications of websites, which may be used by foreign language teachers inside (and outside) the classroom.

Keywords: Teaching and learning a foreign language; Teaching literature; English language.

Introdução

Segundo Antônio Cândido (1995), o acesso à literatura é um direito universal, embora seu ensino ainda seja elitista. A literatura no ensino de língua estrangeira já foi frequentemente utilizada, especialmente pela Abordagem da Gramática e Tradução (AGT). Entretanto, os primeiros estudos de base estruturalistas começaram a criticar essa abordagem por apreendê-la como sendo de cunho extremamente sistemático e formal. Mais adiante, tais críticas foram reforçadas pelos estudos sobre a Abordagem Comunicativa em língua estrangeira (CARTER, 2007; MALEY, 2001).

A meu ver, esse é realmente um dos principais problemas relacionados ao ensino de literatura não somente nas aulas de língua estrangeira, mas também nos estudos literários. Ensinar e aprender literatura sem diálogos, de cima para baixo, ou seja do professor para o aluno, é considerado uma forma ultrapassada pela maioria dos professores brasileiros e desmotivada nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Além disso, é de extrema importância refletirmos sobre qual é o papel do professor na educação contemporânea. Ele será apenas uma extensão do computador, conduzindo apresentações expositivas por meio de recursos computacionais tais como o PowerPoint e o Prezi, ou ele será um guia elucidador e auxiliador na construção do conhecimento de seu alunado?

Já é indiscutivelmente aceita a característica dialógica (BAKHTIN, 1986 e 2008) do texto literário. Portanto, se um texto literário dialoga com um ou vários outros textos literários, por que as aulas de literatura não seguem também os princípios fulcrais do próprio objeto ensinado? Por que muitas vezes não há diálogo entre o texto e o aluno, entre o aluno e a sala de aula e, principalmente, entre o professor e o aluno?

O texto literário, sobretudo o canônico, é visto praticamente como sagrado e suas análises em sala de aula se tornam, na maioria das vezes, hermenêuticas. Esse hermetismo pode ser identificado, muitas vezes, nas aulas expositivas onde o professor já traz ao seus alunos uma interpretação “concluída” de um texto literário qualquer e apenas a transmite em sala de aula. Esta técnica pedagógica não oportuniza diferentes tipos de diálogo tais como professor-obra, professor-aluno e, principalmente, aluno-obra.

Não acredito que qualquer análise seja uma análise literária, mas se o texto literário é dialógico, por que há ainda alguns professores que não usufruem de tal característica para edificar pontes de conhecimento com base na tríade: autor, texto e leitor? No caso mais específico do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a tríade: professor, conteúdo e aluno?

Entretanto, para que isso possa ser feito, é importante rever a forma como o conteúdo é ministrado, especialmente em aulas hermenêuticas. Se ele continuar a ser ministrado de forma unilateral, de cima para baixo, a abertura para o diálogo sobre o texto literário dificilmente ocorrerá. E é neste ponto fulcral que a teoria de ensino desenvolvimental de Davydov (1988) pode ser uma ferramenta eficaz para se construir tais pontes.

1. A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL DE DAVYDOV

A teoria desenvolvimental de Davydov (1988) foi estruturada em meio à teoria histórico-cultural com base materialista histórico-dialética. Até hoje, ela é ainda altamente recomendada pelo Ministério da Educação e Ciência da Federação Russa (MECFR), além de ser uma pedagogia referenciada em diversos países como, por exemplo, a Noruega, a Alemanha, o Canadá e os Estados Unidos. Suas pesquisas se originaram em análises críticas da organização do ensino tradicional que se baseia diretamente no pensamento empírico, descritivo e classificatório.

Davydov (1988) traz à tona críticas relevantes para se repensar a prática de ensino e aprendizagem no mundo. Para ele, o conhecimento adquirido de forma empírica, descritiva e classificatória frequentemente não se molda em ferramenta útil para se lidar com a diversidade de fenômenos ocorrentes na práxis humana. Portanto, Davydov (1988) afirma que é de extrema importância promover um tipo de ensino e aprendizagem mais motivacional e operativo para a formação efetiva da personalidade do alunado por meio do desenvolvimento do pensamento teórico.

A teoria do ensino desenvolvimental de Davydov (1988) é ainda pouco conhecida no Brasil. Há apenas estudos muito recentes de sua aplicabilidade no ensino brasileiro em relação ao ensino de língua estrangeira. E mesmo como língua estrangeira, o foco das pesquisas se dão principalmente em inglês como língua franca (TERRA, 2004; VASCONCELOS, 2006; ROMERO, 2008) e português como língua estrangeira (KATO, 1995; LEFFA, 2000; FERREIRA, 2002).

Um dos pontos centrais da pedagogia desenvolvimental de Davydov (1999) é o conceito de *atividade de estudo*. Segundo ele, atividade de estudo é um conceito filosófico-pedagógico que representa um tipo de transformação criativa promovido por todas as pessoas envolvidas no que Davydov (1999, p01) denomina como “realidade atual”.

Tal conceito também se define de tal forma, porque independentemente do tipo de atividade (espiritual e/ou material) do homem, esse tipo de atividade provém do trabalho desse homem e, por conseguinte, traz consigo traços basilares tais como a criatividade, a empatia e a reflexão. A pedagogia desenvolvimental de Davydov (1999) objetiva e tenciona algum tipo de transformação criativa e, até mesmo, do próprio homem ao final de um processo pontual de aprendizagem.

Em outras palavras, Davydov (1999) visa diretamente o desenvolvimento humano embasado no ensino e aprendizagem de formas de cultura já historicamente construídas e consubstanciadas (além de propagadas) nos mais diversos tipos de atividades encontrados atualmente na sociedade moderna.

Dessa forma, não é possível compreender a atividade de estudo como sendo um ato espontâneo e desprezioso. Ela é, na verdade, um ato substancialmente sistemático e formal. Vale a pena lembrar aqui que a pedagogia desenvolvimental de Davydov foi influenciada diretamente por Vygotsky (1971), primordialmente no que tange à escolarização com a finalidade de construção dos conceitos científicos e do desenvolvimento das habilidades cognitivas de compreensão da cultura produzida e propagada pela sociedade moderna.

Sendo assim, o papel do professor de língua estrangeira, embasada diretamente na pedagogia desenvolvimental de Davydov (1999), deve ser visto como de um tipo de guia elucidador de conceitos abstratos que devem se materializar, de alguma forma, em elementos concretos, pelas mãos de seus alunos, tais como ensaios, cibercontos, cartas de recomendação, artigos jornalísticos, resenhas, relatórios de laboratórios, dentre muitos outros. Além disso, o professor deve também auxiliá-los na construção do conhecimento, fazendo parte desta construção.

E então chegamos a um dos pontos fulcrais de intersecção da teoria sócio-interacionista de Vygotsky (1971) e a teoria desenvolvimental de Davydov (1988): o ensino e a aprendizagem vista através da passagem do abstrato para o concreto. Segundo Chaiklin (2002), o conceito ensino desenvolvimental indica a criação de oportunidades as quais serão utilizadas pelo alunado para analisarem problemas que os irão auxiliar a desenvolver uma relação mais teórica com o assunto ensinado. Mas como isso tudo se consubstancia no ensino e aprendizagem de língua estrangeira?

2. DO ABSTRATO AO CONCRETO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O ponto central da teoria de Davydov (1988) é ascender do abstrato para o concreto. Essa passagem ocorre por meio da elaboração de um “germe” ou “célula germinativa”. Segundo Davydov (1999), as células germinativas são baseadas em estudos da gametogênese e são células responsáveis pela formação dos gametas. No ensino de língua estrangeira com base na pedagogia desenvolvimental de Davydov (1988), as células germinativas são corriqueiramente utilizadas para que o aluno consiga compreender o núcleo, a base principal de um determinado gênero textual.

A elaboração de uma célula germinativa baseada em um determinado gênero textual faz parte das diferentes ações para a aprendizagem de uma língua estrangeira. De acordo com Davydov (1988, p. 30), podemos verificar a existência de seis tipos diferentes de ações que embora se diferenciem uma das outras, elas se completam e são, por conseguinte, essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno na medida em que seu pensamento teórico ascende do abstrato ao concreto. Essas seis ações são respectivamente:

- 1 – transformar as condições das tarefas a fim de revelar a relação universal do objeto em estudo;
- 2 – modelar a relação não-identificada numa forma de item específico, gráfica ou literal;
- 3 – transformar o modelo de relação a fim de estudar suas propriedades em sua “aparência pura”;

4 – construir um sistema de tarefas particulares que são resolvidas por um modo geral;

5 – monitorar o desempenho das ações precedentes;

6 – avaliar a assimilação do modo geral que resulta da resolução da tarefa de aprendizagem dada.

O foco da teoria desenvolvimental de Davydov (1988) é o ensino com base no desenvolvimento da compreensão de certa atividade de aprendizagem como conhecimento teórico-científico. Destarte, pode-se afirmar que o conteúdo apresenta um papel basilar para essa teoria, embora Davydov (1988) destaque que esse ensino não seja uma mera transmissão de conteúdo professor-aluno. O papel do professor de língua estrangeira é, na verdade, o de orientar seus alunos para que eles possam desenvolver sua própria aprendizagem, concomitantemente com suas próprias competências e habilidades na língua-alvo.

Desta forma, embasado na teoria desenvolvimental de Davydov (1988), é importante que as aulas de língua estrangeira se iniciem verificando a compreensão do aluno sobre um determinado conceito como, por exemplo, criatividade ou empatia. Isso deve ocorrer, pois esta teoria não foca na direta transmissão de conteúdo do professor para o aluno, mas no desenvolvimento de conceitos teórico-científicos, o abstrato, os quais estão localizados em um ambiente sócio-histórico e cultural que deve ser materializado em algum tipo de artefato (resenhas, contos, artigos jornalísticos, etc..), ou seja, no concreto. Mas como o professor de língua estrangeira pode auxiliar seu alunado a ascender do abstrato ao concreto?

3. EXEMPLIFICAÇÕES DA TEORIA DESENVOLVIMENTAL DE DAVYDOV NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A teoria desenvolvimental de Davydov (1988) não se baseia na simples transmissão de conteúdo do professor para seu aluno. Na verdade, o foco dessa teoria é do professor como um tipo de orientador que coloca em prática as seis ações de aprendizagem propostas por Davydov (1988) para o desenvolvimento do

conhecimento teórico-científico juntamente com as competências e habilidades desse aluno.

Portanto, ao invés de já na primeira aula o professor apresentar um determinado gênero textual, é importante que ele verifique o quanto seu aluno sabe acerca do gênero a ser trabalhado nas aulas futuras (ação 1). Uma forma eficaz é através da aplicação de um questionário ou, até mesmo, da proposição de um esboço/desenho do gênero a ser ensinado. Digamos que o gênero textual a ser ensinado seja um conto ciberliterário, o professor pode apresentar um questionário sobre ele da seguinte forma:

Questionário sobre conto ciberliterário

Como você define conto?	
Como você define conto ciberliterário?	
Quais são os elementos constitutivos de um conto ciberliterário?	
O que são hiperlinks?	
Por que os hiperlinks são importantes para a composição de um conto ciberliterário?	
Quais contos ciberliterários você conhece?	
Por que ler e/ou escrever contos ciberliterários?	
Quais são as habilidades linguísticas (audição, fala, etc.) necessárias para se ler um conto ciberliterário?	

Se possível, seria também de grande importância que o professor propusesse a elaboração de um esboço/desenho do que o aluno compreende como conto ciberliterário. Esse esboço/desenho seria o início da composição da célula germinativa proposta por Davydov (1988). Um exemplo de um esboço/desenho a respeito do que seja um conto ciberliterário pode ser verificado abaixo:



FIGURA 1. Disponível em <http://culturadigital.br/ciberliteratura>. Acesso em 25/07/2016.

Depois da ação 1, o professor deve passar para a ação 2, ou seja, modelar a relação não-identificada numa forma de item específico, gráfica ou literal. Para que isso ocorra, é importante que o professor apresente ao seu aluno um exemplo claro do que ele acredita ser um conto ciberliterário. A meu ver, um exemplo claro do que seja um conto ciberliterário é a obra chamada *The Boat* (2010) baseada na história de Nam Lee, adaptada para o meio digital por Matt Huynh:

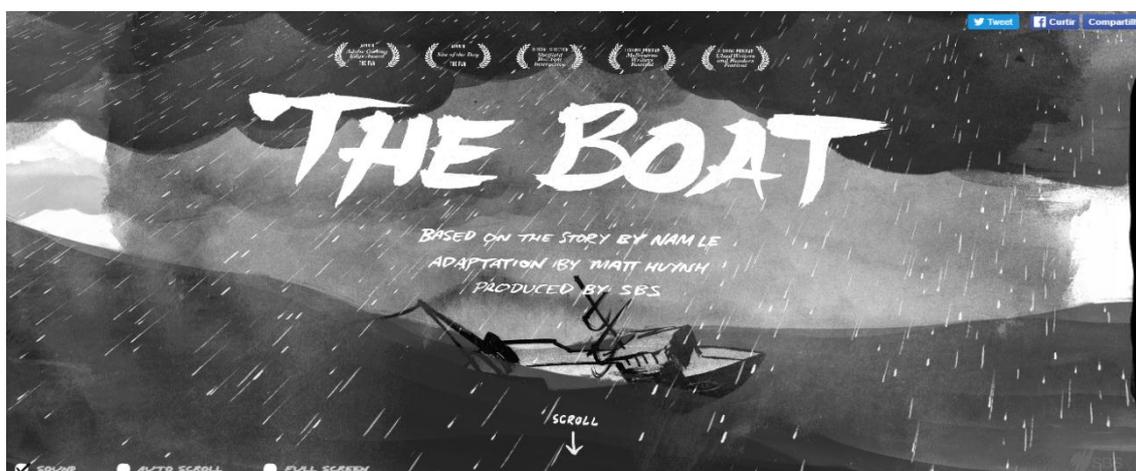


FIGURA 2. Disponível em <http://www.sbs.com.au/theboat/>. Acesso em 02/08/2016.

Há uma variedade de formas para se trabalhar o conto ciberliterário *The Boat* (2010). Isto porque o professor tem em mão um conto construído de forma formal e conteudisticamente orgânica (FORSTER, 1974).. Os quadros, as letras, a narrativa, a música e os efeitos sonoros e visuais estão tão entrelaçados que a retirada de um desses elementos resultará na criação de uma outra obra de arte. É um texto feito especificamente para ser lido na internet, se lido em outro meio ele perde suas características essenciais.

O professor de língua estrangeira deve também ter em mente uma célula germinativa do que ele compreende como conto ciberliterário e caracterização de personagem, mesmo que ele não a compartilhe com seu alunado. No caso da caracterização de personagem, o professor deve se perguntar questões centrais para se compreender melhor o processo de caracterização como, por exemplo, o que é um personagem? Há mais de um tipo? Se sim, qual é a (ou quais são) sua tipologia mais utilizada? Quais são os personagens mais marcantes encontrados na literatura inglesa? Quais são suas histórias, objetivos e características físicas? Entre muitas outras. É também importante que o professor saiba quais são os estudos literários mais relevantes sobre a caracterização do personagem.

Sendo assim, proponho a discussão (em pares ou em grupos pequenos) desse tópico (caracterização dos personagens) com base no conto apresentado por meio da utilização de perguntas abertas na língua-alvo (no nosso caso, a língua inglesa) para que os alunos possam paulatinamente construir tanto sua compreensão do que seja um conto ciberliterário quanto os conceitos teórico-científicos relevantes para se compreender futuramente outros contos ciberliterários.

O professor de língua estrangeira pode utilizar as perguntas propostas por Carly Watters (2014) sobre a caracterização dos personagens em textos narrativos:

1. What do they look like?
2. What do they like to wear?
3. How do they like to socialize?
4. What was their role in their family growing up?
5. What were they most proud of as a kid?
6. What did they find terribly embarrassing as a kid?
7. What was their first best friend like?
8. What 'group' were they in during their high school years?
9. What did they want to be when they grew up—and what did they end up becoming?
10. What are their hobbies?
11. What music do they listen to?
12. What annoys them?
13. What makes them laugh?
14. Are they a dog or a cat person?

15. What season do they enjoy most?
16. What makes them embarrassed as an adult?
 17. Do they drink alcohol?
18. What do they feel most passionately about?
19. What trait do they find most admirable in others?
20. Do they want a job that helps people or a job that makes money?
 21. Are they a leader or a follower?
 22. What scares them?
 23. What are their long term goals?
 24. What are their short term goals?
 25. What are their bad habits?
26. If they could have lived in another decade which would it have been?
 27. What do they do when they're bored?
 28. What do they think happens after we die?
29. If they were to come into money what would they do with it?
 30. Who was the love of their life?

Na ação 4, o professor deve propor um sistema de tarefas particulares a serem resolvidas de forma geral pelos alunos de língua estrangeira. Uma forma de incentivar seus alunos a exercitarem o gênero textual ensinado é por meio da Escrita Criativa. No caso específico do conto ciberliterário, há várias questões as quais devem ser levadas em conta. Uma dessas questões é a utilização de imagens e hiperlinks. Por isso, o professor de língua estrangeira deve ter conhecimento mais profundo das ferramentas as quais o possam auxiliar na sua orientação para a elaboração de um conto ciberliterário.

O seguinte site, chamado de Storybird, é uma dessas ferramentas de fácil manuseio, além de ser disponibilizado gratuitamente.

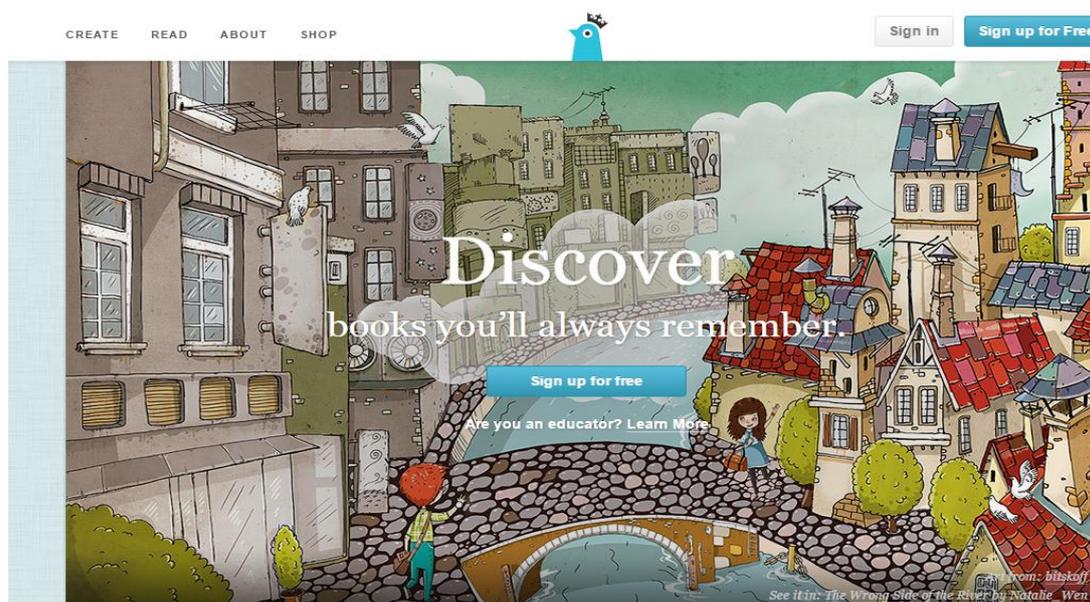
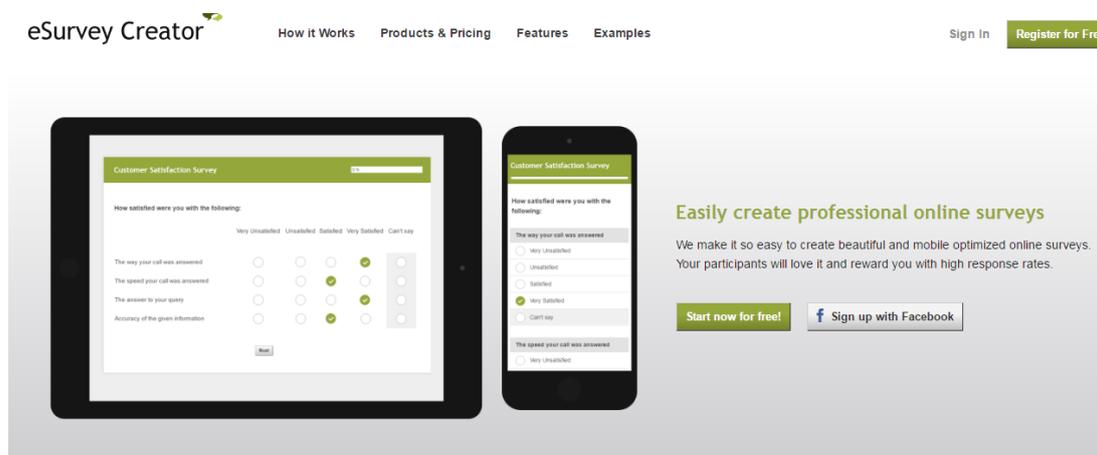


FIGURA 3. Disponível em <https://storybird.com/>. Acesso em 14/07/2016.

Referente à ação 5 (monitorar o desempenho das ações precedentes) e 6 (avaliar a assimilação do modo geral que resulta da resolução da tarefa de aprendizagem dada), o professor de língua estrangeira deve acompanhar o passo a passo da elaboração do texto criativo de seu alunado, assim como avalia-lo de forma adequada. Um dos procedimentos mais eficazes para a consubstanciação da quinta e sexta ação é a prática de *feedback*. De acordo com Mory (2004), a prática de *feedback* se refere a qualquer tipo de procedimento ou, até mesmo, comunicação realizada para informar o aprendiz sobre a acuidade de sua resposta.

Para deixar as sessões de *feedback* mais atrativas, o professor de língua estrangeira pode criar perguntas a serem respondidas online por seus respectivos alunos. O site eSurvey creator oportuniza aos professores de diferentes disciplinas a chance de desenvolver questionários online que podem ser acessados em diferentes tipos de plataformas digitais, além de ser de fácil acesso (pode ser acessado por meio de uma conta simples do Facebook) e gratuito, como pode ser verificado na figura a seguir:



More than 500,000 users from all over the world have signed up and love our product!

FIGURA 4. Disponível em <https://www.esurveycreator.com/>. Acesso em 08/08/2016.

Conclusão

O uso de textos literários em sala de aula pode ser uma ferramenta poderosa para os professores de língua estrangeira. Entretanto, isto só ocorrerá se o professor souber utilizá-los adequadamente. A utilização do texto literário apenas para ensinar gramática e/ou tradução é limitar substancialmente sua potencialidade e reforçar intensamente somente leituras herméticas dele. Sendo assim, a adoção da pedagogia

desenvolvimental de Davydov (1988) pode ser uma alternativa eficaz para trabalhar o texto literário nas suas mais diversas facetas. Isto porque, a pedagogia desenvolvimental de Davydov (1988) enfatiza o papel do professor como auxiliador na construção do conhecimento do aluno, promovendo diversas tarefas para que o alunado possa compreender mais profundamente conceitos abstratos na concretização deles.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CANDIDO, A. “O direito à Literatura”. In: **Vários Escritos**. 3a. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHAIKLIN, S. Capítulo 13 do livro: Wells, Gordon e Claxton, Guy Claxton (Eds.). **Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education**, New York: Blackwell Publishing Ltd., 2002.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Tradução: Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

DAVYDOV, V. V. **What is real learning activity?** In M. Hedegaard, & J. Lompscher (ed.) Learning activity and development. Aarhus: Aarhus University Press; 1999.

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

FORSTER, E. M. **Aspectos do romance**. Porto Alegre: Globo, 1974.

KATO, Mary, org. **A concepção da escrita pela criança**. Campinas, Pontes, 1995.

LEFFA, Vilson J. **A leitura da outra língua. Leitura**; Teoria e Prática, Campinas, Associação de Leitura do Brasil, v. 8, n. 13, p. 15-24, 2000.

MANCELOS, João. **Um pórtico para a escrita criativa**. Pontes & Vírgulas: revista municipal de cultura, 2010.

MORY, E. H. Feedback research review. In: JONASSEM, D. (Comp.). **Handbook of research on educational communications and technology**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 745-783.

MURRAY, D. M. **Writing as process: how writing finds its own meaning**. In Donovan, T. & McClelland, B. (Eds.), *Eight approaches to teaching composition*. Urbana, Il: National Council of Teachers of English. 2003. p. 3-20.

POPE, R. **Creativity: Theory, History and Practice**. New York: Routledge, 2005.

ROMERO, T. R. S. **Linguagem e memória no construir e futuros professores de inglês**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 8, p. 401-420, 2008.

TERRA, M.R. **Língua Materna (LM): um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de Língua Estrangeira (LE)**. Trabalhos em linguística aplicada, Campinas-SP, v. 43(1), p. 97-113, 2004.

VASCONCELOS, V. J. B. **O conceito de mediação e ZDP em sala de aula de língua estrangeira**. Revista Didática Sistêmica, Rio Grande do Sul, v. 2, Trimestre : Janeiro-março, p. 38-44 de 2006.

VYGOSTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

WATTERS, C. Disponível em <<https://carlywatters.com/2014/01/13/30-questions-to-ask-your-main-character/>>. Acesso em 02/07/2016.

Artigo recebido em: 09/08/2016

Artigo aprovado em: 21/11/2016

A CONSTITUIÇÃO DA ANÁLISE DE DISCURSO DE MICHEL PÊCHEUX

Stéla Piccin¹

Resumo:

Este artigo tem como principal objetivo fazer alguns apontamentos acerca da constituição da Análise de Discurso-AD Francesa, fundada por Michel Pêcheux. A metodologia consiste em uma análise bibliográfica, especialmente a partir de estudos e reflexões acerca da Análise de Discurso-AD francesa. Para tanto, em um primeiro momento, é necessário situar os pressupostos dessa corrente teórica explicitando seus conceitos para apresentar considerações acerca de como a Análise de Discurso contribui para pensar os sentidos que se reverberam na linguagem. Além disso, destaca-se o caráter interpretativo que a teoria requer, visto que opera com os sentidos que deslizam nos discursos.

Palavras-chave: análise de discurso; sentido; linguagem.

Abstract:

This article has like main objective does some notes about the constitution the French Discourse Analysis-DA, founded by Michel Pêcheux. The methodology consists of a bibliographical analysis, especially from studies and reflections on the French Discourse Analysis-DA. Therefore, at first, it is necessary to situate the presuppositions of this theoretical current explaining their concepts to present considerations about how Discourse Analysis helps to think the senses that are crossed in the language. Besides, there is the interpretative character stand out that theory requires, for it operates the senses slipping in speeches.

Keywords: discourse analysis; sense; language.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC. Bolsista PROSUP-CAPEES. E-mail: stelapiccin@mx2.unisc.br

1 INTRODUÇÃO

“restará sempre, por trás de nossas afirmações sobre a linguagem, mais linguagem viva do que estar conseguindo fixar sob nosso olhar”
(MERLEAU-PONTY, 2007, p. 196).

Considero que ao iniciar este artigo acerca da Análise de Discurso-AD, de Michel Pêcheux (1938-1983), é necessário fazer um breve panorama de como a teoria foi se constituindo de modo que hoje é concebida como uma forma de conhecimento para pensar a educação. Contudo, vale lembrar, com Santos (2013), que a Análise de Discurso se caracteriza como uma disciplina em constante processo de desconstrução-reconfiguração-experimentação.

O Fundador da Análise de Discurso francesa, Michel Pêcheux (1938-1983), graduou-se em filosofia na Escola Normal Superior de Paris, em 1963. E, em 1966, ingressou no Laboratório de Psicologia no Centre National de La Recherche Scientifique (CNRS). Sua trajetória acadêmica foi dedicada aos estudos da Análise de Discurso. Entre os seus primeiros escritos, destaca-se o livro *Análise Automática do Discurso* de 1969, no qual apresenta os pressupostos da AD.

Ao estudar o percurso do filósofo, é possível identificar como foi influenciado por diversas teorias, passou por diversas transformações e aprofundou suas proposições. Pêcheux, assim como outros teóricos, foi influenciado pelas questões sociais e políticas na constituição de suas proposições, o que pode ser identificado através dos referências teóricos que o autor utilizou e das problematizações que suscitou em seus estudos. De acordo com Orlandi (2005), a partir de referências de G. Canguilhem e L. Althusser, Pêcheux reflete acerca da história da epistemologia e da filosofia do conhecimento empírico com objetivo de reorganizar esse campo de conhecimento, levantando questões tanto da Linguística quanto das Ciências Sociais. A proposta pecheuxtiana questiona o esquecimento da historicidade por parte da Linguística e a transparência da linguagem nas Ciências Sociais (ORLANDI, 2005).

Nesse percurso, destaca-se a influência althussero-lacaniana na qual Pêcheux desconstrói alguns aspectos de teorias objetivistas e subjetivistas e propõe uma aproximação entre ideologia, discurso e subjetividade na qual o sujeito faz parte de “uma formação social que se reconhece como sujeito por práticas no interior de formações ideológicas, referendadas por meio de formações discursivas” (SANTOS,

2013, p.218). A partir disso, Pêcheux tensiona, também, a concepção de língua de Saussure, segundo a qual “a língua é entendida como sistêmica, objetiva, coletiva e objeto dos estudos linguísticos, a fala é concreta, individual, variável, portanto, subjetiva e excluída desse campo de estudos” (SANTOS, 2013, p. 212). Para Pêcheux (1993), esse entendimento não contemplava o discurso, uma vez que “a partir do momento em que a língua deve ser pensada como um *sistema*, deixa de ser compreendida como tendo a *função* de exprimir sentido” (p. 62). Nesse sentido, o autor destaca, ainda, que nessa concepção o “texto” não é um objeto que possa interessar a linguística porque “ele não funciona; o que funciona é a *língua*” (p.62). E, se a linguística estava interessada apenas no funcionamento da língua, não havia espaço para pensar acerca de como o discurso exprime sentido bem como dos diversos aspectos políticos, sociais e históricos que estão presentes nos discursos e que os tornam variáveis e em constante transformação.

Tendo em vista esse contexto, Pêcheux (1993) destaca que a linguística, ao se estabelecer nesse terreno, deixa lacunas, especialmente no que se refere ao sentido. Henry (1993) ressalta que o teórico recusa completamente a concepção da linguagem como instrumento comunicativo “é justamente para romper com a concepção instrumental tradicional da linguagem que Pêcheux fez intervir o discurso e tentou elaborar teoricamente, conceitualmente e empiricamente uma concepção original sobre este” (p. 26). Discurso entendido como efeito de sentido dentro da relação linguagem e ideologia, conforme explana Santos (2013). Já Orlandi (2003) lembra que, na abordagem da Análise de Discurso, o discurso não é apenas transmissão de informação em um processo linear em que alguém fala e um receptor capta e decodifica uma mensagem como, por vezes, é compreendido ao se considerar a linguagem como instrumento comunicativo. Discurso vai muito além da comunicação, pois é uma ação do sujeito de operar na e através da linguagem. A partir disso que:

Pêcheux, em seu legado epistemológico, postula a AD como a articulação entre o materialismo histórico, entendido a partir da teoria das formações e transformações sociais, que compreende a teoria das ideologias; a linguística, como teoria que estuda, concomitantemente, a sintaxe e os processos de enunciação; e a teoria do discurso, que investiga a determinação histórica dos processos semânticos. (SANTOS, 2013, p. 213).

Pêcheux faz essa interlocução entre materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso ao se deparar com a carência de uma concepção capaz de sustentar uma teoria da análise do discurso, visto que a abordagem linguística não oferecia o suporte que isso implica. Além disso, é necessário lembrar que não se trata apenas de analisar o discurso, mas de problematizar como os sujeitos são constituídos através dos discursos permeados de sentidos que expressam um modo de estar em linguagem.

Em função disso, que na AD, o sujeito “não é o ser real, o indivíduo, o sujeito empírico, mas o sujeito do discurso, carregado de marcas sócio-histórico-ideológicas que se imagina como fonte de sentido” (SANTOS, 2013, p. 229). Não está em jogo a subjetividades dos indivíduos, mas como produzem e reproduzem discursos de acordo com os diferentes contextos que vivenciam. Brandão (2004) afirma que o “centro da relação não está nem no *eu* nem no *tu*, mas no espaço discursivo criado entre eles. O sujeito só constrói sua identidade na interação com o outro e o espaço de interação é o texto. (p. 76). Ou seja, constrói a identidade nos espaços discursivos que fazem parte de seu contexto social e ideológico. Assim, o sujeito é parte de uma conjuntura histórica, na qual é determinado pelo inconsciente e pela ideologia (BRANDÃO, 2004).

A ideologia ocupa um espaço central na AD, principalmente pelo fato que Pêcheux tentou re-significar a concepção de ideologia a partir da consideração da linguagem (ORLANDI, 2003). Isto é, uma definição que englobasse uma noção discursiva possibilitando aporte para estudar como a ideologia constitui o sujeito e está presente no discurso. Assim sendo, Orlandi (2003) explica que a ideologia produz evidências e coloca o sujeito na relação imaginária com suas condições materiais de existência bem como “é a condição para constituição do sujeito e dos sentidos” (p. 46) visto que a ideologia é um “conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade” (p. 48). Em função disso, o sujeito pode ocupar posições de sujeito distintas. Posições que não são fechadas, visto que os sentidos deslizam e os sujeitos podem mudar de posição de acordo com o contexto e com as condições de produção dos discursos.

Orlandi (2003) explica, também, que as condições de produção são o contexto imediato de um discurso no qual está implicado o contexto sócio-histórico e ideológico do sujeito. Segundo a autora, as condições de produção funcionam de acordo com certos fatores. Sendo um deles a relação de sentido, na qual todo discurso se relaciona com outros da mesma forma que sustenta e aponta para outros discursos

em um processo discursivo mais amplo e contínuo, o que expressa que não há começo nem ponto final para o discurso. Outro fator é o da antecipação, em que, o sujeito pode se colocar no lugar de seu interlocutor produzindo assim os efeitos de argumentação que deseja com um discurso. Por fim, há as relações de força que dizem respeito ao lugar a partir do qual o sujeito fala, como, por exemplo, as palavras de um professor significam de modo diferente se falasse como aluno (ORLANDI, 2003).

As condições de produção do discurso estão relacionadas com a memória discursiva bem como com as formações imaginárias. De acordo com Santos (2013), se entende como memória discursiva “um conjunto de dizeres já expressos que são base a todo dizer” (p.219). De acordo com Orlandi (2003, p. 31) nessa perspectiva a memória é tratada como interdiscurso o qual “disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação dada”. Já as formações imaginárias são constituídas pelos já-ditos, pelo saber de cada sujeito acerca de uma situação histórica determinada (ELIAS et.al, 1999). Para Pêcheux (1993), todo processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias visto que

as diversas formações resultam, elas mesmas, de processos discursivos anteriores (provavelmente de outras condições de produção) que deixaram de funcionar mas que deram nascimento a “tomadas de posição” implícitas que asseguram a possibilidade do processo discursivo em foco (PÊCHEUX, 1993, p. 85).

Por isso, um sujeito pode mudar de posição, pois é atravessado pelos processos anteriores, ou seja, os já-ditos. Ao analisar um discurso pedagógico, por exemplo, percebe-se que o contexto, isto é, as condições de produção e as posições de sujeito, produzem um determinado discurso que vai se afirmando e, por vezes, é reproduzido porque constituem formações imaginárias que são recorrentes na educação, pois muitos já-ditos continuam reverberando sentidos e influenciando nas práticas desenvolvidas.

Além disso, é preciso levar em consideração as formações discursivas, um dos principais conceitos da AD. Segundo Vedovato e Lenz (2013, p. 01), a noção de formação discursiva foi “emprestada de Foucault e desenvolvida a partir de uma ótica marxista”. As autoras explicam que na compreensão foucaultiana as formações discursivas eram concebidas como um conjunto de saberes uma vez que estavam

sujeitas aos acontecimentos e as sistematizações impossibilitando pensar em termos de unidade. Vedovato e Lenz (2013, p. 03) salientam que Pêcheux

mesmo sem mencionar Foucault, vai considerar os escritos foucaultianos para propor a definição de Formação Discursiva que se relaciona diretamente com as Formações Ideológicas e só é possível de apreensão se tomada a partir da análise do interdiscurso. Esse interdiscurso remete a outras Formações Discursivas, o que reafirma a constância do conceito de FD permeando toda a teoria da Análise do Discurso.

Orlandi (2003) também apresenta algumas reflexões a respeito das formações discursivas e reconhece que o conceito é polêmico, contudo afirma que é básico para a AD, já que as formações discursivas “podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configuração específicas dos discursos em suas relações” (p. 43). Para a autora, o sentido não é predeterminado pela língua e pela história, mas depende das relações das formações discursiva, que podem ser definidas “como aquilo que uma formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que e deve ser dito” (ORLANDI, 2003, p. 43). Nesse contexto, que as formações discursivas são tão importantes, pois intervêm nas formações ideológicas determinando o que deve ser dito. Contudo, a noção de formação discursiva não é um ponto pacífico na AD, visto que o conceito é retomado diversas vezes por Pêcheux bem como por Jean-Jacques Courtine, que foi seu aluno (VEDOVATO; LENZ, 2013).

Pêcheux (1978), no início de um de seus livros, alerta o leitor que há muitas lacunas que merecem atenção nos seus primeiros pressupostos e explicita como procura retomá-los em suas escritas de maneira que possam se tornar mais consistentes e coerentes, o conceito de formação discursiva é um exemplo. Considero pertinente destacar esse apontamento de Pêcheux, uma vez que, na medida em que a AD se consolida como um forma de conhecimento, o interesse não está em oferecer respostas e explicações definitivas, mas lançar proposições para que seja possível pensar acerca de como os sentidos que os sujeitos atribuem as palavras, configuram modos de estar no mundo.

2 ANÁLISE DE DISCURSO: UMA AÇÃO INTERPRETATIVA EM LINGUAGEM

Conforme já explicitado, Pêcheux procurou romper com a concepção da linguagem como mero instrumento comunicativo. Nesse sentido, considero possível fazer algumas aproximações da Análise de Discurso com apontamentos de autores no que se refere à compreensão de linguagem. As problematizações da Análise do Discurso são indissociáveis de um modo de pensar que concebe a linguagem como ação que constitui o humano: “objetivo da AD é desvelar a opacidade da linguagem através da análise de efeitos de transparência evidenciados no discurso dos sujeitos” (ELIAS et.al, 1999).

Orlandi (1994) explica que a AD não é apenas uma aplicação da Linguística sobre as Ciências Sociais, mas sim uma forma de conhecimento que leva em conta a própria ordem da linguagem, o sujeito e a situação. A autora destaca, ainda, que no discurso é possível aprender a relação entre linguagem e ideologia, pois “não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. O efeito ideológico elementar é o que institui o sujeito (sempre já-lá)” (ORLANDI, 1994, p. 54)

Nessa mesma perspectiva, Orlandi (2003) ressalta que o discurso é palavra em movimento, prática de linguagem: “a Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural social” (p. 15). Discurso como um dos modos do sujeito produzir sentido no mundo. Contudo, o sujeito não tem total domínio de seu discurso, pois está inserido em um determinado contexto em que a memória discursiva e formação imaginária influenciam o que vai ser dito. A partir disso, o discurso “é entendido em uma eminência histórica e social, em que a linguagem é apreendida não com mera unidade significativa, passível de decodificações, mas como efeito de sentido entre sujeitos” (SANTOS, 2013, p. 233). Efeito de sentido entre sujeitos na e pela linguagem a qual não é transparente, pois é justamente na sua opacidade que reverberam diferentes sentidos acerca de um mesmo assunto, pois o discurso, ao ter essa eminência histórica e social, representa experiências de pensamentos, modos de viver em sociedade. Esses entendimentos colaboram para sustentar uma compreensão de linguagem como aquilo que instaura o humano no mundo.

Dentro do seu aporte teórico, a Análise de Discurso é uma ação interpretativa visto que não é um campo de certezas e afirmações fechadas em relação aos sentidos que permeiam os discursos. Consiste em uma interpretação, um olhar lançado a respeito de alguma situação dentro das possibilidades que o contexto oferece, pois, como salienta Orlandi (2003, p. 26) “não há verdades ocultas atrás do texto. Há

gestos de interpretação que constituem o que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender”.

Gestos de interpretação que são atravessados pelos sentidos do sujeito que está na posição de analista de discurso. Sujeito que tem suas formações ideológicas e imaginárias que influenciam na interpretação. Para Ernst-Pereira e Mutti (2011) o analista de discurso é um sujeito histórico que retoma pressupostos da área em que está inscrito utilizando elementos da teoria-análise como uma ferramenta para problematizar e repensar realidades: “e ao lidar com o heterogêneo do discurso, com as derivas do sentido, o resultado de cada análise não contorna exatamente o real, embora a ele aponte” (p. 825). Por isso, uma análise não pode ser definida *a priori*, pois não há como definir quais os sentidos que serão evidenciados pelo analista bem como quais não serão suscitados.

Ernst-Pereira e Mutti (2011) situam a AD no cenário da pesquisa e expressam a importância do analista em formação e qual *corpus* será analisado. Para as autoras, há três conceitos que são essenciais para o pesquisador observar um *corpus*: *falta*, *o excesso* e *o estranhamento*. *Falta* como estratégia discursiva em que pode ocorrer omissão de palavras e de elementos interdiscursivos em que há espaços de incompletude bem como pode mascarar diferenças entre posições de sujeito. É necessário que o analista tenha um dispositivo teórico-metodológico, considerando as condições de produção históricas e/ou enunciativas do sujeito bem como do discurso que produz. Enquanto o *excesso* diz respeito ao que está demasiado presente no discurso de maneira proposital com objetivo de estabelecer a relevância de alguns saberes em uma determinada formação discursiva através da repetição. Já o *estranhamento* se refere ao conflito que o analista se depara com características de imprevisibilidade, inadequação rompendo (ou não) com a estrutura linear de um enunciado promovendo um o distanciamento daquilo que é esperado. A partir disso, Ernst-Pereira e Mutti (2011, p. 830) salientam que, para o analista, esses conceitos constituem a “perspicácia e conhecimento para identificar as infindáveis formas que o dizer e o não-dizer podem tomar”.

O analista enquanto ser histórico é atravessado por sentidos que podem influenciar no resultado da análise, pois, como destaca Echeverría, o humano produz sentido através da linguagem, pois é mediante a invenção permanente de relatos e das ações que se pode transformar a si mesmo e ao mundo:

Basta perguntar a alguém “Quem és?”, para reconhecer que o que obtemos de volta é um relato, uma história em que – relatamos – quem somos. Nossa identidade está diretamente associada a nossa capacidade de gerar sentido através de nossos relatos. (ECHEVERRÍA, 2006, p. 57).

Relato que é interpretativo já que os sentidos se reverberam e se atravessam no vivido, permitindo sempre outros modos de ler o mesmo discurso. Ernst-Pereira e Mutti (2011) destacam que o próprio Pêcheux definiu a AD como uma disciplina de interpretação na qual há postulados definidos, mas que estão abertos a novas possibilidades de interpretação. Orlandi (1994) também defende essa concepção e afirma que “a relação do homem com a linguagem é constituída por uma injunção à interpretação” e evidencia que a interpretação está implicada com as condições de produção do discurso “a interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais, eternas” (p. 57).

Por isso, cabe ressaltar que os discursos não são estáticos, mas dinâmicos porque emergem nas relações humanas. Trata-se de uma questão de pertencimento ao mundo que permite que os sujeitos possam fazer partes de grupos, em que há uma consensualidade entre os discursos. Contudo, os sentidos que reverberam a partir dos discursos não são determinados a priori, posto que vão se constituindo nos diferentes espaços linguageiros. Brandão (2004) reforça essa concepção e afirma que nem o sujeito nem o sentido são dados a priori, pois é dentro das formações discursivas que as palavras adquirem sentido dado que o sentido “é algo produzido historicamente pelo uso e o discurso é o efeito do sentido entre locutores posicionados em diferentes perspectivas” (p. 81). A esse respeito, Pêcheux (1997) enfatiza que as palavras, as expressões ou as proposições não têm apenas sentido literal porque o sentido se constitui em cada formação discursiva. Além disso, de acordo com o autor, a língua não é estável visto que os sujeitos estão sempre em processo de significação. Em outras palavras, a composição dos sentidos ocorre na opacidade da linguagem de cada formação discursiva.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses apontamentos em relação à Análise de Discurso, fundada por Michel Pêcheux, reforçam sua afirmação como uma ação de interpretação através da linguagem e não apenas da materialidade da língua, pois se AD contemplasse

somente a materialidade linguística não teria se caracterizado como uma teoria, isto é, como uma forma de conhecimento. Nesse sentido, considero que as rupturas e as aproximações que Pêcheux fez ao longo de seu percurso foram necessárias e essenciais para as proposições da AD.

Além disso, a AD é uma abordagem que possibilita problematizar outras áreas do conhecimento, como a educação, por exemplo. Ao analisar discursos relacionados à educação, possivelmente, serão identificados muitas formações discursivas que sustentam e fomentam teorias que atribuem sentido as práticas da educação. Assim, pensar acerca do discurso é problematizar essas ações, lançar possibilidades e se aventurar pelos sentidos da linguagem e da educação.

Enfim, o que mobilizou a escrita deste artigo foi o desejo de lançar reflexões acerca da constituição da Análise de Discurso, de Michel Pêcheux, e como seus pressupostos oferecem aporte teórico para pensar a linguagem para além de sua potência comunicativa. Nesse sentido, os princípios da AD remetem a investigar, cada vez mais e de modo mais profundo, a opacidade da linguagem, o limiar de dar visibilidade ao sensível.

Referências bibliográficas

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à análise de discurso**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2004.

ECHEVERRÍA, Rafael. **Ontología del lenguaje**. Buenos Aires: Granica, 2006.

ELIAS, et.al. Entre o dizer o fazer: um exercício de análise do discurso. In: LEFFA, Vilson. J; PEREIRA, Aracy. E. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: EDUCAT, 1999. p. 109-128.

ERNST-PEREIRA, Aracy.; MUTTI, Regina. M. V. O Analista de Discurso em Formação: apontamentos à prática analítica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 817-833, set./dez. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 11 Jan. 2016.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” Michel Pêcheux (1996). In: GADET, Françoise.; HAK, Tony (Org.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2.ed. Campinas: Unicamp, 1993.

LEDOVATO, Luciana; LENZ, Cristiane. **O conceito de formação discursiva – múltiplos olhares**. Anais do VI SEAD, Porto Alegre, 15 a 18 de outubro de 2013. Disponível em:

<http://anaisdosead.com.br/6SEAD/PAINEIS/OConceitoDeFormacaoDiscursiva.pdf>

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do mundo**. Prefácio de Claude Lefort. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify Portátil, 2007.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994. Disponível em: www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/911/817. Acesso em: 13 Jan. 2015.

_____. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. **Estudos da Lingua(gem)**. Vitória da Conquista, n. 1, junho. 2005. Disponível em: www.estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/viewFile/4/3 Acesso em: 19 Out. 2016.

PÊCHEUX, Michel; Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2.ed. Campinas: Unicamp, 1993. p. 75-92.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. **Hacia el análisis automático del discurso**. Tradução de Manuel Alvar Ezquerro. Madri: Gredos, 1978.

SANTOS, Sonia Sueli Berti. Pêcheux. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 207-233.

Artigo recebido em: 15/08/2016

Artigo aprovado em: 03/10/2016

O PROFESSOR E O SEU TRABALHO REPRESENTADOS EM DICIONÁRIOS

Manoelito Gurgel*

Resumo:

Neste trabalho, pretendemos identificar as representações sobre o professor (re)veladas em dicionários, a fim de problematizarmos como as obras lexicográficas representam o trabalho do professor. Para isso, assumindo as orientações do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART & MACHADO, 2009) no que se refere à discussão sobre o trabalho do professor, analisamos os verbetes “professor”, “ensinar” e “ensino” de três dicionários online: Aulete, Michaelis e Priberam. Na análise, constatamos que, de fato, emergem, dos dicionários, representações sobre o professor, as quais estão relacionadas a concepções estritas do trabalho docente.

Palavras-chave: dicionário; representações; professor.

Abstract:

In this study, we intend to identify the teacher's representations revealed in dictionaries, in order to draw attention to the problem of how lexicographic writings represent the teacher's work. For that, taking into consideration the sociodiscursive interactionism (BRONCKART & MACHADO, 2009) regarding the discussion about the teacher's work, we analyzed the entries “teacher”, “learning” and “teach” in three online dictionaries: Aulete, Michaelis and Priberam. In the analysis, we concluded that in fact the dictionaries tend to relate the teacher to a conception restricted to the teaching work.

Keywords: dictionary; representations; teacher.

Introdução

Este trabalho representa o nosso empenho em continuar abordando, a partir das orientações teórico-metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) (BRONCKART, 1999, 2008), a problemática geral do agir e do trabalho do professor de língua materna (GURGEL, 2013). Para nós, é importante compreendermos, em uma abordagem linguística, enunciativa e discursiva, como o

* Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará.
E-mail: manoelitocostagurgel@hotmail.com

professor e o seu trabalho são representados, na e pela linguagem, na sociedade, considerando-se para isso a diversidade de discursos que circulam sobre o ser e o agir do professor.¹

Se considerarmos que as obras lexicográficas materializam discursos sociais, que são necessariamente ideológicos, poderemos propor que os dicionários contribuem para a circulação de representações sobre, por exemplo, o professor. Nessa perspectiva, pretendemos, neste trabalho, de interesse tanto da Lexicografia quanto da Linguística Aplicada, identificar as representações sobre o professor (re)veladas em dicionários, a fim de problematizarmos como as obras lexicográficas representam o trabalho do professor. Para isso, analisaremos, a partir de uma perspectiva metodológica qualitativo-interpretativista, os verbetes “professor”, “ensinar” e “ensino” de três dicionários *online* que, para nós, são os mais acessados e consultados no Brasil: Aulete, Michaelis e Priberam.

Para esta análise, com base nas orientações do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2008; BRONCKART & MACHADO, 2009) no que se referem especialmente à discussão sobre o trabalho do professor, pretendemos discutir sobre as seguintes questões: Como o professor é representado nos e pelos dicionários? Que dimensões do agir do professor são consideradas pelos dicionários? O ensino é representado, pelos dicionários, como trabalho? Qual são os hiperônimos usados pelos dicionários na introdução das definições de “professor”, “ensinar” e “ensino”? O que esses hiperônimos indicam quanto às representações do agir e do trabalho do professor?

Essas perguntas estão relacionadas à nossa consideração de que os dicionários, como “documento de uma época” (MALDONADO, 1998, p. 12), constituem discursos socialmente legitimados, corroborando com a circulação de determinadas representações sobre o professor e sobre o seu trabalho. Nesse sentido, propomos, neste trabalho, que, mais do que assinalarem informações sobre o léxico da língua, os dicionários reproduzem avaliações discursivas de uma sociedade em um dado período de tempo. Essas avaliações constituem representações, que, para nós, são interpretações linguísticas, enunciativas e discursivas de dados objetos sócio e

¹ Para nós, as representações que circulam na sociedade em geral a respeito do professor e da sua atividade profissional influenciam, mesmo que indiretamente, a construção e a eventual resignificação do agir e da identidade do professor (GURGEL, 2013). Em alguns casos, essas representações estão relacionadas a uma compreensão restrita do trabalho docente, interferindo negativamente no agir do professor, cuja identidade é construída com base, por exemplo, nas avaliações sociais a que é constantemente submetido.

subjetivamente relevantes para os agentes/atores e para as suas (inter)ações (GURGEL, 2013).

Neste trabalho, optamos em analisar os verbetes “professor”, “ensino” e “ensinar” de três dicionários diferentes (Aulete, Michaelis e Priberam) porque concordamos com a tese de Krieger (2005, p. 105), segundo a qual “existem grandes distinções entre os dicionários, quer pelo registro e tratamento dos dados lexicais, gramaticais e os diferenciados enfoques semânticos, quer pelas marcas ideológicas que contém como qualquer outro texto”. Embora haja convenções universais no que se refere à elaboração e à organização dos dicionários, cada lexicógrafo assume determinadas orientações teóricas e determinados posicionamentos ideológicos, a partir dos quais ele, o lexicógrafo, estabelece os critérios de elaboração e as finalidades específicas da obra.²

Com este trabalho, esperamos, então, contribuir para o crescente debate de que o dicionário, como toda e qualquer obra histórica e socialmente elaborada, (re)vela representações. Especificamente, esperamos problematizar como os dicionários contribuem para o processo de representação do professor, ao mesmo tempo em que colaboram para a manutenção de representações sobre a atividade profissional do professor.

Posto isso, discutiremos a seguir, na seção 1, sobre o estatuto ideológico dos dicionários (PASCUAL, 1996; LIMA, 2003; LARA, 1979), considerando, para isso, que as obras lexicográficas materializam representações, cujo domínio é, sobretudo, o da linguagem, entendida, por nós, como atividade simbólica; em seguida, na seção 2, apresentaremos a proposta do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART & MACHADO, 2009) quanto à compreensão do trabalho do professor, abordagem que orientará, na seção 3, a nossa análise dos verbetes “professor”, “ensinar” e “ensino” dos dicionários Aulete, Michaelis e Priberam; por fim, na seção 4, passaremos às nossas considerações finais quanto à análise desenvolvida.

1. Representações em dicionários: avaliações discursivas e ideológicas de uma sociedade

² Dados os nossos objetivos de análise, não nos é possível, neste trabalho, comparar os dicionários quanto às suas especificidades lexicográficas.

Nesta seção, pretendemos argumentar, mesmo que brevemente, a favor da nossa tese de que os dicionários são textos ideológicos³, assim como todos os outros textos são, e, como tais, materializam representações. Para essa discussão, recorreremos às contribuições de Krieger (2005), Pascual (1996), Lima (2003) e Lara (1979).

Para nós, o dicionário é constitutivamente ideológico, não sendo, portanto, nem neutro, nem objetivo. Como uma obra metalinguística, o dicionário reflete uma realidade linguística (KRIEGER, 2005) e, como uma obra elaborada social e historicamente, reflete uma cultura, na qual circulam representações e ideologias sobre todos os aspectos da vida social, inclusive os relacionados às profissões. Nessa perspectiva, podemos destacar a autoria do dicionário, que não é anônima, já que se trata de uma obra elaborada por um lexicógrafo, que, como qualquer outro ator social, tem ideologia, na qual é baseada, por exemplo, a sua orientação política. No que se refere especialmente ao lexicógrafo, concordamos com Pascual (1996, p.75), quando afirma que “cada lexicógrafo é um porta-voz de uma classe e um ser inserido em seu tempo”.

Nesse sentido, Lima (2003, p. 285) argumenta que a identidade do lexicógrafo não equivale a um indivíduo, mas sim a um conjunto de posições que são assumidas no discurso e que indicam pistas para a interpretação. Sendo assim, “no dicionário não se faz ouvir apenas a voz daquele que o escreve, mas a diversidade de vozes sociais, constituindo-se no discurso um sujeito coletivo” (LIMA, 2003, p. 285).

Como um ator socialmente autorizado a elaborar um dicionário, o lexicógrafo engaja-se no processo de elaboração em nome da sociedade e mobiliza, ao mesmo tempo em que difunde, determinados sentidos, relacionados aos valores partilhados por grupos sociais, contribuindo, assim, para a circulação de representações. Sendo assim, ao elaborar um dicionário, o lexicógrafo engaja-se em uma ação de linguagem, escapando à neutralidade, que, para nós, não existe; é, sobretudo, como membro de um grupo social de prestígio (pelo menos no que se refere ao domínio da norma padrão e culta da língua) que ele, o lexicógrafo, tem função importante na circulação de representações e ideologias.

Para nós, a sociedade em geral julga os significados apresentados pelos dicionários como corretos, já que se trata de uma obra legitimada socialmente. Com efeito, o dicionário é marcado por posicionamentos ideológicos, que implicam dadas representações, partilhadas por dados grupos sociais. Daí a importância de se

³ Não queremos entrar aqui na discussão se o dicionário é um gênero e/ou um suporte.

considerarem as representações (re)veladas nos e pelos dicionários, as quais indicam as avaliações e interpretações discursivas e ideológicas que os grupos sociais atribuem, em um determinado período histórico, às profissões, por exemplo (no caso deste trabalho, à profissão e ao agir do professor). Para nós, essas avaliações nos dicionários indicam modos de representar e podem ser identificadas, por exemplo, nas definições e nas abonações (exemplos de uso), como pretendemos demonstrar com a análise que apresentaremos mais adiante.

Por fim, como argumenta Lara (1979, apud Hernández, 1989), o dicionário, que não pode ser considerado nem uma obra atemporal nem uma obra neutra, é “um documento de seu tempo e de seus autores”, o que nos permite assegurar que a circulação e a emergência de representações são marcas constitutivas e constituintes dos dicionários.

2. O ensino como trabalho: a proposta do Interacionismo Sociodiscursivo

Nesta seção, apresentaremos a proposta do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD) (BRONCKART & MACHADO, 2009) acerca da análise do trabalho do professor. Baseados nessa abordagem, defenderemos que considerar o trabalho do professor como unidade de análise implica, dentre outros objetivos, reconhecer as representações que circulam sobre o professor e que (re)velam, portanto, concepções do ensino, que deve ser considerado, sobretudo, como um trabalho.

A relevância de pesquisas que identificam, analisam e problematizam essas representações justifica-se, como sugere Bronckart (2009), pela necessidade de se compreender efetivamente e de se valorizar o trabalho do professor, que passaria a ser considerado não como um mero actante, mas sim como um ator⁴.

No que se refere à atividade de ensino, devemos problematizar a representação - bastante arraigada em nossa sociedade - de que se trata de um sacerdócio. Na verdade, o ensino é um verdadeiro trabalho (BRONCKART & MACHADO, 2009). Para Bronckart (2009, p. 162), os professores são “trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu ‘métier’, de adquirir experiências sobre ele e, assim, tornarem-se *professionais* cada vez mais” (grifos do autor).

⁴ Mais adiante, apresentaremos a distinção entre actante e ator, conforme Bronckart (2008).

Segundo Machado e Bronckart (2009, p. 37), podemos considerar o trabalho como uma atividade conflituosa, pois o trabalhador:

deve fazer escolhas permanentes, enfrentando conflitos com o outro, com o meio, com os artefatos, com as prescrições etc., guiando-se por objetivos que ele constrói para si mesmo, em uma solução de compromisso com as prescrições, com a situação específica em que se encontra e com os próprios limites de suas capacidades físicas e psíquicas.

Nessa perspectiva, os autores propõem, então, uma definição de trabalho a partir da qual o caracterizam como uma atividade, que:

a) é *pessoal* e sempre única, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc); b) é plenamente *interacional*, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador o transforma e é por ele transformado; c) é *mediada por instrumentos* materiais ou simbólicos; d) é *interpessoal*, pois envolve sempre uma interação com *outrem* (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os ‘outros’ interiorizados pelo sujeito); e) é *impessoal*, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas; f) e é *transpessoal*, no sentido de que é guiada por ‘modelos do agir’ específicos de cada ‘métier’” (Machado e Bronckart (2009, p. 36-37) (grifos dos autores).

No que se refere especificamente ao trabalho docente, Machado & Bronckart (2009) explicam que o objeto da ação do professor é a criação/organização de um meio que seja favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento ou, em outras palavras, a criação/organização de um meio que seja favorável ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos e à aprendizagem de determinados conteúdos a elas relacionados. Essa definição reforça, para nós, a consideração de que o trabalho do professor mobiliza o seu ser integral, em suas múltiplas dimensões (físicas, cognitivas, afetivas e languageiras, por exemplo).

Os autores consideram ainda que a realização dessa atividade, além de ser sempre orientada por prescrições e por modelos de agir, que são apropriados pelo professor, é desenvolvida em interação permanente com a atividade de outros actantes, principalmente dos alunos, e com a utilização de instrumentos materiais ou simbólicos, provenientes da apropriação de artefatos disponibilizados pelo meio social.

Sobre a distinção entre agir, ação e atividade, Bronckart (2008) explica que: a) os termos agir e actante referem-se ao nível ontológico do conjunto de condutas individuais, mediatizadas pela atividade coletiva de trabalho, referindo-se, portanto, aos objetos das interpretações que se constroem sobre as condutas observáveis dos

seres humanos; b) os termos ator, agente, ação e atividade referem-se a determinadas interpretações sobre o(s) actante(s) e sobre o seu agir, no sentido de que a interpretação que atribui, ao actante, razões (ou por determinações externas ou por motivos particulares), intenções (para atingir finalidades sociais ou objetivos particulares) e determinados recursos internos e externos considera o agir como uma ação ou como uma atividade, desenvolvida, respectivamente, por um só ator ou por vários atores, e não por um ou vários agentes, termo que designa o actante a quem essas propriedades (razões, intenções e recursos) não são atribuídas.

Posta essa distinção, podemos passar, então, à análise dos dados, na qual tentaremos identificar, por exemplo, se o professor é representado linguisticamente, pelos dicionários, como actante ou como ator.

3. Representações sobre o professor em dicionários: "o ensino e o trabalho"?

Com o objetivo de identificarmos as representações sobre o professor e o seu trabalho (re)veladas em obras lexicográficas, pretendemos analisar, logo a seguir, os verbetes “professor”, “ensino” e “ensinar” de três dicionários *online* que, para nós, são os mais acessados no Brasil: Aulete, Michaelis e Priberam. Optamos pela versão *online* dos dicionários dada a facilidade de consulta. Para nós, a maioria dos consulentes prefere, atualmente, a versão *online* das obras lexicográficas devido, sobretudo, às condições práticas de acesso.

Observemos inicialmente o verbe “professor” nos três dicionários.

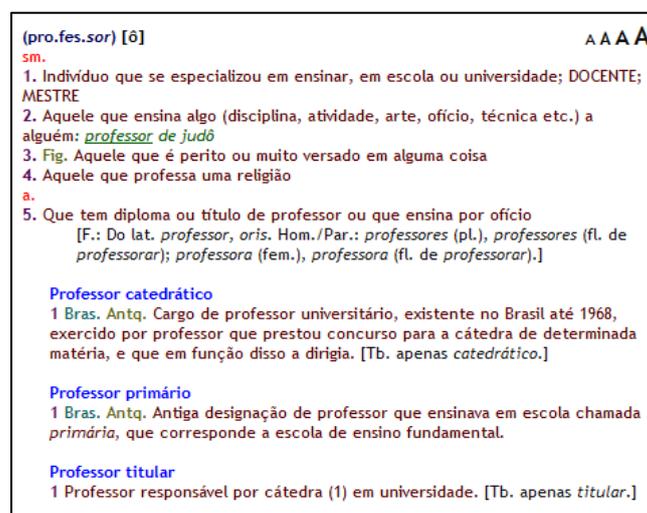


Imagem 1 – Verbe “Professor” do Dicionário Aulete

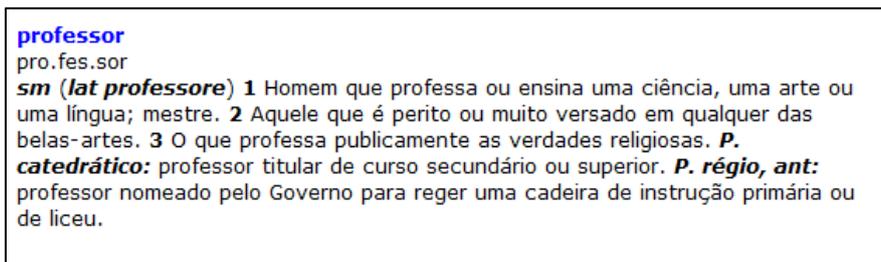


Imagem 2 – Verbetes “Professor” do Dicionário Michaelis

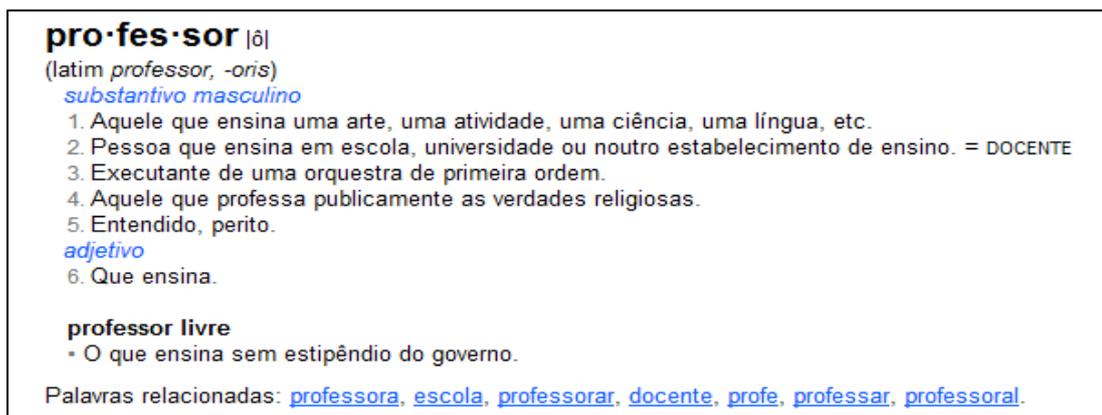


Imagem 3 – Verbetes “Professor” do Dicionário Priberam

Inicialmente, podemos observar o hiperônimo que é adotado para introduzir a definição de professor. Nos verbetes em destaque, são adotados os hiperônimos “aquele”, “pessoa”, “homem” e “indivíduo”. Nenhum dos verbetes, portanto, representa o professor, explicitamente, através do hiperônimo, como profissional. Para nós, é bastante curioso que a primeira acepção apresentada pelo Michaelis se refira apenas a “homem”⁵. Essa observação nos permite questionar se a definição proposta se filia a uma posição machista, já que parece restringir a carreira docente aos profissionais do sexo masculino.

Além disso, notamos que apenas o Aulete explicita, na acepção 1, a dimensão formativa do professor: “indivíduo que se *especializou* em ensinar” (grifo nosso). Pela definição apresentada, podemos inferir que o professor, para ser professor, precisa se aperfeiçoar, tornando-se especializado em ensinar. Aqui, também podemos inferir que ensinar é uma atividade especializada. Em outras palavras, a acepção em destaque parece considerar que o professor precisa aprender o seu trabalho, destacando a dimensão cognitiva do agir do professor.

Dentre as acepções dos verbetes em destaque, a acepção 5 do dicionário Aulete é a única que explicita a dimensão profissional do professor: “que ensina por ofício”.

⁵ Ao que nos parece, não são necessárias pesquisas estatísticas para percebermos que as mulheres, atualmente, são maioria no exercício da profissão. Entretanto, nem sempre foi assim: inicialmente, a carreira docente foi, sobretudo, exercida por homens.

Nesse ponto, recorrendo ao verbete “ofício” do mesmo dicionário, podemos inferir, corroborando com a análise apresentada no parágrafo anterior, que a atividade do professor exige especialização e que é um trabalho remunerado do qual ele, o professor, tira os meios de subsistência, o que está de acordo com o que defendem Machado & Bronckart (2009), conforme discutimos na seção anterior. Sendo assim, apenas o Aulete representa o professor como um profissional (especializado).

Para nós, também é interessante observar que nenhuma das acepções dos dicionários atribui, ao professor, razões, intenções, finalidades, capacidades de ação e recursos. Sendo assim, o professor é representado apenas como um simples agente, que age (ensina) sem ter, por exemplo, intenções. Assim, o professor não é representado como um ator, a quem essas propriedades (razões, intenções e recursos) são atribuídas, conforme a proposta de BRONCKART (2008) apresentada na seção anterior. Em outras palavras, os dicionários não consideram o estatuto de ator do professor.

No que se refere à característica interpessoal do trabalho do professor (MACHADO & BRONCKART, 2009), apenas o Aulete, na acepção 2, parece considerar que o agir do professor envolve interação com outro(s): “aquele que ensina algo a *alguém*” (grifo nosso). Entretanto, não destaca, assim como os outros dois dicionários, os instrumentos materiais e/ou simbólicos que são usados como mediadores do agir do professor na e durante a interação.

Como podemos perceber, as definições apresentadas parecem restringir a atividade do professor à sala de aula, não explicitando, por exemplo, que o professor, para ensinar, elabora, planeja e organiza – intencionalmente – situações de aprendizagem.

A seguir, passaremos à análise do verbete “ensinar”.

<p>(en.si.nar)</p> <p>v.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dar orientação ou educação a; EDUCAR; ORIENTAR [td. : <i>Uma das missões dos pais é ensinar os filhos</i>] 2. Dar aulas (de); LECIONAR [td. : <i>Ensinava matemática e física.</i>] [tdi. + a : <i>Ensinou a turma a nadar</i>] [int. : <i>Aposentou-se, mas continuou a ensinar</i>] 3. Fazer adquirir ou adotar, por ensinamento ou por experiência [td. : <i>O tempo ensina a paciência</i>] [tdi. + a : <i>... e ensinava aos homens a prática do bem...</i>] (Cecília Meireles , Rui)] 4. Indicar, mostrar [td. : <i>ensinar um truque</i>] [tdi. + a : <i>Ensinou o caminho aos turistas</i>] 5. Adestrar, treinar (animal) [td.] <p>[F.: Do lat. vulg. <i>insignare</i>. Hom./Par.: <i>ensino</i> (fl.), <i>ensino</i> (sm.).]</p>	<p>AAAA</p>
---	-------------

Imagem 4 – Verbetes “Ensinar” do Dicionário Aulete

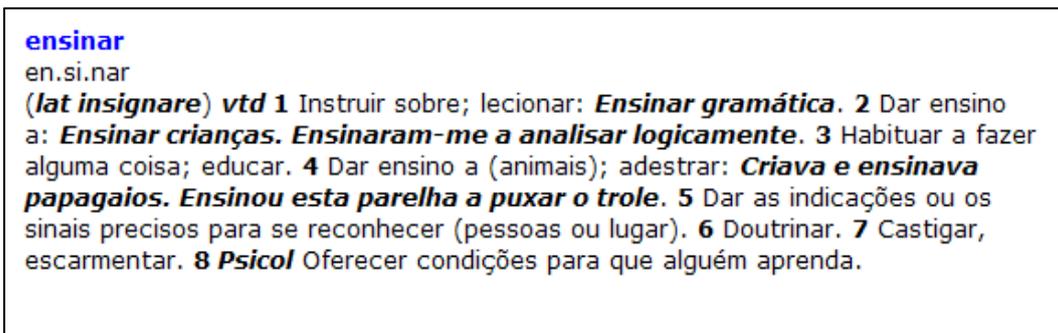


Imagem 5 – Verbetes “Ensinar” do Dicionário Michaelis

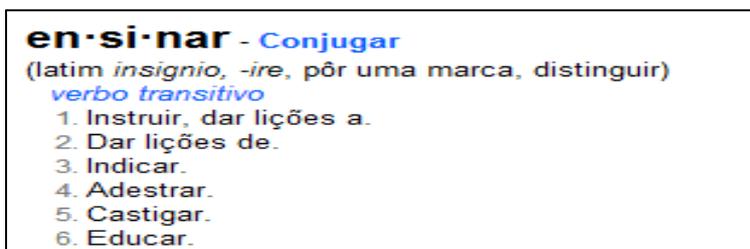


Imagem 6 – Verbetes “Ensinar” do Dicionário Priberam

Observando as acepções de “ensinar” nos verbetes em destaque, podemos considerar que, para os dicionários, ensinar consiste, por exemplo, em “dar orientação a”, “dar aulas/lições de”, “instruir sobre”, “lecionar” e “educar”. Entretanto, em poucas acepções, é especificado o agente ou ator dessas ações (em, por exemplo, todas as abonações apresentadas em Michaelis, o sujeito gramatical ou é indeterminado ou está elíptico).

Nos três verbetes em análise, não são especificadas as finalidades sociais de “ensinar”. Nesse caso, “ensinar” refere-se apenas ao agir no nível ontológico do conjunto de condutas individuais (BRONCKART, 2008). Além disso, nenhuma das acepções apresentadas parece aproximar-se da nossa proposta de que ensinar consiste, sobretudo, em criar e organizar um meio que seja favorável ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos e à aprendizagem de determinados conteúdos a elas correlacionados, como propõem Machado & Bronckart (2009).

Para confirmarmos ou não o que acabamos de apresentar, devemos observar, nos três dicionários, o verbete “ensino”, sobre o qual passaremos a discutir abaixo.

<p>(en.si.no)</p> <p>sm.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ação, resultado ou processo de ensinar, de transmitir conhecimentos. 2. O conjunto de métodos e técnicas utilizados nesse processo. 3. Professorado, magistério. 4. O mesmo que educação. [F.: Dev. de <i>ensinar</i>.] <p>Ensino a distância 1 Sistema educacional no qual não há proximidade física entre educador e educando, realizando-se por programas de rádio e televisão, por correspondência postal etc; teleducação.</p> <p>Ensino de primeiro grau 1 <i>Pedag.</i> Antiga denominação do período escolar de ensino que, no Brasil, passou a ser designado como <i>ensino fundamental</i>, e que compreende, em ambos os casos, da 1ª série à 8ª série. [Tb. apenas <i>Primeiro grau</i>. Cf.: <i>Ensino fundamental</i>.]</p> <p>Ensino de segundo grau 1 <i>Pedag.</i> Antiga denominação do período escolar de ensino que, no Brasil, passou a ser designado como <i>ensino médio</i>, e que compreende, em ambos os casos, da 1ª série à 3ª série; seguia-se ao ensino de primeiro grau (hoje <i>ensino fundamental</i>) e habilitava para o ingresso em curso superior. [Tb. apenas <i>Segundo grau</i>. Cf.: <i>Ensino médio</i>.]</p> <p>Ensino fundamental 1 <i>Pedag.</i> O primeiro período de ensino escolar (anteriormente denominado <i>de primeiro grau</i>), ministrado no Brasil em oito séries, e dividido em dois ciclos: o primeiro, da 1ª série à 4ª série (antigo ensino primário), e o segundo, da 5ª série à 8ª série (antigo ensino secundário, ou ginásial).</p> <p>Ensino médio 1 O período de ensino escolar que se segue ao fundamental (anteriormente</p>	<p>AAAA</p>
---	-------------

<p>Ensino médio 1 O período de ensino escolar que se segue ao fundamental (anteriormente denominado <i>de segundo grau</i>), portanto ministrado no Brasil aos alunos a partir da 8ª série do ensino fundamental, durante três anos letivos (1ª série à 3ª série).</p> <p>Ensino primário 1 <i>Pedag.</i> Antiga denominação do período de ensino que correspondia ao primeiro ciclo do ensino fundamental (1ª série à 4ª série).</p> <p>Ensino secundário 1 <i>Pedag.</i> Antiga denominação o período de ensino que correspondia ao segundo ciclo do ensino fundamental (5ª série à 8ª série).</p> <p>Ensino superior 1 Ensino em nível universitário, ministrado em faculdades, escolas superiores e universidades.</p> <p>Ensino supletivo 1 Modalidade de ensino criada no Brasil para suprir escolarização regular aos adolescentes (acima de 18 anos de idade) e adultos que não a tenham completado, ou a aperfeiçoá-la e atualizá-la aos que a tenham completado mas necessitem de reforço; é ministrado em salas de aula ou por meio de ensino a distância, e se conclui com a prestação de exames correspondentes aos de conclusão do ensino fundamental ou do ensino médio. [Tb. apenas <i>supletivo</i>.]</p>

Imagem 7 – Verbetes “Ensino” do Dicionário Aulete

ensino

en.si.no

sm (*der* regressiva de *ensinar*) **1** Ação ou efeito de ensinar. **2** Forma sistemática normal de transmitir conhecimentos, particularmente em escolas. **3** Um dos principais aspectos, ou meios, de educação: **Quem dá o pão dá o ensino.** **4** Castigo. **Var: *ensinança.*** **E. agrícola, comercial, industrial, técnico:** ramos de ensino, de segundo grau, dessas especialidades. **E. ativo:** o que se realiza por meio da continuada participação dinâmica do aluno. **E. de graduação:** o que qualifica profissionalmente, ou confere grau universitário. **E. de excepcionais:** o que visa a atenuar e compensar efeitos de anormalidades físicas (cegueira, surdimudez, mutilações), mentais, psíquicas ou morais (retardamento mental, precocidade excessiva, perturbações afetivas, desajustes sociais etc.). **E. de pós-graduação:** o que se ministra aos já graduados, para fins de extensão, aperfeiçoamento ou especialização. **E. de primeiro grau:** o que se destina e é indistintamente necessário a todos, na forma da lei. **E. de segundo grau:** o que é intermediário entre o de primeiro grau e o superior, e cujo objetivo é a formação geral, como também a profissional de nível médio. **E. particular:** O que é provido por instituições de caráter privado. **E. pré-escolar:** o que é dado nos jardins de infância e estabelecimentos congêneres. **E. primário** (ou **elementar**): antiga denominação do ministrado nas 4 primeiras séries do atual primeiro grau. **E. público:** o provido por entidades governamentais. **E. secundário:** antiga denominação dos cursos que se situavam entre o primário e os de nível superior. **E. superior:** o de grau universitário, quer em universidades quer em faculdades isoladas. **E. supletivo:** o de primeiro grau, quando ministrado a quem não o tenha recebido na idade escolar própria. **E. verbal:** o que se realiza apenas por meio de exposições orais.

Imagem 8 – Verbete “Ensino” do Dicionário Michaelis

en·si·no

(*derivação regressiva de ensinar*)

substantivo masculino

1. Ato ou efeito de ensinar.
2. Instrução.
3. Indicação.
4. Encaminhamento.
5. Castigo, Reprimenda.
6. Educação.

Imagem 9 – Verbete “Ensino” do Dicionário Priberam

Todos os dicionários concebem “ensino” como ação, ato ou efeito de ensinar, mas nenhum o representa explicitamente como trabalho. Por se tratar de uma ação, é de se esperar que se especifiquem os agentes, que, de fato, não são exemplificados nem nas abonações, as quais, no caso do verbete “ensino”, não são apresentadas por nenhum dos dicionários.

No Aulete e no Michaelis, “ensino” é ação de transmitir conhecimentos. Para nós, essa é uma representação bastante restrita do que, de fato, é o ensino. Não se trata apenas de transmissão de conhecimento, mas também de construção interativa do conhecimento. Pela definição apresentada pelos dois dicionários, podemos inferir

uma assimetria entre professor e aluno: o primeiro seria o dono do conhecimento, enquanto o segundo seria uma tábula rasa.

Além do que destacamos anteriormente, três dados são bastante curiosos. O primeiro deles está relacionado ao fato de apenas o Michaelis apresentar um caso de fraseologia com a palavra “ensino”: “quem dá o pão dá o ensino”. O segundo está relacionado ao fato de o Aulete, no verbete em destaque, apresentar a antiga organização do Ensino Fundamental, no qual havia oito séries. Desde 2006, sabemos que houve a ampliação dessa etapa para nove anos de duração, o que corresponde atualmente a nove anos e não mais a oito séries.⁶ Já o terceiro consiste nas definições, por exemplo, de “Ensino Fundamental”, “Ensino Médio” e “Ensino Supletivo” apresentadas pelo Aulete. Apesar do equívoco que apontamos anteriormente na sub-entrada de “Ensino Fundamental”, essas definições são bastante elucidativas, aproximando-se, para nós, das definições enciclopédicas (notemos que o Michaelis também traz essas sub-entradas, porém com muito menos informações).

Por essa análise, então, podemos considerar que apenas o Aulete parece representar o ensino como um trabalho (“ofício”, nas palavras do dicionário), embora essa representação tenha sido identificada não no verbete de “ensino”, mas no de “professor”, que é representado, então, como um profissional, que, como todos os outros profissionais, deve se especializar.

Contudo, não são atribuídos, ao professor, nem razões, nem intenções, nem capacidades de ação, nem recursos, o que o torna apenas um mero agente, cuja função é “transmitir conhecimentos”. Sendo assim, percebemos uma representação que restringe o seu agir, o qual não implicaria, por exemplo, planejamento. Além disso, os dicionários destacam apenas as dimensões cognitiva e prática do trabalho do professor, embora não citem os instrumentos mobilizados e/ou implicados nessa atividade.

4. Considerações finais

Neste artigo, analisamos as representações, socialmente estabilizadas, sobre o professor (re)veladas em dicionários, como uma contribuição para os estudos que tratam da problemática geral do agir e do trabalho do professor. Pela análise,

⁶ Informações detalhadas sobre essa mudança podem ser acessadas em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf

indicamos que, dos dicionários, emergem efetivamente representações sobre o professor, as quais estão relacionadas a concepções escritas do trabalho docente, já que ele, o professor, é representado como um actante e não como um ator (BRONCKART, 2008). Sendo assim, os dicionários analisados silenciam o professor como ator de sua prática.

Para nós, o reconhecimento dessas representações e - evidentemente de outras – contribui para a necessária consideração do dicionário não como uma obra neutra nem objetiva, mas sim como uma obra ideológica; consideração que traz implicações para a análise da obra lexicográfica como fundamental para o desvelamento dos modos de representar de uma sociedade.

Por fim, com esta análise, esperamos ter sugerido outros interesses de estudo dos dicionários. Acreditamos que sejam cada vez mais necessários estudos teóricos e aplicados que considerem a constituição ideológica da obra lexicográfica. Para nós, é somente a partir dessa consideração que as pesquisas lexicográficas poderão contribuir para a problematização de como a sociedade em geral avalia e representa, na e pela linguagem, o professor e o seu trabalho, por exemplo.

Referências

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Educ: São Paulo, 1999.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Mercado de Letras: Campinas, 2008.

_____; MACHADO, A.R. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. (Org.). **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

FERNÁNDEZ-SEVILLA, J. **Problemas de Lexicografía Actual**. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1974.

GURGEL, M. C. **Representações sociais de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de Regência**. 2013. 206f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

HERNÁNDEZ, H. **Los diccionarios de orientación escolar**. Tubigen: Max Niemeyer Verlag, 1989.

KRIEGER, M.G. **Dicionários para o ensino de língua materna: princípios e critérios de escolha**. *Revista de língua e literatura*, [s.l.], v. 6-7, n.10-11, p. 101-112. 2005.

LIMA, N. Os dicionários do Ceará. In: CARVALHO, G. (Org.). **Bonito pra chover**: ensaios sobre a cultura cearense. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2003. p.1-39.

MACHADO, A. R. (Org.). **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MALDONADO, C. **El uso del diccionario en el aula**. Madrid: Arco Libros, 1998.

Artigo recebido em: 15/08/2016

Artigo aprovado em: 13/09/2016

MAD MAX: ESTRADA DA FÚRIA: MACHISMO VS FEMINISMO

Patricia Veronica Moreira¹

Resumo:

Neste artigo, analisamos uma polêmica iniciada com o lançamento do filme Mad Max: Estrada da Fúria, seguido da publicação de matérias online, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, em que jornalistas e blogueiros produziram simulacros dos discursos de si e do Outro, no que tange ao machismo e ao feminismo. Desta forma, seguiu-se como referencial teórico-metodológico a hipótese de polêmica proposta por Maingueneau, na sua relação interdiscursiva e na produção de simulacros.

Palavras-chave: Maingueneau; Simulacro; Polêmica; Feminismo; Machismo.

Abstract:

In this paper, we analyze the polemics started with the release of the film Mad Max: Furious road, followed by the publication of articles on the internet, in the US as well as in Brazil, in which journalists and bloggers produced simulacra of their own discourses and the Other, related to chauvinism and feminism. For this reason, this paper followed as methodological and theoretical framework the polemic hypothesis proposed by Maingueneau, in the inter-discourse relationship and on the simulacra production.

Keywords: Maingueneau; Simulacrum; Polemics; Feminism; Chauvinism.

Introdução

Neste artigo discutimos a polêmica veiculada na internet, em sites e blogs, após o lançamento do filme *Mad Max: Estrada da Fúria*, 07 de maio de 2015, nos Estados Unidos. Tal polêmica iniciou-se com a publicação online da revista TIME “Escritora de Monólogos da Vagina, Eve Ensler: Como Mad Max: Estrada da Fúria se tornou um ‘filme de ação feminista’”, por Eliana Dockterman, em 07 de maio, também. No dia 11 de maio, o blog *Return of Kings* (doravante ROK) publicou: “Por

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação de Linguística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/ Araraquara, São Paulo. moreira.patricia.lettras@gmail.com

que você não deveria ver ‘Mad Max: Estrada Feminista’”, por Aaron Clarey, resposta à leitura da matéria de Dockterman, isto é, um convite aos internautas para “boicotarem” o filme. Depois disso, a notícia se tornou viral na internet e vários sites brasileiros publicaram seus textos, polemizando a reação de Clarey.

Selecionamos, para representar tal polêmica no Brasil, matérias publicadas, no dia 15 de maio, em três sites, todos motivados pelo texto de Clarey: 1) o Blog *LadoBi*, representante da cultura LGBT, com a matéria “Ativistas pelo machismo querem boicotar ‘Mad Max’ por ‘excesso de Charlize Theron’”, por James Cimino, 2) O site *OGlobo*, com “Releitura de ‘Mad Max’ gera polêmica entre ativistas dos direitos dos homens” e 3) o site *Uol*, “Ativistas pelo machismo promovem boicote contra ‘Mad Max: Estrada da Fúria’”. A escolha desses textos se deveu ao objetivo de resgatar a construção de identidade de si e do Outro, pela produção de simulacros dos discursos em confronto: machista e feminista. Portanto, pelos conceitos circunscritos na Análise do Discurso (AD), passamos pelos dizeres do Outro nos textos selecionados, procurando apreender os efeitos de sentido produzidos, oriundos de uma ou várias formação(ões) discursiva(s), doravante FD, para melhor compreender a polêmica na relação interdiscursiva.

1. MAD MAX: ESTRADA DA FÚRIA

Para situar os leitores sobre o que causou a “revolta” nos internautas (jornalistas e blogueiros), segue-se um breve resumo do filme. *Mad max: Fury Road*, filme de ação australiano, dirigido e produzido por George Miller, lançado no dia 07 de maio de 2015, é o quarto filme *Mad Max*, desde 1979², cujo protagonista era o ator Mel Gibson. Agora, no papel de Max, entra em cena Tom Hardy. A história se resume em um momento da humanidade, em colapso, tentando sobreviver ao pós-apocalipse, no meio do deserto de Wasteland, e lutando pelas necessidades básicas como: água, comida e combustível. Quem possui essas riquezas é rei, como o tirano Immortan Joe (Hugh Keays-Byrne), que mantém todos esses recursos sob seu controle por meio do exército de War Boys, incluindo um grupo de “mulheres” que são suas escravas sexuais e seu verdadeiro tesouro por serem “capazes” de gerar filhos saudáveis, num lugar (Citadela) onde todos estão doentes.

² 1981, *Mad Max 2* e 1985, *Mad Max Beyond Thunderdome*.

Como esperança de restauração da ordem e de dias melhores, os personagens Max e a imperatriz de elite, Furiosa (Charlize Theron), acabam cruzando caminhos, quando Furiosa decide roubar o “tesouro” do rei, suas mulheres “parideiras”, e levá-las para um lugar mais digno. Num War Rig (carro de guerra), eles são perseguidos pela gangue de Immortan.

Os dois juntos conseguem trazer à Cidadela a possibilidade de um futuro mais digno para todos. Assim, quando Furiosa consegue matar o tirano Immortan e trazer de volta as mulheres que havia roubado, os habitantes de Cidadela recebem Furiosa como sua nova líder, e Max segue seu caminho sozinho em meio à multidão.

2. POLÊMICA NA REDE: ASPECTOS TEÓRICOS

Para a AD, a palavra “discurso” remete a diferentes acepções. Neste trabalho, seguimos a perspectiva adotada por Maingueneau, na obra *Gênese dos discursos*: “entenderemos por ‘discurso’ uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas” (MAINGUENEAU, 2007, p. 15). Os discursos são objetos, ao mesmo tempo, linguísticos e históricos, cuja relação remete aos conceitos de “superfície discursiva” e de “formação discursiva”.

Em sua obra, o autor propõe sete hipóteses sobre o discurso: primado do interdiscurso; uma competência discursiva; uma semântica global; a polêmica como interincompreensão, do discurso à prática discursiva; uma prática intersemiótica; um esquema de correspondência. Juntas, tais hipóteses substanciam o olhar do analista do discurso, porém, para nossos propósitos, aplicamos a primeira, a segunda e a quarta hipóteses.

A primeira, sobre o primado do interdiscurso, define o próprio interdiscurso como a verdadeira unidade de análise na pesquisa, entendendo-o como “um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos” (MAINGUENEAU, 2007, p. 21), organizados em suas particularidades, desdobrando-se em três conceitos: universo, campo e espaço discursivos. Entende-se o primeiro como o conjunto heterogêneo de FDs em interação em uma conjuntura dada, de natureza finita, porém inapreensível em sua globalidade. O segundo é, por sua vez, o conjunto de FDs em concorrência e delimitadas em uma região do universo discursivo, além de ser o lugar de constituição dos discursos. Por fim, o terceiro trata do interesse do

analista que coloca em relação FDs para o entendimento dos discursos, segundo seus objetivos, um subconjunto do campo discursivo.

Retomando a concepção de heterogeneidade de Authier-Revuz (1990) para compreender o Outro no discurso, Maingueneau pontua: “nossa própria hipótese do primado do interdiscurso inscreve-se nessa perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva, que amarra, em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu Outro” (MAINGUENEAU, 2007, p. 33).

Na segunda hipótese, Maingueneau destaca o processo de interincompreensão inserido no discurso polêmico, definindo-o como resultado da tradução que o sujeito faz do Outro a partir do enunciado (MAINGUENEAU, 2007, p. 22), contexto em que filtros atuam na filiação de determinados enunciados a certos discursos. Na quarta hipótese, “A polêmica como Interincompreensão”, discute-se o conceito de “simulacro”, isto é, uma tradução, pois: “é um mecanismo necessário e regular, ligado à constituição de formações discursivas que remetem, para além delas mesmas, a descontinuidades sócio-históricas irreduzíveis” (MAINGUENEAU, 2007, p. 105). Portanto, só compreendemos o Outro por meio de simulacros, isto é, de traduções dos valores do outro, segundo nossas próprias FDs.

Seguindo Maingueneau (2007), compreendemos a polêmica no processo de interincompreensão como um fenômeno mais geral entre as FDs, ou seja, uma “espécie de homeopatia pervertida: ela introduz o Outro em seu recinto para melhor conjurar sua ameaça, mas esse Outro só entra anulado enquanto tal, simulacro” (MAINGUENEAU, 2007, p. 113), fundamental para a própria identidade discursiva, já que no discurso é preciso esconder sua vulnerabilidade.

Por fim, destacamos a relevância dos efeitos de sentido para a AD, posto que: “o sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (ORLANDI, 2003, p. 32), visto que a construção de sentidos é afetada tanto pela língua quanto pela história. Logo, os efeitos de sentido são construídos na e pela linguagem.

2.2 OS DISCURSOS FEMINISTAS E MACHISTAS: REPRESENTAÇÕES CINEMATOGRÁFICAS

Considerando os discursos feminista e machista, optamos por observar sua constituição a partir da construção e das mudanças da representação feminina no cinema, no século XX, a fim de reforçar as ideias de Maingueneau e Orlandi no que

concerne à produção de efeitos de sentidos atravessados tanto pela história quanto pela língua, além de ratificar o antagonismo entre os discursos examinados.

A mídia de massa sempre foi um recurso poderoso quanto ao desenvolvimento identitário, em especial nas questões de gênero (MORAWITZ; MASTRO, 2008, p. 132), uma vez que pesquisas apontam os efeitos que os retratos de gêneros transmitidos pela televisão produzem nas atitudes, nas crenças e comportamentos das pessoas. Logo, acreditamos que o filme seja um fator e um meio que propaga, dinamiza, estabelece e (re)modela as próprias FDs.

Para este trabalho, escolhemos a FD feminista, contrapondo-a à FD machista, já que a primeira, retratada nos filmes, acompanha a trajetória das conquistas feministas historicamente. Essa representação advém das práticas culturais que refletem e refratam um imaginário coletivo, de modo que, para Kaplan (1995 apud BRAGA; COSTA, 2002, p. 107), há três tipos de representações feitas pelo cinema a partir dos anos 1930 até os dias atuais:

(1) a mulher “cúmplice”, que renuncia aos seus sentimentos pessoais e à sua realização individual, assumindo uma postura frágil; (2) a mulher “resistente”, que surge no século XX com sua integração ao mercado de trabalho e sua emancipação financeira, graças ao movimento feminista; (3) a mulher “pós-moderna”, que, tendo encontrado espaço na esfera econômica e política, conquista a liberdade de escolha desejada e enfrenta as novas e complexas questões que se originam na contemporaneidade – por exemplo, os novos posicionamentos que surgem no âmbito das discussões sobre gênero, homossexualismo, algumas formas não convencionais de reprodução, aborto, AIDS etc. (KAPLAN, 1995 apud BRAGA; COSTA, 2002, p. 107).

Dessa classificação, inscrevemos a personagem de Charlize Theron como pós-moderna, despojada das características dos tipos 1 e 2, posto que, ao assumir o protagonismo no filme *Mad Max*, desencadeia reações inesperadas nos sujeitos inscritos em uma FD machista, ao incorporar características pertencentes, de modo geral, aos protagonistas masculinos, ou seja, a “dócil”, a “bela” e a “frágil” assume a linha estratégica da guerra.

3. O MACHISMO E O FEMINISMO NA POLÊMICA *MAD MAX*

Consideramos o espaço da internet como um lugar atravessado por diferentes FDs, de modo que analisamos os simulacros produzidos nesse espaço, na medida em

que, ao ocupar uma posição enunciativa, a internet adere a uma determinada FD, interessando-nos, especificamente, a feminista e a machista.

A polêmica do filme começou com uma matéria publicada pela revista Time. Segundo Dockterman, a surpresa do filme é que Tom Hardy (Max) não é a estrela, mas Charlize Theron (Furiosa). Tal afirmação “ensejou” o embate entre “machistas” e “feministas” nas questões de gêneros, destoando, desse modo, o que homens esperam em relação às mulheres.

Na matéria, o público descobre que o diretor do filme, George Miller, pediu para Eve Ensler se juntar ao elenco e falar sobre violência contra as mulheres. Ensler, ao compartilhar sua experiência com a TIME, ressalta que espera que as mensagens feministas possam trazer mais histórias de mulheres para o cinema. No trecho recortado (1), observamos a imagem que ela faz de si como feminista, e como se dirige ao Outro, seja a mulher feminista, *empoderada*, independente de faixa etária, seja o homem feminista, na figura do diretor:

(1) [...] George estava procurando criar mulheres empoderadas, não vítimas, e eu acho que ele conseguiu isso. Eu não me lembro de ver tantas mulheres de diferentes idades em qualquer filme antes. Eu fiquei realmente encantada com as mulheres mais velhas no filme que eram tão boas lutadoras quanto os homens. Eu nunca havia visto isso antes. Todas elas têm muita ação e independência.³

A matéria serviu de “combustível” para o blogueiro Aaron Clarey, no blog *Return of Kings*, blog que afirma ser destinado aos “homens masculinos e heterossexuais”, portanto, mulheres e homossexuais são fortemente desencorajados a postarem comentários nele. Além disso, é importante observar como o autor tem sua identidade construída no ROK, e como outros veículos fizeram o simulacro e traduziram essa imagem como parte de um discurso “machista”. O blogueiro é definido como:

Aaron Clarey - capitão Capitalismo é o economista residente da mano/androsfera. Ele é um misantropo, hedonista, niilista, tipo cínico, mas ele continua provando estar certo todos os dias. Ele é o autor de ‘Enjoy the Decline’, ‘Worthless’ e ‘Bachelor Pad Economics’. Ele também dirige a consultoria ‘Asshole Consulting’.

³ Todos os excertos dos blogs e artigos de língua inglesa são traduções nossas e podem ser consultados nas referências.

Clarey polemiza desde o título da matéria, isto é, subverte o nome do filme *Mad Max: Estrada da fúria*, para *Estrada Feminista*, de modo que o leitor entenda isso como uma relação de confronto entre os dois discursos, uma interincompreensão gerada ao relacionar as palavras do nome do filme, no sentido em que o simulacro do feminismo é representado pelo blogueiro, talvez, como sinônimo, ou extensão de algo “furioso”, “violento”. Reage, também, ao descobrir que o diretor chamou Ensler como consultora feminista do filme, utilizando palavras que, novamente, invertem de maneira irônica os discursos do “feminismo” e “machismo”, no trecho (2), vitimizandose, ao dizer que foi “forçado” a fazer algo:

(2) [...] Ai de mim, eu fui forçado a aceitar a realidade. Estrada da fúria não seria um filme feito para homens. Seria uma peça de propaganda feminista se posando como um filme para “caras”.

A publicação viralizou-se nas mídias e vários outros sites (uol, ladobi, oglobo, etc) destacaram falas inteiras de Clarey para criticar sua posição “machista”, visto que o sujeito, de fato, não tem controle pelos efeitos de sentidos produzidos, quando fala (ORLANDI, 2003, p. 32). Pensando tal cenário, recortamos três trechos de matérias sobre a fala de Clarey nos sites brasileiros, os quais produzem um efeito de sentido diferente acerca do “machismo”.

Primeiro trecho (ladobi, oglobo e uol):

Em (3), observamos o simulacro que Clarey faz da atuação de Charlize Theron e Tom Hardy quanto à inversão dos papéis de gênero, representação que o indigna, ao argumentar que ninguém “berra ordens” à Max:

(3) [...] Charlize Theron aparece muito nos trailers, enquanto Tom Hardy (Mad Max) aparece poucas vezes. Charlize Theron com certeza fala muito durante os trailers, enquanto eu acho não ter ouvido uma fala sequer de Tom Hardy. Finalmente, a personagem de Charlize Theron berra ordens para Mad Max. Ninguém berra ordens para Mad Max.

Segundo trecho (ladobi e uol):

Em (4), Clarey faz o simulacro de que “feminismo” e “esquerda” andam juntos, além de enfatizar os aspectos de “guerra” na agenda feminista atual, ao comparar o

filme com o estratagema histórico na guerra entre gregos e troianos, reforçando como os discursos são atravessados e ressignificados, (MAINGUENEAU, 2007), historicamente. Outrossim, faz uma autorrepresentação, pois, ao afirmar negativamente que o Outro vê os gêneros em aspectos igualitários - “físicos, força e lógica”, demonstra que o discurso “machista” seria o oposto, ou seja, a preponderância das diferenças entre os gêneros. Portanto, o discurso “feminista” deve ser extinto por ser “um subterfúgio” usado para “borrar” o que é masculino e o que é feminino:

(4) [...] Mas vamos ser claros. Este é o veículo pelo qual eles estão garantindo uma leitura feminista descendo sua garganta abaixo. Isto é um Cavalos de Tróia de feministas e de esquerdistas Hollywoodianos que usarão (inutilmente) para insistir que as tropas de mulheres são iguais aos homens em todas as coisas, incluindo nos aspectos físicos, de força e de lógica. E este é o subterfúgio que eles usarão para borrar as linhas entre masculinidade e feminilidade, mais adiante arruinando mulheres para homens, e homens para mulheres.

Terceiro trecho (ladobi e uol):

No trecho (5), percebemos que o blogueiro se autorrepresenta como uma pessoa “sagaz”, bem como o são os leitores do ROK, manipulando os internautas para não assistirem ao filme e para “espalharem a palavra” aos outros. Logo, quem assiste ao filme não é sagaz, mas “cordeiros”. Outro simulacro feito do discurso “feminista” inscreve as mulheres desse grupo como uma “ilusão”, pois, mulher de verdade é a “mulher submissa”, que não luta por seus direitos. Além disso, mais uma vez, o blogueiro relaciona o socialismo ao feminismo como construções históricas emparelhadas e absurdas:

(5) [...] Então faça um favor a você mesmo e a todos os homens do universo. Não apenas RECUSE assistir ao filme, mas espalhe a palavra para quantas pessoas forem possíveis. Nem todos eles têm um olhar afiado como nós temos aqui no ROK. E a maioria será envolvida pelos furacões e explosões. Porque se eles forem cordialmente e Estrada da Fúria se tornar um blockbuster, então você, eu e todos os outros homens (e mulheres de verdade) do mundo nunca mais serão capazes de ver novamente um verdadeiro filme de ação que não contenha um maldito sermão político sobre moral feminista, um guerreiro da justiça social e o socialismo.

Na sequência da polêmica, destacamos trechos (6, 7, 8) que os jornalistas escreveram criticando o blogueiro norte-americano, traduzindo a imagem dele como “machista”, mas no sentido histórico e pejorativo do termo. Em *Ladobi*, por exemplo, James Cimino (6), em “Ativistas pelo machismo querem boicotar ‘Mad Max’ por ‘excesso de Charlize Theron’”, faz um simulacro de que “ativistas pelo machismo” são “neuróticos” que “conspiram” sobre tudo:

(6) [...] Não é só no Brasil que há neuróticos que enxergam teorias conspiratórias em tudo. Ativistas americanos em defesa do machismo estão tentando promover um boicote contra o filme “Mad Max: Estrada da Fúria”. Segundo um post do site “Return of Kings” (Retorno dos Reis, em tradução livre), o filme seria uma propaganda feminista.

OGlobo, em “Releitura de ‘Mad Max’ gera polêmica entre ativistas dos direitos dos homens”, traduz a imagem do “machista” (7, 8) de forma negativa, ao colocar em aspas que os homens “estão sendo enganados” por uma “propaganda feminista” cujo objetivo é “minar a masculinidade tradicional”. O site se dirige também aos defensores da igualdade de gêneros, que traduziram a “ira” dos “ativistas” como algo “hilário” (8):

(7) [...] RIO — O filme “Mad Max: Estrada da Fúria” despertou a revolta dos ativistas pelos direitos dos homens. Um grupo americano alega que homens “estão sendo enganados” ao serem atraídos para os cinemas pelas sequências de ação, mas, ao chegarem lá, se deparam com uma “propaganda feminista”. Por isso, os ativistas pediram um boicote ao filme e acusaram Hollywood de tentar “minar a masculinidade tradicional”.

(8) [...] Se, por um lado, o filme provocou ira nos ativistas dos direitos dos homens, a reação desse grupo gerou deboche entre homens e mulheres feministas. Os defensores da igualdade entre os gêneros consideraram os comentários machistas “hilários”.

O site *Uol*, em “Ativistas pelo machismo promovem boicote contra ‘Mad Max: Estrada da Fúria’”, não apenas faz a mesma tradução (9) da imagem de *OGlobo* do “machista” pelo deboche, como também disponibiliza na página uma enquete satirizando toda a polêmica em si. Contudo, dentre os 3.830 votos dos internautas, a grande maioria (27,55%) escolheu a opção: “Macho que é macho não reclama de excesso de cenas de Charlize Theron”, mostrando que o público leitor faz um simulacro do “homem verdadeiro” como aquele que vê uma mulher “loira, esguia e de

olhos azuis” dentro dos padrões da sociedade moderna de beleza, sem considerar qualquer outro aspecto:

(9) [...] A ira dos machistas, no entanto, teve efeito contrário. A reação do grupo gerou deboche entre homens e mulheres defensores da igualdade entre os gêneros. A repercussão, inclusive, teria incentivado essas pessoas a irem ao cinema para assistir ao filme.

A hipótese da produção dos simulacros nos excertos neste trabalho (1 à 9) é de que a mídia possibilita que o OUTRO tenha voz, positiva ou negativa, dependendo do lugar que se enuncia e para quem se enuncia. Predominantemente, os textos nos conduziram a dois simulacros do “machismo” e do “feminismo”. Quando um fala do Outro, partiu-se dos aspectos negativos, mas quando falam de si, em suas autorrepresentações, são destacados apenas aspectos positivos em detrimento do que é negativo no Outro, confirmando o que foi exposto anteriormente sobre a identidade discursiva, pela perspectiva de Maingueneau, em que só compreendemos o Outro por meio de simulacros, isto é, de traduções dos valores do outro, segundo nossas próprias FDs.

O sujeito é definido pelas FDs em que está atrelado. Assim, podemos pensar numa segunda hipótese, refletindo como as ideologias do feminismo e do machismo se apresentam na sociedade atual. Entendendo melhor o funcionamento delas nas análises, pode-se perceber os papéis de gêneros esperados na sociedade ainda patriarcal, por exemplo, quando os internautas argumentaram que o filme *Mad Max* não se encaixa ao estilo de ação esperado por ter uma mulher no papel de protagonista, que luta de igual para igual com os homens.

Dessa forma, percebemos que, pelos simulacros produzidos na mídia, a identidade feminina é perpassada pelo crivo dos homens que ainda as veem mais como “símbolos sexuais” do que pessoas capazes de protagonizarem filmes de ação e de lutarem no mesmo nível que os homens, mostrando sua igualdade em diferentes aspectos, como propõe o feminismo atual.

Considerações finais

Diante desta breve análise, a interincompreensão nos discursos feminista e machista traduziu-se em categorias tanto negativas quanto positivas (trechos 1 à 9) da representação identitária de si e do Outro, confirmando que essas FDs, embora estejam no mesmo campo discursivo, são concorrentes (MAINGUENEAU, 2007).

Ainda observamos a construção dos simulacros de si e do Outro como traduções do discurso do Outro, na própria polêmica criada na divulgação de matérias na internet, que retomaram, em grande parte, trechos dos enunciados do Outro para se autorrepresentarem e representarem, ao mesmo tempo, o Outro, numa relação de confronto explícita. Observamos, também, as diferentes posições assumidas pela própria mídia, pois, ao publicar determinados textos, traduz também seus próprios valores. Todos esses enunciados nos levam à conclusão de que, seguindo Maingueneau (2007), a tradução se dá numa interpretação “negativa” do Outro, neste caso, tanto a visão do feminismo sobre si e sobre o machismo, como a visão do machismo sobre si e sobre o feminismo.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, UNICAMP – IEL, n. 19, jul./dez.,1990.

BRAGA, H. M.; COSTA, V. **Mulheres partidas**: poética e política das imagens fílmicas da mulher, 2002. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v02n03art05_costa.pdf. Acesso em: 15 out 2016.

CLAREY, A. Why you should not go see “Mad Max: feminist road”. **Return of Kings**, 2015. Disponível em: <http://www.returnofkings.com/63036/why-you-should-not-go-see-mad-max-feminist-road>. Acesso em: 20 jul 2015.

DOCKTERMAN, E. Vagina Monologues Writer Eve Ensler: How Mad Max: Fury Road Became a ‘Feminist Action Film’. **TIME**, 2015. Disponível em: <http://time.com/3850323/mad-max-fury-road-eve-ensler-feminist/>. Acesso em: 20 jul 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2003.

MAD MAX: **A estrada da fúria**. Dirigido por George Miller, 2015.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar, 2007.

MORAWITZ, E. B.; MASTRO, D. E. **Mean girls?** The influence of gender portrayals in teen movies on emerging adults’ gender-based attitudes and beliefs. *Journalism and Mass Communication Quarterly*. 85.1 (2008): 131-146.

OGLOBO. **Releitura de „ Mad Max gera polêmica em direitos dos homens**. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/releitura-de-mad-max-gera-polemica-entre-ativistas-dos-direitos-dos-homens-16167244#ixzz3hm41povB>. Acesso em: 21 jul 2015.

UOL. Ativistas pelo machismo promovem boicote contra "Mad Max: Estrada da Fúria". Disponível em:

<http://cinema.uol.com.br/noticias/redacao/2015/05/15/ativistas-pelo-machismo-promovem-boicote-contramad-max-estrada-da-furia.htm>. Acesso em: 21 jul 2015.

Artigo recebido em: 15/08/2016

Artigo aprovado em: 04/10/2016

O DUOLINGO COMO FERRAMENTA PARA AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Rafaela Souza Alves¹

Resumo:

O presente trabalho tem o propósito de analisar o aplicativo Duolingo e identificar suas principais características, bem como relacioná-lo com concepções educacionais e perspectivas pedagógicas. Na sociedade da informação, se faz necessário a inserção dos recursos tecnológicos na educação. Porém, essa aplicação nem sempre é feita de maneira crítica, baseada teoricamente, o que acaba tornando o uso do recurso ou aplicativo não tão eficaz. O Duolingo é um website que tem por objetivo ensinar línguas estrangeiras e traduzir páginas da Internet. Além de analisar o aplicativo e relacioná-lo com tendências pedagógicas, relatou-se sobre um caso de aplicação do aplicativo bem como sugestões futuras para o seu uso em sala de aula, especificamente em língua inglesa. Por mais que o aplicativo tenha se mostrado estar embasado em métodos tradicionais, e não propiciar a reflexão crítica de conteúdos, ele pode ser utilizado pelo professor como forma de apropriação de vocabulário, treino de pronúncia.

Palavras-chave: tendências pedagógicas; duolingo; sala de aula; língua inglesa.

Abstract:

The present work has the purpose of analyzing the Duolingo application and identify its key features, as well as relate it with educational concepts and pedagogical perspectives. In the information society, it is necessary the integration of technology in education. However, this application is not always critical and, based in theory, which ends up making the use of the feature or application not as effective. The Duolingo is a website that aims to teach a language and translate Web pages. In addition to analyzing the application and connect it with the theories, it has been reported on a case of application of Duolingo as well as future suggestions for its use in the classroom, specifically in the English language. As much as the application showed be based on traditional methods, and does not provide the critical transformation of content, it can be used by the teacher as a form of appropriation of vocabulary and pronunciation practice. The mediation carried out by professor makes a big difference when using the resources offered by the Internet.

Key-words: pedagogical perspectives; duolingo; classroom; English language.

¹ Graduada em Letras (licenciatura em português e inglês e suas respectivas literaturas) pela FEPI (2014), possui especialização em metodologia do ensino da língua inglesa (2015) e está cursando mestrado em Linguística Aplicada na UnitaU. Atua como professora de inglês em escola pública e escola de idiomas em Delfim Moreira. E-mail: rafa.alves_dm@hotmail.com

Introdução

As concepções de educação têm sido modificadas ao longo dos tempos, de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural nas quais estão inseridas. Em consequência dos avanços tecnológicos e da Internet, conforme bem aponta Braga (2013), hoje vivemos a sociedade do conhecimento, na qual temos uma gama enorme de informações que podem ser acessadas em instantes. Nesse cenário, a escola deve ser pensada de forma ampla, diferentemente, considerando os novos letramentos e tecnologias aplicados no ambiente escolar. Tendo isso em vista, o professor ou educador deve buscar recursos, ferramentas para aprimorar suas aulas e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais contextualizado e eficaz. Dessa forma, este estudo está relacionado com as tecnologias, a Internet a favor da aprendizagem e, mais especificamente, para as aulas de língua inglesa como língua estrangeira.

A Internet oferece diversos recursos para o ensino de língua inglesa, tais como plataformas educacionais, websites e aplicativos, o que auxilia o professor a encontrar materiais que possam enriquecer suas aulas e auxiliar os alunos na internalização dos conteúdos. Porém, em muitos casos, há problemas com as ferramentas escolhidas o que acaba tornando-as não tão produtivas como seria esperado. As razões para tal impasse podem ser a origem desses recursos, ou seja, não terem sido desenvolvidos por estudiosos da área educacional, ou linguística (no caso de recursos para o ensino de língua inglesa) e sim por técnicos; bem como a falta de fundamentação teórica dos professores no momento da escolha e também no uso desses materiais em sala de aula.

Diante desse panorama, acredita-se que os professores precisam conhecer as características dos recursos escolhidos e, inclusive, relacioná-las às concepções educacionais em que se baseiam a fim de saber aplicar adequadamente o que a Internet oferece no contexto de sala de aula.

Neste trabalho, foi escolhido um website educacional, especializado no ensino de línguas, a fim de que fosse analisado e interpretado à luz das teorias estudadas, como as tendências pedagógicas (LUCKESI, 1994), métodos de ensino (LEFFA, 1988) e a gamificação (KAPP, 2012). O website chama-se Duolingo², é gratuito e foi lançado em 19 de junho de 2012, oferecendo cursos de inglês, espanhol, francês, alemão,

² O Duolingo pode ser acessado pelo website: <https://www.duolingo.com/>

italiano, entre outros. Seu objetivo é ensinar uma língua estrangeira gratuitamente e ajudar a traduzir a web.

Os propósitos desta pesquisa são identificar as teorias educacionais que embasam o aplicativo escolhido, bem como suas características e potencialidades e perceber como ele pode ser aplicado em sala de aula. As perguntas de pesquisa que nortearam este estudo são as seguintes:

- Quais são as características do website Duolingo?
- Quais teorias educacionais embasam este aplicativo?
- Quais seriam as possíveis aplicações desse ambiente virtual na sala de aula?

Para responder a essas perguntas, a pesquisa baseia-se teoricamente nas abordagens de ensino de língua estrangeira relatadas por Leffa (1988), como abordagem da gramática e tradução direta, leitura, entre outras, bem como o behaviorismo no ensino. Também são consideradas as concepções de educação (redentora, reprodutora e transformadora) e as perspectivas pedagógicas conhecidas como liberais e progressistas postuladas por Luckesi (1994).

Um conceito que vêm crescendo em diversas áreas do conhecimento, tais como administração de empresas, saúde, educação, entre outras, é a Gamificação. Neste artigo serão abordados alguns aspectos dessa perspectiva de ensino a fim de compreender, de forma mais contundente, o website Duolingo.

O método desta pesquisa é o bibliográfico e interpretativista, com intenção de analisar o aplicativo e relacioná-lo com as teorias estudadas.

1 Fundamentação teórica

Nesta seção serão articulados primeiramente os pressupostos teóricos acerca das concepções de educação e das perspectivas pedagógicas que estiveram e estão presentes no ambiente educacional. Posteriormente algumas questões sobre a utilização de recursos tecnológicos na sala de aula também serão discorridas bem como as abordagens para o ensino de língua estrangeira. E, por fim, serão apresentados certos pontos relacionados à gamificação.

1.1 Concepções de educação e tendências pedagógicas

Muito se questiona sobre o sentido da educação, qual o seu papel, fundamentos, posição em relação à sociedade, entre outras questões. Luckesi (1994) aborda três sentidos diferentes, fundamentando-se em tendências filosófico-políticas a fim de compreender a prática educacional ao longo dos tempos.

O primeiro conceito diz respeito à educação como redenção da sociedade, voltada para a formação da personalidade dos indivíduos, desenvolvimento de habilidades e valores éticos. A educação para essa esfera é tida como exterior à sociedade, servindo para a adaptação do indivíduo em seu contexto.

Outra concepção de educação discutida por Luckesi (1994) é a de reprodução da sociedade. Nela a educação é vista como parte da sociedade e está a serviço dela, reproduzindo seu modelo vigente. A escola ensina algumas técnicas como ler, escrever, contar e certas regras de bons costumes, bem como a consciência cívica e profissional.

A terceira visão da educação é a de transformação da sociedade, que entende a educação como uma mediadora de um projeto social, conservador ou transformador. Para os representantes dessa teoria, a educação possui papel ativo na sociedade, possibilitando aos indivíduos a ação a partir de seus condicionantes históricos.

Luckesi (1994) também apresenta tendências pedagógicas na prática escolar, sendo possível relacioná-las às concepções abordadas anteriormente. Na perspectiva redentora encontram-se as pedagogias liberais, e na transformadora, as pedagogias progressistas.

A pedagogia liberal é uma manifestação da sociedade capitalista que defende os interesses individuais. O papel da educação aqui é preparar os indivíduos para desempenhar papéis sociais conforme suas habilidades. Essa pedagogia pode ser dividida em subcategorias: tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista. Na tradicional, o aluno deve atingir pelo próprio esforço, sua realização como pessoa e os conteúdos não estão relacionados a seu cotidiano. Já para a renovada progressista, a educação é um processo interno, partindo das necessidades do indivíduo para a adaptação ao meio. A renovada não-diretiva parte da auto realização e relações interpessoais. E a tecnicista prepara os alunos para serem mão de obra a suprir as demandas da indústria.

As pedagogias progressistas analisam criticamente a sociedade e postulam finalidades sociopolíticas da educação. Dividem-se em tendência libertadora,

libertária e crítico-social dos conteúdos. As duas primeiras lidam com o antiautoritarismo, valorização da experiência vivida e autogestão pedagógica. A aprendizagem grupal é mais valorizada do que os conteúdos. Para a pedagogia crítico-social dos conteúdos, a escola é mediadora entre o indivíduo e o social, promovendo a transmissão dos conteúdos e a sua assimilação de forma ativa pelo aluno.

Diante de tantas visões e esferas sobre a educação, o professor pode ter questionamentos de qual teoria seguir. Dessa maneira, como saber qual escolher? O importante é o educador ter sempre em mente seu contexto de trabalho, o perfil dos seus alunos, seus objetivos e fazer a melhor escolha para atender as necessidades de seu público.

1.2 Recursos tecnológicos na educação

A sociedade na qual estamos vivendo é marcada pela facilidade e rapidez de acesso à informação. Assim, as novas tecnologias e Internet têm influenciado cada vez mais as nossas vidas, inclusive a área da educação, que acaba encontrando-se em uma fase de transição. Tendo esse cenário em vista, é necessário buscar formas de inserir a tecnologia e novas mídias na sala de aula.

Segundo Braga (2013), as mídias não determinam as mudanças, mas sim a perspectiva pedagógica a ser adotada e a exploração eficaz e eficiente dos recursos que elas oferecem. Então, é imprescindível que o professor faça uso consciente das possibilidades que a tecnologia oferece, a fim de construir significados aos alunos, podendo assim, transformar as informações em conhecimento.

Diante da imensidão de informações e recursos trazidos pela Internet, o professor se vê cheio de opções de websites, aplicativos e plataformas educacionais a sua disposição. Por mais que esse fato pareça ser vantajoso, há controvérsias devido à falta de fundamentação teórica e olhar crítico do professor na hora de escolher o recurso tecnológico e a forma de aplicação dele em sala de aula.

Com relação à disciplina de língua inglesa, há diversos recursos encontrados na Internet que almejam auxiliar o usuário a aprender idiomas. Faz-se necessário, então, que o professor conheça as bases teóricas que subjazem os recursos tecnológicos bem como suas características para que seu uso se torne eficaz.

1.3 Abordagens do ensino de língua inglesa

A prática pedagógica compõe-se de certos elementos como relação professor-alunos, metodologia, material didático, entre outros. Com relação à metodologia, pode-se dizer que ela é basilar para o processo ensino-aprendizagem. Dessa maneira, o professor deve conhecer as abordagens existentes, escolher se vai seguir alguma, utilizar conceitos-chaves presentes em algumas delas ou se vai criar seu próprio estilo de ensinar.

Em relação ao ensino de língua inglesa, foco deste trabalho, há diversas abordagens que surgiram de acordo com as necessidades da sociedade e também conforme a eficiência dos métodos que vêm sendo aplicados. Leffa (1988) discute essas abordagens conforme se pode apontar na sequência.

A primeira abordagem discutida pelo autor foi a da gramática e tradução que consiste no ensino da segunda língua pela primeira. A memorização de palavras, conhecimento das regras necessárias para formar frases e exercícios de tradução se faziam necessários. Segundo Leffa (1998, p.4) “pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação”. O objetivo dessa abordagem era que o aluno apreciasse a cultura e literatura na língua estrangeira.

Em seguida, surgiu a abordagem direta, na qual a língua estrangeira deve ser aprendida através da segunda língua, ou seja, a língua materna do aluno não deveria ser utilizada. Para tanto, o significado das palavras era transmitido através de gestos e gravuras, sem se valer da tradução. Conforme Leffa (1988), o foco estava na língua oral, entretanto a escrita podia ser introduzida nas primeiras aulas por meio de diálogos situacionais. Pela primeira vez as quatro habilidades são utilizadas no ensino de línguas (ouvir, falar, ler e escrever).

Na sequência, surgiu a abordagem para a leitura que, de acordo com Leffa (1988), deveria almejar o gosto pela cultura e literatura das pessoas. Sendo assim, seu objetivo era desenvolver a habilidade de leitura, criando condições para que ela fosse propiciada dentro e fora da sala de aula. O vocabulário nessa abordagem era tido como essencial e deveria ser expandido o mais rápido possível.

Outra abordagem discutida por Leffa (1988) foi a abordagem audiolingual, que nasceu durante a Segunda Guerra Mundial para atender as necessidades do exército americano que precisava de falantes fluentes em outras línguas. Esse método foi considerado como uma reformulação da abordagem direta, tendo como foco a língua

oral novamente. Acreditava-se que “o aluno só deveria ser exposto à língua escrita quando os padrões da língua oral já estivessem bem automatizados” (LEFFA, 1988, p. 13).

Durante essa fase, a teoria que embasou o ensino de línguas foi o Behaviorismo. Para o autor (LEFFA, 1988), a língua era considerada um hábito condicionado que pode ser adquirido através de um processo mecânico de estímulo e resposta. O professor deveria reforçar imediatamente as respostas certas dadas pelo aluno, buscando evitar que alunos cometessem erros, pois não podiam aprender errando e não deviam fazer perguntas referentes à língua.

Depois houve um momento de transição e surgiram várias abordagens como a sugestologia, a aprendizagem por aconselhamento, silenciosa, resposta física total, natural e a abordagem comunicativa. Na abordagem comunicativa, a aprendizagem é centrada no aluno e o professor torna-se um orientador e são bastante trabalhadas técnicas de trabalho em grupo.

1.4 Gamificação

É notável o impacto que os jogos têm causado na sociedade atual. O mercado de jogos tem crescido cada dia mais. Eles possuem mecânicas e elementos capazes de engajar o jogador por diversas horas. Esse engajamento propiciado pelos jogos tem chamado a atenção de diversos pesquisadores e assim, criou-se o termo gamificação.

A gamificação, segundo Kapp (2012, p.33), é o “uso de mecânicas, estética e pensamentos dos games para envolver pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”.

Com o sucesso que a gamificação tem ganhado e os benefícios que ela pode trazer em diversas áreas, tem-se investido na criação de websites, aplicativos gamificados, a fim de motivar os usuários a realizar certas tarefas. A presente pesquisa centra-se em um desses websites gamificados, o Duolingo.

Há diversos elementos presentes nos jogos que podem ser aplicados em ambientes gamificados. Podem-se citar: avatar, narrativa, desafios, pontos, medalhas, níveis, desafios, recompensas, feedback, falhar e tentar novamente, competição, cooperação, placar de líderes, barra de progressão, entre outros (ALVES, 2014).

2 Análise e discussão dos resultados

Serão abordadas nessa seção o aplicativo escolhido para análise, as características do processo de ensino-aprendizagem encontradas nele, bem como as concepções pedagógicas relacionadas com o mesmo e seus elementos gamificados e também o papel do professor e da escola no contexto de uso do aplicativo.

Nos resultados será discutida uma prática pedagógica que objetivou utilizar o aplicativo como ferramenta para as aulas de língua inglesa.

2.1 O aplicativo Duolingo

O Duolingo é um website gratuito de ensino de línguas (DUOLINGO, 2016). Foi lançado em 19 de junho de 2012. Em 2014, o número de usuários cadastrados era de 60 milhões, sendo 20 milhões ativos. Oferece cursos de inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, português, holandês, dinamarquês, sueco, irlandês, turco, ucraniano, norueguês, russo e polonês. Pode ser acessado pela Web, iOS, Android e Windows Phone, como website ou feito o download em aplicativo no celular.

O objetivo do website é que os usuários aprendam uma língua estrangeira gratuitamente e ajudem a traduzir a web. Sendo assim, ao mesmo tempo que os usuários realizam os exercícios, eles estão colaborando para a tradução de textos da Internet.

2.2 Características do processo ensino-aprendizagem

É possível relacionar o processo ensino-aprendizagem oferecido pelo Duolingo com algumas abordagens discutidas por Leffa (1988). A primeira é conhecida por abordagem da gramática e tradução, na qual o ensino da segunda língua é auxiliado pela língua materna. Os passos para a aprendizagem nessa teoria são a memorização de palavras, o conhecimento de regras para formar frases e exercícios de tradução. No Duolingo, percebe-se a utilização da língua materna para a aprendizagem da segunda língua: os alunos são expostos ao vocabulário e frases e devem praticá-los traduzindo frases, tanto na forma escrita, quando na oral, conforme ilustra a figura a seguir.

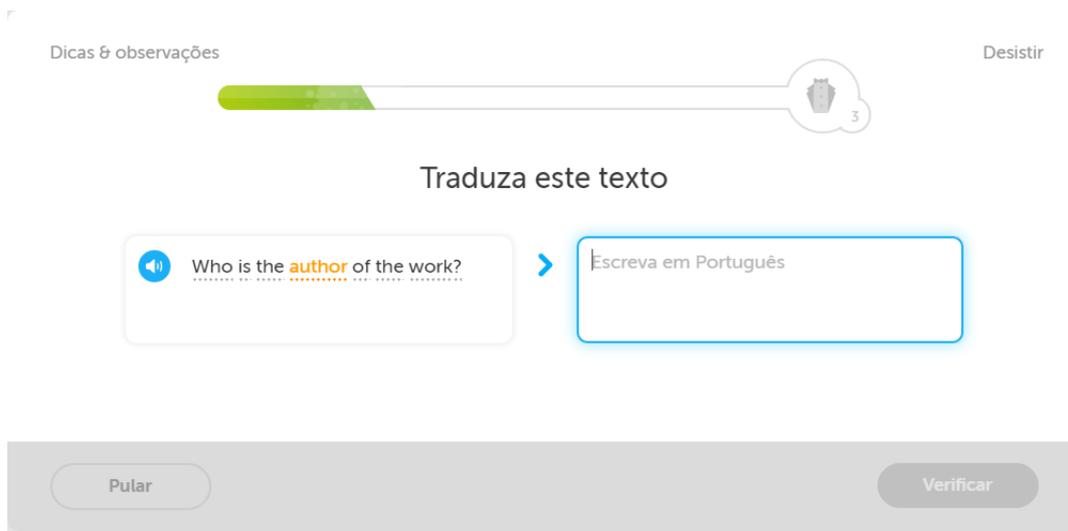


Imagem 1 – Exemplo de exercício no Duolingo.

Fonte: Duolingo, 2016.

No exercício ilustrado acima, é observável a utilização do método de tradução e o auxílio da língua materna para se aprender o idioma. Se o aluno não concordar com a resposta, ele pode reportar um problema com relação ao exercício.

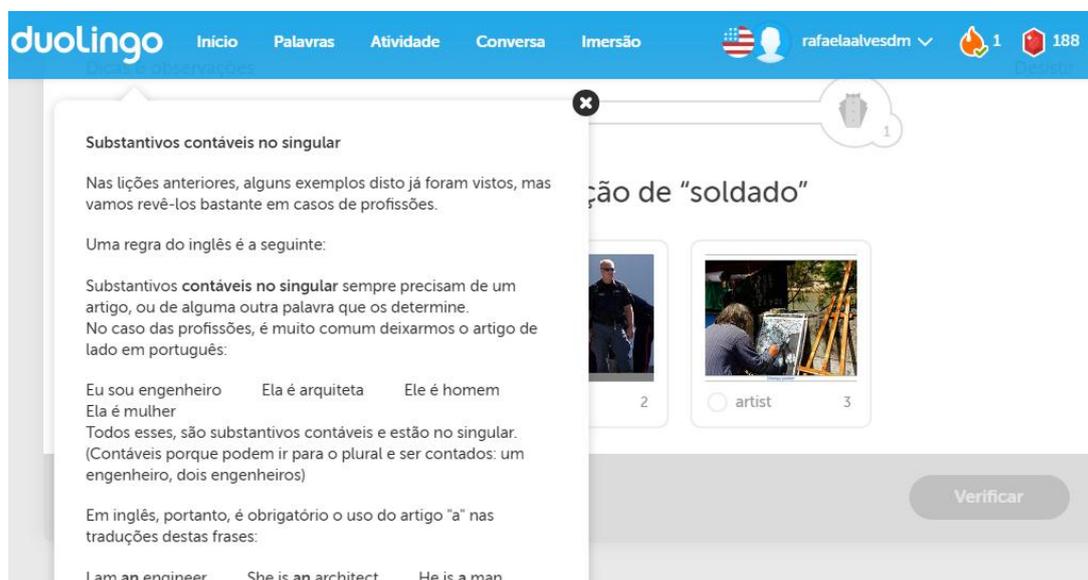


Imagem 2 – Regras gramaticais.

Fonte: Duolingo, 2016

Na imagem acima, nota-se a explicação das regras gramaticais que, de acordo com a abordagem de gramática e tradução, é essencial para a aprendizagem de línguas.

Há também traços da abordagem direta no website, cuja ênfase está na língua oral. No Duolingo há exercícios para o indivíduo escutar e depois escrever ou gravar

lendo o que está escrito. Nessa abordagem também há a integração das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever). Por mais que no website elas não sejam tão bem exploradas, há algumas manifestações dessas 4 habilidades.

Ainda, no Duolingo, o trabalho com o vocabulário é essencial para a aprendizagem. Ele é dividido por categorias como profissões, cores, comida, entre outros, e cada uma delas possui algumas lições. Nas lições há uma lista de palavras que o usuário deve praticar durante os exercícios, e que são sempre retomadas em outras lições. Um aspecto interessante do site é que se trabalha com o reforço das palavras, ou seja, depois de um tempo a pessoa deve voltar nas lições já cumpridas e praticá-las novamente. Esse reforço das palavras pode ser observado na imagem a seguir pelas barras preenchidas em cada categoria.



Imagem 3 –Uma das páginas iniciais do Duolingo.

Fonte: Duolingo, 2016

Na imagem acima, encontra-se uma das primeiras páginas que pode ser acessada logo após o cadastro do usuário no site. Percebem-se os níveis que os alunos devem seguir, bem como a progressão de conteúdo. O aluno só pode passar de conteúdo se tiver terminado o anterior. Infelizmente, não há a oportunidade de o aluno escolher qual conteúdo quer aprender, pois deve seguir a ordem pré-estabelecida pelo site.

Outra teoria apresentada por Leffa (1988) foi o behaviorismo, postulada por Skinner. Nessa perspectiva, a língua é tida como um hábito que pode ser condicionado e adquirida por meio de um processo mecânico de estímulo e resposta. Quando o aluno responde corretamente a uma pergunta ele deve ser reforçado pelo

professor. Relacionando com o Duolingo, nele há as atividades que devem ser completadas para que o usuário passe de fase e não fique na quarentena. Há também um sistema de pontuação, de vidas, que tem por objetivo tornar o website mais motivador. Pode-se compreender que os pontos, a progressão, a passagem de níveis são estímulos para a aprendizagem do idioma.

Na próxima imagem há a loja virtual na qual o aluno pode trocar seus pontos por vidas e ofensivas.

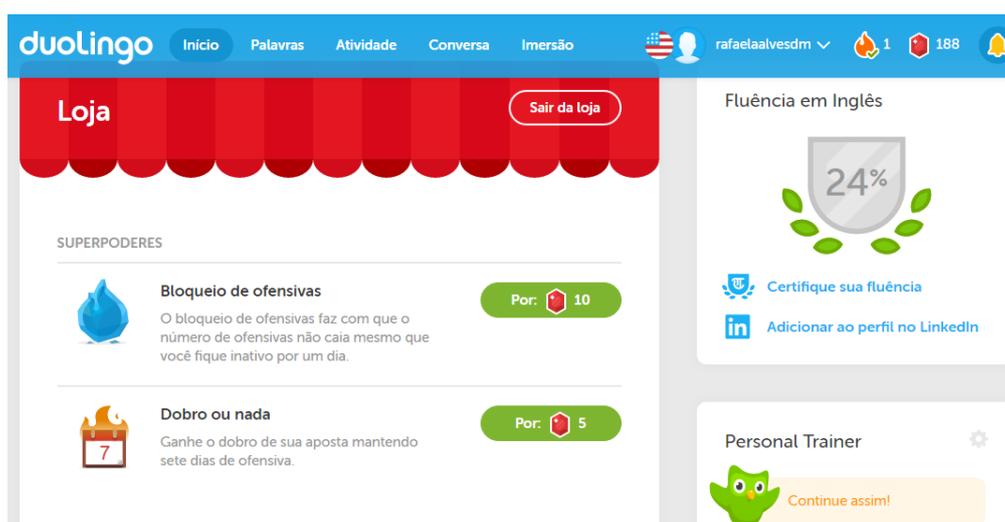


Imagem 4 – Loja virtual

Fonte: Duolingo, 2016

O aluno recebe lembretes diários para a prática dos exercícios e se ele não praticar, recebe ofensivas. Percebe-se aqui a punição, característica da teoria behaviorista.

Em relação à gamificação, o Duolingo possui alguns elementos de jogos, como: objetivo (aprender um idioma e ao mesmo tempo, traduzir textos da Internet), regras (realizar sua meta diária, ter certo número de acertos, seguir a ordem dos conteúdos), competição, feedback (imediato), recompensas, pontos, medalhas, níveis, fracasso, jogar novamente e pontuação.

2.3 Relação com as teorias educacionais

É possível relacionar o aplicativo Duolingo com a concepção de educação reprodutora. Conforme Luckesi (1988), nessa perspectiva a escola está a serviço da sociedade e trabalha com as técnicas a fim de realizar seu objetivo. No Duolingo, os

alunos devem realizar os exercícios e enquanto aprendem um idioma estão auxiliando a tradução da Internet. E nos exercícios são utilizadas técnicas de tradução, repetição e memorização.

Alguns traços das tendências pedagógicas podem ser relacionados com o aplicativo escolhido. Por exemplo, em relação a tendência tradicional, o aluno deve agir pelo próprio esforço e os conteúdos não estão relacionados com o cotidiano (LUCKESI, 1988). No Duolingo, percebe-se que o aluno deve fazer os exercícios, se esforçar, caso contrário, não terá sucesso no jogo.

As frases presentes nos exercícios são fora do contexto do aluno, não estão presentes em um texto, são somente frases soltas, como pode ser observado na imagem a seguir.



Imagem 5 – Exercício descontextualizado

Fonte: Duolingo, 2016.

Uma característica da tendência libertária também pode ser observada, a questão do antiautoritarismo e autogestão pedagógica. O aluno não precisa do professor para a realização dos exercícios, ele pode fazer no momento que desejar, da forma mais conveniente para ele.

2.4 Relação professor-aluno

Como o indivíduo pode entrar no website ou baixar o aplicativo sem um professor auxiliando, pode-se dizer que é um ambiente educacional bastante autônomo. As atividades são autoexplicativas. Dessa maneira, não é possível relacionar professor e aluno.

Entretanto, o website criou uma nova área chamada Duolingo para escolas. Trata-se de um ambiente para os professores cadastrarem suas turmas e alunos e visualizar o progresso daqueles envolvidos no processo.

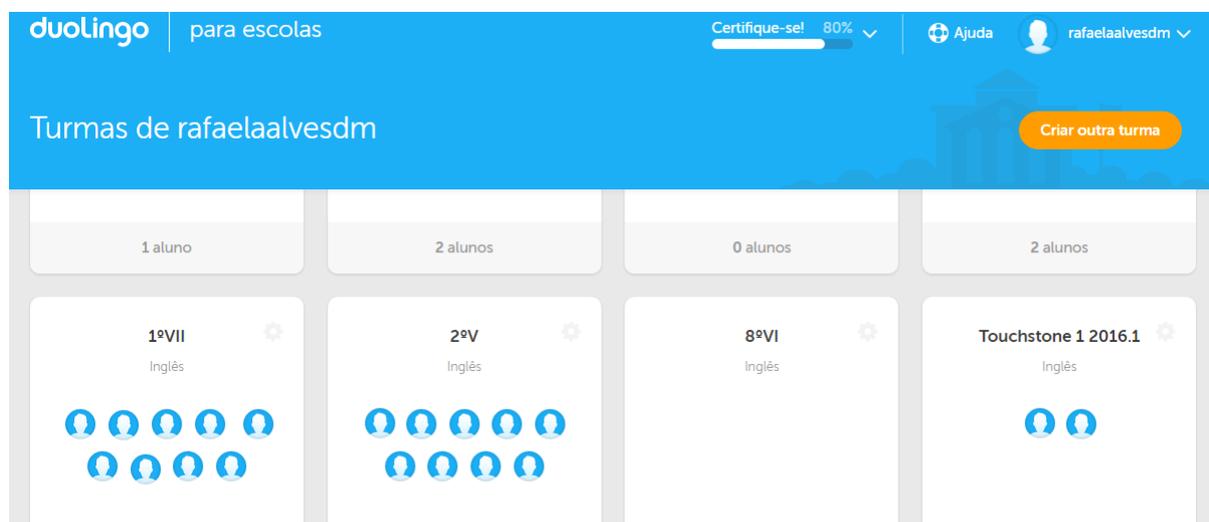


Imagem 6 – Página do Duolingo nas escolas

Fonte: Duolingo, 2016.

Na imagem acima há a página do Duolingo nas escolas, na qual o professor pode criar suas turmas e ver o desempenho dos alunos. Todas as semanas o professor recebe um relatório do progresso de cada turma.

Esse aspecto do Duolingo foi escolhido pela aluna-pesquisadora para ser analisado mais a fundo. Primeiramente aplicou-se um questionário para os alunos responderem acerca de Internet, jogos, inglês. Depois, o website foi apresentado aos alunos, mostrando seus benefícios e funções. Por causa das limitações da escola, não foi possível cadastrar todos os alunos no site, assim somente os que tiveram interesse se cadastraram em suas casas.

2.5 Discussão de resultados

O website Duolingo foi apresentado para turmas do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, bem como em turmas do Ensino Médio de uma escola pública.

No início os alunos ficaram envolvidos com a ideia de praticar inglês em seus próprios celulares. Entretanto, houve pouca adesão ao uso do aplicativo por entre os alunos.

Percebendo a falta de encanto dos alunos em relação ao aplicativo, decidiu-se criar uma competição entre as turmas, na qual a turma que tivesse maior progresso no Duolingo iria ganhar um prêmio. Essa competição aumentou o engajamento dos alunos com a atividade proposta.

Como os alunos não jogam o Duolingo na escola por falta de acessibilidade de Internet, foi decidido que eles iriam jogar em casa. Porém, de acordo com o tempo, poucos são os alunos que ainda continuam com o jogo.

As causas para esse desinteresse podem ser relacionadas a diversos fatores como a falta de mediação da professora que poderia orientar e coordenar mais as atividades feitas pelos alunos, alguns alunos não possuem celular ou acabam desinstalando o jogo por falta de espaço e outros ficaram cansados de jogar.

Desta forma, algumas sugestões serão deixadas nas considerações finais para os professores que desejam trabalhar com o aplicativo Duolingo em suas aulas.

3 Considerações finais

No cenário tecnológico dos últimos tempos, tem-se observado a presença da Internet e das novas mídias cada dia mais em nossas vidas. Nessa esfera, a educação tem passado por momentos de mudança, a fim de aplicar os recursos que são oferecidos por meio da tecnologia e da Internet.

Assim, o professor deve procurar inserir o que a Internet traz em suas aulas. Há vários aplicativos e websites que objetivam auxiliar a aprendizagem dos alunos, principalmente na área de língua inglesa. O problema encontrado é que muitos professores não sabem fazer uma escolha crítica baseada em pressupostos teóricos que os guiarão a utilizar os recursos da melhor maneira a fim de tornar o processo de ensino-aprendizagem contextualizado e atrativo aos alunos.

A fim de promover esse olhar crítico, este trabalho teve por propósito analisar o aplicativo Duolingo à luz de concepções educacionais, perspectivas de educação e também de metodologias de ensino de línguas.

Pode-se concluir que o aplicativo está embasado em teorias e métodos tradicionais e mais antigos que já podem não mais promover uma educação transformadora, crítica de conteúdos, que almeja a construção de alunos conscientes e ativos na sociedade.

Entretanto, o professor pode utilizar dessa ferramenta a fim de cumprir alguns objetivos na sala de aula, como o aumento de vocabulário dos alunos e a melhora na

pronúncia das palavras. E por ter caráter gamificado, o aplicativo consegue atrair a atenção do aluno e engajá-lo nas atividades.

Por mais que seja um aplicativo autônomo, que o aluno não precise do auxílio do professor, ele pode ser utilizado tendo o professor como mediador. Algumas sugestões para o uso dessa ferramenta na sala de aula são: propiciar a motivação inicial dos alunos com relação ao aplicativo, explicar suas características e funções, permitir que os alunos joguem um pouco a fim de se familiarizar com o contexto do jogo. Concluiu-se também que seria benéfico a orientação e controle dos professores, como na hora da averiguação se os alunos estão realizando os exercícios, como estão progredindo. Dependendo dos resultados dos alunos, o professor pode intervir e auxiliá-los a utilizar a ferramenta da melhor maneira possível.

Referências

ALVES, Flora. **Gamification como criar experiências de aprendizagem engajadoras um guia completo**: do conceito à prática. DVS, São Paulo, 2014.

BRAGA, Denise B. **Ambientes Digitais**: Reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.

Duolingo. Retrieved April,5 2016, from <http://duolingo.com/> 2016

KAPP, Karl. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. Pfeiffer, 2012.

LEFFA, Wilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988. p.211-236.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, D. Analfabetismo no Brasil e no mundo. Entrevista concedida à revista TIC Educação, 10 set. 2010. In: SAVIANI, D. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 307-309. Disponível em: http://www.odisseu.com/TicEducacao/Newsleter/120_13setembro2010/index.html>. Acesso em: 3 mar. 2012.

Artigo recebido em: 28/10/2016

Artigo aprovado em: 13/12/2016

DE VOLTA PARA O FUTURO EM UMA VIAGEM PARA O PASSADO: TRAJETOS DE UMA PESQUISA SOBRE O CIENTISTA NO CINEMA

Ana Cláudia Fernandes Ferreira¹

Resumo:

Este trabalho faz um relato do processo de elaboração, desenvolvimento e reelaboração de uma pesquisa de iniciação científica sobre o cientista no cinema no filme De volta para o futuro (1985), sob uma perspectiva dos estudos da linguagem, realizada sob minha orientação na Universidade do Vale do Sapucaí – Univás, num período que teve início em 2014 e terminou em 2016.

Palavras-chave: cientista no cinema; linguagem; conhecimento; tecnologia; *De volta para o futuro.*

Résumé:

Ce travail fait un rapport du processus d'élaboration, développement et re-élaboration d'une recherche de initiation scientifique, sur le scientifique au cinéma, dans le film Retour vers le futur (1985), du point de vue des études de langage, menée sous ma supervision à l'Université du Vale do Sapucaí - Univás, dans la période qui a commencé en 2014 et a pris fin en 2016.

Keywords: scientifique au cinéma; langage; connaissance; technologie; *Retour vers le futur.*

1. A Elaboração do Projeto em contexto

Uma pesquisa, seja ela qual for, realiza trajetos de reflexão e escrita no interior de determinadas condições de produção do conhecimento. Esses trajetos não são lineares, mas se constituem por idas e vindas, por elaborações, desenvolvimentos e reelaborações.

Em setembro de 2014, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Univás lançou um edital para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica da

¹ Docente do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás). Contato: anaclau@ymail.com

Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais – Probic/Fapemig (Edital n. 29/2014), que buscava incentivar a participação de graduandos da Univás em projetos de pesquisa e, ao mesmo tempo, incentivar a realização de pesquisa por docentes da universidade.

Naquele momento, eu vinha desenvolvendo meu projeto docente *Linguagem e tecnologia: a produção de conhecimento em diferentes espaços institucionais* no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – PPGCL. Este projeto estava inserido na linha de pesquisa Linguagem, Conhecimento e suas Tecnologias do programa, e vinha sendo realizado com a participação de pesquisadores (docentes e discentes) da própria universidade e também da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e da Universidade Federal Fluminense – UFF.

A ideia de meu projeto docente era estudar as relações de sentido entre linguagem, conhecimento e tecnologia em diferentes espaços institucionais, considerando o papel da linguagem e das tecnologias na produção, circulação e divulgação de saberes diversos, tanto no passado, como na atualidade.

Dessa maneira, quando o edital Probic/Fapemig foi lançado, pude elaborar um projeto de Iniciação Científica no âmbito do projeto docente que eu vinha desenvolvendo, para submetê-lo ao edital. Para isso, pensei ser interessante colocar em destaque as relações entre linguagem, conhecimento e tecnologia no espaço do cinema, perguntando sobre os sentidos produzidos para os cientistas e para suas práticas nesse espaço específico.

A escolha do tema dos cientistas no cinema se justificava pelo fato de que o cinema é uma forma de linguagem que possui um grande e significativo alcance em nossa sociedade. A ciência e os cientistas muito frequentemente se fazem presentes como personagens de destaque em filmes. Conforme Barca (2005), essa relação entre os cientistas, seus inventos e o cinema se confunde com a própria história do cinema. Hoje, o público que o cinema atrai é bastante variado e a circulação de discursos que são produzidos e/ou reproduzidos sobre a ciência e os cientistas nesse espaço está relacionada ao interesse que esse próprio espaço vai criando para seu público.

Tendo em vista essas questões, procurei elaborar um projeto de tal forma que o aluno contemplado com a bolsa de Iniciação Científica pudesse desenvolver uma reflexão sobre a circulação desses discursos a partir de uma perspectiva discursiva da História das Ideias Linguísticas. A filiação teórico-analítica considerada nessa perspectiva é a da Análise de Discurso, na linha das produções de Michel Pêcheux, Eni Orlandi e de outros autores. Por meio dessa filiação teórico-analítica propus um

diálogo com os trabalhos inaugurados por Sylvain Aurox para a História das Ideias Linguísticas.

A articulação entre a História das Ideias Linguísticas e a Análise de Discurso foi discutida por mim (FERREIRA, 2013) para pensar a história da constituição de saberes sobre a linguagem:

“Fazer história da constituição de saberes sobre a linguagem, dentro dessa perspectiva, implica considerar que a produção de conhecimento está determinada historicamente por condições materiais específicas que envolvem o político, o institucional, o ideológico e o simbólico.

Dentro destas condições, os saberes podem traçar diferentes caminhos num mesmo espaço-tempo, e tais caminhos, por vezes, se cruzam, se aproximam, se desdobram, ou se opõem e se distanciam.” (p. 31-32).

Para o projeto de iniciação científica em elaboração, foi de grande interesse considerar a história desses saberes através de uma reflexão a respeito dos discursos que se constroem sobre o cientista e sobre suas práticas; discursos estes que circulam em diferentes espaços, incluindo o do cinema.

Isso permitiu considerar que esses discursos produzem um *saber sobre* os cientistas e suas práticas. Um *saber sobre* que se constitui contraditoriamente pela relação entre ficção e não-ficção, contribuindo para a circulação de determinados discursos sobre os cientistas e sobre suas práticas na sociedade, ao mesmo tempo em que contribuem também para fazer circular discursos idealizados e que não correspondem exatamente à realidade do cientista, nem de suas práticas.

A esse respeito, é importante lembrar o que fala S. Aurox (1992) sobre a constituição cotidiana do saber:

Todo conhecimento é uma realidade histórica, sendo que seu modo de existência real não é a atemporalidade ideal da ordem lógica do desfraldamento do verdadeiro, mas a temporalidade ramificada da constituição cotidiana do saber (p. 11, 12).

Ou seja, a constituição cotidiana do saber não se dá em um espaço apenas (a escola, por exemplo), mas perpassa os mais diversos meios por onde o saber pode se produzir, se reproduzir e circular. O cinema é um desses espaços, com suas particularidades, que acaba fazendo circular determinados sentidos sobre os cientistas, saberes, práticas de produção de conhecimento e possibilidades de invenção.

Ao lado dessa reflexão, retomei, para a elaboração do projeto, a posição de Ferdinand de Saussure, em seu *Curso de Linguística Geral* (1916), de que é o ponto de vista que cria o objeto. Isso significa dizer que, embora possamos encontrar vários trabalhos que se dedicaram ao tema dos cientistas no cinema, tal tema não é estudado da mesma forma nesses diferentes trabalhos. Em outras palavras, a depender da perspectiva teórico-analítica da qual se parte, os diferentes pontos de vista teóricos sempre possibilitarão a criação de diferentes objetos de estudo. Portanto, considere que a perspectiva deste projeto produziria, sem dúvida, uma nova forma de refletir sobre o instigante tema dos cientistas no cinema.

No processo de escrita do projeto nesse espaço teórico e epistemológico, também busquei inspiração nos artigos reunidos na obra *O cinema na escola*, organizada por C. Zink Bolognini (2007).

Nesse espaço de reflexões, propus o objetivo geral do projeto: *investigar os sentidos produzidos sobre cientistas no cinema, notadamente sobre estudiosos da linguagem, a partir de uma perspectiva discursiva da História das Ideias Linguísticas.*

E, a partir dessa perspectiva teórico-analítica, a questão geral da pesquisa foi formulada: *Que sentidos são produzidos ou reproduzidos sobre cientistas – notadamente sobre estudiosos da linguagem – no espaço do cinema?*

Tendo formulado o objetivo geral e a questão do projeto a partir da perspectiva proposta, criei um título para ele: *Cientistas do Cinema: Um olhar Discursivo na História das Ideias Linguísticas.*

Inicialmente, o projeto previa cinco etapas:

- 1) A primeira etapa seria dedicada ao trabalho de leitura e discussão de textos de base teórica, bem como de produções acadêmicas em torno do tema da pesquisa;
- 2) A segunda etapa faria uma seleção de filmes (antigos e novos) para compor o material inicial de reflexão;
- 3) A terceira consistiria na escrita de uma reflexão geral, a partir da perspectiva teórica do trabalho, a respeito dos sentidos produzidos para diferentes cientistas e suas práticas de investigação e de invenção nos filmes selecionados;

- 4) A etapa seguinte seria a da análise de um filme em que o protagonista é um estudioso da linguagem, buscando observar como ele é significado, através de suas práticas, em relação aos conhecimentos e tecnologias que produz;
- 5) E, por fim, a quinta e última etapa seria a da escrita final do trabalho, concluindo com reflexões conclusivas a respeito de como determinados discursos sobre o que é ser cientista são (re)produzidos no cinema.

Como projeção de resultados, tomados como objetivos mais específicos, considerarei que a realização desse trabalho de iniciação científica pelo bolsista propiciaria a ele:

- Aprender a produzir pesquisas científicas no âmbito das ciências da linguagem, mais especificamente, no interior de uma perspectiva discursiva da história das ideias linguísticas;
- Contribuir para a compreensão sobre os modos como o cinema produz e/ou reproduz determinados discursos sobre o que é ser cientista;
- Contribuir para a compreensão sobre os modos pelos quais o cientista-estudioso da linguagem vai sendo significado nesse espaço do cinema, através de sua relação com o saber, com suas investigações e com suas invenções;
- Contribuir com as pesquisas sobre as relações entre linguagem, conhecimento e tecnologia de meu projeto docente, na linha de Linguagem, Conhecimento e suas Tecnologias do PPGCL/Univás.

Considerando o modo como o projeto foi elaborado e a projeção dos resultados, foi importante refletir sobre o desafio de orientar um bolsista que não escreveu o projeto e construir uma estratégia que permitisse a ele traçar um percurso de pesquisador que fosse seu. Essa reflexão foi feita considerando algumas orientações formuladas por Guimarães & Orlandi (2006), em “O conhecimento sobre a linguagem”. Nesse texto, os autores apresentam importantes passos para a realização do trabalho inicial de investigação científica. Uma primeira orientação por eles elaborada, é a de que

(...) precisamos construir para nós um saber caracterizado por ser um conhecimento produzido por outros e que nós de algum modo adquirimos, constituindo uma espécie de arquivo do conhecimento científico, do discurso da ciência. (p. 143).

Para isso, os autores observam que é a partir do que já se sabe que devemos “procurar produzir um conhecimento que não se sabe ainda”. E que não se trata de “saber o que uma pessoa não sabe, mas do que num domínio de saber ainda não se sabe.” (p. 144).

O desafio estava posto e, tendo o projeto aprovado, foi realizada uma seleção, por meio de entrevistas, com alunos dos cursos de graduação da Univás interessados na realização da pesquisa. Nesse processo de seleção, foi aprovado o aluno Fabiano Gonçalves Lomonaco Jr., do curso de Sistemas de Informação.

2. O contexto da reelaboração do projeto

O fato de Fabiano ser aluno do curso de Sistema de Informação não foi sem consequências para os caminhos que a pesquisa tomou. De um modo geral, as três primeiras etapas previstas no projeto foram realizadas de acordo com o que havia sido previsto. Fabiano leu a bibliografia do projeto, elaborou resumos dos textos que leu, discutiu os textos e os resumos em reuniões de orientação e selecionou, inicialmente, duas séries de filmes para as análises: *De volta para o futuro* e *Indiana Jones*. Em seguida, passando para a quarta etapa do trabalho, Fabiano assistiu aos filmes, fez um resumo de cada filme assistido, recortou algumas cenas que considerou interessantes e realizou suas primeiras descrições, análises e reflexões gerais.

Olhando para a primeira e segunda etapas com mais pormenor, foi importante considerar o fato de Fabiano não ser aluno de Letras, mas de Sistemas de Informação. Isso tornou necessário modificar de trabalho de leitura dos textos teóricos propostos no projeto. Uma vez que as questões relativas às ciências da linguagem, à análise de discurso e à história das ideias linguísticas eram novidade para ele, busquei orientar suas leituras procurando focar a questão da linguagem mais amplamente. Assim, em vez de situar o trabalho estritamente em uma perspectiva discursiva da história das ideias linguísticas, preferimos situá-lo em uma perspectiva que tomasse a linguagem como um ponto de partida e lugar central para suas descrições, reflexões e análises.

Em outras palavras, busquei refletir, ao lado de Fabiano, sobre o papel e o poder fundador da linguagem não apenas na relação com o que já se conhece como

sendo linguagem – por exemplo, a literatura, a ficção e a arte –, mas também na relação com o conhecimento como um todo e com a tecnologia².

Quanto à terceira etapa, a parte mais produtiva de trabalho desenvolvida por Fabiano foi a que ele realizou sobre o filme *De volta para o futuro* (1985). E, em razão da realização, na Univás, do VI Encontro de Estudos da Linguagem e V Encontro Internacional de Estudos da Linguagem: Linguagem, tecnologia e espaço social – Enelin 2015, Fabiano pôde apresentar suas reflexões e análises a respeito desse filme em particular em uma sessão de comunicação do evento³. À título de curiosidade, Fabiano apresentou seu trabalho no evento no 22 de outubro de 2015, um dia após a chegada da personagem Marty McFly (Michael J. Fox) ao fictício futuro de 2015, projetado no filme.

Dada a produtividade das reflexões e análises realizadas por Fabiano sobre esse filme em particular, e dada a necessidade de avançar de modo mais aprofundado nas análises, Fabiano e eu decidimos descartar a proposta de análise de outros filmes, como um da série *Indiana Jones*, e outro que teria como protagonista um estudioso da linguagem.

Esta reconfiguração das etapas iniciais levou a um novo recorte do objeto de trabalho e, como consequência, à necessidade de generalização do escopo da história das ideias, que alterou a etapa final da pesquisa.

Inicialmente, "os cientistas do cinema" (no plural) formavam o objeto de análise do trabalho, que incluiria um estudo mais aprofundado a respeito de um cientista estudioso da linguagem. Isso levaria à produção de um olhar discursivo na história das ideias linguísticas sobre sentidos que construiriam uma imagem para o cientista estudioso da linguagem no espaço do cinema.

Com a reconfiguração que Fabiano e eu fizemos, o novo objeto se configurou em torno um cientista apenas: o físico Dr. Emmett Brown (Christopher Lloyd) do filme *De volta para o futuro* (1985). Como resultado, o desenvolvimento da pesquisa por Fabiano o levou a um olhar discursivo na história das ideias científicas. E, como a pesquisa passou a tematizar um aspecto mais geral do campo científico em seu novo objeto, o título final de seu trabalho, apresentado no Congresso de Iniciação

² A esse respeito, vale lembrar o artigo "O papel e o poder fundador da linguagem na reflexão sobre conhecimento e tecnologia" (Ferreira, 2015), que escrevi e publiquei durante esse período de orientação. Período no qual eu também convivia com alunos vindos das mais diversas áreas do conhecimento no PPGCL, nas aulas, nas atividades de orientação e em outras atividades do programa.

³ Lomonaco Jr., Fabiano Gonçalves. "Sentidos sobre o cientista no cinema: uma análise do filme "De volta para o futuro". Comunicação apresentada no VI Encontro de Estudos da Linguagem e V Encontro Internacional de Estudos da Linguagem: Linguagem, tecnologia e espaço social – Enelin 2015, realizado no período de 21 a 23 de outubro de 2015.

Científica da Univás, no início de 2016, acabou sendo outro: O cientista no cinema no filme *De volta para o futuro*⁴.

O papel da linguagem na pesquisa: desafios e resultados

No processo de orientação, um dos desafios mais importantes era construir meios para que Fabiano, em seu percurso de pesquisa, fosse levado a compreender de que maneiras uma simples palavra ou frase pode não ter o mesmo sentido dependendo das condições de produção em que são enunciadas. Um caminho de compreensão que precisava partir de alguns conceitos fundamentais da análise de discurso.

Busquei, assim, refletir com ele de que modo o discurso é considerado como a língua na história, como “o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2000, p. 17).” Procurei refletir com ele como, para analisar o discurso, tomamos o texto como material de análise, considerando-o como “a unidade fundamental da linguagem”, que funciona pelo “fato de que ela faz sentido” (ORLANDI, 2001, p. 16). Procurei refletir a respeito de como, dessa perspectiva, o discurso é textualizado de diversas maneiras, ou seja: em que medida uma frase pode ser tomada como um texto, assim como uma palavra, uma imagem, uma música. Em que medida, o texto, enquanto unidade fundamental da linguagem, não se reduz ao que se define comumente como “verbal”.

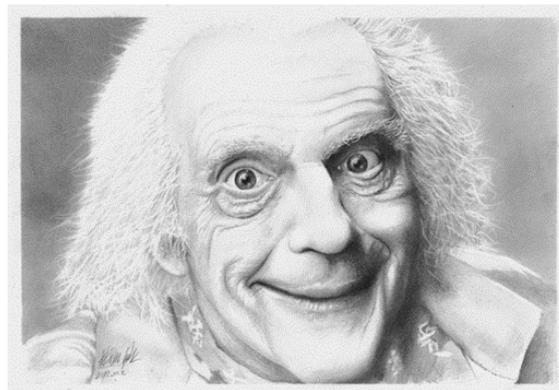
Uma leitura bastante produtiva que fizemos nesse processo de compreensão do papel da linguagem na produção de sentidos foi o artigo “Mas... O que não é possível? – Efeitos das posições dos sujeitos em *A Vida é Bela*”, de C. M. Megid & A. P. Capellani (2007), da obra *Discurso e Ensino: O Cinema na Escola* (Zink, org. 2007). A análise feita pelas autoras sobre os diferentes sentidos que um enunciado poderia ter, os quais estavam relacionados às diferentes posições-sujeito das personagens, foi determinante para que Fabiano pudesse encontrar um caminho para as suas análises e fazer seus primeiros recortes de cenas do filme *De volta para o futuro*.

⁴ Lomonaco Jr., Fabiano Gonçalves. “O cientista no cinema no filme *De volta para o futuro*”. Comunicação apresentada no Congresso de Iniciação Científica da Univás, realizado no período de 17 a 20 de maio de 2016.

Fabiano observou, nos diálogos entre Marty e Dr. Brown, que um enunciado específico de suas conversas era significado de modo diferente para uma e outra personagem. O enunciado em questão é “*It’s too heavy*”, que pode ser traduzido como “*Isso é pesado demais*”. Fabiano pôde observar, pela polissemia da palavra *pesado*, que “*Isso é pesado demais*” significava para Marty uma situação muito complicada ou difícil, enquanto que, para Dr. Brown, significava num sentido físico, na relação entre peso, massa e a gravidade da Terra.

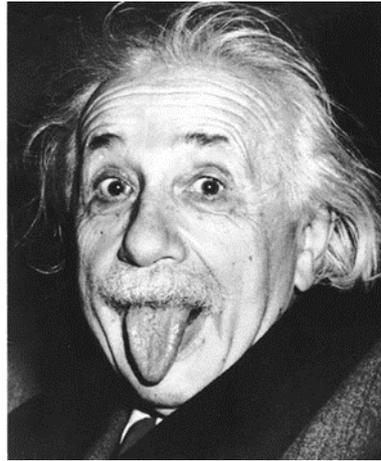
A observação de Fabiano permitiu que trabalhássemos sobre o fato de que o filme, ao jogar com esses diferentes sentidos para a palavra *pesado*, acaba por mostrar algo próprio da linguagem, que é a capacidade de falha. Do ponto de vista da análise de discurso, a falha não é tomada como um defeito, um problema, mas como um aspecto constitutivo e fundador. É pela falha da língua que podemos compreender que a língua não é apenas instrumento de informação. A Análise de discurso considera que a falha na língua possibilita o equívoco do discurso. Ou seja, possibilita que diferentes sujeitos – no caso, as personagens Marty e Dr. Brown – signifiquem diferente numa mesma língua e numa mesma história porque falam de formações discursivas diferentes, construídas por formações ideológicas diferentes.

Outro recorte interessante feito por Fabiano para as análises foi o da imagem do cientista Dr. Brown, colocada em comparação com uma imagem bastante popular do cientista alemão Albert Einstein:



Dr. Emmett Brown por Hobbydraftsman

Fonte: <http://hobbydraftsman.deviantart.com/art/Dr-Emmett-Brown-342344300>



Albert Einstein por Arthur Sasse (1951)

Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Albert_Einstein_in_popular_culture

O trabalho de uma análise comparativa das imagens do Dr. Brown e de Albert Einstein permitiu avançarmos na reflexão do fato de que um texto não é apenas um texto verbal, que a imagem também é linguagem. De uma perspectiva discursiva, podemos dizer que a imagem, e não apenas a palavra, produz sentidos sobre os sujeitos.

Ao lado disso, foi possível refletir com Fabiano a respeito das maneiras pelas quais alguns sentidos sobre o que é ser cientista vão sendo construídos historicamente e, como o cinema, ao lado da literatura, tem aí um papel importante. Ao analisar as imagens do Dr. Brown e de Albert Einstein, Fabiano pôde compreender aspectos relativos ao processo de produção e circulação, na história, da imagem do cientista enquanto cientista maluco, tendo o cinema como parte dessa história.

O fato de Fabiano ser de uma área como a de sistemas de informação contribuiu de forma consequente para esta reconfiguração das etapas da pesquisa, possibilitando a realização de um trabalho que refletiu sobre a história das ideias científicas, a partir de um campo que era novo para ele, o campo dos estudos da linguagem, sobre um campo mais próximo dele, o das novas tecnologias e o da física.

A realização deste trabalho de iniciação científica a partir do domínio dos estudos da linguagem contribuiu para ampliar o seu modo de relação com o conhecimento. Isso porque foi necessário que ele produzisse uma reflexão consequente articulando questões de campos do conhecimento diversos. Este trabalho também se configurou, desse modo, como uma contribuição para sua formação no espaço interdisciplinar, com repercussões importantes para sua própria área.

Ao lado disso, a especificidade desse trabalho de orientação, que se deu pela relação com o meu projeto docente, teve um retorno importante para minhas próprias reflexões sobre o papel da linguagem na relação com o conhecimento e a tecnologia, considerando esse espaço contraditório e produtivo da ficção.

Referências bibliográficas

AUROUX, Sylvain (1992). **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001, reimpressão.

BARCA, Lacy. As múltiplas imagens do cientista no cinema. **Comunicação & Educação**, Brasil, v. 10, n. 1, p. 31-39, abr. 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37507/40221>. Acesso em: 22 Set. 2014.

ZINK, Carmen Bolognini. **Discurso e ensino: O cinema na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes. **Uma História da Linguística: Entre os Nomes dos Estudos da Linguagem**. Campinas: RG, 2013.

_____. “O papel e o poder fundador da linguagem na reflexão sobre conhecimento e tecnologia”. **Entremeios** - revista de estudos do discurso, 11. Pouso Alegre: PPGCL/Univás, 2015.

LOMONACO JR. Fabiano Gonçalves. **Sentidos sobre o cientista no cinema: uma análise do filme *De volta para o futuro***. Comunicação apresentada no Enelin 2015: Pouso Alegre: Univás, de 21 a 23 de outubro de 2015.

_____. **O cientista no cinema no filme *De volta para o futuro***. Comunicação apresentada no Congresso de Iniciação Científica da Univás. Pouso Alegre: Univás, de 17 a 20 de maio de 2016.

GUIMARÃES, Eduardo & ORLANDI, Eni. O Conhecimento sobre a Linguagem. Em: ORLANDI, Eni & LAGAZZI RODRIGUES, Suzy. **Introdução às Ciências da Linguagem**. Discurso e Textualidade. Campinas: Pontes, 2006.

MEGID, Cristiane Maria; CAPELLANI, Ana Paula. Mas... O que não é possível? – Efeitos das posições dos sujeitos em *A Vida é Bela*. Em: Carmen Bolognini Zink (Org.) **Discurso e ensino: O cinema na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**. Princípios & Procedimentos. Campinas: Pontes, 2000, 2 ed.

_____. **Discurso e Texto**. Formulação e Circulação dos Sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de (1916). **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2000, 24 ed.

ZEMECKIS, Robert (Dir.) **De volta para o Futuro** (Back to the Future), 1985.

Convite enviado em junho de 2016

Artigo enviado em novembro de 2016

Resenha:

SILVA, Elizabeth M. (Org.). **Professora, como é que se faz?**. Campina Grande, PB: Bagagem, 2012.

PROFESSORA, COMO É QUE SE FAZ?

Danniele Silva do Nascimento*

Professora, como é que se faz? é uma obra acadêmica organizada pela professora assistente da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande) e mestra em Linguagem e Ensino, Elizabeth Maria da Silva, e trata da escrita de gêneros acadêmicos. O livro é dividido em seis partes: “Apresentação”, “Percepções de graduandos sobre a disciplina Língua Portuguesa”, “Esquema”, “Resumo acadêmico”, “Resenha acadêmica” e “Artigo de pesquisa”. A publicação, de 2012, é da editora Bagagem, da cidade de Campina Grande, na Paraíba, e corresponde a uma coletânea de artigos elaborados pelas orientadas da referida professora, no curso de Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa.

A Apresentação da obra, escrita por Maria Augusta Reinaldo, ressalta a importância da obra no contexto acadêmico: uma obra que traz um novo olhar acerca das relações entre língua e linguagem no ambiente acadêmico, analisando textos de gêneros acadêmicos com finalidades muito específicas, escritos por graduandos recém-ingressos do curso de Letras. Além disso, apresenta os cinco capítulos posteriores já referidos.

O capítulo inicial, intitulado *Percepções de graduandos sobre a disciplina Língua Portuguesa*, produzido por Patrícia Fabiana Nascimento de Oliveira (mestra em Linguagem e Ensino - UFCG), é escrito em primeira pessoa e traz, de maneira pessoal, um relato da autora acerca das dificuldades que os discentes possuem ao escrever um texto acadêmico (dificuldades essas que a própria autora confessou possuir quando era estudante), ou seja, para ela não havia um letramento acadêmico adequado nas universidades. A pesquisadora relata que percebeu a necessidade que os graduandos possuíam de um melhor direcionamento – aulas ou até mesmo uma disciplina – no que concerne à escrita de gêneros acadêmicos (a fim de orientá-los). Com o passar dos anos, Oliveira, percebendo a persistente dificuldade dos estudantes

* Especialista em Literatura e Ensino (IFRN), graduada em Letras (UEPB) e Mestranda em Linguagem, Ensino e Formação Docente pelo Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP - UEPB). Email: danniele91@gmail.com

de Letras em redigir gêneros que teoricamente seriam simples, junto ao seu grupo de pesquisa, investigou as percepções dos alunos acerca das aulas de Língua Portuguesa em âmbito acadêmico. As respostas obtidas pelos discentes confirmam a contribuição positiva que a disciplina Língua Portuguesa lhes proporcionou para o aprendizado de outras disciplinas. Os graduandos destacaram o “Foco da disciplina na produção de gêneros acadêmicos” e a “melhora da compreensão de outros temas” como principais contribuições. Oliveira, no decorrer do artigo, recorre aos gráficos das respostas dos discentes para ratificar suas teses acerca da inserção da disciplina nos cursos da área de Humanas e Exatas

O segundo capítulo, denominado *Esquema*, é de autoria da professora Nayara Araújo Duarte e apresenta não somente o gênero Esquema, como também o contextualiza dentro das atividades acadêmicas, sua importância e seus fundamentos (sempre embasada em linguistas, como Marcuschi e Matêncio). Ela ressalta que o esquema é um processo de retextualização e de sumarização da leitura e, a partir disso, analisa produções de alunos e classifica-os nos seguintes conceitos: adequado ao protótipo; adequado parcialmente; e inadequado parcialmente. A maioria dos discentes que tiveram seus esquemas analisados, segundo a autora, compreenderam os requisitos do esquema, produzindo escritas adequadas ou parcialmente adequadas ao protótipo. Ao longo da obra, percebe-se que esses conceitos também são utilizados pelas demais pesquisadoras em suas análises de outros gêneros acadêmicos.

O terceiro capítulo, intitulado *Resumo acadêmico*, foi escrito por Elizabeth Maria da Silva, mestra em Linguagem e Ensino e professora da UFCG, e trata das particularidades do resumo acadêmico, gênero presente na maioria dos cursos universitários. Silva ressalta o fato de que, embora exista uma efetiva presença do gênero, normalmente não há explicação acerca do texto. Os professores, geralmente, subentendem que os graduandos possuem um conhecimento prévio sobre o resumo, o que muitas vezes não acontece. A autora destaca o que o resumo exige para a sua elaboração o desmembramento do texto em partes, o entendimento do texto, a identificação das ideias centrais, a síntese, a condensação das ideias e a paráfrase. Assim como Duarte, Silva também se propôs a analisar produções de resumos de graduandos. Dentre as várias dificuldades encontradas, a pesquisadora percebeu que os graduandos – por vezes – não gerenciavam as vozes verbais, não estabeleciam relações de coesão entre as ideias e não destacavam as ideias centrais do texto base. Os conceitos aplicados foram os mesmos dos atribuídos aos esquemas; no entanto, os critérios de avaliação atenderam às especificidades do gênero resumo. Segundo Silva,

os alunos voluntários da pesquisa apresentaram um desempenho intermediário em relação à escrita do gênero, entretanto, por vezes, vários critérios são essenciais ao resumo não foram atendidos.

O quarto capítulo concerne ao gênero *Resenha acadêmica* e é uma co-autoria das pesquisadoras Elisa Cristina Amorim Ferreira e Roberta Andrade Meneses. Neste capítulo, as autoras buscaram refletir acerca das dificuldades que os graduandos possuem em escrever uma resenha, além de explicitar a natureza discursiva do gênero e o que é necessário para a sua construção. Para Ferreira e Meneses, a escrita de uma resenha exige do resenhador apresentar a obra, descrevê-la, avaliá-la e recomendá-la (ou não). As referidas autoras também buscaram investigar resenhas produzidas por graduandos para observar se atingiam os objetivos citados. Após a análise, as autoras constataram que o conhecimento dos graduandos voluntários é intermediário. A maioria atendeu totalmente ou parcialmente ao protótipo estrutural.

O último capítulo dirige-se ao gênero *Artigo de pesquisa* e é de autoria de Maria Gilmária Vale Sousa. A pesquisadora ressalta que esse gênero não é produzido no nada, pois prescinde um trabalho de pesquisa e tem por objetivo a sua divulgação. Ou seja, é necessário primeiro realizar a pesquisa para, no artigo, relatar o objeto, os objetivos, a metodologia, o referencial teórico e os resultados obtidos. Das seções que constituem o artigo, a autora focalizou a *Introdução*, cuja parte responsabiliza-se por apresentar os elementos citados os aspectos expressivos do texto. Sousa, com base nos estudos do norte-americano Swales e do modelo *CARS (Create a Research Space – Criar um espaço de pesquisa)* observou os passos e os movimentos retóricos; e, assim, analisou oito artigos de pesquisas de estudantes do curso de Geografia da UFCG. Os movimentos retóricos concernem ao estabelecimento do território e ao estabelecimento do nicho; já os passos retóricos referem-se ao estabelecimento da importância da pesquisa, à revisão da literatura, à indicação de lacunas e ao delineamento de objetivos.

A obra, como um todo, atende a uma necessidade da universidade que é discutir a escrita de gêneros acadêmicos, a qual é comum a todos os cursos. Esse é um grande acerto das autoras. Pesquisar como se dá o ensino desses gêneros é de grande serventia não somente aos estudantes de Letras, mas também aos discentes dos demais cursos; pois, embora muito frequentes em âmbito acadêmico, normalmente estes textos não são introduzidos e explicados por um especialista da área linguística, mas por um professor específico do curso, o que limita a clareza da exposição e, conseqüentemente, da escrita do gênero.

Outro acerto da organização do livro é que a disposição dos artigos é bem didática, ajudando os alunos iniciantes a compreenderem a estrutura dos gêneros e perceberem as principais falhas cometidas pelos discentes, através da exposição de textos adequados e inadequados. Isso torna mais visual e mais fácil para o aluno perceber as falhas que podem ser cometidas na escrita de um texto. No entanto, mesmo que traga esse recurso, este livro não é indicado para alunos iniciantes dos primeiros períodos.

A linguagem utilizada é de fácil entendimento o que torna a leitura possível até mesmo em âmbito não-acadêmico. No entanto, percebe-se que a obra volta-se muito mais para a pesquisa empreendida e para a análise dos textos de discentes do que propriamente para o ensino dessas produções textuais. Ou seja, este livro não seria o mais indicado para aprender o gênero, mas para analisá-lo e, por vezes, criticá-lo. Além disso, a obra não seria o mais indicado para discentes desavisados que querem começar a escrita dos gêneros acadêmicos do zero, ele é indicado para aqueles que, mesmo iniciantes, possuem conhecimento mínimo desses gêneros.