

REVISTA DO GEL

Grupo de Estudos Linguísticos
do Estado de São Paulo

Grupo de Estudos Linguísticos
do Estado de São Paulo

REVISTA DO GEL

ISSN 1984-591X

Revista do GEL	São Paulo	v. 12	n. 1	p. 175	2015
----------------	-----------	-------	------	--------	------

Diretoria do GEL / 2013-2015 (IEL/UNICAMP)

Presidente: Rosana do Carmo Novaes Pinto
Vice-Presidente: Terezinha Machado Maher
Secretário: Angel Humberto Corbera Mori
Tesoureiro: Petrilson Alan Pinheiro da Silva

Revista do GEL
revistadogel@gel.org.br
<http://www.gel.org.br/revistadogel>

Comissão Editorial Executiva

Alessandra Del Ré
Fabiana Komesu
Flávia B. M. Hirata-Vale
Gisele Cássia de Sousa
Olga Ferreira Coelho
Ruth Lopes

Editora Responsável

Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale

Revisão e Normatização

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira
Camila Maria Camargo de Oliveira
Fátima Almeida

Diagramação

William de Paula Amado

Conselho Editorial

Antônio Alcir Bernárdez Pécora (Unicamp), Carlos Subirats Rüggeberg (Universidade de Barcelona), Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran (Unesp-Assis), Danilo Marcondes Souza Filho (PUC-RJ), Evani de Carvalho Viotti (USP), Helena Nagamine Brandão (USP), Ieda Maria Alves (USP), Jacques Fontanille (Universidade de Limoges), José Borges Neto (UFRJ), Kanavilil Rajagopalan (Unicamp), Lourenço Chacon (Unesp-Marília), Marco Antônio de Oliveira (PUC/MG), Maria Célia de Moraes Leonel (Unesp-Araraquara), Maria Filomena Gonçalves (Universidade de Évora), Maria Irma Hadler Coudry (Unicamp), Marta Luján (Universidade do Texas-Austin), Mirta Groppi A. de Varella (USP), Otto Zwartjes (Universidade de Amsterdã), Pierre Swiggers (Universidade Católica Louvain), Raquel Santana dos Santos (USP), Renata Maria Faccuri Coelho Markezan (Unesp-Araraquara), Roberto Gomes Camacho (Unesp-SJRP), Wilmar da Rocha D'Angelis (Unicamp).

Publicação semestral

Solicita-se permuta/Exchange desired

Revista do GEL / Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. Vol. 1 (2004).
São Paulo: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 2004-

Semestral
ISSN 1984-591X

SUMÁRIO / CONTENTS

EDITORIAL 6

ARTIGOS / ARTICLES

DESCRIÇÃO DISCURSIVO-FUNCIONAL DO NÚCLEO NOMINAL DA ORAÇÃO RELATIVA EM PORTUGUÊS

*FUNCTIONAL DISCOURSE DESCRIPTION OF THE NOUN PHRASE HEAD
OF THE RELATIVE CLAUSE IN PORTUGUESE*

Aliana Lopes CÂMARA e Erotilde Goreti PEZATTI 9

ALTERAÇÕES DE FALA EM CRIANÇAS COM SÍNDROME DE MÖBIUS: ANÁLISE DA LITERATURA

*SPEECH DISORDERS IN CHILDREN WITH MOBIUS SYNDROME:
A LITERATURA REVIEW*

Giorvan Ânderson dos Santos ALVES, Ivonaldo Leidson Barbosa
LIMA, Jully Anne Soares de LIMA, Brunna Thaís Luckwu
de LUCENA e Isabelle Cahino DELGADO 33

ADAPTAÇÃO COMENTADA DE UNIDADE DIDÁTICA AO CONTEXTO LOCAL: *LEARNING EXPERIENCES*

*COMMENTED ADAPTATION OF TEACHING UNIT TO THE LOCAL
CONTEXT: *LEARNING EXPERIENCES**

Raquel Salcedo GOMES e Marília dos Santos LIMA 46

**FALAR DE SI NA REDE: UM ESPAÇO
PARA QUEM (NÃO) SOU**

SELF-REFERENCE ON THE INTERNET: A PLACE FOR WHO I AM (NOT)

Carolina Padilha FEDATTO 81

**MULTI/NOVOS LETRAMENTOS EM AMBIENTE DIGITAL:
UMA ANÁLISE DO GOOGLE SEARCH EDUCATION**

*MULTI/NEW LITERACIES IN THE DIGITAL ENVIRONMENT:
ANALYSING GOOGLE SEARCH EDUCATION*

Cláudia GOMES e Petrilson Alan PINHEIRO 109

**O SENTIDO PRODUZIDO PELO VERBO AUXILIAR/
CÓPULA ANDAR EM PORTUGUÊS BRASILEIRO**

*THE MEANING TRIGGERED BY THE COPULA/AUXILIARY VERB
ANDAR 'TO WALK' IN BRAZILIAN PORTUGUESE*

Roberlei BERTUCCI 139

RESENHA 168

ÍNDICE DE ASSUNTOS 173

SUBJECT INDEX 174

ÍNDICE DE AUTORES/AUTHORS INDEX 175

EDITORIAL

Este volume da *Revista do GEL* reflete não apenas a produção diversificada que ora caracteriza a pesquisa linguística desenvolvida no país, como também sua aproximação, cada vez mais intensa, com outras áreas do conhecimento, como a Fonoaudiologia.

O artigo que abre o volume, de autoria de Câmara e Pezatti, traz uma descrição de orações relativas em diferentes variedades oficiais da língua portuguesa falada, com o objetivo de analisar como o tipo de núcleo nominal (lexical, configuracional, vazio ou ausente) relaciona-se à distinção entre relativa restritiva e relativa apositiva. A partir da perspectiva teórica da Gramática Discursivo-Funcional, e adotando critérios pragmáticos, semânticos e morfossintáticos, as autoras apresentam uma série de características que diferenciam e aproximam os dois tipos de orações relativas no português falado, constituindo-se assim um rico trabalho de cunho tipológico-funcional.

O artigo de Alves e colegas, intitulado “Alterações de fala em crianças com síndrome de Möbius: análise da literatura”, apresenta ao leitor uma interessante revisão das publicações indexadas em bases de dados internacionais que contribuem para caracterizar a fala de crianças com síndrome de Möbius, uma doença rara, que se caracteriza pela paralisia congênita dos pares de nervos VI (abducente) e VII (facial), geralmente bilateral, e que compromete a aparência facial, tornando-a pouco expressiva.

Os autores afirmam que, embora todos os trabalhos concluam que há

um comprometimento da linguagem, em especial da fala dos sujeitos, poucos se preocupam em caracterizar especificamente aspectos linguísticos de indivíduos que sofrem dessa síndrome.

O artigo seguinte apresenta e discute o processo de elaboração de uma unidade didática para a 3ª série do ensino médio, a partir da adaptação de um livro didático ao contexto local da turma e da escola. Gomes e Lima apontam que é necessário que o docente edite, adapte e se constitua como autor quando da preparação de unidades didáticas, e concluem que a elaboração de materiais didáticos deve ser vista como um processo de planejamento sempre inacabado e incompleto, marcando apenas o ponto de partida do fazer docente e não o seu fim.

O artigo de Fedatto traz um tema da contemporaneidade, a constituição do sujeito nas redes virtuais, por meio da análise de perfis do *Twitter* em que esse sujeito se descreve ou se apresenta usando uma negação. Para a autora, a escrita de si na rede assume uma forma narrativa que é provisória, que se volta para o futuro do não-ser ou do ser-outros, e que se contrapõe ao efeito de atualidade, instantaneidade e totalidade das informações alimentadas pela rede eletrônica. Fedatto conclui que o “não” simboliza uma ausência de definição pela intervenção de uma presença mais indefinida, isto é, algo que é da ordem do virtual atualiza-se, produzindo descontinuidades, incertezas e provisoriedade.

O artigo seguinte apresenta uma descrição e análise do conteúdo proposto pelo *Google Search Education*, um material digital de cunho pedagógico, tendo como base o aporte teórico-analítico da Pedagogia dos Multiletramentos. Gomes e Pinheiro discutem a questão do uso de ferramentas e estratégias de busca na internet na leitura em ambiente digital. Os autores concluem que a noção de conhecimento na contemporaneidade assume um caráter efêmero e multifacetado, o que conduz a uma pedagogia que valoriza o conhecimento como ação ativa. É nessa pedagogia que estaria a diferença entre informação

e conhecimento, ao estimular práticas de letramento digital que podem ser decisivas para a capacidade de transformar a primeira no segundo.

Por fim, o artigo de Bertucci, intitulado “O sentido produzido pelo verbo auxiliar/cópula *andar* em português brasileiro”, propõe uma análise semântica do verbo *andar* como verbo auxiliar e cópula. Segundo o autor, *andar* desempenha um papel de verbo de aspecto gramatical, que relaciona os momentos de referência e de evento. Ao contrário de pesquisas anteriores, Bertucci assume que a noção de duração expressa por *andar* é relativa ao momento de referência e não ao evento em si. Nesse sentido, as sentenças com esse verbo não descreveriam apenas eventos no aspecto imperfeito, nem expressariam iteração, mas teriam outras possíveis leituras.

Encerra o volume a resenha da revista *Semen*, número 35, intitulado *Modes de sémiotisation et fonctions argumentatives des émotions* e organizado por Hekmat, Micheli e Rabatel. Ida Lúcia Machado faz uma descrição crítica do conteúdo da revista e ressalta alguns pontos inovadores nela apresentados e que podem ser úteis para os pesquisadores do discurso em geral.

Os nossos agradecimentos à Diretoria do GEL, que apoia nosso trabalho frente à *Revista do GEL*, e, aos autores, pela confiança e paciência. Obrigada ainda à equipe de revisão e editoração. Sem dúvida, um agradecimento especial vai para os pareceristas convidados para avaliar os trabalhos submetidos à Revista, um trabalho que é feito com dedicação, apesar das atribuições cotidianas da vida acadêmica.

Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale
Editora responsável/UFSCar

DESCRIÇÃO DISCURSIVO-FUNCIONAL DO NÚCLEO NOMINAL DA ORAÇÃO RELATIVA EM PORTUGUÊS

Aliana Lopes CÂMARA¹
Erotilde Goreti PEZATTI²

RESUMO: Neste trabalho, apresentamos uma descrição das orações relativas na lusofonia com base no arcabouço teórico da Gramática Discursivo-Funcional. O objetivo é analisar como o tipo de núcleo nominal (lexical, configuracional, vazio ou ausente) relaciona-se à distinção entre relativa restritiva e relativa apositiva. O universo de pesquisa, representativo de todas as variedades oficiais da língua portuguesa falada, é composto por ocorrências reais de fala, extraídas do *cópus oral Português Falado*, produzido pelo Centro de Linguística da Universidade de Lisboa em parceria com as Universidades de Toulouse-le-Mirail e de Provence-Aix-Marseille.

PALAVRAS-CHAVE: Oração Relativa. Gramática Discursivo-Funcional. Núcleo Nominal.

Palavras iniciais

É comum, em qualquer estudo sobre oração relativa, relacioná-la ao núcleo nominal da oração principal. Também é consenso haver, na oração relativa,

¹ Professora Doutora da rede pública do Estado de São Paulo. *E-mail:* aliana.precioso@gmail.com

² Professora Doutora do Departamento de Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas\Unesp, São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. *E-mail:* pezatti@ibilce.unesp.br

um elemento (seja pronome relativo ou pronome cópia) correferente ao núcleo nominal, tanto na relativa restritiva como na relativa apositiva. Assim, no trecho a seguir, por exemplo, há na oração principal o núcleo nominal *o amigo* que é retomado correferencialmente na oração relativa pelo pronome relativo *que*.

- (1) quer dizer, neste momento eu já nem sei como agradecer ao amigo que me, *que me ensinou a tocar a, a viola*. (Moç83:CantarPintar:l.21)

Há também uma grande discussão na literatura linguística sobre os papéis sintáticos desempenhados pelo pronome na oração relativa (sujeito, objeto direto, objeto indireto, oblíquo ou objeto de comparação), resultando na tão conhecida hierarquia de acessibilidade nos estudos tipológicos. Há ainda uma ampla discussão, nos estudos gerativistas, sobre a forma como o referente é retomado e codificado na oração relativa, o que propiciou a Tarallo (1983) propor diferentes estratégias de relativização, ao classificar as relativas do português brasileiro em copadoras, cortadoras e de pronome relativo. Entretanto, muito pouco tem sido dito sobre os aspectos pragmáticos e semânticos envolvidos na relação entre o núcleo e a oração relativa. De modo geral, constata-se uma preocupação em (i) classificar sintaticamente o núcleo nominal, elencando as possíveis funções sintáticas desempenhadas na oração principal;³ ou (ii) estabelecer uma relação entre o núcleo nominal (em termos de sua definitude e referencialidade) e o *status* da informação veiculada pela oração relativa (GIVÓN, 2001).

Na próxima seção, retomamos brevemente os estudos sobre a oração relativa no tocante à sua relação com o núcleo nominal. Na segunda seção, apresentamos os pressupostos teóricos da Gramática Discursivo-Funcional (doravante GDF) que servirão de base para a análise dos dados. E, por fim, na última seção, empreendemos uma discussão sobre os resultados derivados da análise qualitativa dos dados.

3 Cf. Cunha e Cintra (2008, p. 616-618).

O núcleo nominal da oração relativa na literatura

Tradicionalmente, adotam-se critérios semânticos (restringir ou explicar o núcleo nominal) para distinguir entre, respectivamente, oração adjetiva restritiva e explicativa. Também é frequente afirmar-se que a oração adjetiva explicativa vem delimitada, na escrita, por vírgulas e pode ser excluída da sentença sem prejudicar o sentido da mensagem que está sendo transmitida (BECHARA, 1999, p. 467; CUNHA; CINTRA, 2008, p. 618). Cunha e Cintra (2008, p. 616), por exemplo, afirmam que a oração adjetiva pode ser um modificador de um substantivo ou pronome que desempenha qualquer função sintática na oração principal (sujeito, predicativo, complemento nominal, objeto direto, objeto indireto, agente da passiva, adjunto adverbial, aposto e vocativo); não estabelecem, no entanto, a relação entre o núcleo nominal e os tipos de orações relativas.

Isso é feito por Givón (2001), que, por seguir o modelo funcionalista, estuda a oração relativa como mecanismo de coerência referencial, cuja função é dar pistas anafóricas e catafóricas para a identificação do referente. O autor parte, basicamente, de critérios pragmáticos (definitude e referencialidade do núcleo nominal) e contextuais (*status* dado e novo da informação). O núcleo nominal referencial pode ser de três tipos: definido, indefinido e não referencial. A informação veiculada pela oração relativa pode ser familiar e conhecida pelo Ouvinte e, portanto, disponível em sua memória episódica ou pode ser informação nova, não assertiva e incontestável.

Para o autor, as relativas restritivas podem se relacionar com o núcleo nominal de três formas, considerando-se os critérios pragmáticos e contextuais referidos anteriormente, o que é exemplificado pelas sentenças a seguir:

- (2) O homem *que se casou com a minha irmã* é um bandido.⁴ (GIVÓN, 2001, p. 176, tradução nossa)

⁴ No original: “the man who married my sister is a crook”.

- (3) Um homem *que disse que amava a minha irmã* veio aqui ontem e...⁵ (GIVÓN, 2001, p. 177, tradução nossa)
- (4) Qualquer homem *que se casasse com a minha irmã* estaria pedindo para ter problemas.⁶ (GIVÓN, 2001, p. 179, tradução nossa)

Em (2), o Falante expressa o núcleo nominal como um referente definido *o homem*, pois é uma informação acessível para o Ouvinte, mas que não está ativada no momento da enunciação. Em termos pragmáticos, Givón (2001, p. 176) afirma que a relativa restritiva é uma “pista de conexão anafórica”, pois o evento/estado da relativa restritiva é familiar ao Ouvinte, estando disponível em sua memória episódica. Dessa forma, o autor estipula a seguinte condição pragmática: o Falante não afirma a proposição da relativa restritiva, mas pressupõe que já é conhecida ou familiar para o Ouvinte, porque este pode acessá-la na memória episódica.

- (2*) O homem é um bandido. (assertiva)
 O homem se casou com a minha irmã. (pressuposta)

Por outro lado, em (3), o núcleo nominal indefinido “um homem” é um referente tópico novo, introduzido pela primeira vez no discurso. O estado/evento transmitido na relativa restritiva não é conhecido pelo Ouvinte. Portanto, a função da relativa restritiva é fornecer uma descrição inicial saliente que facilite a referência posterior a esse elemento. O autor estipula a seguinte condição pragmática para esse caso: o Falante assume que a proposição na relativa restritiva é informação nova para o Ouvinte. De modo semelhante à informação pressuposta, ao servir como informação de ligação, o *status* pragmático da oração relativa aqui não pode ser assertivo e, portanto, não pode ser contestável. A oração tem o papel de servir como ponte entre o referente e o trecho discursivo ainda não revelado.

⁵ No original: “a man who said he loved my sister came by yesterday and...”

⁶ No original: “any man who marries my sister would be asking for trouble”.

(3') Um homem veio aqui ontem. (assertiva)

O homem disse que amava a minha irmã. (não assertiva, não contestável)

Trata-se de uma relação catafórica que instrui o Ouvinte a inserir o novo referente em sua memória, diferentemente das relativas com núcleo definido que instruem o Ouvinte, numa relação anafórica, a acessar o referente em sua memória episódica, pois se trata de informação disponível para ele.

O núcleo nominal *qualquer homem*, em (4), não é um referente⁷ e, por isso, a oração relativa *que se casasse com a minha irmã* é considerada como desconhecida ou não familiar ao Ouvinte e está sob o escopo modal *irrealis*, pois o Falante não sabe se o evento *um homem se casar com a sua irmã* irá ou não acontecer. A condição pragmática, segundo o autor, é que a informação da relativa restritiva seja nova para o Ouvinte e, estando sob o escopo *irrealis*, seja não assertiva, fundamental e não contestável, ou seja, trata-se de uma informação afirmada pelo Falante, que pretende que o Ouvinte a acrescente à sua memória. A diferença entre esse tipo e o anterior, portanto, é que apenas a relativa em (4) está, juntamente com o núcleo, sob o escopo *irrealis*.

No que diz respeito à relativa apositiva, depreendem-se da proposta de Givón (2001) três características fundamentais: (i) tipicamente traz um estado/evento que não é pressuposto, e sim informação nova, considerada como informações parentéticas que o Falante considera menos centrais para o desenvolvimento temático principal do discurso; (ii) não pode modificar núcleo não referencial; e (iii) modifica núcleos referenciais únicos, tais como nome próprio, pronome e nome definido único. Esse tipo de relativa pode ser usado para unir o referente anaforicamente (referindo-se a um núcleo nominal definido) ou cataforicamente (referindo-se a um núcleo nominal indefinido), conforme exemplificado, respectivamente por (5) e (6).

⁷ O autor define entidades referenciais como sintagmas nominais que foram estabelecidos verbalmente no universo do discurso. Sendo assim, sintagmas introduzidos pelos pronomes “qualquer”, “nenhum”, etc. são não referenciais.

- (5) A mulher, que estava de pé ao lado da porta, puxou uma arma e...⁸ (GIVÓN, 2001, p. 179, tradução nossa)
- (6) Um bom amigo meu, que eu espero que você encontre um dia, acaba de ligar e dizer...⁹ (GIVÓN, 2001, p. 179, tradução nossa)

Nessas orações, o Falante pressupõe que as informações veiculadas pela oração relativa são informação nova, usadas para unir o referente anafórica (5) ou cataforicamente (6). Percebe-se, portanto, que a relativa apositiva pode modificar tanto referentes definidos como indefinidos e a única diferença entre esses dois casos é o tipo de referência, e não uma diferença em termos do *status* da informação da relativa apositiva, que sempre é informação nova.

Em suma, Givón (2001) estuda as orações relativas a partir de um ponto de vista funcionalista que parte essencialmente de informações pragmáticas. Isso significa que, para delimitação do referente, o autor propõe uma distinção entre referente definido, indefinido e não referente, e, para delimitação das *condições pragmáticas* da oração relativa, o autor postula uma distinção entre proposições dadas e novas.

O estudo de Givón (2001) aproxima-se da perspectiva da GDF na medida em que considera fatores contextuais como interferindo na elaboração da oração relativa e considera a relação entre o tipo de núcleo e a oração relativa. No entanto, a relação que se estabelece entre o Contexto (onde se encontram as informações dadas) e o Componente Gramatical (onde se formula/se codifica a oração relativa) se dá de modo diferente nas duas teorias, como ficará claro na próxima seção, o que traz consequências para a análise e leva a resultados diferentes. Acrescente-se o fato de que o núcleo nominal pode ser de quatro tipos na GDF, a saber, lexical, configuracional, ausente e vazio, e que o referente pode ser [+ ou -] específico e [+ ou -] identificável, a depender do conhecimento de sua identidade pelo Falante ou pelo Ouvinte, respectivamente.

⁸ No original: “the woman, who was standing next to the door, pulled a gun and...”

⁹ No original: “A good friend of mine, whom I hope you’ll meet some day, just called and said...”

A dinamicidade do modelo da GDF e de sua configuração em camadas, assim como a diferença entre núcleo ausente e vazio contribuem consideravelmente para a compreensão da natureza da oração relativa e para a distinção entre restritiva e apositiva.

Na próxima seção, fazemos uma breve discussão dos pressupostos teóricos da GDF que embasam a nossa análise, para, a seguir, apresentar a análise e a descrição dos dados.

Arcabouço teórico: a Gramática Discursivo-Funcional

A perspectiva teórica adotada neste trabalho é a funcionalista, que incorpora as intenções comunicativas dos interlocutores à análise, estudando a língua sob uma perspectiva interacionista e concebendo a linguagem como instrumento de interação. A GDF é vista como o Componente Gramatical de uma teoria de interação verbal, na qual se incluem também os componentes Conceitual, Contextual e de Saída. Somente os aspectos desses três componentes relevantes linguisticamente estão refletidos no Componente Gramatical. Como uma teoria baseada no discurso, a GDF toma o Ato Discursivo como unidade de análise e o define como a menor unidade identificável de um comportamento comunicativo (KROON, 1995, p. 65 apud HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 52).

O Componente Gramatical é organizado de modo descendente, refletindo o processamento linguístico individual, isto é, começando com a intenção do falante e, depois, terminando na articulação. Ao afirmar-se o caráter descendente da arquitetura gramatical, quer-se dizer que o modelo da GDF tenta se assemelhar ao processamento linguístico real do indivíduo, refletindo-o e organizando-se de acordo com ele. Essa organização descendente está diretamente relacionada aos anseios de um ponto de vista funcionalista extremo, segundo o qual há uma hierarquia entre os componentes gramaticais, em que o

componente gramatical do nível mais alto governa os dos níveis mais baixos, o que significa dizer que a pragmática governa a semântica, as duas governam a morfossintaxe e as três governam a fonologia.

Com base nessa perspectiva descendente, Hengeveld e Mackenzie (2008) distinguem quatro níveis de organização na GDF, a saber, dois níveis para a formulação (Interpessoal e Representacional) e dois para a codificação (Morfossintático e Fonológico). A operação de formulação determina as representações semânticas e pragmáticas de cada língua, e a operação de codificação converte essas representações dos níveis Interpessoal e Representacional em representações morfossintáticas e fonológicas. Cada um dos vários níveis de representação é hierarquicamente organizado, indo de camadas mais altas a camadas mais baixas.

Considerando-se que as mensagens são produzidas segundo as expectativas que o Falante tem em relação ao conhecimento pragmático do Ouvinte, o nível Interpessoal compreende “todos os aspectos formais de uma unidade linguística que reflete seu papel na interação entre Falante e Ouvinte” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 46). Sendo assim, na interação, cada participante tem propósitos particulares em mente e emprega determinadas estratégias para atingi-los. O Nível Interpessoal apresenta-se em uma estrutura hierárquica, iniciando-se com a camada mais alta, o Movimento, que é composto por um ou mais Ato Discursivo, que, por sua vez, se organiza em torno de um esquema Ilocucionário, que contém os Participantes (Falante e Ouvinte) e o Conteúdo Comunicado, composto por Subatos de Atribuição e de Referência.

O Nível Representacional, por seu turno, é responsável pelos aspectos semânticos de unidades lexicais e de unidades complexas, independentemente da maneira como são usadas na comunicação, ou seja, o termo “semântico” está relacionado às maneiras como a língua se relaciona ao mundo extralinguístico que ela descreve. A unidade mais alta deste nível é o Conteúdo

Proposicional, que pode ser avaliado em termos de sua verdade, não podendo ser localizado nem no tempo nem no espaço por se tratar de construtos mentais, tais como conhecimentos, crenças e desejos. Os Conteúdos Proposicionais são formados por Episódios, que são combinações de Estado de Coisas, caracterizados pela unidade ou continuidade de tempo, lugar e indivíduos e são localizados em tempo absoluto. Os Estados de Coisas, por sua vez, podem ser localizados no espaço e no tempo relativo e podem ser avaliados em termos de seu estatuto de realidade. Eles são compostos pela Propriedade Configuracional, que contém uma combinação de unidades semânticas sem relação hierárquica entre elas, a saber, Indivíduos, Localização, Tempo, Modo, Razão e Quantidade.

Os Níveis Morfossintático e Fonológico, por seu turno, são responsáveis pela tarefa de codificação dessas formulações linguísticas. Ao receber o duplo *input* advindo dos Níveis Interpessoal e Representacional, o Nível Morfossintático irá convertê-lo em uma representação estrutural única, que, no Nível Fonológico, será transformada em um construto fonológico, a ser, finalmente, enviada como *input* para o Articulador (ou Componente de Saída).

A organização interna do Nível Morfossintático inicia-se com a camada hierarquicamente mais alta, a Expressão Linguística, que pode ser constituída de apenas uma unidade ou pode ser uma combinação de Sintagmas e/ou Orações. Essa combinação pode ser de vários tipos, a depender do grau de dependência entre as unidades. A oração é composta por Palavras, Sintagmas ou Orações. Já o Sintagma pode consistir num conjunto unitário ou diverso de Palavras, Sintagmas e Orações. Em todos esses agrupamentos, quando uma camada recruta outra idêntica ou hierarquicamente superior, diz-se que essa composição se dá por recursividade. Os núcleos do Sintagma e da Palavra são sempre elementos lexicais.

O Nível Fonológico encontra-se estruturado, de maneira hierárquica e descendente, da seguinte forma: Enunciado, Frase Entoacional, Sintagma

Fonológico, Palavra Fonológica, Pé e Sílabas. O Enunciado consiste de uma ou mais Frases Entoacionais, que, por sua vez, é composta de um ou mais Sintagma Fonológico, que é constituído de uma ou mais Palavras Fonológicas, e assim sucessivamente.

Cada camada é representada por uma estrutura subjacente, composta por uma variável (v), que é a posição a ser ocupada pelas categorias semânticas, pelo núcleo (h), pelo modificador (σ), pelo operador (π) e pela função (ϕ), como especificado a seguir para o Nível Representacional:

$$(7) (\pi v_i: [h(v_i)_\phi]: [\sigma(v_i)_\phi])$$

Cada camada no Nível Representacional tem um núcleo, composto por uma unidade de camada inferior na hierarquia, e pode ter modificadores específicos para cada camada. O adjetivo e a oração relativa, por exemplo, constituem, respectivamente, um modificador lexical e um modificador complexo.

Nessa perspectiva teórica, considera-se a existência de quatro tipos de núcleo: lexical, configuracional, ausente e vazio (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 237-241), discutidos a seguir, tendo como base a categoria semântica Indivíduo. Os núcleos lexical e configuracional são preenchidos lexicalmente por um ou mais de um lexema, como os respectivos exemplos em (8)-(9).

$$(8) \text{ a banda (To-Pr96:Banda:l.44)}$$

$$(8') (1x_i: [(f_i: \text{banda}_N(f_i))(x_i)_\phi])$$

$$(9) \text{ os chefes do governo (To-Pr96:Banda:l.44)}$$

$$(9') (mx_i: [(f_i \text{ chefe } (f_i)) (1x_j: [(: \text{governo}_N(f_j)) (x_j)_\phi]_{\text{Ref}}] (f_i)) (x_i)_\phi])$$

Em (8), há um Indivíduo que é lexicalmente expresso pelo nome *banda*, enquanto, em (9), o Indivíduo é constituído de mais de um nome na posição do núcleo. O núcleo configuracional é composto normalmente por nomes relacionais, como *chefes*, mais seu argumento, como *governo*. Nomes relacionais são normalmente aqueles que designam a parte do todo, membros de parentesco etc.

O núcleo vazio (*empty head*), por sua vez, engloba itens coesivos, como, por exemplo, pronomes demonstrativos, que se referem anaforicamente não a um item referencial, mas a um item semântico mencionado anteriormente, como exemplificado por (10), em que o pronome *aquilo* retoma *semente de linhaça*.

(10) é uma lia[...], tratam de linhaça, que é a semente, que até é muito, diz que é muito bom para deitar em vistas quando, quando está inflamado e que no tempo a gente deitava, na nossa casa deitava-se, se tinha alguma coisa dentro aquilo no out[...], a gente deitava um grãozinho daquilo e *aquilo* limpava a vista, tirava tudo para fora. (PT96:Linho:1.6-7)

(10') $(x_i: [(f_i) (x_i)_\phi] (x_i)_\phi)$

No Nível Representacional, marca-se uma posição vazia, não preenchida por nenhum item lexical, sinalizando a presença do item coesivo, que será codificado diretamente no Nível Morfossintático, assim como quaisquer pronomes.

O núcleo vazio pode ser modificado semanticamente:

(11) Eu gostei mais do carro vermelho, mas Maria preferiu o \emptyset amarelo.

(11') $(x_i: [(f_i) (x_i)_\phi]: [(f_j: \text{amarelo}_A (f_j)) (x_i)_\phi])$

Nesse exemplo, não há nenhum pronome sinalizando a posição do item semântico *carro* na segunda oração, mas há uma posição para ele no Nível Representacional, porque há uma relação coesiva por anáfora zero. Por se tratar de uma relação semântica, essa anáfora pode vir com o modificador *amarelo*.

O núcleo ausente (*absent head*) é constituído por nomes próprios, pronomes pessoais, expressões anafóricas e catafóricas, explícitas ou implícitas. Esses núcleos são introduzidos no Nível Interpessoal como Subatos Referenciais, que não contêm informação lexical e, por isso, não contêm núcleo.

(12) $(R_i: \text{João} (R_i))$

A ausência do núcleo impede qualquer tipo de modificação no Nível Representacional, ou seja, esse referente só pode ser modificado pragmaticamente, como, por exemplo, *o pobre João*.

Na próxima seção, apresentamos a análise e a discussão dessa tipologia de núcleo nominal, correlacionando-a aos dois tipos de oração relativa, restritiva e apositiva.¹⁰

Descrição discursivo-funcional do núcleo nominal da oração relativa

Em conformidade com a direção descendente da GDF, apresentamos inicialmente a descrição dos aspectos pragmáticos do núcleo nominal da oração relativa, para, a seguir, analisarmos seus aspectos semânticos e, por último, a codificação morfossintática.

No Nível Interpessoal, tanto na relativa restritiva quanto na relativa apositiva, o núcleo nominal representa um Subato Referencial, correferencial ao pronome relativo na oração relativa. A única diferença entre os dois tipos de relativas diz respeito à especificidade e à identificabilidade do Subato. O conceito de identificabilidade refere-se à (não) existência do referente no modelo mental do Ouvinte. A distinção entre referência específica e não específica diz respeito ao fato de o referente ser ou não identificável para o *Falante*.

Na relativa apositiva, o Subato Referencial é prototipicamente [+] específico para o Falante e [+] identificável para o Ouvinte. É justamente por esse motivo que a apositiva tem geralmente como núcleo nomes definidos, nomes próprios ou pronomes pessoais. As ocorrências em (13)-(15) exemplificam, respectivamente, cada um deles.

¹⁰ Cf. o trabalho pioneiro de Camacho (no prelo) sobre a oração relativa, que tem como base teórica a GDF. Em seu estudo, o autor descreve o funcionamento da oração relativa nos vários níveis de análise linguística.

- (13) **a inflação**, *que antes era de cinquenta por cento ao mês e agora é de trinta e cinco por cento ao ano faz uma diferença brutal nas actividades culturais do país.* (Bra95:PlanoReal:l.62)
- (14) eu acho que para o trabalhador, a realidade continua a mesma. e na realidade cultural isso fica... muito mais difícil. porque, particularmente **no Estado de São Paulo**, hoje, *onde a gente vinha com alguns projectos... de cultura*, de popularização da cultura, e isso tudo foi, ah, foi derrubado, foi uma derrocada muito grande. (Bra95:PlanoReal:l.6)
- (15) mas tipo qua[...], a Fabiana que mora comigo, mi[...], minha colega de república lá em Bauru, eu troco muito mais roupa com **ela que é minha amiga** do que com a minha própria irmã, (Bra95:MuitoIguaisDiferentes:l.103)

A expressão do núcleo nominal como [+ específico] e [+ identificável] se relaciona à própria função da relativa apositiva, que é apenas acrescentar uma informação de fundo (*background*) sobre um referente já conhecido pelos interlocutores e disponível contextualmente.

A relativa restritiva, por sua vez, pode fazer três tipos de combinações: o núcleo nominal é [+específico, +identificável], [+específico, -identificável] ou [-específico, -identificável], como nos respectivos exemplos a seguir:

- (16) e em terceiro lugar, **a pensão** *que ficará a pagar aquele dos progenitores* que não fica com os menores à sua guarda e cuidados. (PT89:LeiCotidiano:l.36-7)
- (17) lembro-me que em mil novecentos e oitenta tive **um primo** *que estava a tirar o curso por correspondência de desenho e pintura*, Alberto Torrão, (Moç83:CantarPintar:l.29)
- (18) e estão cada vez mais afastadas de um problema, que pode ser colectivo e, e também individual, não é, eh, **um problema qualquer** *que surja*, não é, eh, as pessoas aí, eh, não estão, não estão, eh, preparadas para se defenderem colectivamente, por exemplo (PT95:GrandesCidades:l.125)

A análise dos dados demonstra que, no Nível Representacional, há uma preferência da relativa restritiva por modificar a categoria semântica Indivíduo, como em (17). Tal categoria designa uma entidade que ocupa uma

porção espacial específica, o que significa que dois Indivíduos jamais ocupam o mesmo lugar. Entretanto, qualquer categoria semântica (Conteúdo Proposicional, Estado de Coisas, Modo, Tempo, Lugar e Razão) pode preencher o núcleo nominal de uma oração relativa restritiva, como descrito a seguir.

Em (19), o núcleo *hipótese* é um Conteúdo Proposicional, pois representa um construto mental, que não pode ser localizado nem no tempo nem no espaço, podendo ser avaliado apenas em termos de sua verdade.

- (19) pois! no meu caso, que estou no jornal, claro, aí está! surgiu agora a hipótese de entrevistar os, os Extreme, mas isso é uma **hipótese** *que surge... de cinco em cinco anos*, se é que surgir! (PT96:MeioPequeno:l.83-4)

Já em (20) o núcleo nominal *facto* representa um Estado de Coisas, entidade que pode ser localizada no tempo e no espaço e avaliada em termos de sua realidade.

- (20) é que, quando ia a sair, em vez de utilizar o caminho que dava saída, portanto, de casa, eh, quis cortar. portanto, então viu que eu que estava ali, sentado, mas adormecido. eh, é um **facto** *que eu nunca mais esqueci na minha vida* (Moç86:Chuva l.58)

O núcleo nominal *mês*, em (21), identifica-se com a categoria Tempo; o núcleo *sítio*, em (22), com Lugar; o núcleo *forma*, em (23), com Maneira; o núcleo *porção*, em (24), com Quantidade; e o núcleo *razões*, em (25), com Razão.

- (21) em primeiro lugar, temos que ter em conta que uma mãe, desde o primeiro m[...], dia da sua gravidez, até o último mês que é o nono mês *em que a senhora tem lá o seu bebé*, terá sofrido tantos, tantos gastos a nível... físico (Moç97:Maternidade:l.18)
- (22) sempre faz-se um, um controle para que o gado não, não, não, não estrague, portanto, eh, as machambas que existam em redor do, do, lá do sítio *onde for a, a pastagem*. (Moç86:MeniniceMachamba:l.35)
- (23) eh, portanto, eh, eu, da **forma** *em que eu vivi*, não é, já estando num, num, portanto, num órgão assim de informação, eu poderei comentar a minha vida a muitos daqueles que também vive a me[...], a mesma situação. (Ang97:JovemGaspar:l.81)

- (24) mas o meu pai nunca fazia assim grandes **porção** de centeio *que chegasse a debulhar* para fazer centeio para mandar moer. (PT94-AmassarCozer:l.144)
- (25) não por **razões** eleitorais *que nunca estiveram no meu espírito* (PT90:PoderesCE:l.57)

Já a relativa apositiva ocorre prototipicamente modificando Indivíduos, podendo, no entanto, modificar também as categorias semânticas de Estado de Coisas, Lugar e Tempo, como, respectivamente, exemplificado pelos núcleos negritados:

- (26) e contra a informação. **no caso específico da ANI**, *que é aquele que eu conheço*, (PT73Jornalismo:l.9)
- (27) então uma noite nós fomos **ao chiqueiro** *que fica perto dessa fazenda* (Bra80:Fazenda:l.119-120)
- (28) e, bom! isto aconteceu porque eu gosto de ver chover e mesmo **agora** *que sou adulto*, quando começa a choviscar, é à noite, de dia, prefiro ficar na janela ou saio mesmo para ver... (Moç86:Chuva l.60)

Ainda no Nível Representacional, seguindo os pressupostos da GDF, distinguimos quatro tipos de núcleo para as orações relativas restritivas e apositivas: (i) ausente; (ii) vazio; (iii) lexical; ou (iv) configuracional, conforme definidos na seção anterior. Tanto as orações relativas restritivas como as apositivas podem modificar núcleos lexicais, com apenas um item lexical ou com mais de um item lexical na posição do núcleo nominal, como exemplificado, respectivamente, pelas sentenças em (29) e (30).

- (29) como é que é apascentar o gado? dá lá assim uma ideia de como é que é o dia de **uma criança** *que apascenta o gado*, está bem? (Moç86:MeniniceMachamba:l.25)
- (30) existem **grupos de pessoas** *que, a nível de, do Instituto de Menores, de, ah, sobretudo a promoção social, tem vindo desencadeando uma, um mo[...], um, todo uma campanha de sensibilização* (CV95:RaparigasCV:l.117-9)

Em (29), o núcleo lexical é preenchido pelo nome *criança*, representativo de um Indivíduo, o que significa que ele tem a propriedade de designação,

diferentemente dos núcleos ausentes, como veremos a seguir. Por sua vez, em (30), trata-se de um núcleo configuracional, porque é constituído por mais de um lexema. Normalmente, esse tipo de núcleo é constituído por nomes relacionais, que designam partes de um conjunto e membros de parentesco, que tomam um argumento com a função semântica de Referência. No exemplo (30), o nome relacional *grupos* toma como seu argumento *pessoas*, que tem a função semântica Referência.

Considerando como parâmetro o núcleo nominal, pode-se afirmar que a principal diferença entre relativa restritiva e apositiva refere-se à distinção entre núcleo ausente e núcleo vazio. A modificação de um núcleo ausente ocorre necessariamente no Nível Interpessoal, porque, se o núcleo não contém informação lexical, está ausente no Nível Representacional, por isso, não pode ser modificado semanticamente, mas apenas pragmaticamente. Dessa forma, nomes próprios, como em (31), e pronomes pessoais, como em (32), são casos prototípicos de núcleo ausente e só são modificados por relativas apositivas. No Nível Interpessoal, são representados como Subatos Referenciais, codificados diretamente no Nível Morfosintático. Apesar de não conterem informação lexical, são exigidos pela valência do verbo, por isso, devem receber coindexação no Nível Representacional.

- (31) e contra a informação. no caso específico da ANI, que é aquele que eu conheço, a ANI tem um contrato com **a United Press International**, que é uma grande agência americana e que tem os seus correspondentes em todos os pontos possíveis do mundo. (PT73Jornalismo:l.10-11)
- (32) - exacto. ou seja, **você**, ah, que ficou pior primeiro da sua doença ao longo daqueles três anos por causa de não saber o que é que tinha e cada vez ficava mais nervoso
 -> exactamente. e eu
 - quando lhe disseram que não havia problema, foi
 -> acalmei muito mais, exactamente
 - foi acalmando e foi-se habituando a essa própria ideia. (PT97:MalDesconhecido:l.101-2)

A oração relativa restritiva, por sua vez, modifica um núcleo vazio, que difere do núcleo ausente por poder ser modificado semanticamente. Nos exemplos a seguir, o item lexical ausente na oração é colocado entre colchetes.

(33) B: eh pá, eu tenho várias histórias, tenho várias histórias de caça. concretamente agora dessa, não estou a ver exactamente qual é que a história...

A: histórias de caçadores.

B: ai tu estás a referir, eh, há **umas** *Ø* que são brincadeiras, há outras que são, que são...

A: reais!

B: que são verdade. eu não sei exactamente se tu queres uma dessas de...

A: que tu foste buscar o pato dentro de água, a nadar.

B: ah! já sei! já sei! essa já sei qual é que é. (PT97:BoaPontaria:l.4)

(34) A: nenhum tratamento. vim completamente sem nada.

B: ai que giro.

A: antes pelo contrário, tiraram-me **aquela** [remédio] *que eu estava a tomar*. (PT97:MalDesconhecido:l.94)

(35) eh, no entanto houve alguém que tirou daí dividendos, não é, e as coisas acabaram por, por dar dividendos **a esses outros** [homens] *que estavam na rectaguarda*, e aqueles que trabalhavam efectivamente a terra não melhoraram a sua... forma de estar na vida, a sua qualidade de vida. (PT97:TrabalhoPosseTerra:l.17)

Em (33)-(35), o núcleo nominal não está expresso por um lexema, mas pode ser identificado no texto por meio de uma relação anafórica com *histórias*, *remédio* e *homens*, respectivamente. Enquanto os núcleos vazios em (34) e (35) retomam anaforicamente referentes da categoria semântica Indivíduo, observe-se que, em (33), o referente *histórias* é um Episódio, pois é um conjunto tematicamente coerente de Estado de Coisas que contém continuidade de Indivíduo, Tempo e Espaço.

Observe-se que os operadores gramaticais, como artigos e pronomes demonstrativos e indefinidos, que se referem anaforicamente ao lexema correferente ao núcleo vazio, são sempre expressos mesmo o núcleo sendo vazio, como se comprova nas ocorrências anteriores com o artigo *umas* e os pronomes *aquela*, *esses* e *outros*.

Morfossintaticamente, os núcleos vazios também podem ser preenchidos por expletivos gramaticais (pronomes demonstrativos ou indefinidos) e pelo expletivo lexical *coisa*. O expletivo é usado para remediar a ausência de certos elementos interpessoais ou representacionais que são necessários para a boa formação de um sintagma (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 391). Dessa forma, a ausência de um elemento no lugar do núcleo nominal da relativa leva à inserção de um expletivo no Nível Morfossintático. Em (36-38), há exemplos de núcleos vazios preenchidos por expletivos gramaticais (*algo*, *tudo* e *isso*) no Nível Morfossintático.

- (36) exactamente, foi o que, ah, morreu decapitado na, na revolução francesa. e, é, f[...], é Lavoisier que vai descobrir que **esse algo que está no ar** é o oxigênio. (PT89:PaiMedicina:l.31)
- (37) um já conheço assim, é uma coisa que faz parte da, da minha herança, da minha vida, de **tudo que eu gosto**. (Bra80:ArteUrbana:l.83)
- (38) bom, **isso que me está aí a dizer** faz pensar que olha para... a relação do casal como uma coisa muito racional, muito programada, logo à partida. (PT96-MaridoIdeal:l.76)

Em (36), o expletivo *algo* remete ao referente que será cataforicamente mencionado (*oxigênio*). Em (37), o expletivo *tudo* resume a enumeração de referentes (*minha herança*, *minha vida*) anteriormente expressos. Em (38), o expletivo *isso* recupera o conjunto de informações referido antes no discurso.

O expletivo¹¹ *coisa* pode ser usado para se referir, anafórica ou cataforicamente, a entidades de diversas categorias semânticas, como se comprova pela análise das ocorrências abaixo:

- (39) o pai trabalha, a mãe trabalha, os filhos ficam abandonados, não é, eles lá já se habituam a preparar os seus alimentos, etc., etc., **tudo coisas que no meu tempo nunca acontecia**, não é, (PT95-JuventudeOntemHoje:l.19)

¹¹ A ideia de que *coisa* é um expletivo respalda-se na análise de Keizer (no prelo) para o item *thingummy* do inglês na frase “And the trouble is with not moving that thingummy builds up and then you get this very bad cough down your chest” [E o problema é que, quando você não se movimenta/faz exercícios, essa coisa cresce e então você terá uma tosse bem ruim no peito].

(40) mas, o liceu é **a coisa mais gratificante** que apanhei aqui no [...]. (To-Pr96: SerProfessor:l.66)

(41) A: e é, é sobretudo uma clientela feminina, isso nem é preciso perguntar?!

B: sim. não, sim, nós temos uma gama também para, para homem. eh, e já tivemos essa gama, portanto muito mais completa. mas, de qualquer das maneiras, temos uma gama, pronto, de creme hidratante para a pele, uma opção after-shave, eh, águas-de-colônia, after-shaves, mousses de barbear também, temos, embora, claro, que os produtos abundem, mais, em quantidade para, para a mulher, não é,

A: hum, hum. eh, na sua opinião, os, os homens não necessitam de usar produtos de beleza, como é que...?

B: bem, eu acho que sim. todos os homens, o, a, a pele é igual. precisamente. eu os ho[...], acho que os homens devem-se tratar. o que é, é que não está muito nos hábitos dos nossos... homens portugueses, não é,

A: hum, hum.

B: porque em França, quando eu entrei na firma, havia uma linha bastante completa de homem, onde tinham um peeling, que é um esfoliante para limpar a pele em profundidade, para retirar as células mortas, eh, pronto, pontinhos negros e depois uma máscara. e de facto era ótima. é, é, era ópti[...], eram óptimos esses produtos. só que não tinham aquela venda, pronto

[...]

A: e o próprio homem não sentirá que perde a sua virilidade?

B: não. isso acho que não tem razão de ser. acho que não. então porque é que há-de perder? pelo contrário, se ele se, se vai usar **coisas** que ele possa se sentir melhor, muito ma[...], enfim, eu acho que não. (PT96:BomSensoRosto:l.64)

O núcleo nominal *coisa* em (39) remete anaforicamente a um conjunto de Estados de Coisas (o pai trabalhar, a mãe trabalhar, os filhos ficarem abandonados, os filhos prepararem sua alimentação) com unidade de Tempo, Lugar e Indivíduos, portanto, pode-se afirmar que o expletivo refere-se a uma porção textual anterior que constitui um Episódio. Em (40) e (41), por seu turno, o expletivo *coisa* refere-se, respectivamente, a um Lugar (*o liceu*) e a Indivíduos (*máscara, creme*).

Não há consenso entre os pesquisadores (CAMACHO, inédito; NEVES, 2011) quanto a algumas construções com núcleo vazio que são encabeçadas pelas construções *o que/que* e que vêm normalmente delimitadas por pausas, como nos trechos a seguir.

(42) A: portanto, digamos que aquela diferença entre a cidade e o campo está-se a esbater...

B: ah, absolutamente! acho que sim. ma[...], e mais a mais, pronto, jovens, eh, sabendo precisamente isso, os jovens do campo querem-se parecer mais com os jovens da cidade, apesar de isso não ser nenhuma vantagem, nem ser nada de...

A: hum, hum.-> de bom, mas, para não, para não se[...], precisamente para não serem apelidados de jovens do campo, então...

B: e...

A: imitam os outros

B: hum, hum.

A: *o que também não é bom* (PT96:MeioPequeno:l.53)

(43) ah, poderemos adiantar mais alguma coisa que ajude o nosso telespectador a resolver o assunto, uma vez que pelos vistos, eh, ignora totalmente – *o que é compreensível* – ignora totalmente estas situações. (PT89:LeiCotidiano:l.27)

(44) A: acham lindo fazer uma casa assim género planalto, é, palácio da alvorada...

B: sei.

A: assim, sabe, no meio, uma coisa assim...

B: ham, ham.

A: tacar ladrilho nas casas *Ø que não têm nada a ver*.¹² (Bra80:ArteUrbana:l.99)

Camacho (inédito) considera que toda a estrutura destacada em itálico em (42)-(44) é uma oração relativa apositiva introduzida por *o que* e defende que a relativa introduz um comentário avaliativo sobre o núcleo nominal. Neves (2011), por sua vez, defende que *o* é o núcleo da relativa restritiva e funciona como um Aposto que retoma as informações citadas anteriormente.

¹² Em (24), a falante está rindo enquanto pronuncia a sentença “tacar ladrilho nas casas que não têm nada a ver”, por isso realiza uma pausa depois de ladrilho. Há uma pausa breve antes da oração relativa, que é pronunciada com tessitura mais baixa.

Isso quer dizer que a dúvida está em se delimitar o que está estabelecendo a retomada das informações anteriores. Em (42), a estrutura *o que também não é bom* está se referindo a toda uma porção textual anterior, que engloba as informações de que *os jovens do campo imitam os da cidade*. Já em (43), a construção *o que é compreensível* refere-se ao fato de o telespectador ignorar as situações referidas pelo Falante. Em (44), a estrutura *que não tem nada a ver* diz respeito à ação de as pessoas colocarem ladrilho nas casas.

Não se pode negar que a função dessas construções é fazer um comentário avaliativo sobre as informações veiculadas, demonstrando o posicionamento do Falante. É nesse sentido que Decat (2004, 2010) atribui funções textuais-discursivas a essas construções, cujo objetivo é focalizar a informação segundo os objetivos comunicativos do Falante. Segundo a autora, essas estratégias são motivadas pragmaticamente e trazem informações proeminentes.

A GDF, no entanto, explica essas construções considerando a organização hierárquica do modelo gramatical. Postula, portanto, que essas estruturas são idênticas às de núcleo vazio discutidas anteriormente em (33)-(41). Ou seja, a partícula *o*, em (42) e (43), e a elipse em (44), que estabelecem uma relação anafórica com o trecho anterior, representam núcleos vazios que retomam informação citada anteriormente. Assim como qualquer outro núcleo vazio, o pronome *o* e a elipse têm como função retomar informações citadas anteriormente e disponíveis contextualmente. Em (42), a construção *o que não é bom* faz uma avaliação negativa do conteúdo do Estado de Coisas *imitar os jovens da cidade*. Em (43), a construção *o que é compreensível* justifica a informação do Estado de Coisas *ignorar essas situações*. Por fim, em (44), é o Estado de Coisas *tacar ladrilho nas casas* que é avaliado como não interessante.

Entendemos que a escolha das construções *o que também não é bom*, *o que é compreensível* e *que não têm nada a ver* ocorre no Nível Interpessoal. São construções que constituem Movimentos. No Nível Representacional, consistem em um Conteúdo Proposicional, formado pelo núcleo vazio [*o* em

(42) e (43) e a elipse em (44)] modificado por um Estado de Coisas [a oração relativa restritiva]. Isso significa que não é a oração relativa que funciona interacionalmente (ou, nos termos de Decat, que atribui funções textuais-discursivas), e sim toda a construção. A oração relativa, nos exemplos, é restritiva, pois tem a função de delimitar semanticamente o núcleo nominal vazio.

Considerações finais

Este trabalho discute a relação entre o núcleo nominal e a oração relativa que o modifica. Diferentemente de Givón (2001), que propõe uma relação entre o estatuto (definido, indefinido ou não referencial) do núcleo nominal e o *status* dado/novo da informação veiculada pela oração relativa, propomos aqui um estudo que considera de maneira bem delimitada critérios pragmáticos, semânticos e morfossintáticos, conforme definidos em níveis e camadas dentro do Componente Gramatical da GDF. A partir dessa perspectiva, é possível traçar importantes semelhanças e diferenças entre a relativa apositiva e a restritiva, como sumarizado no quadro a seguir.

Quadro-resumo: Especificidades do núcleo nominal na oração relativa

Nível	Relativa Apositiva	Relativa Restritiva
Inter-pessoal	Subato Referencial [+específico, +identificável]	Subato Referencial [+específico, +identificável], [+específico, -identificável] ou [-específico, -identificável]
Representacional	Modifica prototipicamente a categoria semântica Indivíduo.	Modifica as categorias semânticas Conteúdo Proposicional, Estado de Coisas, Indivíduo, Modo, Tempo, Lugar e Razão
	Modifica núcleo ausente (nome próprio e pronome pessoal).	Modifica núcleo vazio.

De modo geral, o núcleo nominal apresenta um Subato Referencial no Nível Interpessoal, que é correferente no Nível Representacional. No Nível Representacional, esse Subato pode ser de diferentes categorias. Como tanto a relativa restritiva quanto a apositiva podem modificar núcleos lexicais e configuracionais, defendemos que a distinção entre elas se deve ao tipo de núcleo que cada uma modifica: ausente ou vazio. O primeiro, representado normalmente por nomes próprios e pronomes pessoais, é modificado no Nível Interpessoal, portanto, por uma relativa apositiva. O núcleo vazio, por outro lado, só pode ser modificado, no Nível Representacional, por uma relativa restritiva. Nesse caso, os operadores gramaticais, como artigos e pronomes demonstrativos e indefinidos, que se referem anaforicamente ao lexema correferente ao núcleo vazio, permanecem em suas posições. Morfossintaticamente, os núcleos vazios também podem ser preenchidos por expletivos gramaticais (pronomes demonstrativos ou indefinidos) e pelo expletivo lexical *coisa*.

CÂMARA, Aliana Lopes; PEZATTI, Erotilde Goreti. Functional discourse description of the noun phrase head of the relative clause in Portuguese. **Revista do Gel**, v. 12, n. 1, p. 9-32, 2015.

ABSTRACT: *In this paper, we present a description of the relative clause in Portuguese based on the theoretical framework of Functional Discourse Grammar. Our main objective is to investigate how the type of head (lexical, configurational, empty or absent) contributes to the distinction between restrictive and non-restrictive relative clause. The research universe, representative of all official varieties of spoken Portuguese, is composed of actual occurrences of speech, extracted from the corpus “Português Falado”, produced by the Linguistic Centre at the University of Lisbon, in partnership with the University of Toulouse-le-Mirail and Provence-Aix-Marseille.*

KEYWORDS: *Relative Clause. Functional Discourse Grammar. Head.*

Referências

- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 1999.
- CAMACHO, R. G. As orações relativas. In: PEZATTI, E. G. (Org.). **Construções subordinadas na lusofonia**: uma abordagem discursivo-funcional. (No prelo).
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
- DECAT, M. B. N. Orações relativas apositivas: SNs ‘soltos’ como estratégias de focalização e argumentação. **Revista de Estudos Linguísticos Veredas**, Juiz de Fora, v. 8, n. 1/2, p. 79-101, jan./dez. 2004.
- DECAT, M. B. N. A função focalizadora de estruturas “desgarradas” no português falado e escrito: um estudo funcionalista de orações em sua ocorrência como enunciado independente. In: MARÇALO, M. J.; LIMA HERNANDES, M. C.; ESTEVES, E.; FONSECA, M. C.; GONÇALVES, O.; VILELA, A. L.; SILVA, A. A. (Ed.) **Língua portuguesa**: ultrapassar fronteiras, juntar culturas/SIMELP. Évora: Universidade de Évora, 2010.
- GIVÓN, T. **Syntax**. Amsterdam: John Benjamins, 2001. v. 2.
- KEIZER, E. **A functional discourse grammar for english**: a textbook. (No prelo).
- HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. **Functional discourse grammar**: a typologically-based theory of language structure. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.
- TARALLO, F. L. **Relativization Strategies in Brazilian Portuguese**. PhD Dissertation. Philadelphia, University of Pennsylvania, 1983.

ALTERAÇÕES DE FALA EM CRIANÇAS COM SÍNDROME DE MÖBIUS: ANÁLISE DA LITERATURA

Giorvan Ânderson dos Santos ALVES¹

Ivonaldo Leidson Barbosa LIMA²

Jully Anne Soares de LIMA³

Brunna Thaís Luckwu de LUCENA⁴

Isabelle Cahino DELGADO⁵

RESUMO: A síndrome de Möbius é uma doença rara caracterizada por paralisia congênita dos pares de nervos VI (abducente) e VII (facial), geralmente bilateral, que compromete a aparência facial, tornando-a pouco expressiva. Muitos são os comprometimentos decorrentes dessa síndrome que implicam diversas alterações orofaciais, dentre elas: úvula bífida, salivação excessiva, micrognatia, ausência de movimentação dos músculos faciais, hipoplasia de língua, dificuldade de vedamento labial, assimetria facial, ausência de elementos dentários, palato duro ogival, dentre outras. Em virtude dessas características, é possível observar alterações na fala de crianças com a síndrome. Nesse sentido, este estudo objetiva realizar

¹ Professor do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: anderson_ufpb@yahoo.com.br

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). *E-mail:* ivonaldoleidson@gmail.com

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Odontologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). *E-mail:* juannelima@hotmail.com

⁴ Professora do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: brunnaluckwu@hotmail.com

⁵ Professora do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: fgaisabelle@hotmail.com

um levantamento das publicações indexadas em bases de dados internacionais que contribuam para caracterizar a fala de crianças com síndrome de Möbius. Para isso, houve uma seleção e análise de estudos que abordassem a síndrome, publicados entre janeiro de 2008 e outubro de 2013. Constatou-se que é consensual nos trabalhos o comprometimento da linguagem, em especial da fala dos sujeitos, e que poucos estudos se preocupam em caracterizar os aspectos linguísticos de indivíduos com essa síndrome.

PALAVRAS-CHAVE: Fonética. Patologia da linguagem. Síndrome de Möbius. Fala.

Introdução

A Síndrome de Möbius (SM) é caracterizada pelo comprometimento dos VI e VII pares cranianos, os nervos abducente e facial respectivamente, e consequente paralisia, geralmente bilateral, dos músculos inervados por estes pares, resultando em alterações na mímica facial e no movimento do globo ocular (SACONATO; GUEDES, 2009).

A etiologia dessa síndrome ainda não é clara, mas Vasconcelos *et al.* (2001) indicam que ela pode ser resultante de agressão ao feto entre a quarta e quinta semana da gestação, herança autossômica dominante ou pela participação de eventos hipóxicos ou isquêmicos cerebrais.

Outros estudos (STRÖMLAND *et al.*, 2002; MARQUES-DIAS; GONZALEZ; ROSEMBERG, 2003; IMAMURA *et al.*, 2007; SACONATO; GUEDES, 2009) expõem que cerca de 90% dos casos de SM é consequência de um fator ambiental que ocorre no útero, decorrente do consumo de misoprostol, medicamento abortivo que pode favorecer a contração uterina e flexionar o embrião na região dos pares cranianos, o que facilita a ocorrência de lesão por hemorragia na região dos nervos abducente e facial.

Sixto Fuentes *et al.* (2011) classificam a SM em dois grupos: a síndrome de Möbius clássica, que corresponde a 60% dos casos e se caracteriza pela

paralisia bilateral dos nervos facial e abducente; e de Möbius associada a outras anomalias, que corresponde a 40% dos casos.

A síndrome se manifesta logo após o nascimento e pode ser diagnosticada pela dificuldade de sucção e pela incapacidade do fechamento completo da pálpebra durante o sono. Geralmente, também se observa o acúmulo de saliva na região das comissuras labiais e, posteriormente, pode-se notar que a criança não apresenta modificação da expressão facial, sinal denominado de “face em máscara” ou de face inexpressiva (FREITAS et al., 2006).

São observadas as seguintes características clínicas: atrofia da musculatura da língua e outras anomalias musculares e ósseas; a boca mantém-se entreaberta e os olhos não se fecham; comprometimento de outros nervos, como os pares II (óptico), V (trigêmio), VIII (vestibulococlear), X (vago), XII (hipoglosso), causando, respectivamente, ptose palpebral, alteração na sensibilidade, surdez, disfonia e disfagia e atrofia lingual (KUMAR, 1990; FUJITA et al., 1991; SLEE; SMART; VILJOEN, 1991; VASCONCELOS et al., 2001; FREITAS et al., 2006).

As alterações de fala em crianças com SM são decorrentes de comprometimentos orofaciais, como: dificuldade de vedamento labial, úvula bífida, ausência de movimentação dos músculos faciais, salivação excessiva, assimetria facial, micrognatia, ausência de elementos dentários, hipoplasia de língua, palato duro ogival, dentre outras.

Marchesan (2004) considera que a fala, do ponto de vista fisiológico, é um processo complexo que envolve o sistema neuromuscular, as estruturas responsáveis pelos movimentos e também aspectos como volume do fluxo, pressão de ar e ressonância, sendo o ato motor que expressa a linguagem.

O desenvolvimento da fala ocorre a partir da integração dos sistemas motor, sensorio e auditivo. Para que ela ocorra, os sons são produzidos nas pregas vocais e articulados pela laringe, faringe, palato mole, palato duro, língua, dentes, bochechas, lábios e fossas nasais (MARCHESAN, 2004).

Diante disso, observa-se que as crianças com SM estão susceptíveis a alterações no desenvolvimento da fala. Por essa razão, este estudo tem o objetivo de realizar um levantamento das publicações indexadas em bases de dados internacionais que contribuam para caracterizar a fala de crianças com Síndrome de Möbius.

Métodos

O presente estudo caracteriza-se como descritivo, transversal e retrospectivo.

Foi realizado um levantamento de artigos indexados nas bases de dados Medline, Lilacs e SciELO, publicados entre janeiro de 2008 e outubro de 2013, utilizando-se os termos de busca *Síndrome de Möbius* e *Mobius Syndrome*.

Seguindo esse critério, foram selecionados artigos que abordassem a SM em seu título. Obtiveram-se 63 publicações, distribuídas durante o período analisado de acordo com a Figura 1.

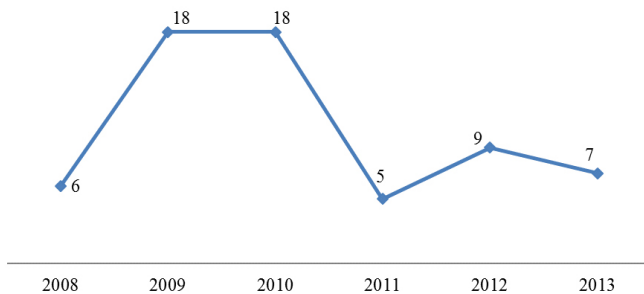


Figura 1. Distribuição dos artigos científicos referente à Síndrome de Möbius conforme o ano de publicação

Em seguida, foram analisados os resumos desses estudos e, caso esses abordassem algum aspecto relacionado a alterações na fala (como menção a comprometimentos nos órgãos fonoarticulatórios, a exposição de características da fala dos sujeitos, entre outros), os artigos eram eleitos para uma análise do corpo do texto e seleção das informações mencionadas neles.

A seguir, será exposta uma figura que descreve o processo de seleção dos artigos do presente trabalho.

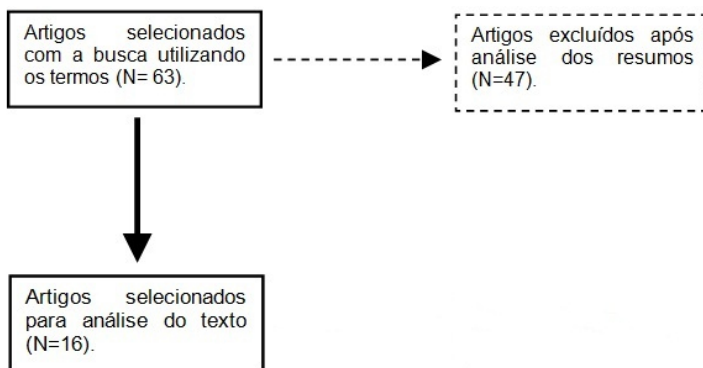


Figura 2. Síntese do processo de inclusão dos artigos selecionados para a revisão de literatura

Os estudos foram analisados qualitativamente, a fim de identificar as informações acerca das propriedades da fala na SM.

Resultados e discussões

Em todas as 16 publicações, foi mencionado que os sujeitos com SM apresentavam alterações linguísticas, principalmente na fala.

Bueno Brandão *et al.* (2008), por exemplo, apontaram que as características da síndrome de Möbius são significativas e interferem em diversos aspectos da vida do indivíduo, tais como a comunicação e as funções mastigatórias.

A fala e a linguagem dos sujeitos apresentam um atraso significativo, assim como a possibilidade de coordenação entre elas (KAISSI; KLAUSHOFER; GRILL, 2009).

Já Escoda-Francolí, Sánchez-Garcés e Gay-Escoda (2009) consideram que pacientes com síndrome de Möbius apresentam manifestações orais, como fissura palatina, alterações musculares, dentes hipoplásicos, falta de

controle da saliva, micrognatia e outros que ocasionam problemas na fala e na comunicação.

Contudo, apenas em três trabalhos pode-se observar descrições das características da fala na SM (Quadro 1).

Quadro 1. Estudos que caracterizam a fala de sujeitos com Síndrome de Möbius

ESTUDO	CARACTERÍSTICAS APONTADAS
FREITAS, A.C. et al., 2006	<p>A fala pode estar alterada devido a comprometimentos da língua, dos lábios, do palato e, ocasionalmente, da laringe.</p> <p>Os sons “m”, “b”, “f” e “p” são difíceis de ser produzidos, e há dificuldades, muitas vezes, na comunicação interpessoal, pois se torna necessário que o indivíduo leia os lábios devido à presença comum de déficit auditivo.</p>
ALBUQUERQUE et al., 2009	<p>Um aspecto comum na SM é a hipernasalidade na fala. Além disso, a paralisia na musculatura facial dificulta ou impossibilita a movimentação da língua e palato mole e a criação de uma pressão intra-oral efetiva, ocasionando dificuldades na produção de fonemas e excesso de nasalização, bem como alterações articulatórias e distorção fonêmica.</p>
CARMEN, 2010	<p>As alterações na fala podem ser: excessiva nasalidade e alterações na mobilidade de língua e lábios, sendo necessária terapia fonoaudiológica adequada para isso.</p>

Para que a fala ocorra é necessária uma integridade anatômica e fisiológica dos órgãos e sistemas envolvidos. Sendo assim, a fala é vista como consequência do desenvolvimento e da maturação do sistema miofuncional orofacial, bem como do desenvolvimento das funções neurovegetativas comandadas pelo Sistema Nervoso Central. Dessa forma, crianças com a síndrome apresentam comprometimentos na fala por alterações de diversas estruturas e sistemas envolvidos em sua produção, ou seja, é mais frequente observar nas crianças com SM alterações nos pontos articulatorios dos sons do que em seu modo articulatorio.

Além disso, os comprometimentos da mímica facial decorrente da Síndrome de Möbius interferem na produção da fala. A dificuldade da mobilidade de língua e palato mole ocasiona alterações na produção de fonemas e tais dificuldades favorecem o aparecimento de mecanismos compensatórios, semelhantes ao que ocorre com portadores de fissura palatina, como: golpe de glote, fricativas faríngeas e outros (BRIEGEL, 2006).

De Serpa Pinto e colaboradores (2002) avaliaram 18 pacientes com diagnóstico de SM e constataram que o nervo hipoglosso (XII) é frequentemente afetado nessa síndrome, ocasionando nos pacientes atrofia bilateral da língua, com envolvimento simétrico da estrutura em dois sujeitos e assimétrico em nove.

Além disso, algumas publicações indicam que uma das estruturas mais alteradas em indivíduos com a síndrome é a mandíbula, pois esses pacientes podem ter micrognatia, hipoplasia do côndilo mandibular, diminuição da movimentação (como o de lateralização e protrusão) e da massa muscular, além de redução da abertura de boca, o que pode prejudicar a produção adequada da fala (PARKER; MITCHELL; HOLMES, 1981; AMAYA; WALKER; TAYLOR, 1990; SJÖGREEN; ANDERSSON-NORINDER; JACOBSSON, 2001; SARNAT, 2004; FREITAS et al., 2006; ESCODA-FRANCOLÍ; SÁNCHEZ-GARCÉS; GAY-ESCODA, 2009).

De acordo com Goulart e Chiari (2007), as alterações de fala podem interferir negativamente na qualidade de vida do sujeito, influenciando, por exemplo, as relações do indivíduo com o meio, sua autoimagem, aprendizagem e desenvolvimento escolar.

Constata-se que, apesar da unanimidade dos autores em afirmar a presença de comprometimento na fala na SM, poucos estudos se propõem a caracterizar as propriedades linguísticas dos sujeitos. Além disso, ressalta-se que nenhum dos artigos analisados se dedicava exclusivamente a discutir a linguagem dos indivíduos com a síndrome.

É importante a realização de estudos que caracterizem a linguagem de indivíduos com Síndrome de Möbius porque eles proporcionariam parâmetros e contribuições à prática clínica e educacional de profissionais envolvidos na atenção e cuidado de crianças com a síndrome, como fonoaudiólogos.

Por isso, ressalta-se que é necessário o aumento dos vínculos entre a Linguística e a Fonoaudiologia, pois a relação entre essas ciências é promissora e essencial por explorar múltiplas facetas da linguagem, entre o normal e o patológico, entre a teoria e a prática.

É preocupante a escassez de trabalhos acerca dessa temática, pois, segundo Berberian *et al.* (2009), as publicações de estudos científicos têm sido o recurso mais utilizado para legitimar e registrar o avanço do conhecimento, sendo o periódico o meio mais utilizado para esse tipo de publicação.

Guarinello, Cláudio e Festa (2012) consideram que os periódicos constituem um espaço aglutinador do conhecimento científico produzido porque são os veículos de maior visibilidade nesse meio, onde apresentam-se indexados em bases de dados representativas de diferentes áreas de conhecimento; são instrumentos dinâmicos na veiculação das informações, entre outros aspectos.

Considerações finais

De acordo com Campanatti-Ostiz e colaboradores (2003), a realização de análises como a desenvolvida neste trabalho é essencial para que seja possível avaliar a qualidade do conhecimento em determinados campos, a fim de aumentar os recursos que incentivam a pesquisa e a produção científica em nosso país.

Pôde-se perceber, então, que são escassos os estudos que contemplam características da fala na SM, apesar de existir uma gama de publicações que abordam outras peculiaridades da síndrome, como a descrição de dados odontológicos e oftalmológicos, por exemplo.

Entretanto, há evidências que sujeitos com a Síndrome de Möbius apresentam uma alteração congênita de fala causada por um comprometimento neurológico, interferindo na produção fonética de alguns sons, o que implica uma dificuldade linguística que afeta a comunicação. Por sua vez, essa dificuldade acarreta prejuízos nas relações interpessoais e no desenvolvimento da criança.

Diante disso, ressalta-se que é fundamental a realização de pesquisas científicas que culminem em publicações que abordem a relação entre a fala e a Síndrome de Möbius, objetivando o aumento da produção científica acerca dessa temática e o fortalecimento da prática fonoaudiológica, pois seriam fornecidos subsídios à avaliação, diagnóstico e intervenção junto às alterações de fala na SM, a fim de proporcionar uma melhor comunicação e qualidade de vida a esses sujeitos.

ALVES, Giorvan Ânderson dos Santos; LIMA, Ivonaldo Leidson Barbosa; LIMA, Jully Anne Soares de; LUCENA, Brunna Thaís Luckwu de; DELGADO, Isabelle Cahino. Speech Disorders in children with Mobius Syndrome: a literature review. **Revista do Gel**, v. 12, n. 1, p. 33-45, 2015.

ABSTRACT: *Mobius Syndrome is a rare disorder characterized by congenital paralysis of the pair of nerves VI (abducens) and VII (facial), usually bilateral, which compromises the facial appearance, making it very expressive. Many are the commitments resulting from this syndrome that involve various orofacial disorders, including: bifid uvula, excessive salivation, micrognathia, absence of movement of the facial muscles, hypoplasia of the tongue, difficulty in closing the lips, facial asymmetry, absence of teeth, hard palate high arched, among others. Because of these characteristics, it is possible to observe changes in the speech of children with the syndrome. In light of that, this study aims to survey the publications indexed in international databases that contribute to characterize the speech of children with Mobius Syndrome. To that end, we have conducted a selection and analysis of studies that addressed the syndrome published between January 2008 and October 2013. We have found that there is a consensus, among the studies, regarding the impairment of communication, especially the speech of the subjects. But there are few studies that are concerned with characterizing the linguistic aspects of individuals with Mobius syndrome.*

KEYWORDS: *Phonetics. Language Pathology. Mobius syndrome. Speech.*

Referências

ALBUQUERQUE, T. C. A. L. et al. Sequência de Möbius: protocolo de anamnese e avaliação – relato de caso. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 115-122, 2009.

AMAYA, L. G.; WALKER, J.; TAYLOR, D. Möebius syndrome: a study and report of 18 cases. **Binocular Vision and Strabismus Quarterly**, Dillon, v. 5, n. 3, p. 119-132, 1990.

BERBERIAN, A. P. et al. A produção do conhecimento em Distúrbios da Comunicação: análise de periódicos (2000-2005). **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 153-159, 2009.

BRIEGEL, W. Neuropsychiatric findings of Möbius sequence - a review. **Clinical Genetics**, Copenhagen, v. 70, n. 2, p. 91-97, 2006.

BUENO BRANDAO, C. et al. Aspectos odontológicos en paciente portador del síndrome de moebius: Relato de caso. **Acta Odontológica Venezolana**, Caracas, v. 46, n. 3, p. 319-322, 2008.

CAMPANATTI-OSTIZ, H.; ANDRADE, C. R. F.; BARBOSA, M. A. Considerações teóricas sobre a escolha de descritores na área da Fonoaudiologia. **Pró-Fono: Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 15, n. 2, p. 211-218, 2003.

CARMEN, G. P. M. Síndrome de moebius su explicación anatomómica y su relación en odontología, **Acta Odontológica Venezolana**, Caracas, v. 48, n. 10, p. 1-10, 2010.

DE SERPA PINTO, M. V.; DE MAGALHÃES, M. H.; NUNES, F. D. Moebius syndrome with oral involvement. **International journal of paediatric dentistry**, Oxford, v. 12, n. 6, p. 446-449, 2002.

ESCODA-FRANCOLÍ, J.; SÁNCHEZ-GARCÉS, M. A.; GAY-ESCODA; C. Oral implant rehabilitation in a patient with Moebius syndrome. **Medicina Oral Patología Oral y Cirugía Bucal**, Valencia, v. 14, n. 6, p. E295-8, 2009.

FREITAS, A. C.; et al. Síndrome de Moebius: Relato de caso clínico. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 297-302, 2006.

FUJITA, I. et al. Moebius Syndrome with antiol hypoventilation and brainstem calcification: a case report. **European Journal of Pediatrics**, Belgian, v. 150, n. 8, p. 582-3, 1991.

GOULART, B. N.; CHIARI, B. M. Prevalência de desordens de fala em escolares e fatores associados. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 41, n. 5, p. 726-31, 2007.

GUARINELLO, A. C.; CLAUDIO, D. P.; FESTA, P. S. V. A produção do conhecimento em Fonoaudiologia, Educação e Psicologia acerca da linguagem e da surdez: análise de periódicos. **Tuiuti: Ciência e Cultura**, Curitiba, n. 45, p. 115-132, 2012.

IMAMURA, Y. et al. A case of Möbius syndrome presenting with symptoms of severe infantile form of congenital muscular disorder. **No To Hattatsu**, Japan, v. 39, n. 1, p. 59-62, 2007.

KAISSI, A. A.; KLAUSHOFER, I. K.; GRILL, I. F. Occipito-vertebral dissociation in connection with extensive cervical spine malsegmentation in a boy with möbius syndrome. **Clinics**, São Paulo, v. 64, n. 10, p. 1034-1036, 2009.

KUMAR, D. Moebius syndrome. **Journal of Medical Genetics**, London, v. 27, n. 2, p. 122-126, 1990.

MARCHESAN, I. Q. Alterações de fala de origem musculoesquelética. In: FERREIRA, L. P.; BEFI-LOPES, D. M.; LIMONGI, S. C. **Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2004. p. 292-303.

MARQUES-DIAS, M. J.; GONZALEZ, C. H.; ROSEMBERG, S. Möbius sequence in children exposed in utero to misoprostol: neuropathological study of three cases. **Birth defects research**. Part A, Clinical and molecular teratology, Hoboken, v. 67, n. 12, p. 1002-1007, 2003.

PARKER, D. L.; MITCHELL, P. R.; HOLMES, G. L. Poland-Moebius Syndrome. **Journal of Medical Genetics**, London, v. 18, n. 4, p. 317-320, 1981.

SACONATO, M.; GUEDES, Z. C. F. Estudo da mastigação e da deglutição em crianças e adolescentes com Sequência de Möbius. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 165-171, 2009.

SARNAT, H. B. Watershed infarcts in the fetal and neonatal brainstem. An aetiology of central hypoventilation, dysphagia, Möbius syndrome and micrognathia. **European Journal of Paediatric Neurology**, Oxford, v. 8, n. 2, p. 71-87, 2004.

SIXTO FUENTES, S. et al. Síndrome de Moebius. A propósito de un caso. **Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río**, Pinar del Río, v. 15, n. 3, p. 215-225, 2011.

SJÖGREEN, L.; ANDERSSON-NORINDER, J.; JACOBSSON, C. Development of speech, feeding, eating, and facial expression in Möbius sequence. **International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology**, Philadelphia, v. 60, n. 3, p. 197-204, 2001.

SLEE, J. J.; SMART, R. D.; VILJOEN, D. L. Deletion of chromosome 13 in Moebius syndrome. **Journal of Medical Genetics**, London, v. 28, n. 6, p. 413-414, 1991.

STRÖMLAND, K. et al. Mobius sequence--a Swedish multidiscipline study. **The European Journal of Paediatric Neurology**, Oxford, v. 6, n. 1, p. 35-45, 2002.

VASCONCELOS, G. C. et al. Síndrome de Möbius: achados clínicos e cirúrgicos em 7 pacientes. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**, São Paulo, v. 64, n. 3, p. 211-215, 2001.

ADAPTAÇÃO COMENTADA DE UNIDADE DIDÁTICA AO CONTEXTO LOCAL: LEARNING EXPERIENCES

Raquel Salcedo GOMES¹
Marília dos Santos LIMA²

RESUMO: O objetivo do presente trabalho é apresentar e discutir o processo de elaboração de uma unidade didática para a 3ª série do ensino médio a partir da adaptação do livro didático ao contexto local da turma e da escola. Para tanto, articula-se uma reflexão sobre as orientações curriculares para o ensino médio brasileiro e os papéis do livro didático nesse processo, atribuindo-se a ele uma função mediadora advinda de uma perspectiva sociocultural de educação, ensino e aprendizagem. A discussão aponta para a necessidade de edição, adaptação e autoria docente na preparação de unidades didáticas e para seu aspecto de inacabamento, visto que a elaboração de materiais didáticos marca um dos pontos de partida do fazer docente, não sua conclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Material Didático. Unidade Didática. Ensino Médio. Teoria Sociocultural. Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira. Língua Inglesa.

¹ Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). *E-mail:* salcedogomes@gmail.com

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). *E-mail:* marialilim@unisinos.br

Introdução

O objetivo do presente trabalho é apresentar e discutir o processo de elaboração de uma unidade didática de língua inglesa para a 3ª série do ensino médio a partir da adaptação do livro didático ao contexto local da turma e da escola. Para tanto, articula-se uma reflexão sobre as orientações curriculares para o ensino médio brasileiro e os papéis do livro didático nesse processo, atribuindo-se a ele uma função mediadora advinda de uma perspectiva sociocultural de educação, ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho busca mobilizar também possíveis diálogos entre princípios socioculturais e diretrizes norteadoras desse nível de ensino em nosso país, presentes em documentos oficiais.

A unidade foi desenvolvida de modo a adaptar as atividades do livro às necessidades e interesses dos alunos e aos princípios apresentados nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o ensino médio, especialmente àqueles de cunho sociocultural. Tal adaptação foi feita porque os pais dos estudantes exigem que o livro seja o mais utilizado possível na sala de aula, visto seu valor alto, e também porque a coleção baseia-se na abordagem comunicativa e nas diretrizes do CEFR (*Common European Framework Reference*), sem considerar especificamente os princípios defendidos nos documentos reguladores da educação brasileira, como os PCNs, PCNs+, Orientações e Diretrizes Curriculares Nacionais.

O desenvolvimento da unidade ocorreu em dois níveis, que podem ser distintos mas jamais separados: o nível político, de implicação ética dos participantes do processo educativo, sejam estudantes ou docentes; e o nível pedagógico, no qual se enfatiza o aspecto processual do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira, considerando os elementos linguísticos, discursivos, comunicacionais, contextuais e contingentes que compreendem o uso da língua a partir de uma orientação sociocultural. Também, para o

planejamento dessa unidade didática, levaram-se em consideração os elementos dos novos letramentos e multiletramentos imbricados no letramento digital, formas sociais de uso da língua na contemporaneidade.

Intentou-se proporcionar situações comunicacionais que abarquem as quatro habilidades de uso da língua: compreensão e produção oral e escrita, sem descuidar do aspecto gramatical, propriamente linguístico, referente à maneira de funcionamento do código, mas atrelando a ele os conhecimentos sistêmico, de mundo e textual (PCNs, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2000) dos alunos, de modo que possam sensibilizar-se para seu caráter de contiguidade. Para tanto, foram tomados como base para o desenvolvimento da unidade didática o livro didático *New Total English* (CLARE; ROBERTS; WILSON, 2011), publicado pela editora Pearson Longman e adotado pela instituição de ensino, e materiais sobre o tema encontrados na internet.

É importante frisar que, segundo consta do *website* da editora, a coleção didática *New Total English* compõe um curso de inglês geral em seis níveis, construídos com base nos objetivos e metas da CEFR para a aprendizagem de idiomas. A coleção está em sua segunda edição, que foi revisada e ampliada, contendo textos, áudios, fotografias e vídeos atualizados, além de um *design* repaginado e revisão da lista de conteúdos gramaticais.

Após uma pesquisa no buscador Google, verificou-se que o preço médio de venda de cada livro de aluno com CD Rom no Brasil é de R\$ 140,00. Na escola para a qual a unidade didática foi desenvolvida, uma instituição de ensino privada da região metropolitana de Porto Alegre-RS, os alunos utilizam o *New Total English Intermediate* nos dois anos finais do Ensino Médio, tendo utilizado outro livro, de outra coleção, no primeiro ano. Embora o nível do livro seja intermediário, é utilizado por um grupo de inglês considerado avançado na escola.

O livro parece adequado à turma de alunos, pois lhes fornece desafios em uma medida apropriada, estimulando-os a discutir temáticas variadas e

utilizar tópicos linguísticos novos, mas sem desafiá-los demais a ponto de não conseguirem realizar as atividades propostas. O próprio livro, a professora e os demais colegas acabam por atuar como suporte da aprendizagem e andaime nas diversas tarefas, o que tende a posicionar o livro e as aulas na Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1996) dos estudantes.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1984) é definida como a distância que medeia o nível real de desenvolvimento do aprendiz, determinado por sua capacidade de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com pares mais capazes. Nesse sentido é que se pode afirmar que o material didático, enquanto artefato mediador, também exerce funções de andaime à aprendizagem dos estudantes.

O planejamento discutido neste texto foi desenvolvido para aproximadamente 10 horas-aula ou 5 semanas, é direcionado a estudantes que estão finalizando o Ensino Médio na escola regular e, portanto, frequentam a 3ª série e têm entre 16 e 17 anos de idade. A temática *Learning Experiences* é abordada em uma unidade didática em que são tratados os temas transversais Ética e Pluralidade Cultural, conforme orientado pelos PCNs (2000), visto que se busca que cada aluno reflita sobre experiências de aprendizagem de maneira que suas conceituações individuais sejam discutidas no grupo, enquanto estudam o idioma em foco.

O objetivo geral da unidade desenvolvida a partir de adaptações do livro é levar os alunos a interagir por meio de textos, orais e escritos, a respeito do tema abordado, sob facetas diversas. Objetivos específicos incluem: refletir sobre experiências de aprendizagem, compreender e usar palavras relacionadas a esse contexto, discutir maneiras de empregar verbas governamentais na educação de crianças e adolescentes, usar os verbos *used to* e *would* para descrever um professor ou professora que marcaram uma experiência de aprendizagem passada, empregar os verbos *used to* e *would* para debater avanços, regressos

e estagnações na educação nos últimos anos, empregar o verbo modal *can* e as expressões *be able to* e *manage to* para relatar habilidades e conquistas pessoais, realizar uma entrevista com um colega sobre suas habilidades e conquistas.

Na seção seguinte, discutem-se orientações para o Ensino Médio presentes nos documentos reguladores da Educação Básica Brasileira. Em seguida, explicita-se breve discussão sobre os diferentes papéis e implicações da elaboração e uso de materiais didáticos em aulas de língua estrangeira. Depois, é apresentada uma contextualização resumida da unidade. Em seguida, cada uma das dez aulas planejadas é comentada, a fim de explicitar as adaptações realizadas, os elementos introduzidos e de que modo tais mudanças dialogam com os princípios socioculturais e as diretrizes presentes nos documentos reguladores do Ensino Médio no Brasil.

O Ensino Médio no Brasil: diretrizes e parâmetros

O Ensino Médio tem sido objeto de diversas mudanças e discussões no âmbito das políticas educacionais nacionais. Historicamente considerado como uma etapa de ensino responsável por cisões culturais marcantes e grandemente responsáveis pela desigualdade social no país, o Ensino Médio, por um longo tempo, refletiu e enfatizou as desigualdades e diferenças de classe entre o povo brasileiro (BRASIL, 2000a).

Até a metade do século XX, ao Ensino Médio foi atribuída a função de preparação ao Ensino Superior, o que, devido à pouca quantidade de vagas disponíveis e possibilidades de acesso, excluiu desse nível de ensino grande parte da população. Nas décadas de 1960 e 1970, teve um predominante caráter profissionalizante, o que enfatizou a formação técnico-industrial e manteve o cunho excludente.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o Ensino Médio passou a ser considerado um nível de ensino de formação básica

imprescindível ao cidadão brasileiro, sendo progressivamente incorporada sua obrigatoriedade na Educação Básica, o que veio a se consolidar com a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em 2006, e com a aprovação do novo Plano Nacional para Educação e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, publicados em 2013.

A partir desse marco regulatório da Educação Nacional, o Ensino Médio passou a compor a Educação Básica, constituindo sua etapa conclusória, em uma tentativa de correção das práticas excludentes do passado. Conforme as diretrizes de 2013, a educação passa a ser considerada um direito social, e o Ensino Médio começa a se fundamentar nesse direito como qualidade social, tendo como pressupostos e fundamentos o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões da formação humana, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, os direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade ambiental como meta universal (BRASIL, 2013).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000a, p. 5) já traziam como alvo principal da formação do aluno do Ensino Médio a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às diversas áreas de atuação, levando em consideração as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais (BRASIL, 2000a, p. 6), o que demandou a expansão crescente da rede pública a fim de atender a padrões de qualidade que se coadunassem com as exigências dessa sociedade.

Assim, o novo currículo do Ensino Médio, com vistas a uma formação ampliada, inclusiva e integral, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, em consonância com o triplo papel econômico, científico e cultural da educação básica e com os quatro alicerces previstos para a

educação no novo milênio: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (BRASIL, 2000a, p. 13-15).

No que tange ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, os PCNs defendem que a educação deve ser baseada em competências de representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural (BRASIL, 2000b, p. 32). As habilidades previstas ao desenvolvimento das competências de representação e comunicação são: a) escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a ideia que se pretende comunicar; b) utilizar mecanismos de coerência e coesão nas produções escritas e/ou orais; c) utilizar estratégias verbais e não verbais para compensar falhas, a fim de favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura; d) conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais.

As habilidades para o desenvolvimento das competências de investigação e compreensão articuladas no documento são: a) compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais e b) analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção. Já no que respeita à competência de contextualização sociocultural, o documento indica as habilidades de: a) saber distinguir as variantes linguísticas e b) compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.

Os PCNs+, documento publicado em 2002 que aborda orientações curriculares complementares aos PCNs do ano 2000, enfatiza que o objetivo primordial do professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível a seu aluno atribuir e produzir significados, meta última do ato de linguagem (BRASIL, 2002, p. 93). O documento explicita conceitos que devem estar presentes nas habilidades e competências abordadas nos PCNs para língua

estrangeira moderna, quais sejam: linguagem verbal, não verbal e digital, signo e símbolo, denotação e conotação, gramática, texto, interlocução, protagonismo, análise e síntese, correlação, integração, identidade, classificação, informação *versus* redundância, hipertexto, metalinguagem, cultura, globalização *versus* localização, arbitrariedade *versus* motivação, negociação dos sentidos, significado e visão de mundo, ética e cidadania, construção coletiva e dinâmica dos conhecimentos e imaginário coletivo.

O documento traz a afirmação de que o objetivo final do Ensino Médio não é o ensino da gramática e dos cânones da forma culta do idioma, mas que o domínio da estrutura linguística envolve o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura, interpretação e produção de textos (BRASIL, 2002, p. 104). O texto é apontado como o ponto de partida de qualquer aprendizagem de línguas e a interdisciplinaridade é indicada como fator de presença preponderante, junto com a abordagem comunicativa e o ensino por projetos de trabalho como estratégias metodológicas apropriadas para veicular o ensino com foco na negociação, atribuição e produção de sentidos. Também o uso de recursos tecnológicos, a avaliação formativa e a formação contínua do professor são apontados como elementos essenciais a um ensino e aprendizagem de língua estrangeira de qualidade.

As Orientações Curriculares de 2006 complementam os PCNs e os PCNs+, discutindo políticas curriculares fundamentadas nas regulações anteriores e propondo contribuir para o diálogo entre professor e escola, enquanto instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado (BRASIL, 2006). Conforme esse documento, preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, o que é um desafio a esse nível de ensino (BRASIL, 2006, p. 7). No que concerne às línguas estrangeiras, as Orientações Curriculares propõem a retomada da reflexão sobre a função educacional do ensino desses idiomas no ensino médio, ressaltando sua importância e

reafirmando a relevância da noção de cidadania, discutindo a prática dessa noção no ensino de línguas estrangeiras. Além disso, o documento intenta discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de outras línguas, além de propor uma introdução das teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto), fornecendo sugestões sobre a prática do ensino de línguas estrangeiras por meio delas (BRASIL, 2006, p. 87).

Todas essas diretrizes e apontamentos revelam o caráter processual e dinâmico da aprendizagem e da relação entre professor, alunos e contextos de ensino, evidenciando a necessidade de reflexão e avaliação permanente do trabalho desenvolvido. Considerando esses aspectos abordados nos documentos norteadores do Ensino Médio, passamos a refletir também sobre os papéis dos materiais didáticos nesse processo.

O(s) papel(éis) dos materiais didáticos

Lantolf (2004) aponta para o caráter dialógico do desenvolvimento cognitivo que, segundo a perspectiva sociocultural, não se situa apenas na interação com pessoas, mas na relação com artefatos de mediação, como são os livros didáticos. Os livros e materiais didáticos atuam como artefatos que medeiam a relação dos atores do processo de ensino e aprendizagem com seu objeto de estudo.

Como artefatos de caráter simultaneamente material e simbólico, os materiais didáticos portam diferentes modalidades de linguagem, como a verbal, tanto escrita como sonora, e a visual, através de figuras, diagramas, tabelas etc. Esse aspecto de sincretismo linguístico permite considerar o livro didático como veículo de novos letramentos e multiletramentos, aos quais subjaz “uma epistemologia do pluralismo, que viabiliza acesso, sem que as pessoas

precisem apagar ou deixar para trás suas diferentes subjetividades” (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 18), o que se alinha a uma visão sociocultural de aprendizagem e de língua, na qual a história, a experiência e as circunstâncias dos sujeitos são consideradas em suas interações mediadas.

A mediação exercida pelos materiais didáticos pode levar à indicação de diversos papéis exercidos por esses materiais. Ramos (2009) discorre a respeito dos diferentes matizes dos papéis atribuídos aos materiais didáticos, que vão desde o papel de “vilão” que engessa o dinamismo das aulas de língua estrangeira, prendendo-as às ordens e instruções do livro, ao outro extremo de um simples acessório sem importância para a aprendizagem, ao que a autora prefere assumir uma posição intermediária, considerando que o livro didático funciona como uma “ferramenta auxiliar”, um “guia”, um “bom criado” que, se usado crítica e reflexivamente, pode trazer valiosas contribuições ao ensino e à aprendizagem.

Oliveira (2013), ao defender o caráter não necessariamente revolucionário e salvacionista das novas tecnologias da informação e comunicação nos processos educacionais, reitera que o livro didático é uma tecnologia e uma mídia como as demais, composto por múltiplas linguagens entrelaçadas, veiculando ideologias e visões de mundo variadas de acordo com os interesses e objetivos subjacentes a ele.

Kullman (2013, p. 93) afirma que os livros didáticos fazem muito mais do que ajudar professores a ensinar e alunos a aprender. São, na verdade, artefatos culturais que refletem e constroem entendimentos a respeito do mundo e do lugar de indivíduos nele. O autor defende que isso significa que livros didáticos devem ser alvo de análises similares àquelas realizadas em outros artefatos como jornais, revistas, filmes, *websites* ou obras de arte.

Uma vez que grande parte dos livros didáticos é produzida em países que têm a língua inglesa como nativa e exportados para o mercado global, é possível que certos pontos de vista ideológicos e discursos sejam “exportados”

junto com eles. Nesse sentido, Kullman (2013) argumenta que é preciso avaliar em que medida os discursos incorporados nos livros didáticos são apropriados aos contextos locais nos quais são utilizados.

Ao adotar em suas pesquisas conceitos e estratégias metodológicas da análise de mídias à avaliação de livros didáticos, Kullman (2013, p. 95) afirma que grande parte dos livros didáticos publicados no Reino Unido para jovens aprendizes carregam concepções estreitas de mundo e de identidades individuais. Dentre os conceitos da análise de mídia, o autor faz uso da noção de *framing*, que se refere ao enquadramento ou o foco, parâmetro ou fronteira para a discussão de um evento particular. Segundo o autor (KULLMAN, 2013), os *frames* delimitam o que será discutido, de que maneira e, acima de tudo, o que não será abordado.

A fim de exemplificar a análise desenvolvida a partir de *frames*, o autor apresenta um cotejo de uma unidade didática de um livro britânico e de um livro de Uganda sobre comidas e hábitos alimentares (KULLMAN, 2013). Sem deter-se em aspectos metodológicos do ensino da língua, o autor demonstra que, no livro britânico, os alimentos são considerados produtos para o consumo e os hábitos alimentares são abordados como escolhas individuais que delimitam o estilo de vida do indivíduo. Já no livro de Uganda, o alimento é considerado como um bem a ser adquirido mediante o plantio e o cultivo, devendo ser planejado e preservado, e compondo parte da identidade de pertencimento comunitário dos aprendizes. Tal cotejo desenvolvido por Kullman aponta as discrepâncias entre as diferentes culturas e a consequente inadequação de certas coleções didáticas a determinados contextos de uso.

Para Kullman (2013), avaliar um livro didático apenas no que concerne à medida que satisfaz ou não a critérios de “*design* de tarefas comunicativas” significa ignorar questões importantes relacionadas ao debate sobre metodologias apropriadas, customização e autenticidade. O autor enfatiza que o que é considerado como autêntico em um contexto pode não o ser para outro, como a

necessidade do cultivo de alimentos como marca identitária para jovens de grandes centros urbanos e as preferências por diferentes tipos de *fast food* para jovens pertencentes a comunidades rurais no interior de Uganda.

Outro conceito produtivo que Kullman (2013) transpõe da análise de mídia é a noção de construção social da realidade. Segundo uma visão construcionista social, o livro didático, como artefato cultural mediador, colabora para a construção de uma visão de mundo específica e, dependendo da maneira como baliza as atividades dos aprendentes, ajuda a naturalizar e tornar neutros pontos de vista e opiniões que são, na verdade, parciais.

Kullman (2013) reitera que tanto professores como aprendentes têm demonstrado a habilidade de exceder as visões de mundo apresentadas nos livros didáticos refletindo sobre elas, problematizando-as e questionando-as a partir de um olhar pedagógico crítico, que pode levar ao letramento crítico. O autor reitera que uma maneira de estimular tais questionamentos está em propiciar mais contribuições individuais personalizadas, nas quais os alunos podem escolher sobre o que falar e de que modo fazê-lo, em lugar de simplesmente permitir respostas pessoais individuais de acordo com perguntas e diretrizes pré-dadas no livro.

Em suas análises de livros didáticos britânicos contemporâneos, o autor percebeu a presença cada vez menor de celebridades e aspectos da cultura local tipicamente inglesa, indicando uma abertura para a globalidade do inglês como língua franca. A neutralidade cultural, porém, é uma impossibilidade para Kullman, que destaca a necessidade de estarmos criticamente cientes de como os livros didáticos constroem o mundo e direcionam aprendentes e professores a focar aspectos particulares da realidade de determinadas maneiras. Nesse processo, o autor afirma que a implicação da perspectiva sociocultural está no papel primordial do professor em criar condições para que os alunos encontrem maneiras de fazer ressoar suas próprias novas vozes na nova língua, fazendo uma mediação entre essas novas vozes e as vozes de sua língua materna.

Paralelamente, Tomlinson e Masuhara (2013, p. 35) advogam que professores e desenvolvedores de materiais didáticos em cada contexto deveriam avaliar criticamente as teorias e métodos subjacentes a cada material a fim de aperfeiçoar a implementação de técnicas e recursos em sala de aula que satisfizessem as necessidades de aprendentes e de seus contextos para o desenvolvimento de materiais adequados aos contextos culturais.

Em suas pesquisas, esses autores constataram que os livros didáticos são grandes difusores e veiculadores de estereótipos. A fim de conceber categorias teóricas de desenvolvimento de materiais didáticos que superassem essa estereotipia, Tomlinson e Masuhara (2013) propõem uma diferença conceitual entre conhecimento cultural e ciência/conscientização cultural. Para esses autores, obter informações sobre diferentes culturas aquém e além de âmbitos nacionais e locais não é o suficiente para exercer uma cidadania global. A fim de ser capaz de relacionar-se com o diferente, é necessário que o cidadão contemporâneo desenvolva um senso gradual de igualdade entre as várias culturas em termos de valor intrínseco, com crescente interesse e curiosidade a respeito das diferenças entre elas a fim expandir horizontes, aumentar a tolerância e facilitar/viabilizar a comunicação (TOMLINSON; MASUHARA, 2013, p. 37).

Devido ao inacabamento inerente aos materiais didáticos e à constante necessidade de sua problematização, Almeida Filho (2013, p. 13) faz uso da metáfora de uma partitura musical ao discutir a respeito dos papéis dos materiais didáticos: “Produzir um material de ensino equivale metaforicamente a escrever uma partitura para ser interpretada em execuções na materialidade da aula e suas extensões”. Para o autor, todos os materiais são incompletos, aguardando uma finalização de professores e suas turmas nos contextos reais de uso em que estiverem imersos (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 15).

Após as reflexões apresentadas até aqui, passamos a apresentar a unidade didática desenvolvida, elaborada a partir da subversão da ordem e transposição

de alguns dos objetivos da lição presente no livro do aluno, discutindo como se deu o processo de elaboração e adaptação ao seu contexto local de uso.

Apresentação comentada da unidade didática

Aula 1 (50 min) - Introducing the topic

- 1) Take a careful look at the pictures below. Which of the learning situations in the photos have you experienced? When and where did you experience them? Do you prefer learning alone or with others? Why?



Figura 1: Imagem de contexto de aprendizagem utilizada na atividade de pré-leitura



Figura 2: Imagem de contexto de aprendizagem utilizada na atividade de pré-leitura



Figura 3: Imagem de contexto de aprendizagem utilizada na atividade de pré-leitura



Figura 4: Imagem de contexto de aprendizagem utilizada na atividade de pré-leitura

As imagens originais do livro traziam apenas experiências de aprendizagem em locais que podem ser considerados como propícios a uma aprendizagem de qualidade em países desenvolvidos. Portanto optou-se pela inserção de imagens de aprendizagens em contextos variados no que se refere à classe social dos estudantes, a fim de fomentar a discussão também de um ponto de vista geopolítico.

2) Let's talk about learning

2 Make as many verb/noun collocations as possible using the nouns in the box and the verbs in the table below.

a course a decision a degree an exam from university good marks
 a mistake notes progress some research
 a subject (History, Law, Architecture, etc.) a suggestion to a lecture
 to class your best well at something

Get	Take	Do	Pass	Fail	Revise	Go	Make	Graduate
	a course							

3 a Complete the sentences with verbs from exercise 2.

- Before exams do you usually ____ alone or with friends? Which is better?
- Do you think that to learn anything you have to be willing to ____ mistakes? Why/Why not?
- What other courses have you ____/done in the past? What was good/bad about them?
- If you ____ to a lecture, do you make lots of notes or just listen?
- How can you ____ good marks in your English test?
- What is more important? To ____ well at something or to ____ your best?

b Work in pairs and discuss the questions in exercise 3a.

Figura 5: Exercício introdutório da unidade, retirado do livro didático *New Total English* (CLARE; ROBERTS; WILSON, 2011)


Nessa atividade, manteve-se a proposta do livro de introdução de vocabulário e expressões referentes a experiências de aprendizagem e realizações educacionais variadas.

Aula 2 (50 min) - Money for Education

Let's role play. Pretend that you have received a letter from your children's school announcing that the school has been granted a large amount of money from the government to be invested in education. Role play that you are at a school meeting with the head teacher and other parents and discuss the best options of application for the money.

Essa atividade de *role play* permitirá a negociação de papéis entre os aprendentes e professor(a), possibilitando a discussão sobre possíveis investimentos para a educação. A discussão pode ser estendida ao contexto local da escola e à real situação de disponibilidades de verbas para a educação brasileira.

Education, Education, Education



Dear Parents,

As I am sure you know, the Government has given us £1 million to spend on improving our school and we will be holding a meeting to discuss how we should spend that money. The meeting will take place in the school hall on Monday 15th and we would like to invite you along to ask you for your opinions about which projects you think are the most important. Attached is some information about our school and the projects.

We look forward to seeing you at the meeting.

Yours sincerely,

Jack Williams

Jack Williams
Head teacher

Options

- Put a computer and projector in each classroom – **£100,000**
- Give a laptop to every student in the school – **£500,000**
- Building improvements – **£250,000**
- A new sports field for football and athletics – **£100,000**
- A computer room with an I.T. manager – **£200,000**
- Employ ten new teachers to reduce class sizes – **£300,000**
- Update all course books for all subjects – **£300,000**
- Create an art, dance and drama studio – **£250,000**
- Give one-to-one lessons to pupils who need extra help – **£250,000**
- Take all first year students on a free school trip each year – **£50,000**
- Provide cooking facilities so all pupils can learn how to cook – **£100,000**
- Put a small cinema in the hall for use by local people to provide a yearly income of £100,000 – **£300,000**

About the school

The school has 1,000 pupils, with around 30 pupils in each class. Some of the pupils at the school are finding academic life difficult and do not have high grades but many pupils are successful. The school has a very good football team and the players are the area champions. They play regularly on the school field where dangerous holes are starting to appear. There is no athletics track. The school building is in quite good condition but there are some unused classrooms because rain comes through the ceiling and the carpets need changing. There is little technology in the school and no opportunity for students to learn how to cook or study art, drama or dance, although there is a good music department and school orchestra. Many of the school course books are about fifteen years old but they are in quite good condition. Each year, the first year students are taken on a school geography trip but it must be paid for by parents and some cannot afford it so their children stay at school.

Figura 6: Atividade de role play, retirada do livro do professor da coleção didática New Total English (CLARE; ROBERTS; WILSON, 2011)

Aula 3 (50 min) - Yes we can!

- 1) Let's discuss educational issues further.

Educational issues

Complete each statement with an appropriate verb in the correct form. Then put a cross (X) in the column which represents your opinion on each statement.

1= Totally agree 2= partially agree 3= it depends 4= partially disagree 5= totally disagree

1	You should always plan what you are going to say in English so that you do not _____ mistakes when you speak.	1	2	3	4	5
2	It is not always easy to see that you are _____ progress when learning a language.					
3	Everybody should be given the opportunity to _____ a degree and _____ from university.					
4	_____ a subject like music or physical education should never be obligatory.					
5	It is best for their education if young people _____ a decision about their future career as early as possible.					
6	If a student always _____ good marks or _____ exams it shows that he or she is intelligent.					
7	It is better to evaluate students on coursework and participation in class rather than make them _____ exams.					
8	When you _____ notes, you should try to write down everything the teacher says.					
9	Students learn more when they go to small classes or tutorials rather than when they _____ big lectures.					
10	The best way to _____ progress in a language is to live in a country where it is spoken.					

Figura 7: Atividade complementar, retirada do livro do professor da coleção didática *New Total English* (CLARE; ROBERTS; WILSON, 2011)

Essa atividade pode auxiliar os estudantes no que respeita à diretriz presente nos documentos oficiais sobre aprender a aprender, fomentando a discussão sobre estratégias de aprendizagem e ajudando alunos e professor(a) a conhecerem melhor as formas de aprendizagem mais adequadas a cada aluno e ao grupo como um todo.

- 2) *Let's get ready to talk about abilities and accomplishments.*

Look at the Active grammar box and tick (✓) the correct boxes. Use the sentences in exercise 6a to help you.

Active grammar

	: General ability	: Succeed in actually doing something
<i>can/can't</i>	✓	
<i>could/couldn't</i>		
<i>be able to/not be able to (or be unable to)</i>		
<i>manage to/not manage to</i>		

In the present tense we usually use **be able to** after another verb.
I'd like to be able to help you.

We use **managed to** when the speaker believes that the action is difficult for the person doing it.
Have you managed to finish that essay yet?

Figura 8: Tabela de introdução de tópico gramatical, retirada do livro didático *New Total English* (CLARE; ROBERTS; WILSON, 2011)

A tabela acima terá a função de auxiliar os estudantes na contextualização da gramática, permitindo-lhes negociar os significados e contextos mais adequados ao uso das expressões apresentadas.

Underline all the words in *italics* which are possible.

- 1 Amazingly, Rose Hacker *has been able to/managed to/could* become more active as she has got older.
- 2 Joan Collins *can't/isn't able to/doesn't manage to* believe she's seventy-six.
- 3 She would like to *could/can/be able to* help younger women be more stylish.
- 4 Grandma Moses gave up embroidery because she *wasn't able to/couldn't/didn't manage to* hold a needle anymore.
- 5 Peter Oakley thinks it was lucky that he *could/was able to/managed to* stay on at school after the age of fourteen.

Complete the sentences using *could* where possible, or *managed to* where *could* is not possible.

- 1 Sir Ranulph Fiennes, aged sixty-five, _____ climb Mount Everest on his third attempt.
- 2 In 2002, Hakan Sükür _____ score the fastest goal in World Cup history.
- 3 Usain Bolt _____ win both the 100 m and 200 m World and Olympic titles at the same time.
- 4 In 1954, Emil Zátopek, _____ break the world record for running 10 kilometres.
- 5 Mozart _____ compose piano music at the age of four.
- 6 Grandma Moses _____ paint more than 1,000 paintings.
- 7 People say that Pavarotti was the only singer who _____ sing better than Caruso.

Figura 9: Exercícios retirados do livro didático *New Total English* (CLARE; ROBERTS; WILSON, 2011)

Os dois exercícios acima têm por objetivo auxiliar na consolidação da aprendizagem do tópico gramatical a fim de trazer segurança aos alunos ao utilizarem as expressões em situações comunicacionais futuras.

Aula 4 (50 min) - Fabulous Accomplishments

- 1) Talking about abilities and accomplishments. Walk around the classroom and find out...

How many people ... ?

<p>Find out how many people in the class ...</p> <p>a can speak more than two languages. <i>(Ask which)</i></p> <p>b can't drive a car. <i>(Ask why they haven't learned)</i></p>	<p>Find out how many people in the class ...</p> <p>a could use a computer as a small child. <i>(Ask when and how they learned)</i></p> <p>b couldn't see their relatives very often as a child. <i>(Ask why)</i></p>
<p>Find out how many people in the class ...</p> <p>a managed to achieve an important objective last year. <i>(Ask what)</i></p> <p>b didn't manage to get up at the time they planned this morning. <i>(Ask why)</i></p>	<p>Find out how many people in the class ...</p> <p>a were able to pass all their exams at school. <i>(Ask how)</i></p> <p>b weren't able to do everything they wanted to do yesterday. <i>(Ask what they didn't do)</i></p>
<p>Find out how many people in the class ...</p> <p>a can tell a joke in English. <i>(Ask which one)</i></p> <p>b can't eat a certain kind of food. <i>(Ask which and why)</i></p>	<p>Find out how many people in the class ...</p> <p>a could ski when they were a child. <i>(Ask where they learned)</i></p> <p>b couldn't understand a school subject at all. <i>(Ask which)</i></p>

Figura 10: Atividade interativa, retirada do livro do professor da coleção didática *New Total English* (CLARE; ROBERTS; WILSON, 2011)


A atividade acima tem um caráter extremamente lúdico e comunicacional, permitindo aos alunos praticar os tópicos gramaticais aprendidos de maneira contextualizada e contribuindo para as relações interpessoais do grupo, uma vez que os alunos advêm de turmas diferentes dentro da escola, de modo que a atividade poderá auxiliar no estabelecimento de laços de afinidade mais firmes e duradouros.

Aula 5 (50 min) - Carrying out an interview

1) Get ready to interview a classmate and be interviewed by him or her:

a Make notes about ...

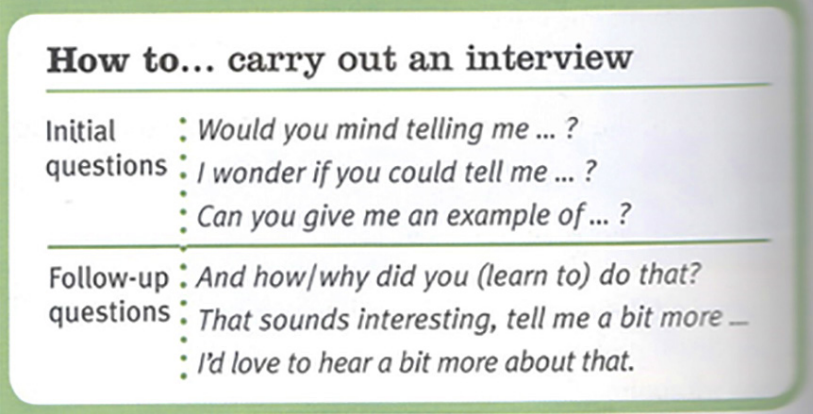
- 1 something unusual you can do.
- 2 two things that you can do now that you couldn't do ten years ago.
- 3 something that you could do when you were a child, but you can't now.
- 4 something difficult that you managed to do recently.

b  2.20 Listen to Jake being interviewed about his abilities. What does he say about the things in exercise 11a?

c You are going to interview your partner about their abilities. Use the How to... box to prepare some questions.

Figura 11: Atividade de *listening*, retirada do livro didático *New Total English* (CLARE; ROBERTS; WILSON, 2011)

Essa atividade focaliza a habilidade de compreensão auditiva e prepara o aluno para utilizar a linguagem oralmente dentro do gênero textual entrevista.



How to... carry out an interview

Initial questions : *Would you mind telling me ... ?*
: *I wonder if you could tell me ... ?*
: *Can you give me an example of ... ?*

Follow-up questions : *And how/why did you (learn to) do that?*
: *That sounds interesting, tell me a bit more ...*
: *I'd love to hear a bit more about that.*

Figura 12: Quadro sobre o gênero entrevista, retirado do livro *New Total English* (CLARE; ROBERTS; WILSON, 2011)

O quadro acima traz porções linguísticas adequadas ao gênero entrevista, a ser trabalhado na atividade a seguir.

- 2) Interview a classmate about his/her abilities. Exchange roles and present your partner's main abilities to the classroom.

Essa atividade foi desenvolvida com vistas a focar no gênero entrevista e na habilidade de produção oral. As instruções foram delineadas de maneira aberta, a fim de que os estudantes possam intervir e desempenhar os papéis propostos de maneira criativa, como melhor lhes convier.

Aula 6 (50 min) - Debating changes in Education

- 1) Today we are going to debate advancements and backlashes in Brazilian education. Split into groups of three and role play the situation below.

The TV Show

Presenter

You host a daily fifteen-minute TV show where different social issues are discussed. On today's show, the topic is:

Is education better now than thirty years ago?

You have two guests on your show who will give their opinion. Your first guest is a retired teacher who does not think that education is better now than thirty years ago. Your second guest is a professor of social studies who thinks that it is better.

Write some questions to ask the two guests in order to find out why they have these beliefs.



Guest 1

You are going to appear on a daily fifteen-minute TV show where different social issues are discussed. On today's show, the topic is:

Is education better now than thirty years ago?

You are a retired teacher. You do not believe this and think that education is worse than thirty years ago. A professor of social studies will also be appearing on the show to argue that education is better now.

Think of as many ideas to support your opinion as possible. Make some notes about why education used to be better for people and what they would do or what they used to have in schools/universities thirty years ago that they do not do or have now.



Guest 2

You are going to appear on a daily fifteen-minute TV show where different social issues are discussed. On today's show, the topic is:

Is education better now than thirty years ago?

You are a professor of social studies. You believe that education is better now than thirty years ago. A retired teacher will also be appearing on the show to argue that education is worse now.

Think of as many ideas to support your opinion as possible. Make some notes about why education is better and what people do or have now that they did not used to do or have thirty years ago in schools/universities.




Figura 13: Atividade sobre o gênero entrevista, retirado do livro do professor *New Total English* (CLARE; ROBERTS; WILSON, 2011)

Essa atividade também tem foco na produção oral, mas com ênfase no gênero debate e nas habilidades de argumentação e mediação dos participantes, que têm a oportunidade de representar diferentes papéis sociais e posicionar-se frente a pontos de vista e opiniões divergentes.

Aula 7 (50 min) - Unforgettable teachers

1 What can you remember about your first day at school? How did you feel? What did you do? What did you think of the teachers?

2 **a** Look at the picture below. What do you think this teacher is like?



b Now read the extract from *Matilda* by Roald Dahl. Were you right about Miss Trunchbull?

1 After the usual business of going through all the names of the children, Miss Honey handed out a brand-new exercise book to each pupil.
 5 'You have all brought your own pencils, I hope,' she said.
 5 'Yes, Miss Honey,' they chanted.
 'Good. Now this is the very first day of school for each one of you. It is the beginning of at least eleven long years of schooling that all of you are going to have to go through. And six of those years will be spent right
 10 here at Crunchem Hall, where, as you know, your headmistress is Miss Trunchbull. Let me for your own good tell you something about Miss Trunchbull. She insists upon strict discipline throughout the school, and if you take my advice you will do your very best to behave
 15 yourselves in her presence. Never argue with her. Never answer her back. Always do as she says. If you get on the wrong side of Miss Trunchbull she can liquidise you like a carrot in a kitchen blender. It's nothing to laugh about, Lavender. Take that grin off your face. All of you
 20 will be wise to remember that Miss Trunchbull deals very severely with anyone who gets out of line in this school. Have you got the 'message?'
 'Yes, Miss Honey,' chirruped eighteen eager little voices.
 From *Matilda* by Roald Dahl

Figura 14: Atividade de leitura e interpretação textual retirada do livro



3 Read the text again and write true (T) or false (F).

- 1 Miss Honey reads the names of all the children.
- 2 The school provides pencils for the children.
- 3 All the children are new to the school.
- 4 They will stay at the school for eleven years.
- 5 Miss Trunchbull is the class teacher.
- 6 Miss Honey tells the children how to behave in front of the headmistress.
- 7 Miss Honey advises the children not to argue with each other.
- 8 The children are happy about being at school.

4 Look at the words/phrases from the extract and underline the correct definition.

- 1 strict discipline (line 13): *making people obey rules/have fun*
- 2 take my advice (line 14): *do what I suggest/give me a suggestion*
- 3 behave yourselves (lines 14–15): *act like a good/bad child*
- 4 argue (line 15): *agree/disagree with someone by talking or shouting*
- 5 answer back (line 16): *reply politely/rudely (especially for children)*
- 6 deals severely with (lines 20–21): *punishes/rewards*

5 a Complete the sentences using some of the words and phrases in exercise 4.

- 1 I didn't _____ myself when I was at school.
- 2 I believe that _____ is important when you are bringing up children.
- 3 I think you should _____ your father's _____. He is usually right.
- 4 My brother and I _____ a lot, but we still get on well.
- 5 My teacher _____ with anyone who arrives late at school.

b Change three of the sentences in exercise 5a so that they are true for you. Work in pairs and compare.

Figuras 15 a 18: Continuação da atividade de leitura e interpretação textual retirada do livro

Essa aula foi preparada com base nas atividades do livro e enfatiza a habilidade de leitura e interpretação, além de focar em vocabulário relacionado a práticas e atitudes de professores e alunos em sala de aula, já tendo em vista a produção final da unidade didática.

Aula 8 (50 min) - Describing personal qualities and past experiences

1) Let's revise how to describe people's qualities.

a Check you understand the meaning of the words in the box. Is each one the quality of a good or a bad teacher?

boring calm clear encouraging
enthusiastic frightening imaginative
inspiring interesting knowledgeable
patient strict tolerant understanding

b Choose the correct words in *italics*.

- Her classes were so *boring/inspiring* that everyone fell asleep.
- My teacher is very *patient/knowledgeable*. He explains things many times.
- When students have problems, our teacher helps them. He is very *understanding/calm*.
- The students know everything about the topic. They are extremely *patient/knowledgeable*.
- My teacher is rather *strict/interesting*. No one dares to break the rules.
- Our teacher is very *encouraging/boring* when we find things difficult, so we don't give up.

a Complete the table with the missing words.

Verb	Noun	Adjective
1 _____	<i>imagination</i>	_____
2 <i>know</i>	_____	_____
3 _____	<i>fright</i>	_____
4 <i>encourage</i>	_____	_____
5 _____	_____	<i>inspiring</i>
6 _____	<i>tolerance</i>	_____
7 <i>bore</i>	_____	<i>boring</i>
8 <i>clarify</i>	_____	<i>clear</i>

b Do these endings usually indicate a noun or an adjective? Write *N* for noun and *A* for adjective.

- | | |
|----------------------------|--------------|
| 1 -tion/sion/cian <i>N</i> | 5 -ance/ence |
| 2 -ment | 6 -ive |
| 3 -ing | 7 -able |
| 4 -dom | |

Figuras 19 e 20: Atividades de ampliação de vocabulário retiradas do livro

Além de enfatizar a descrição de qualidades pessoais, competência necessária à atividade de produção final da unidade didática, essas atividades têm como objetivo o trabalho com elementos linguísticos propriamente estruturais da língua, com destaque para aspectos morfológicos da formação de palavras.

2) Let's study a bit of grammar and learn how to use *would* and *used to* to describe past experiences.

used to and would

I used to live in Rome.

She didn't use to like olives.

She wouldn't return my phone calls.

Did you use to live in Italy? Yes, I did. / No, I didn't.

Would your parents tell you off for shouting?

There is no 'd' in the spelling of *use to* in negatives and questions.

We didn't use to like our teacher.

Did you use to study art?

We use *used to* and *would* to talk about repeated actions in the past which don't happen now. We only use *used to* to talk about states in the past.

They used to/would meet every day. (action)

I used to love him. NOT: ~~*I would love him.*~~ (state)

We use the Past Simple, not *used to*, to describe how long something lasted.

I worked in Italy for five years. NOT: ~~*I used to work in Italy for five years.*~~

We use the Past Simple, NOT *used to/would*, to talk about a single event in the past.

I broke my leg skiing. NOT: ~~*I used to break my leg skiing.*~~

We use the Present Simple, not *used to*, to talk about habits which are true now.

I usually play football three times a week.

Read the text and decide if one or both of the words in *italics* are correct in each case.

Going to school

I didn't (1) *use to/would* like the journey to school. I (2) *used to/would* go by bus, but I was afraid of the other children. They were bigger than me, and they (3) *used to/would* shout at me. I always sat at the back of the bus, even though it (4) *would/used to* be the hottest place, and I (5) *used to/would* hope that no one could see me. It's funny to think that those boys were probably only eight years old, but I (6) *would /used to* be so frightened.

Complete the sentences with *use to* or *used to* and a verb from the box.

be not behave do eat not go like live not watch

- 1 Did your life _____ very different when you were a child? How?
- 2 I _____ playing outside with my friends.
- 3 I _____ TV in the evenings.
- 4 We _____ in the countryside, but now I live in Vienna.
- 5 My family _____ to the seaside at the weekend.
- 6 Did you _____ ice cream every day?
- 7 My best friend at school was called Sam. We always _____ our homework together.

Figuras 21 a 23: Apresentação de tópico gramatical e atividades retiradas do livro *New Total English* (CLARE; ROBERTS; WILSON, 2011)

Nas atividades acima, o tópico gramatical em destaque na unidade – os usos de *used to* e *would* para a descrição de experiências passadas – é abordado. O uso dessas formas será importante para o desenvolvimento da produção final proposta para a unidade didática.

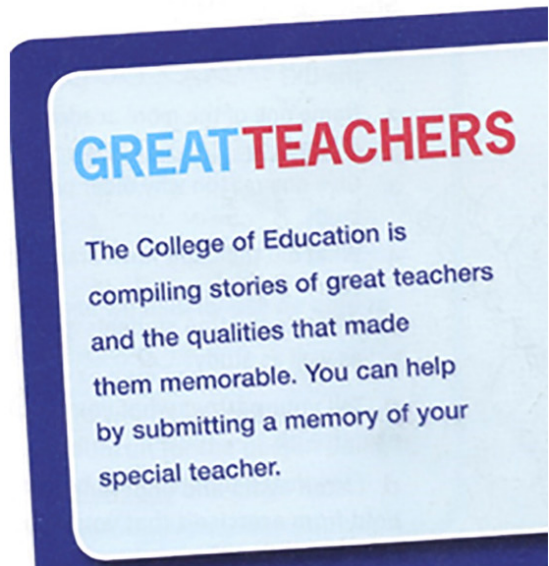
Aula 9 (50 min) - Describing a remarkable teacher

a Think about a good (or bad) teacher from your past. Use the questions to help you write notes.

- 1 What did he/she look like? What clothes did he/she use to wear?
- 2 What subject did he/she use to teach?
- 3 What did he/she use to do that was so special/bad?
- 4 Did all the students particularly like/dislike this teacher? Why?
- 5 How did this teacher treat you personally? Was he/she very different from the other teachers you had?
- 6 Would you like to meet him/her again? What would you say to him/her now?

b Work in groups. Take it in turns to tell the group about your teacher.

15 Use your notes from exercise 14 to write an entry for the website below about a favourite teacher from your past.



Figuras 24 e 25: Proposição de tarefa final da unidade didática, adaptada do livro *New Total English* (CLARE; ROBERTS; WILSON, 2011)

Write a description of an unforgettable great teacher you had, describing his or her personal qualities, the way he/she used to manage the classes and remarkable experiences you lived during these classes to post at the website above.

Nessa aula, os alunos são convidados a rememorar experiências marcantes com algum professor ou professora de seu passado. É solicitado que escrevam descrições iniciais sobre ele/ela a fim de compor seu testemunho que irá para um *website* na internet, de modo que a finalidade, o contexto, o

suporte e os interlocutores da situação de comunicação da produção final são apresentados.

Aula 10 (50 min) - Presenting my unforgettable teacher

Today we our going to use the school IT lab. Post your teacher's description at the web address <http://unforgettablegreatteachers.blogspot.com.br/> and then present it to your class.

Nessa aula, com ênfase na habilidade de produção escrita, os alunos redigem a versão final da descrição de sua experiência marcante com um professor ou professora do passado e postam-na no *website*, em seguida apresentando seu testemunho à turma com a ajuda do projetor, em mais uma oportunidade de interação oral e leitura.

Considerações finais

Adaptar, recortar e editar compõem atividades sempre presentes na sociedade de conhecimento desta era tecnológica. A unidade didática proposta acima foi elaborada a partir da subversão da ordem, transposição de alguns dos objetivos da lição presente no livro didático e inserção de materiais extras como suportes à aprendizagem, a fim de adaptá-la à realidade dos estudantes, a maioria dos quais tem estudado a língua inglesa ao longo de toda sua educação básica, o que requer a utilização de materiais didáticos com conteúdos linguísticos em níveis mais avançados do que aqueles frequentemente editados e publicados no Brasil, justificando o uso do livro didático de uma editora estrangeira. Entretanto, apesar do profundo subsídio linguístico, tais alunos são cidadãos brasileiros, aos quais releva discutir situações de aprendizagem em contextos mais e menos socioeconomicamente favorecidos, conforme proposto na Aula 1, e discutir a qualidade da educação no Brasil, conforme

prevê o debate da Aula 6. A adaptação do material didático objetivou articular o aspecto político do ensino do idioma, nas discussões éticas sobre qualidade da educação e diferentes circunstâncias de aprendizagem, ao seu aspecto pedagógico, no insumo, prática e uso da língua mediante atividades que entrelacem temas transversais e processos linguageiros de ensino e aprendizagem. A maioria dos materiais extras advém da própria coleção didática, mas as instruções de como seriam utilizados foram adaptadas aos objetivos comunicativos e linguísticos da unidade.

Procurou-se desenvolver atividades que contemplassem as quatro habilidades de uso da língua: compreensão auditiva, leitura e produção escrita e oral. Nesse momento inicial do ano letivo, em que alunos e professora ainda estão se conhecendo e negociando seus modos de trabalho e operação em conjunto, foi dada ênfase à habilidade de produção oral no decorrer da unidade didática, a fim de propiciar interações e construir a intimidade necessária ao trabalho ao longo do ano.

Outro elemento predominante na elaboração da unidade foi o conceito de colaboração. A partir de uma perspectiva sociocultural, colaboração pode ser entendida como um processo de produção compartilhada no qual dois ou mais sujeitos com habilidades complementares interagem para criar um conhecimento que nenhum deles tinha previamente ou poderia obter por conta própria (ALLEN et al., 1997). Pode-se pensar a colaboração como intimamente ligada ao andaime no processo de construção do conhecimento e a uma concepção de educação que leva em consideração não apenas o nível cognitivo de processamento de saberes para a aprendizagem, mas o entrelaçamento entre emoções, subjetividade e relações identitárias que perpassam a experiência educacional, complexificando-a. Na unidade didática adaptada acima, tal entrelaçamento pode ser percebido no modo como se propõe que os alunos expressem suas opiniões, manifestando seu posicionamento e avaliações sobre as temáticas tratadas.

A produção final envolveu a escrita a partir dos tópicos linguísticos estudados, com vistas à troca de experiências e ao desenvolvimento do letramento digital imbricado ao estudo da língua. No que se refere às diretrizes dos documentos oficiais, o grande mérito da unidade está na possibilidade do autoconhecimento com relação à aprendizagem e do desenvolvimento de estratégias para aprender. Também não podem ser desprezadas as oportunidades de discutir investimentos para educação, debater sobre avanços e retrocessos históricos a respeito dela em nível nacional e revisitar experiências de aprendizagem prévias, pelo relato a respeito de professores marcantes na história pessoal de cada aluno.

No que tange aos usos de materiais didáticos, por sua vez, reiteramos as palavras de Almeida Filho (2013): esse planejamento é inacabado e incompleto, somente tomará corpo e será pleno de sentido ao ser executado, como uma partitura em um concerto de orquestra, na sala de aula. Lá, porém, novas notas serão tocadas e acordes serão produzidos, de maneira que sentidos e significados não apontados aqui deverão ser certamente trazidos ao palco.

GOMES, Raquel Salcedo; LIMA, Marília dos Santos. Commented adaptation of teaching unit to the local context: Learning Experiences. **Revista do Gel**, v. 12, n. 1, p. 46-80, 2015.

ABSTRACT: *The objective of this paper is to present and discuss the process of designing a teaching unit for the third year of secondary school from the adaptation of the textbook to the local context of the classroom and school. To do so, we have articulated a reflection on curriculum guidelines for secondary education and the roles of the textbook in Brazil, assigning to it a mediator position arising from a sociocultural perspective of education, teaching, and learning. The discussion points to the need for editing, authoring, and adapting in the preparation of teaching units as well as to its incompleteness, since the preparation of teaching materials marks one of the starting points of teaching rather than its conclusion.*

KEYWORDS: *Courseware. Teaching Unit. Secondary Education. Sociocultural Theory. Teaching and Learning of Foreign Languages. English Language.*

Referências

- ALLEN, N. J.; ATKINSON, D.; MORGAN, M.; MOORE, T.; SNOW, C. What experienced collaborators say about collaborative writing. **Journal of Business and Technical Communication**, v. 1, n. 2, p. 70-90, 1997.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Parte I: Bases legais. Brasília: MEC, SEMTEC, 2000a.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2000b.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

CLARE, A.; ROBERTS, R.; WILSON, J. J. **New Total English**. Intermediate. Inglaterra: Pearson Longman, 2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Routledge, 2006.

KULLMAN, J. Challenging constructions of the world and the individual in the English language textbook. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

LANTOLF, J. P. Introducing Sociocultural Theory. In: LANTOLF, J. P. **Sociocultural Theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

OLIVEIRA, E. C. Navegar é preciso! - O uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de línguas estrangeiras. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

PEARSON LONGMAN website. Apresentação da coleção New Total English. Disponível em: <<http://www.pearsonlongman.com/newtotalenglish/>>. Acesso em: 28 fev. 2014.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.) **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. Materials development for language learning: principles of cultural and critical awareness. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FALAR DE SI NA REDE: UM ESPAÇO PARA QUEM (NÃO) SOU¹

Carolina Padilha FEDATTO²

RESUMO: Refletiremos neste texto sobre a constituição subjetiva e a circulação da linguagem no espaço virtual por meio de uma análise de perfis do Twitter em que o sujeito se descreve ou se apresenta usando uma negação. Consideramos, para tanto, que o virtual tem uma existência histórica regida tanto pela fixidez da memória metálica quanto pelo devir do sujeito na memória discursiva. Em decorrência disso, a *escrita de si* na rede assume uma forma narrativa provisória, voltada para o futuro do não-ser ou do ser-outros, em contraposição ao efeito de atualidade, instantaneidade e totalidade das informações alimentadas pela rede eletrônica. A partir daí, perguntamos como o sujeito se inscreve nessa rede que tende à totalidade e quais são os efeitos do virtual em sua constituição. Deriva, suspensão e ubiquidade são algumas das formas de virtualizar-se, ver e ser visto pela tela, efeitos de sentido que não são sem consequência para a vida social fora dela e que encontram na *negação* uma forma de expor as contradições do contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita de si. Tecnologias de linguagem. Negação. Análise do Discurso e Psicanálise.

¹ Uma primeira versão das análises aqui desenvolvidas foi apresentada no Simpósio “Ciberespaço, sujeito e sentidos: constituição do discurso e efeitos na rede”, organizado pela Profa. Dra. Dantielli Garcia, no 62º Seminário do GEL, Campinas, julho de 2014.

² Universidade do Vale do Sapucaí. *E-mail:* carolinafedatto@yahoo.com.br

Introdução

Em sua introdução a *Como ler Lacan*, Slavoj Žižek (2010) retoma a ideia freudiana das grandes feridas narcísicas sofridas pelo homem em decorrência dos avanços da ciência (FREUD, 2010 [1917]). Já se tornaram clássicos os paralelos de Freud sobre a descentralização do homem relativamente, primeiro, à demonstração copernicana de que a Terra, portanto os humanos, não são o centro do universo; depois, ao lugar banal ocupado pelo homem na evolução dos seres vivos a partir dos estudos de Darwin e, finalmente, à descoberta do inconsciente que nos mostra que o *eu não é senhor em sua própria casa*. Seguindo essa postura descentralizadora, o filósofo esloveno anuncia uma quarta chaga narcísica, nossa contemporânea, desta vez relativa aos desenvolvimentos da informática: “nossa mente é uma mera máquina de calcular, processando dados; nosso senso de liberdade e autonomia é a ilusão do usuário dessa máquina” (ŽIZEK, 2010, p. 8).

Atualmente as benesses da computação em nuvem, que torna acessível qualquer arquivo por meio de navegadores que trazem misteriosamente dados dispersos pelo mundo, guardados muito longe e controlados sabe-se lá como ou por quem, também acentua a *privatização* do espaço público universal e aprofunda a *alienação* do usuário à máquina (ŽIZEK, 2011, p. 9). Por mais que nos surpreendamos com a capacidade cada vez mais refinada dos modernos aparelhos da computação atual e saibamos que pouco sabemos sobre os mecanismos técnicos, ideológicos e econômicos que os regem, temos a ilusão de controlar os múltiplos dispositivos eletrônicos que nos cercam, assim como acreditamos na soberania da Terra, na especificidade dos humanos e na força de vontade da consciência. Partimos, portanto, dessas ilusões fundamentais, desses enganos necessários que não se prestam a serem desfeitos, pois asseveram o funcionamento do sujeito e da sociedade. A eficácia material do imaginário está ligada à força dos esquecimentos subjetivo e referencial formulados por

Pêcheux (1998 [1975]). Crer-se fonte de seu dizer e não desconfiar de que o sentido do que se diz não é único nem transparente são garantias de que não nos perderemos indefinidamente na busca da ideia original ou na procura pela palavra que melhor traduz a essência das coisas ou das ideias. Isso porque, retomando as palavras lacanianas proferidas por Pêcheux, “o real é o impossível... que seja de outro modo” (2006 [1983], p. 29). Ou seja, há real. E ele não é completamente acessível aos sujeitos, porque a linguagem – nosso único meio, talvez, de acessá-lo – não é um reflexo adequado do mundo; a linguagem é um recorte, é interpretação. O real transborda, excede, mas buscamos sempre um modo de cerni-lo, muitas vezes pelo virtual...

Enveredamos assim por um dos muitos caminhos que levam a discussões sobre a natureza da linguagem. Ainda em meados do século passado, Lacan entrevia relações interessantes do sujeito com a cibernética, essa linguagem do sim ou não:

Sabe-se que a máquina não pensa. Nós é que a fizemos. E ela pensa o que lhe mandamos pensar. Mas se a máquina não pensa, está claro que nós mesmos também não pensamos quando efetuamos uma operação. Seguimos exatamente os mesmos mecanismos que a máquina. (LACAN, 1985 [1955], p. 379)

Concorrendo com perspectivas tragicamente idealistas de que a informática seria a ruína da subjetividade, essa breve conferência de Lacan indica, ao contrário, que é justamente por *independer* do sujeito que a cibernética faz eco sobre o funcionamento do inconsciente, o único possível *senhor na casa do eu*. Abstendo-se de escolhas conscientes e no encaço dos passos programados na máquina – que opera a partir da instauração de uma ordem binária alternativa entre presença e ausência –, o sujeito é lançado no campo do *acaso*, de uma *causa sem intenção*, própria precisamente do trabalho do inconsciente (LACAN, 1985 [1955], p. 369). Com essa aproximação, o autor assinala que “a cadeia das *combinações possíveis do encontro* pode ser estu-

dada como tal”, sem interferência da subjetividade (LACAN, 1985 [1955], p. 379, grifos nossos), o que leva a separar a sintaxe, que estrutura as relações de sentido, da semântica, que é povoada pelo desejo e pela história dos homens. Mas, ao mesmo tempo, o sentido só pode se dar porque o homem foi *jogado nas engrenagens da linguagem* (LACAN, 1985 [1955], p. 383). Não há separação, pois, entre forma e conteúdo. Há, sim, distinção entre os planos do imaginário e do simbólico. Enquanto o imaginário embaralha, o simbólico dá as cartas que o real permite.

Mas o que dizem as palavras empregadas pelo sujeito no ciberespaço? Como lidam com a repetibilidade da máquina? Esbarram em quais acasos? Com essas questões, nossa reflexão recairá sobre o papel do espaço virtual na constituição do sujeito, sobre como a rede disponibiliza modos de ser/dizer e sobre como, pela linguagem, o sujeito lida com a *aparente totalidade* propagada pela informática, subjetivando-se na movência das atualizações informáticas. Nossa análise tangenciará a pista de uma *negação* onde se esperava uma afirmação. Chamado a se definir nas redes sociais, o sujeito rateia, retorce indefinições e deixa ficar o *não dito* pelo dito. O sujeito diz como *não é*. Esse *não* será trabalhado como um sintoma das relações entre o indivíduo e a rede, entre o homem e a máquina, entre o eu e os outros. Para isso, reenviaremos as práticas de *escrita de si* características das redes sociais virtuais aos processos históricos do *cuidado de si* e *governo dos outros* estudados por Michel Foucault. Num segundo momento, descreveremos o modo de entrada do sujeito no Twitter, as instruções que lhe são postas como condição para aceder à rede e suas consequências para as relações entre memória e esquecimento, virtualização e atualização. A seguir, analisaremos de forma mais detida o funcionamento da negação nos perfis de alguns usuários, assim como os sentidos da sociedade em rede, de acordo com Manuel Castells (1999), e os efeitos da virtualização, como pensa Pierre Lévy (1996). Por fim, algumas conceituações de ordem filosófica sobre a negação servirão de fecho entreaberto

e um pouco frouxo para as reflexões a que nos propomos sobre o papel do *não* nos processos de subjetivação na contemporaneidade.

A escrita de si na sociedade em rede

Falar de si pode ser considerado um desafio. Prática que exige escuta autorreflexiva, olhar de fora para si mesmo, interpretação da própria personalidade, seleção de afazeres, gostos e afetos... Nesse movimento de retorno sobre um eu projetado, falar de si demanda também a construção de uma imagem voltada para o outro. Perguntas do tipo *como eu gostaria que me vissem, qual imagem de mim desejo mostrar* costumam sustentar, mesmo que inadvertidamente, exercícios de autodescrição. Em termos teóricos, diremos que no falar de si – como em todo discurso – atuam *formações imaginárias* que projetam lugares sociais nos modos de dizer. Lugares esses que dizem respeito ao sujeito e suas relações sociais, mas que não aparecem diretamente no discurso, irrompem como *posições do sujeito*, isto é, como lugares sociais *presentes, mas transformados* porque passaram por um trabalho do imaginário sobre as situações objetivamente definíveis (PÊCHEUX, 1997 [1969], p. 82). A postura filosófica que defendemos é que nenhuma forma de linguagem reenvia diretamente, como já aludimos, à verdade das coisas, pois a linguagem não é transparente e há sempre sujeitos (suas posições e contradições) envolvidos no dizer.

Na vida social em geral, somos convidados a falar de nós mesmos em situações bastante específicas e formais, como em apresentações profissionais. Nesses casos, sabe-se que o enfoque deve ser dado à formação escolar e acadêmica, às experiências de trabalho, às habilidades e conquistas. O campo *do quê* dizer está mais ou menos circunscrito pelas práticas anteriores. E há uma série de instruções, nesse sentido, sobre objetividade, clareza e eficácia do conteúdo, correção e adequação da linguagem etc., etc., etc. Também se é

levado a *falar de si* na vida pessoal e afetiva. Nestes casos, nos endereçamos a um outro mais heterogêneo: colegas de trabalho, amigos de amigos, pretendentes amorosos e seus familiares. E esses costumam ser também momentos tensos, pois não se sabe direito o que esperam de nós, o nervosismo toma conta e os excessos e fracassos geralmente, também, já que é no imprevisto que se deve encontrar *o quê* falar de si.

Além, então, de situações sociais já bastante ritualizadas como apresentações profissionais e familiares, exposição de intenções por meio de cartas ou conversas, currículos e biografias, há uma nova prática do *falar de si* cada vez mais disseminada para fins diversos, em situações multiformes e entre pessoas absolutamente distintas socialmente: são os perfis das redes sociais no mundo virtual. A novidade dessa prática pode ser atribuída, talvez, à heterogeneidade do uso que delas pode ser feito e à velocidade e ao alcance cada vez mais popularizado que têm. Questão de mercado, certamente. Não de liberdade ou democracia. Essas relações virtuais, tal como entende Lévy (1996, p. 12), não devem ser pensadas como sendo *nem boas, nem más, nem neutras*. Elas fazem parte dos processos de mudança, transformação, movimento e são consideradas como *um modo de ser no mundo* que se articula a outros modos de ser, para Lévy (1996): real e possível, virtual e atual. *Se real e possível* se contrapõem em torno da *realização* ou não de uma existência já dada; *virtual e atual respondem* ao problema da invenção, do novo, da transformação. A *virtualização* não é, assim, desrealização, mas potência (LÉVY, 1996, p. 15-18). Nesse sentido, e o filósofo vai mostrando isso na análise da virtualização do corpo, do texto e da economia, o virtual faz parte, desde sempre, das práticas humanas; é uma forma de humanizar-se, já que, para o autor, é um processo de *acolhimento da alteridade* (LÉVY, 1996, p. 25).

Esse caráter *potencial* da virtualização constitui diversas práticas de linguagem difundidas em redes sociais virtuais, sendo trabalhado em nossa reflexão por meio da historicidade das práticas de *escrita de si*. E esse é um

tema também muito caro aos que se interessam por filosofia, psicologia, estudos da linguagem e literatura, pois foi um assunto intensamente trabalhado por Michel Foucault em seus últimos seminários, os quais tinham por objetivo compreender as transformações das práticas que instituem o *cuidado de si* como forma de *governo dos outros* da antiguidade greco-latina até nossos dias (FOUCAULT, 2004 [1982]). A escrita de si, mostra Foucault, era um exercício estimulado nos meios religiosos e filosóficos mais antigos de que se tem notícia. Em uma obra fundadora para a discursividade cristã, Atanásio de Alexandria, conhecido como O Confessor, faz seu elogio à prática que se renova e tanto nos ocupa na vida virtual contemporânea:

Eis uma coisa a observar para se ter a certeza de não pecar. Que cada um de nós anote e escreva as ações e os movimentos da nossa alma, como que para no-los dar mutuamente a conhecer e que estejamos certos que, por vergonha de sermos conhecidos, deixaremos de pecar e de trazer no coração o que quer que seja de perverso. Pois quem consente ser visto quando peca, e após ter pecado, não prefere mentir para ocultar sua falta? [...] Do mesmo modo, escrevendo os nossos pensamentos como se os tivéssemos que os comunicar mutuamente, melhor nos defenderemos dos pecados impuros por vergonha de os termos conhecido. Que a escrita tome o lugar dos companheiros de ascese [...]. (Atanásio, *A vida de Antonio*, apud FOUCAULT, 1992, p. 130)

Foucault destaca três analogias importantes que este texto irá legar para a escrita na cultura do conhecimento de si. Ele mostra, primeiramente, que a escrita é colocada como algo que *atenua os perigos da solidão*, oferece um *olhar possível* ao que se viu ou pensou e desempenha o papel de um companheiro, suscitando *respeito e vergonha*. A escrita de si é, pois, um trabalho não somente sobre os *atos*, mas sobre os *pensamentos* e, nesse sentido, pode ser aproximada ao papel da *confissão*. Também constitui uma *prova de verdade* sobre o que se passou ou pensou (FOUCAULT, 1992, p. 131-132).

O autor vai mostrando também que as práticas de governo de si e dos outros por meio do conhecimento de si e sua escrita têm um importante assento nos chamados *hypomnemata*, que eram inicialmente livros de contabilidade, registros notariais e cadernos pessoais que passaram a servir de agenda e costumavam ser usados como livro de vida e guia de conduta por um público mais cultivado. Neles, diz Foucault (1992, p. 135), eram registradas “citações, fragmentos de obras, exemplos e ações de que se tinha sido testemunha ou cujo relato se tinha lido, reflexões ou debates que se tinha ouvido ou que tivessem vindo à memória”. Esses cadernos de notas funcionavam como uma *memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas* e serviam como um tesouro acumulado visando à releitura posterior.

No caso das redes sociais virtuais, aquilo que o sujeito publica, posta, curte e replica oferece-se à leitura do outro e apresenta uma imagem do eu ao olhar social. Sob o efeito da instantaneidade, efeito esse produzido pelo funcionamento do programa que, num *simulacro do presente*, alimenta permanentemente as informações e exibe sempre as publicações mais recentes, o Twitter, nosso objeto de estudo, coloca questões para o sujeito que se virtualiza ao dizer de si. Como em toda virtualização, há um *desprendimento* do dizer em relação ao *aqui e agora* (LÉVY, 1996, p. 19). Algo é escrito e deixado lá para ser lido. A situação em que esse dizer se produz pode não mais estar *presente* no momento da leitura, a despeito de o programa simular uma instantaneidade, até mesmo uma sincronia. Mas o *desligamento do puro imediatismo*, isto é, a historicidade dos dizeres ali enunciados, é disfarçado pelo funcionamento da rede social que, pela repetição do mesmo (o mais atual) produzido por uma *memória metálica*, sem furo ou esquecimento (ORLANDI, 1998), parece disponibilizar sempre e somente a *instantaneidade* em relação aos dizeres do sujeito. No entanto, a leitura desse inventário de coisas ditas só tem sentido se certa *historicidade* estiver em jogo; se, apesar do aparente imediatismo do programa, a história do dizer for novamente posta

a circular; se houver, nas palavras de Lévy, *atualização*, isto é, uma resposta a esse dizer *desterritorializado* que a virtualização produz, uma convocação a sair da inércia, uma reterritorialização (1996, p. 19 et seq.).

Assim como as redes sociais virtuais contemporâneas, os *hypomnemata* dos quais trata Foucault não podem ser confundidos com diários íntimos, relatos de experiências ou simples narrativas de si mesmo. O movimento a que visam é justamente oposto: “trata-se, não de perseguir o indizível, não de revelar o que está oculto, mas, pelo contrário, de captar o *já dito*; reunir aquilo que se pôde ouvir ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a *constituição de si*” (FOUCAULT, 1992, p. 137, grifos nossos). Pensando sobre essa função de recolhimento e elaboração do já dito, talvez pudéssemos compreender o papel das redes sociais em construir uma subjetividade específica, um tipo de eu que se mostra, se dá a ver e se expõe com base numa prática de *cuidado de si* construída também pelo e para o *governo dos outros*. Os cadernos de notas, se se pode dizer, e as notas postadas nas redes sociais também, não têm a pretensão da exaustividade ou da sistematicidade, são práticas de disparidade, de escolha e reunião de elementos heterogêneos regidos pelo princípio “da verdade local da máxima” ou por “seu valor circunstancial de uso”, como interpreta Epiteto lido por Foucault. Ambos são dizeres altamente dependentes da situação de enunciação, mas, como dissemos, as postagens nas redes sociais são regidas por um *imaginário de instantaneidade* que deixa em segundo plano o fato de que um passado/presente é recortado pelo sujeito e lançado à sorte do encontro (direcionado pela memória metálica) com outros leitores/usuários.

Por outro lado, se a unificação ou a formação de um conjunto a partir dessas notas heterogêneas não pode se dar por uma unidade temática, ela é alcançada, no caso dos *hypomnemata*, com a constituição de um escritor. O exercício da escrita desses fragmentos heterogêneos unifica, produz um sujeito. Essa subjetivação é urdida por meio de metáforas como a colheita do

néctar pela abelha, a digestão ou a adição de números numa soma. Em comum, essas comparações têm o fato de que nem o objeto do qual se fala nem o sujeito que o recolhe saem intactos desse processo. O papel dessa escrita é constituir um corpo, um corpo que digere o que lê, que se apossa de ideias, coisas vistas e vividas e as transforma “em forças e em sangue”, ou seja, no próprio escritor (FOUCAULT, 1992, p. 143). Mas, no caso das redes sociais, o resultado subjetivo – aquele que forma e afeta o sujeito – dessa operação de escrita de si parece não estar tão delineado. Em que se transforma o sujeito que se escreve nas redes sociais?

Em termos imaginários, as redes sociais parecem poder re-produzir todas as formas-sujeito, todos os lugares sociais, todas as posições discursivas. Na rede, o sujeito pode ser idêntico a si mesmo ou criar um personagem de si, um seu duplo ou uma invenção aberta, múltipla, que pode tomar qualquer forma. Extremo da flexibilidade. Mas, como veremos, os espaços para se colocar no mundo virtual são estreitados pela vigilância do outro e da máquina, o que, muitas vezes, limita as possibilidades de dizer, mas também projeta um futuro para essa escrita. Ainda que metálica e de alguma forma já prevista pelo programa, constrói-se virtualmente a perspectiva de uma reação, de um devir: ser seguido, obter uma resposta, um *retweet*, uma citação ou uma curtida, gestos virtuais que podem apontar outros sentidos, diferentes da demanda pela novidade constante, para o estar na rede e no mundo.

Injunções ao *falar de si* nos perfis do Twitter

Para compreendermos o contexto em que as autodescrições são produzidas no Twitter, é preciso entender as exigências de funcionamento dessa rede social. Quem deseje ter acesso ao *site* deve abrir uma conta, fornecendo informações como nome completo, endereço de *e-mail*, senha, nome de usuário. Aqui já podemos fazer uma parada e questionar o sentido do sintagma “abrir

uma conta”. Qual é a memória discursiva desse enunciado? Podemos “abrir uma conta” no banco e aí sermos clientes que confiam seu dinheiro aos cuidados de uma instituição que protege, assegura, empresta, adianta, paga e cobra por esses serviços. Podemos também (ou podíamos, não sei... talvez não mais nas grandes cidades, mas, em pequenos bairros ou cidades do interior, essa ainda seja uma prática corrente) “abrir uma conta” em uma loja para que as compras sejam anotadas em um caderno, uma ficha. Nesse caso, temos um crédito, um prazo para o pagamento. Podemos (isso sim nas grandes cidades) “abrir um crediário” para parcelar compras em muitas vezes, geralmente de mercadorias mais valiosas, mobiliário e eletrodomésticos. Esse breve repertório de situações nos mostra que “abrir conta” tem historicamente um sentido diferente de “fazer cadastro” ou “identificar-se”. “Abrir conta” implica um comprometimento, uma dívida, um pagamento, uma anuência. E a própria palavra “conta” está, em geral, associada a dinheiro, valores, quantidades. A conta é uma soma do que se tem e do que se deve. No caso de redes sociais como o Twitter, uma conta é o saldo do que se pode fazer, do que se fez e do que se possibilita a outros fazerem com as informações e ideias que ali circulam, inclusive comercialmente. Na distinção proposta por Lévy (1996), essa é uma forma de *atualização* do que se *virtualiza*: “abrir uma conta” no Twitter é se colocar também na rede de sentidos dos valores, tanto financeiros (disponibilizando informações sobre preferências, costumes, padrões de comportamento e consumo) quanto afetivos (buscando reconhecimento, participação, seguidores, curtidas, opiniões, definições de si).


Uma segunda parada pode ser feita sobre a denominação do detentor da conta. Aquele que se cadastra e abre uma conta no Twitter é um “usuário”. Diferentemente das relações urbanas estabelecidas com o banco ou a loja, em que o detentor da conta é um *cliente*, nas relações virtuais ele é um *usuário* que utiliza os serviços oferecidos sob certas condições, desfruta do que o *site* lhe oferece, mas não está sob a proteção do contrato ou adquire o direito do


comprometimento do *site* como no caso do *cliente* do banco ou da loja que estabelece uma relação de consumo, de contrato com aquele que lhe fornece produtos e serviços.

Esse usuário que abriu uma conta deve, por fim, identificar-se em um espaço denominado “perfil”. O nome “perfil” tem seu sentido ligado ao campo das artes visuais, da pintura ou da fotografia e designa o contorno de uma visada, um ângulo no retrato de uma pessoa. Esse substantivo também é convocado para nomear seções de revistas que oferecem uma descrição de pessoas famosas, de algum interesse, artistas etc. Nesses casos, o perfil é sempre de alguém, não de alguma coisa. O perfil carrega ainda a ideia de parcialidade, de incompletude, de ponto de vista e de contorno, delineamento, descrição: temos aqui indícios de *virtualização*, espera por interpretação, *vazio motor*, como entende Lévy (1996, p. 18).

Perfil
Esta informação aparecerá no seu perfil público, resultados de busca e mais.

Agora edite suas fotos e bio direto do seu perfil. ✕

Foto  **Alterar foto ▾**
Essa foto é sua identidade no Twitter e aparece nos seus Tweets.

Capa  **Alterar capa ▾**
Dimensões recomendadas de 1500x500
Tamanho máximo do arquivo é de 5MB
[Precisa de ajuda? Saiba mais.](#)

Nome
Digite seu nome verdadeiro, para que as pessoas possam te reconhecer.

Localização
Em que lugar do mundo você está?

Website
Possui algum site ou blog? Digite o endereço aqui.

Bio
Fale sobre você em 160 caracteres ou menos. 160

Sendo um espaço para a identificação do usuário de uma conta no Twitter, o perfil reúne um conjunto de informações divididas em seis elementos que devem ser preenchidos a partir de breves indicações, perguntas ou alertas. Abaixo do título da seção “perfil”, encontra-se um aviso: “Esta informação aparecerá no seu perfil público, resultados de busca e mais.” Seguem-se campos para que o usuário: a) insira uma foto (“Essa foto é sua identidade no Twitter e aparece nos seus *tweets*”); b) escolha uma imagem de capa (“Dimensões recomendadas 1500x500, tamanho máximo do arquivo é de 5MB. Precisa de ajuda? Saiba mais.”); c) precise seu nome (“Digite seu nome verdadeiro, para que as pessoas possam te reconhecer”); d) especifique sua localização não virtual (“Em que lugar do mundo você está?”); e) divulgue seus endereços eletrônicos (“Possui algum site ou blog? Digite o endereço aqui.”) e, finalmente, descreva-se em uma espécie de biografia sucinta, indicada pela abreviação “bio” (“Fale sobre você em 160 caracteres ou menos”).

Informação, identidade, reconhecimento, 160 caracteres ou menos. Palavras e expressões que definem quem se pode ser nesse *espaço virtual de relações sociais*. Insisto nisso porque a *virtualidade* desse espaço não deixa de ter uma *materialidade* (CASTELLS, 1999; LÉVY, 1996). Sendo *virtual*, e com as especificidades que esse virtual coloca, esse é um espaço de relações *sociais, reais*. O virtual não é uma fantasia, um mundo à parte ou paralelo. O virtual é um dos espaços em que se constroem as relações sociais na contemporaneidade. Talvez o principal deles. Nele as pessoas se colocam, pensam, se informam, se inscrevem para estabelecer ligações com o outro e com a vida política e social. O virtual é um meio com história e memória, não um espaço sem precedentes, inédito e original da pós-modernidade. Ele é regido pelo imaginário da flexibilidade e da conectividade. A sociedade em rede produz, assim, um efeito de completude do sujeito e também, como salienta C. Dias (2013, p. 60), de totalidade da memória como possibilidade do “ser inteiro”, dessa memória de metal que armazena um número cada vez maior

de dados e elos, como se pudesse ser o todo e garantir todas as conexões. Daí a tentativa de compreender os processos de identificação do sujeito na rede a partir da ideia de “fragmentários” de si. Diante do excesso de informações e de formas de ser, o sujeito encontra um lugar parcial e provisório de subjetivação. Nesse sentido, seria interessante nos questionarmos pelas consequências desse *efeito de rompimento* com a temporalidade, pela construção de um *imaginário de instantaneidade*, que se produz nas redes sociais. A memória discursiva é sempre uma relação do dizer com o tempo (história) que se dá pelo esquecimento, pelo equívoco, pelo imprevisto. Já a memória que estrutura o espaço virtual é, como afirmam Orlandi (1998) e Dias (2013), uma memória guiada pela capacidade de armazenamento de informações, fatos e acontecimentos (a-histórica). Para a máquina:

[...] não se trata de um acontecimento cuja lembrança produziu uma memória num tempo outro, trata-se de um acontecimento estabilizado num tempo específico, jamais esquecido, por isso, capaz de reprodução. (DIAS, 2013, p. 69)

A máquina não tem inconsciente, tem *bits*. Falhas são problemas técnicos, não condição da linguagem. Contradições são erros de programação, não o desenrolar da história. A falta é mera obsolescência, não espaço vazio, premente de respiro, de desejo, do novo. Mas é importante enfatizar que o sujeito que opera a máquina o faz por meio da linguagem e seus deslizos, do inconsciente e seus resíduos, da história e suas contradições. E que a virtualidade dos dizeres na internet pode ser atualizada de muitas formas, às vezes imprevistas, outras como se espera. Ainda é do funcionamento da linguagem, no jogo entre regra e desvio, tradição e inovação, submissão e liberdade, que tratamos ao pensar a inscrição do sujeito na rede virtual. Mas a presença maciça da informática e suas miragens de controle, poder e ubiquidade produzem efeitos específicos na subjetividade.

Em seu ensaio sobre o sujeito na contemporaneidade, J. Birman (2014) sustenta que a subjetividade está funcionando atualmente como se vivesse num *eterno presente*, tal como o *efeito de instantaneidade* proporcionado pelo *feed* de notícias das redes sociais virtuais. Esse cenário de intensa *atualização* (resposta, solução, transformação) deixaria pouco espaço para a virtualização (premência, devir, movimento), como entende Lévy (1996). Na análise de Birman, a dominância do aqui/agora culminaria num *esvaziamento* da experiência subjetiva operado pela *flexibilização* extrema a que o sujeito é obrigado no mundo contemporâneo: o futuro é agora.

A partir desses apontamentos, podemos pensar em contrapontos para esse *abismo* de flexibilidade e instantaneidade – ainda que aparente – à beira do qual o sujeito tende a ser lançado contemporaneamente. Como todo instante (atualidade) está necessariamente inscrito em uma sequência (história), há sempre possibilidade de haver pontos de fuga. E os modos de o sujeito resistir aos imperativos da sociedade em rede, que se assenta sobre a necessidade de conexão, da velocidade e da completude, estão sempre relacionados à natureza da linguagem. Buscaremos então recolocar as questões discutidas até aqui na análise de um fenômeno específico: o aparecimento de formas de negação nos perfis do Twitter. O que faz o *não* em um espaço onde se esperam afirmações? Como age a imprecisão no lugar das definições? O que significa a negação como forma de falar de si? Analisaremos a seguir alguns enunciados negativos e suas condições de produção vislumbrando sempre o modo como a subjetividade se constrói no espaço virtual contemporâneo por meio das formas linguísticas empregadas na enunciação de si.

O Twitter e suas histórias instantâneas

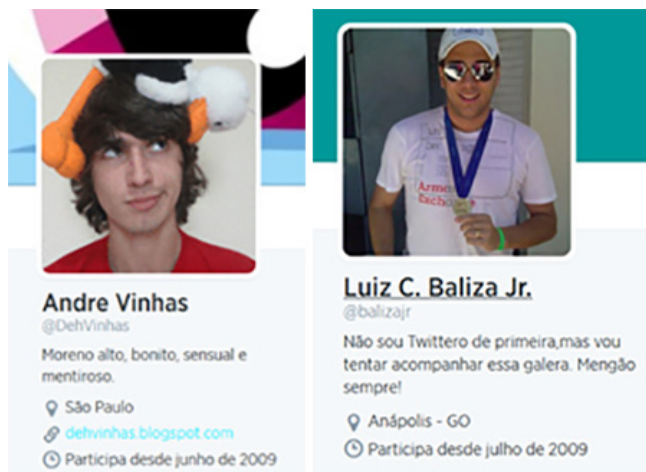
Movida pela primazia do presente sobre o passado ou o futuro, a página de *tweets* de um usuário está sempre acumulando novidades. Seu perfil, ao

contrário, pode manter-se idêntico desde o cadastro inicial ou, no melhor dos cenários, receber esparsas atualizações. O perfil é geralmente preenchido na pressa em participar da rede e pode permanecer esquecido pelo titular durante longos períodos, mas é o primeiro item visualizado pelos demais usuários que acessam uma determinada conta. Com alguns cliques em perfis sugeridos pelo próprio *site*, recolhemos o material que é objeto de nossa reflexão neste texto. Entradas ocasionais e desprezíveis, que seguiam o ritmo de um olhar errático pela tela, apontaram uma recorrência: falar de si por meio de uma negação. Essa é a regularidade dos recortes que analisaremos.

Em termos linguísticos, podemos dizer que a negação é um universal nas línguas (OTHERO, 2007) e pode se efetivar por meio de diversos marcadores, como partículas de negação (não, nem, nunca, jamais, sem, nada, agora, ninguém, nenhum), sufixos (i-, in-, a-, an-, dis-, des-), itens lexicais, expressões, relações de antonímia, antítese e oposição lexical e sintática. Enunciativamente, a negação pode funcionar como a *descrição* de um estado de coisas, como um questionamento *metalinguístico* a uma afirmação anterior ou instaurar uma *polêmica* entre pontos de vistas antagônicos (DUCROT, 1981; CULIOLI, 1996). Quando introduzimos a dimensão político-ideológica na reflexão sobre a negação, podemos pensar também que o *não* pode instaurar uma polêmica inconciliável entre posições-sujeito que não se escutam, ao que D. Maingueneau (2005) denominou *interincompreensão* e que F. Indursky (1990) desenvolveu como um dos funcionamentos discursivos da negação que coloca em cena o repúdio, a refutação, a recusa do outro. Nos perfis que analisamos, o *não* (em suas diversas formas de manifestação linguística) funciona, sobretudo, como um marcador da tensão no ato de se definir. Essa tensão pode ser interpretada como uma busca por *virtualização*, mantendo em questão a definição de si e jogando com as distinções previamente instituídas.

O clichê do “moreno, alto, bonito, sensual” é, por exemplo, mutuamente afirmado pela imagem e suspenso pela negação *a posteriori* – possibilitada pelo

acréscimo do adjetivo “mentiroso” – dessas características. *Não sou nada disso que se espera*, diz o sujeito. *Mas sou exatamente como previsto*, diz sua imagem de dúvida e desconfiança. Também “não sou Twittero de primeira”, como se presume de alguém que frequente esse ambiente virtual, mas há um desejo de participação e integração a esse espaço balizado por algumas das relações sociais que se dão fora dele (o perfil do esportista-campeão aludido na imagem e a menção ao time do coração). Novos predicados e anseios surgem a partir da conexão pela rede. Os estereótipos se perpetuam nela também. E a falta de algumas características fica em evidência no modo como o sujeito se percebe e se projeta. Vemos que, ao dizer “não”, o sujeito deixa escapar sua angústia diante de um *mundo semanticamente normal*, com espaços demarcados e atributos pressupostos, apesar da aparente segurança que transparece em suas imagens.



Recorte 1: O eu e a verdade

Outros perfis, por sua vez, reafirmam, por meio de formulações negativas, o imperativo da mudança e da incompletude que a sociedade contemporânea outorga como o singular produto de seu tempo: “Simplesmente não sou o msm.”, “metade”, “auto indefinível... sempre incompleta ;)”. Negações que funcionam como ratificação de um ideal de eu desejante e mutável.



Recorte 2: Mudança e incompletude

E esses efeitos de transformação permanente, todo-poder e incompletude são decalcados da forma histórica que assumem a internet e a informática na vida social. Castells (1999, p. 57) mostra que as sociedades informacionais parecem se caracterizar pela supremacia da *identidade* como princípio organizador. Por identidade, o autor entende o processo pelo qual o sujeito se reconhece e se significa principalmente com base em um *atributo cultural* ou conjunto de *atributos*, a ponto de excluir uma referência mais ampla a outras estruturas sociais. Uma das consequências da sociedade em rede, promovida pelo grande alcance da informática, talvez seja a individualização, a exacerbação do eu e de suas características mais particulares. Castells (1999) nota, nesse sentido, que as pessoas estão deixando de se definir pelo que *fazem*, pela função social que exercem (como acontecia na modernidade), para organizar seu significado em torno daquilo que *são* ou acreditam ser. Mas o sujeito encontra dificuldades para afirmar quem é, já que nosso tempo prega a indefinição, a constante adaptação e a flexibilidade como grandes valores.

Nessa tensão de como se dizer, também não são raros os perfis que, no afã de se representar, apenas afirmam sua existência: “de fato sou”, ou

sua quantidade de existência: “sou de tudo um pouco”. Os perfis abaixo apresentam o mesmo nome, referem o mesmo endereço eletrônico e se definem fazendo apelo ao mesmo recurso. Seriam dois perfis da mesma pessoa? Seriam pessoas diferentes? Não sabemos. Interessante é que o próprio funcionamento do espaço virtual permite essas reduplicações, porque a rede faz circular um discurso metálico, reproduzível e acessível apesar do esquecimento do sujeito (que perde a senha, olvida seu nome de usuário, não lembra que já tem cadastro, abre outra conta e tecla outra descrição de perfil levado pelos mesmos parâmetros do *ser* contemporâneo...).



Recorte 3: O eu e sua quantidade de existência

É interessante notar que o reino do *indivíduo* se assenta sob a existência da *rede* virtual; a necessidade do individualismo é fomentada porque tudo está interligado, as informações estão em aberto e *tudo o que é sólido desmancha no ar*. Mas essa aparente fragmentação nada mais é do que um “efeito da vontade de totalidade”, como compreende Orlandi (2004, p. 29). Esse é o paradoxo, já que as redes virtuais *conectam e desconectam* indivíduos com base em sua *pertinência* na consolidação de objetivos *já previstos* pela própria rede. Sob a aparência da multiplicidade e do poder-ser sem limites,

o espaço virtual coloca em cena um *fluxo contínuo de decisões estratégicas* que promove uma divisão fundamental entre aquilo que Castells (1999) denomina o *instrumentalismo universal abstrato* (a tecnologia que possibilita a existência de um mundo interligado, multicultural e globalizado com suas informações sempre objetivamente à mão) e as *identidades particularistas historicamente enraizadas* (o indivíduo que habita uma parte do mundo, um país determinado, vive em uma família, pertence a uma classe social, gosta disso e não daquilo). “Nossas sociedades estão cada vez mais estruturadas em uma oposição bipolar entre a Rede e o Ser”, sentencia o sociólogo espanhol (CASTELLS, 1999, p. 41). Se a prerrogativa da rede é ligar, conectar, criar pontos de interseção e um efeito de conjunto, ela o faz na base da especialização da identidade. São vários pequenos e únicos eus que se conectam porque têm opiniões a divulgar, uma vida a ser contada, informações novas, imagens de si e por si, testemunhos, fatos etc. etc. etc.

Essas formas subjetivas produzidas no mundo virtual não estão fora, certamente, da vida social real. A virtualidade é real, dizem Castells (1999) e Lévy (1996), e as comunidades que a informática cria, apesar de não serem comunidades físicas, são redes estabelecidas entre sujeitos individualizados pela sociedade da informação, são “baseadas em laços fracos, diversificadíssimas e especializadíssimas também capazes de gerar reciprocidade e apoio por intermédio da dinâmica da interação sustentada” (CASTELLS, 1999, p. 446). A rede não é uma simples imitação da sociedade, ela produz novas práticas de sociabilidade capazes de novidades em relação à antiga vida física, como transcender a distância a baixo custo, promover interações assíncronas e reforçar a tendência de “privatização da sociabilidade” pela construção de cadeias ao redor do indivíduo e do desenvolvimento de comunidades pessoais bastante diversas (CASTELLS, 1999, p. 446). Segundo o sociólogo, talvez a característica mais importante da multimídia seja que ela aceita uma grande *diversidade* de expressões sociais. O mundo virtual cria, assim, a ilusão do

fim da separação entre mídia audiovisual e mídia impressa, cultura popular e cultura erudita, entretenimento e informação, educação e persuasão. Na internet tudo pode... E todas as formas-sujeito, da mais elitista à mais popular, encontram um lugar nesse universo digital que liga, integra, registra e disponibiliza infinitamente, produzindo o efeito de que tudo o que existe ou pode existir está na rede (CASTELLS, 1999, p. 458).

É nesse contexto de tensão entre abertura e completude, instantaneidade e armazenamento, conexão e individualidade que o sujeito é convocado a se definir. Mas ele precisa descrever-se com alguma especificidade nesse espaço aberto a todos, ele quer encontrar-se como diferente num ambiente massificado. Dizer o que *não é* pode ser uma saída...

No imaginário do falar de si, está pressuposto o funcionamento da afirmação, mas a autodescrição por meio da negação aparece, como vimos, frequentemente nos perfis: “nao ha muito sobre mim o q falar. i’m a imagination!!!”. A escrita de si nas redes sociais virtuais é assim improvisada, abreviada, grafada em minúsculas. Ela mistura, arranja e inventa línguas para codificar o sujeito. Um sujeito que não encontra modos afirmativos de se autodefinir em um mundo veloz, que muda, exige plasticidade e readaptação. Autodefinições misteriosas, que usam o recurso da citação aludida e do verso elíptico também contribuem para o efeito de indefinição sobre o qual se assenta o sujeito na rede. Esse mesmo sujeito que, contraditoriamente, no plano do visual, está sempre em busca do próprio reflexo e que deseja cernir uma autoimagem bastante declaratória.



Recorte 4: Eu-devir, sempre-eu

No bojo dos vários funcionamentos da negação nas definições de si, há também perfis que focalizam uma falta, uma não característica, um paradoxo: “bairrista *desnaturado*”; há outros que deixam à mostra o processo de seleção do que dizer de si: “boêmio e pai de família” (também um paradoxo), sou também outras coisas, mas “o resto não interessa...”; há ainda os que, não encontrando algo de positivo para afirmar de si, escolhem se definir por uma negação absoluta, uma declaração de nada dizer sobre si afirmando que têm muitos defeitos: “nada a meu favor”.



Recorte 5: Eu-sem, eu-isso, eu-nada

Talvez as autodescrições pela negação sejam justamente os tais pontos de fuga (constitutivos do sentido) que o funcionamento da máquina parece barrar. Num algoritmo que repete, fixando o mais atual, o sujeito se diz de modo provisório. A negação funciona como fronteira entre *o que sou* e *o que posso ser*. Se a máquina quer saber sobre o agora, não sei o que posso ser... Em termos de definição, a negação é mais aberta do que a afirmação: não sendo *isso* especificamente, posso ser *muitos* outros. Mas não podemos encarar a negação como uma resistência absoluta aos sentidos postos em circulação pelo capitalismo adaptativo contemporâneo. O fenômeno negativo pode ser entendido aqui, tal como na psicanálise, como uma *formação de compromisso* entre as insistentes demandas de flexibilidade que a sociedade atual coloca ao desejo do sujeito de pertencer (massificar-se) e, simultaneamente, ao desejo igualmente forte e inapelável de ser único, resguardar sua identidade, mas mudar. Quero ser ao mesmo tempo um *eu-autêntico* (virtual) e um *eu socialmente aceito* (atual), por isso me perco nos meandros de um *ser* através do *não-ser*, enveredo na busca por um instantâneo (provisório) de mim...

Quem (não) sou ou os sentidos da negação

Para amarrar um pouco as discussões que fizemos em torno da negação nas autodescrições do Twitter, proponho que investiguemos brevemente algumas ideias em torno dessa noção enfocando, sobretudo, os efeitos da negação na construção da sociabilidade e na constituição do sujeito. Começemos por questionar o alcance de uma definição contrastiva da significação do não: dizer *não* seria o contrário de dizer *sim*, negar o oposto de afirmar. Mas um exame mais amplo do *funcionamento* da negação mostra algumas nuances importantes em relação a essa polarização, principalmente se pudermos questionar a anterioridade da afirmativa sobre a negativa e o caráter fundamental que a possibilidade de negar coloca para o sujeito em sociedade (DAULL-LAUREAU, 2010).

No processo analítico, por exemplo, Freud, num célebre texto de 1925, nos indica que, quando algo é negado, é preciso escutar também o que é que aí se afirma. Uma leitura psicológico-pragmática do papel afirmativo do *não* pode ver na negação um meio de dissimulação ou disfarce de intenções, mas o que Freud nos convida a pensar é que o *não* está sempre acompanhado de um *sim*. Essa concepção será filosoficamente muito produtiva para compreendermos que afirmação e negação funcionam de modo imbricado, já que não podemos negar a existência de uma coisa sem considerar, de fato, a própria existência do que se nega. Mas isso não significa que algo é necessariamente afirmado antes de poder ser negado. Muitas vezes é pela própria negação que algo pode existir. Não há afirmação que preceda essa existência, já que é pelo *não* que esse algo aparece. Nesse sentido, a negação seria um modo de subjetivação que, no movimento do *virtual*, busca escapar do *efeito de instantaneidade e fixidez* da máquina e, ao mesmo tempo, adequa-se à demanda contemporânea de ser sempre *atual e flexível*.

Já na história da filosofia e da lógica, a negação é frequentemente explicada como sendo o contrário da afirmação; ela é, por isso, entendida como

reação a uma situação, a um pensamento, a uma demanda. Nesse sentido, uma definição positiva, não dependente da afirmação, que podemos encontrar do *não* seria que ele é ao mesmo tempo *supressão* e *substituição*. Se o *sim* consente, afirma, confirma, concorda, acolhe, aprova, permite, garante alguma coisa; com tanta força, eficácia e interdependência o *não* recusa, reprova, descrê, nega, renega, denega, rejeita, renuncia, condena, censura alguma coisa em favor de outra. O interessante aí é que a afirmação satura e completa enquanto a negação pode ser elíptica e inacabada – não em relação ao que se nega, mas a propósito *do que se afirma quando se nega*. Definir-se com uma negação é afirmar uma potência, virtualizando-se quem se é e enviando um enigma à interpretação do outro.

Se a língua opera uma ruptura radical entre o sujeito e o mundo e ao mesmo tempo é a única condição de acesso (interpretação, recorte) à realidade, é também por meio de sua materialidade que a resistência e a mudança podem se manifestar. Insistimos, portanto, na compreensão do fenômeno da negação como tendo, antes de mais nada, um papel simbólico na construção das relações entre o sujeito e o mundo por meio da linguagem (FEDATTO, 2014). No caso das práticas contemporâneas de escrita de si que buscamos aqui compreender, podemos extrair três modos de funcionamento da linguagem no espaço virtual materializados na negação:

- (1) a aparente *instantaneidade* do ser no mundo virtual não deixa de participar da *longa história* dos modos de dizer de si – o sujeito diz de si em relação ao que *já* foi dito, projetando um futuro dos dizeres sobre si;
- (2) os efeitos de *plasticidade* projetados e cobrados do sujeito estão contrapostos aos *imperativos* do funcionamento do programa e da própria linguagem – o sujeito não pode dizer *tudo* de si;
- (3) a exigência de *completude* decalcada do efeito de complementação entre o virtual e a realidade, entre minha imagem e minha vida, esbarra no fato de que o virtual é tão real quanto a realidade física e de que há vários tipos de real – o mundo em que o sujeito diz de si é organizado pelo imaginário da *fragmentação*.

O “não” simboliza, no limite, uma *ausência de definição* pela intervenção de uma *presença mais indefinida*, isto é, algo que é da ordem do *virtual* (tanto do devir no mundo quanto das possibilidades de significar *quem sou eu* em uma rede virtual de relacionamento) *atualiza-se*, produzindo descontinuidades, incertezas, provisoriedade: não sou muitas coisas...

FEDATTO, Carolina Padilha. Self-reference on the internet: a place for who I am (not). **Revista do Gel**, v. 12, n. 1, p. 81-108, 2015.

ABSTRACT: *In this paper we will reflect on the subjective constitution and on the circulation of language in the virtual space through the analysis of Twitter profiles in which the subject describes or introduces himself/herself using a negative. We consider that the virtual has a historical existence ruled by the fixity of the metallic memory as well as by the becoming-subject in the discursive memory. Due to those characteristics, online self-writing assumes a temporary narrative form, towards the future of not-becoming or of becoming-others, in opposition to the effects of the immediateness, instantaneousness and entirety of the information fed by the net. From that point, we question how the subject inscribes himself towards in the net that tends to entirety and what the effects of the virtual on his constitution are. Drift, suspension and ubiquity are some of the ways to virtualize oneself, to see and be seen through the screen, effects of meaning which are not without consequence to the social life out of the screen and which find in denial a way of dealing with the contradictions of the contemporary.*

KEY-WORDS: *Self-writing. Language Technologies. Negation. Discourse analysis and Psychoanalysis.*³

Referências

BIRMAN, Joel. **O sujeito na contemporaneidade:** espaço, dor e desalento na atualidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2014.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** Vol. 01. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

³ Agradeço à Ana Paula Lemos Capellani pela tradução do resumo.

CULIOLI, Antoine. Existe-il une unité de la négation ? **Mémoires de la Société de Linguistique de Paris**, La négation: une ou multiple?, nouvelle série IV, Paris, Klincksieck, p. 33-44, 1996.

DAULL-LAUREAU, Elisabeth. **Est-il facile de dire non?** Toulouse: Milan, 2010.

DIAS, Cristiane. A poética do cotidiano da rede. **Signo y Seña**, Buenos Aires, n. 24, p. 57-70, diciembre de 2013.

DUCROT, Oswald; BARBAULT, M. C. O papel da negação na linguagem comum. In: DUCROT, Oswald; BARBAULT, M. C. **Provar e dizer: linguagem e lógica**. São Paulo: Global, 1981. p. 93-104.

FEDATTO, Carolina P. **As funções do não na vida humana: notas para um percurso entre linguística, filosofia e psicanálise**. Monografia (Especialização em Teoria Psicanalítica) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004 [1982].

_____. A escrita de si. In: _____. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160.

_____. A vida dos homens infames. In: _____. **Estratégia, poder-saber**. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense, 2003. p. 203-222.

FREUD, Sigmund. Uma dificuldade da psicanálise. In: **Obras completas** v. 14. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2010 [1917]. p. 240-251.

_____. A negação. In: **Obras completas** vol. 16. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2011 [1925]. p. 275-282.

INDURSKY, Freda. Polêmica e denegação: dois funcionamentos discursivos da negação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 117-122, jul./dez. 1990.

LACAN, Jacques. Psicanálise e cibernética, ou da natureza da linguagem. In: **Seminário 2 – O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise (1954-1955)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985 [1955]. p. 367-384.

LEVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: 34, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar, 2005.

ORLANDI, Eni. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1998.

OTHERO, Gabriel de Ávila. A negação nas línguas: um universal linguístico. **Revista do Instituto de Humanidades**, Unigranrio, v. 6, n. 23, 2007.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Unicamp, 1997 [1969].

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Unicamp, 1998 [1975].

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 2006 [1983].

ZIZEK, Slavoj. **Como ler Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. **Primeiro como tragédia, depois como farsa**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MULTI/NOVOS LETRAMENTOS EM AMBIENTE DIGITAL: UMA ANÁLISE DO GOOGLE SEARCH EDUCATION¹

Cláudia GOMES²
Petrlson Alan PINHEIRO³

RESUMO: Este artigo objetiva analisar o conteúdo relativo ao *Google Search Education* – material digital de cunho pedagógico –, tendo em vista a atual possibilidade de publicação e republicação de informações por qualquer usuário da *web* e o uso de ferramentas e estratégias de busca na internet, um dos aspectos-chave da leitura em ambiente digital. Como aporte teórico, este trabalho se baseia nos estudos dos novos e multiletramentos, relacionando as quatro dimensões do “Como” propostas pelo *New London Group* (1996) – Prática Situada, Instrução Explícita, Concepção Crítica e Prática Transformada – aos processos de conhecimento Experienciando, Conceitualizando, Analisando e Aplicando, propostos por Kalantzis e Cope (2011). O *Google Search Education* consiste em cinco Planos de Aula que tratam do uso de operadores, filtros, fontes, páginas e tipos de arquivo para viabilizar escolhas de termos apropriados, compreensão e análise de resultados e avaliação crítica de conteúdos de pesquisa. Esse material digital é descrito e analisado, considerando seu potencial para a pesquisa *online*. Em caráter complementar ao conteúdo do *Google Search Education*, apresenta-se uma proposta de atividade com vistas a contemplar a Prática Transformada, a fim de que os alunos possam transitar por todas as dimensões idealizadas pela Pedagogia dos multiletramentos.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos. Internet. *Google Search Education*.

¹ Este artigo é resultado de pesquisa financiada pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

² Doutoranda do Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp. *E-mail:* claudiagomes11@gmail.com

³ Professor Doutor do Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp. *E-mail:* petrlson@iel.unicamp.br

Introdução

Quem cursou os ensinamentos fundamental e médio (antigos 1º e 2º graus) até a década de 1980 deve ter lido – ou, pelos menos, ouvido falar da – Enciclopédia Barsa. Desenvolvida por um corpo editorial de excelência, o conteúdo da Barsa sempre foi associado a uma espécie de “verdade inquestionável”, pois, quando se usava a enciclopédia para realizar alguma tarefa de pesquisa, seja em casa ou na escola, não se questionava se as informações trazidas em seus verbetes estavam “corretas” ou não.

Contudo, com a popularização da internet nos últimos anos, passou a haver não apenas uma facilidade para manusear grande variedade de conteúdos *on-line*, mas, sobretudo, a possibilidade de publicação e republicação de informações por qualquer usuário da *web*. Isso fez surgir uma série de *sites* na internet que passaram a se tornar fontes de busca de informações não apenas no âmbito escolar, mas também acadêmico.

Atualmente, o *site* (motor) de busca de informações mais popular na internet e o mais acessado no mundo é o *Google*. Ao se acessar o *Google*, têm-se disponíveis bilhões de *sites*, muitos dos quais, diferentemente da Enciclopédia Barsa, são feitos pelos próprios usuários da internet. Um desses *sites*, que passaram a ter o *status* de enciclopédia *online*, é a *Wikipedia*, que é construída com base na contribuição de verbetes por parte dos próprios usuários. No entanto, questiona-se, por outro lado, justamente o fato de a *Wikipedia*,⁴ por ser um *site* de fácil utilização que encoraja usuários a submeter seus próprios materiais para a rede, não ser controlável e, por isso, confiável, como era – e ainda é – a Enciclopédia Barsa.

⁴ “Apesar de estender a possibilidade de publicação de texto a qualquer usuário, a *Wikipedia* estipula determinadas regras e princípios para submissão, que, se não forem seguidos pelo usuário, este pode ter seu texto retirado da página da enciclopédia (para informações sobre as regras e princípios para contribuições de textos, ver <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ajuda:Guia_de_edi%C3%A7%C3%A3o/Como_come%C3%A7ar_uma_p%C3%AAlgina>”. Acesso em: 17 jun. 2015. (PINHEIRO, 2011, p. 68)

A noção de conhecimento, porém, que subjaz à concepção da *Wikipedia* é a do “saber-fluxo”, que se constitui de forma tão efêmera e multifacetada, que nos obriga não apenas a consumi-lo – o que já se fazia antes – mas, sobretudo, analisá-lo de forma crítica – o que pouco se fazia com os textos impressos. Em outras palavras, estamos vivenciando uma (nova) era, em que, para ser “letrado” (digital), não basta apenas reconhecer e consumir conteúdos que circulam na internet, mas também buscar compreender e avaliar os diferentes mecanismos que regem a produção, reprodução e difusão desses conteúdos (PINHEIRO, 2010).

Tal constatação exige a necessidade premente de a escola passar a agregar novas maneiras de aprender, pois com alunos adeptos fortemente ao estilo de vida digital e globalizado, diga-se, interativo, integrado, articulado a várias mídias, leitor de textos hipermódais e produtor de tarefas multifuncionais, já concebem uma nova concepção do que é ler, pesquisar e selecionar conteúdos para as suas atividades escolares. Tais mudanças estão impulsionando ações pedagógicas, seja de maneira mais ou menos arrojada, direta ou indiretamente, ainda que, em alguns casos, haja certa resistência por parte de profissionais da educação.

É fato que práticas de letramento digital já se configuram como uma necessidade para o desenvolvimento dos letramentos dos alunos e, conseqüentemente, para a revisão de como lidar com os letramentos escolares. Por sua vez, professores sentem-se cada vez mais pressionados a repensarem o ato de ler e escrever na escola. Então, como lidar com as facilidades dos textos hipermódais nas plataformas digitais e seus “problemas” em sala de aula? Assim, muitos profissionais ainda resistem aos recursos e às ferramentas digitais, alegando prejuízos sem sobrepesar que tais recursos, ao serem utilizados adequadamente, podem favorecer estratégias de aprendizagem.

É nesse sentido que o presente artigo tem como objetivo descrever e analisar o conteúdo dos cinco Planos de Aula do *Google Search Education*

(GSE)⁵ – material digital de cunho pedagógico –, tendo em vista o uso de ferramentas e estratégias de busca, escolhas de termos apropriados, compreensão, análise de resultados e avaliação crítica de conteúdos de pesquisa na internet. Assim, em uma primeira aproximação com o material digital GSE, questionamos como essa proposta didática conversaria com a pedagogia dos novos/multiletramentos.

Ao nos apoiarmos nos estudos dos novos e multiletramentos para a discussão teórico-analítica neste estudo, buscamos relacionar as quatro dimensões propostas pelo *New London Group*⁶ (NLG, 1996): Prática Situada, Instrução Explícita, Concepção Crítica e Prática Transformada⁷ aos processos de conhecimento: Experienciando, Conceitualizando, Analisando e Aplicando,⁸ elencados por Kalantzis e Cope (2011).

Com isso, pretendemos visualizar como esses conceitos são dimensionados no material analisado, considerando seu potencial de uso no contexto da sala de aula. Nesse sentido, investigamos modos de como podemos tornar esses conceitos, de fato, viáveis para o ensino de leitura e escrita, utilizando-se de recursos e conteúdos digitais *on-line*. Dessa maneira, construímos uma argumentação acerca da importância de ensinar alunos a pesquisar e se apropriar de conteúdos digitais disponíveis na internet.

⁵ Disponível em: <<http://www.google.com/insidesearch/searcheducation/lessons.html>>. Acesso em: 28 de jun. 2014. Licenciado pela Creative Commons, disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/us/>>. Acesso em: 28 de jun. 2014.

⁶ O *New London Group* (1996) foi composto por um grupo de pesquisadores de diferentes universidades anglófonas (Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata).

⁷ Tradução dos termos *Situated Practice*, *Overt Instruction*, *Critical Framing* e *Transformed practice*.

⁸ Tradução dos termos *experiencing*, *conceptualizing*, *analyzing* e *applying*.

Os Multiletramentos e a Aprendizagem pelo ‘Design’

O termo multiletramentos foi cunhado pelo NLG (1996) por meio de um ‘manifesto’ enunciando a “Pedagogia dos Multiletramentos”.⁹ Para melhor compreensão da sua proposta, o grupo abordou o *porquê* de sua viabilidade, *em que* consistia e algumas sinalizações de *como* poderiam ser aplicados, reconhecendo a necessidade de uma pedagogia com capacidade para abarcar a diversidade e a pluralidade cultural das sociedades globalizadas.

Em consonância com essa perspectiva, Kalantzis e Cope (2008) consideram que os letramentos sofreram influência de dois efeitos sociais globais: o primeiro está associado à expansão da comunicação de massa (atualmente compartilhada em escala mundial); o segundo, à massificação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), ambos responsáveis por alavancar/gerar diferentes modos de leitura e de escrita, sendo isso possível devido à flexibilidade de recursos hipermodais,¹⁰ que compõem grande parte dos textos que circulam na internet.

Os autores ressaltam que uma das vertentes dos multiletramentos, afinada às NTIC, reconhece a dimensão hipermodal do texto digital e seu valor cada vez mais significativo para aqueles que utilizam os recursos digitais em práticas de leitura e escrita cotidianas, envolvendo os campos visual, auditivo, gestual, espacial e comportamental.

Tais práticas de letramento, por sua vez, se relacionam ao conceito de *design*, um dos elementos-chave da pedagogia dos multiletramentos, que envolve interpretações e ressignificações possíveis em diferentes contextos e é caracterizado pelo dinamismo, interesse pessoal e capacidade de transformação, conforme explicitado pelo NLG (1996). Para o Grupo,

⁹ O título do manifesto é *The Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*.

¹⁰ Para aprofundar o conceito de hipermodalidade, consultar Lemke (2002, p. 300), que esclarece sobre o uso do termo ao explicar que tratar de hipermodalidade nos textos digitais “é uma maneira de nomear as novas interações entre palavra-imagem e som, baseados em significados na hipermídia” (tradução minha).

o processo de construção de sentidos se constitui pela inter-relação de três componentes básicos: *available designs*, *designing* e *redesigned*.

O *Available Design* está para o que é disponibilizado pelas formas de representação, os recursos do contexto, da cultura e das convenções. O *Designing* caracteriza-se pela capacidade do aluno de utilizar-se de um conteúdo conhecido para desenvolver, transformar e apropriar-se dele convenientemente, na medida em que o transpõe para propostas que considera úteis. O terceiro elemento, o *Redesigned*, se realiza por meio do que pode ser reorganizado pelo sujeito e reconfigurado para o seu mundo, abarcando, por assim dizer, a própria ação durante o processo de construção de significados. Assim sendo, no *Available Design*, o aluno utiliza conhecimentos de várias práticas de letramento que construiu sócio-historicamente, seja por meio de suas vivências pessoais ou familiares, seja em situações de aprendizagem formal. Ao acionar o processo de *Designing*, faz uma relação de seus conhecimentos do passado para trabalhá-los no presente, ressignificando-os. Já no *Redesigned*, o conhecimento construído é projetado no futuro de maneira reorganizada ou com possibilidade de readequação, como no caso de uma situação de aprendizagem monitorada na escola, em que o aluno é capaz de imaginar como suas ideias podem ser executadas a partir do que foi pensado e organizado no presente.

Trabalhar esses *Designs* significa reconhecer os significados recebidos, construídos e reconstruídos pelo agenciamento humano em suas experiências. No âmbito escolar, Kalantzis e Cope (2008) os associam à noção de Aprendizagem pelo *Design* (*Learning by Design*), o que, para nós, remete à noção de um retrabalho, ou seja, à ação de retomar conceitos e sentidos já construídos para serem reconfigurados em uma situação nova. A proposta da Aprendizagem pelo *Design* toma o projeto como recurso didático utilizado pelo professor, pois, no campo da construção do conhecimento, esses *designs* se manifestam nas disciplinas escolares, linguagens e discursos na vida diária, sendo que, por meio de suas manifestações, há possibilidade de desenvolver matrizes e

cruzamentos abrindo espaço para a atuação do aluno, o que implica, de uma certa forma, permitir as manifestações das diferenças – inclusão e pertencimento –, garantindo que os discentes trilhem seus próprios caminhos (KALANTZIS; COPE, 2008, 2011).

Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada

Projetos ou propostas que contemplam o modelo de uma Aprendizagem pelo *Design (Learning by Design)* têm como característica principal o desenvolvimento dos processos de conhecimento – experienciando, conceitualizando, analisando e aplicando (KALANTZIS; COPE, 2008), que podem ser propostos por professores e/ou negociados com os alunos e selecionados em qualquer sequência justificável.

Associamos a esses processos de conhecimento quatro componentes organizados em termos de Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada, propostos pelo NLG (1996) e revisitados por Kalantzis e Cope (2008).

A Prática Situada envolve experiências de mundo e significados situados em contextos do mundo real. Nela, são priorizados *designs* criados pelos alunos e/ou professores, envolvendo simulações de seus contextos locais, que se relacionam ao mundo do trabalho ou a situações que ocorrem em espaços públicos. Segundo Kalantzis e Cope (2008), esses *designs* são idealizados para situações de ensino e aprendizagem porque apresentam resultados satisfatórios quando conseguem desenvolver e solucionar uma situação-problema. Nesse sentido, associamos a Prática Situada ao ‘Experienciando o conhecido’, que é quando os alunos se envolvem com suas próprias experiências, interesses e perspectivas e, a partir disso, podem ‘Experienciar o novo’, observando e analisando conteúdos antes desconhecidos ou participando diretamente de uma situação nova.

Na Instrução Explícita, os alunos usam de metalinguagem em favor de uma compreensão sistemática, analítica e consciente, em que buscam compreender as instruções, os conteúdos e vislumbrar sua aplicabilidade em situações específicas de aprendizagem, com o objetivo de explicitar diferentes modos de significação. Para Kalantzis e Cope (2008), uma das evidências que podemos identificar é quando os alunos são capazes de descrever o processo de aprendizagem do qual participaram. A essa dimensão associamos o processo de ‘Conceitualizar ao nomear’, em que os alunos agrupam elementos em categorias, classificam e definem termos, mas também criam conexões entre tais termos, quando ‘Conceitualizam ao teorizar’ a partir de mapas conceituais ou teorias estabelecendo generalizações possíveis.

O Enquadramento Crítico realiza-se por meio de análise e interpretação do contexto social e cultural, das políticas, das ideologias e dos valores explícitos ou implícitos, tendo como referência os *designs* desenvolvidos. Nesse momento, os alunos fazem relação dessas interpretações com os conteúdos estudados, buscam entendê-los criticamente em seus próprios contextos, pois, nesse processo, há espaço para compreender o quanto seus *designs* são ou não significativos. É importante que os alunos consigam situar os objetivos e as finalidades de suas propostas, se elas se sustentam em um contexto local ou se podem ser projetadas globalmente, desenvolvendo, assim, a capacidade de avaliar essas propostas. Relacionamos ao Enquadramento Crítico o processo ‘Analisando funcionalmente’, em que alunos analisam contextos e conteúdos, tendo como base conexões lógicas, causa e efeito, estrutura e função. Mas também relacionamos aqui o processo de ‘Analisar criticamente’, reconhecendo a habilidade desses alunos de avaliarem as próprias perspectivas e as de outras pessoas, bem como seus interesses e motivações.

Na Prática Transformada, devem situar a transferência e a recriação de sentidos que ocorrem concomitantemente e se consolidam por meio da transposição dos conteúdos entre contextos diferentes. Nesse movimento, torna-se

explícita a construção de novo sentido tendo por referência um contexto inicial ou uma Prática Situada. Mesmo sendo orientados pelo professor, é importante que os alunos sejam protagonistas durante o processo para que elaborem propostas significativas e transfiram conhecimentos entre contextos. Dessa maneira, estão ‘Aplicando adequadamente’ um novo aprendizado a situações do mundo real, mas também ‘Aplicando criativamente’ para realizar intervenções inovadoras em contexto próprio ou, ainda, transferir sua aprendizagem para um contexto diferente.

Kalantzis e Cope (2011) ponderam que a tendência da escola tem sido em privilegiar a Prática Situada e a Instrução Explícita em detrimento do Enquadramento Crítico e da Prática Transformada. Isso porque muitos professores têm encontrado dificuldade em desenvolver atividades que promovam a transposição de conhecimentos entre diferentes contextos. Assim sendo, os autores defendem uma abordagem de ensino e aprendizagem que valorize o aprender a fazer e viver em sociedade, o que se aproxima da visão de Delors (1998, p. 11) no Brasil, ao defender que

[...] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão, de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

Nessa perspectiva, a intenção é que o aluno aprenda a ser agente e não mero receptor de conhecimentos disciplinares, passe a reconhecer-se no processo de aprendizagem, seja capaz de agregar a ele aspectos de sua própria identidade. Ainda na esteira de Kalantzis e Cope (2011), entendemos que, assim, o aluno pode tornar-se parte constituinte de um processo de remodelação. Isso significa que será capaz de redesenhar o mundo e a si mesmo, de utilizar

recursos semânticos e ressignificá-los, configurando uma aprendizagem pelo *design*.

Neste trabalho, entendemos que a aprendizagem pelo *design*, proposta pela perspectiva dos novos/multiletramentos, pode ser pensada para lidar com o processo de uso de ferramentas e estratégias de busca na internet, o que envolve escolhas de termos apropriados, compreensão, análise de resultados e avaliação crítica de conteúdos *online*. Na seção seguinte, discutimos como tal processo se constitui por meio da proposta de material pedagógico do GSE.

O Google Search Education

O GSE é um material pedagógico para o ensino da pesquisa na internet, direcionado aos professores dos ensinos fundamental e médio. Tem como objetivo fazer com que os usuários compreendam como fazer uso eficaz de suas buscas na *web*; para isso, são orientados a empregar operadores¹¹ associados aos seus termos (ou palavras-chave), a fim de encontrar fontes (*sites* e conteúdos digitais) que melhor atendam aos seus objetivos de pesquisa.

O conteúdo do GSE se baseia nos Padrões Normativos para Preparação Escolar e Profissional (K-12¹²), com diretrizes específicas indicando conteúdos básicos que compõem o *Common Core* (2010) para leitura, escrita e linguagem. Os conteúdos estão organizados em formato de Planos de Aula (*Lesson*

¹¹ Os principais operadores de busca são ícones ou termos como: “OU” (verifica termos relacionados); [“ ”] (colocar palavra entre aspas desativa a verificação ortográfica automática; pesquisar uma sequência de palavras; delimitar uma frase inteira); sinal de menos [-] (na frente de uma palavra elimina páginas que contenham o termo); [site:enderecodebusca] (delimita consulta pela identificação do site e pode ser usado com uma palavra relacionada após o endereço digitado); til [~] (antes de uma palavra para buscar termos relacionados); asterisco [*] (descobrir um termo ou informação dentro de uma frase).

¹² K- 12 (*Kindergarten-Grade* 12) corresponde à educação básica no Brasil, é uma sigla usada nos Estados Unidos e em algumas partes da Austrália e do Canadá. K-12 é abreviação referente aos níveis do ensino fundamental norte-americano, usada pela proposta denominada “Núcleo Comum: Iniciativa para Normas Estaduais”. Para conhecer a proposta, consulte: <<http://www.corestandards.org/>>. Acesso em: 08 fev. 2014.

Plans), disponibilizados em cinco Lições: 1) Escolher corretamente termos de busca; 2) Compreender resultados de busca; 3) Limitar uma pesquisa para obter os melhores resultados; 4) Procurar evidências para tarefas de pesquisa e 5) Como avaliar e escolher fontes confiáveis. Cada uma das cinco lições compreende três níveis: iniciante, intermediário e avançado, que podem sofrer adaptações de ordem pedagógica, haja vista a necessidade de cada sala de aula e nível de letramento dos alunos, pois estão de acordo com o Núcleo Comum (*Common Core*). Nesse documento estão reunidas diretrizes de aprendizagem para delinear o que um aluno deve saber e ser capaz de fazer no final de cada série. A elaboração dessas diretrizes tem como meta garantir aos alunos habilidades e conhecimentos necessários para prosseguir seu aprendizado na universidade, trabalho ou na vida, independentemente do local onde vivem.

Na seção seguinte, passamos a descrever e analisar cada uma das cinco lições do GSE à luz de sua relação com os quatro componentes de operacionalização da Pedagogia dos Multiletramentos acima apontados (Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada), propostos pelo NLG (1996), aqui articulados aos processos de conhecimento que constituem a perspectiva da Aprendizagem pelo *Design* (experenciando, conceitualizando, analisando e aplicando), conforme denominação de Kalantzis e Cope (2008).

Escolher corretamente termos de busca (Lição 1¹³)

A Lição 1 parte do princípio de que os alunos precisam dominar a seleção de termos para tornar suas buscas mais eficientes e, ainda, desenvolver estratégias com o intuito de refinar os resultados selecionados. Para isso, os iniciantes experenciam a validade de suas estratégias de maneira intuitiva, consultam o buscador *Google* e certificam-se das fragilidades dos resultados.

¹³ As lições do GSE estão no item Lesson Plans, disponíveis em: <<http://www.google.com/insidesearch/searcheducation/lessons.html>>. Acesso em 03 fev. 2014.

Com essa intenção, seguem explorando as barras laterais e os *hiperlinks* do buscador com o intuito de refinar termos, expressões ou palavras-chave, tornando-os mais eficientes. Em uma das atividades, são orientados a digitar uma pergunta genérica na barra de pesquisa para testar intuitivamente alguns resultados a partir de um interesse pessoal [p. ex.: *Ouvi dizer que há uma cidade abandonada na Baía de São Francisco. Qual é o seu nome?*].¹⁴ Nessa estratégia inicial entendemos que se encontra contemplado um dos aspectos da Prática Situada, pois já se começa a preparar os alunos para fazer suas escolhas, analisar os resultados encontrados e testá-los, verificando se atenderão às necessidades da pesquisa.

Os intermediários lidam com a seleção de termos específicos e contextuais, mas também geram novos termos relacionados ao conteúdo utilizando de figuras, mapas e diagramas para ampliar informações iniciais. Por conseguinte, esses conhecimentos prévios contribuem na ampliação de coletâneas diversificadas de textos e fontes de busca, além de vocabulário especializado, o que viabiliza novos projetos de pesquisa pessoais ou coletivos.

Na fase que compreende o nível avançado, os alunos aprendem a avaliar a credibilidade das fontes, dos dados e das informações diversas, além de conhecer como funciona o sistema de busca na internet. E, assim, ampliam a Prática Situada desenvolvendo o processo de experienciar o novo, tendo a oportunidade de explorar, observar e analisar conteúdos desconhecidos, com vistas a encontrar respostas satisfatórias na resolução de um problema inicial. Ainda é importante compreender o processo de busca pela distinção entre termos consistentes e superficiais, além de explorar a pertinência do conteúdo oculto protegido pelos desenvolvedores de *sites* e que não está indexado no buscador comum.

14 Todos os exemplos apresentados foram adaptados dos slides disponíveis no Plano de Aula (*Lesson Plans*). Para acesso aos slides, devemos recorrer aos *links* distribuídos ao longo das lições do *Google Search Education*. Disponível em: <<http://www.google.com/insidesearch/searcheducation/lessons.html>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

Recorde as estratégias de busca:

Frase Alternativa: explorar termos relacionados ou sinônimos para descrever uma ideia.
Plano de Aprendizagem: buscar conhecimento de base e esclarecer os termos de pesquisa usando táticas como: resultados de busca para novos termos, recursos de base adequada para obter conhecimento e motivar a investigação.

Comparação de múltiplas fontes: usar táticas, inclusive olhar para as mudanças entre diferentes fontes, contrastando “fatos” para avaliar a precisão e considerar seu propósito.

Encadeamento: determinar que a questão seja respondida ao ganhar diferentes elementos de informações por meio de um processo passo a passo, além de planejar a ordem da realização de cada etapa para chegar a um resultado bem-sucedido.

Especialização: usar um pouco de conhecimento – apenas parte do todo, para descobrir o todo.

Generalização: Empregar um tópico amplo quando um tópico específico não for fácil de encontrar. Em seguida, aplicar uma fonte ampla para resolver problemas específicos.

Escopo: delimitar a fim de reconhecer que tipo de fonte responderá uma pergunta, pesquisar especificamente dentro dessa categoria de fonte.

Validação de pressupostos: verificar se alguma coisa que você acredita é realmente verdadeira, explorando-a.

Instruções:

Complete o quadro a seguir indicando estratégias que podem ser usadas durante as buscas indicadas. Atente-se para indicar na ordem que pesquisou, podendo, ainda, colar imagens das páginas, se necessário.

Crie um desafio para completar o quadro (Item 3); teste-o e indique também as estratégias de busca que usou para resolvê-lo.

[google.com/document/d/1sQr12_MDmgKfmQZTeUR0j5bONy10sDvBZfWdSy3YZ88/edit](https://www.google.com/document/d/1sQr12_MDmgKfmQZTeUR0j5bONy10sDvBZfWdSy3YZ88/edit)>. Acesso em: 24 jul. 2014. (Tradução nossa).

Estratégias de Busca - Visando Desafios	
Desafio	Estratégia/Solução
Item 1: Li que a regra dos 5 segundos não é verdadeira: “Caiu no chão? Até 5 segundos tá limpinho.” Posso usar essa informação no meu trabalho escolar?	
Item 2: Meu filme baseado em um livro popular em quadrinhos do século 20 foi lançado em 2011, mas dirigi filmes famosos como <i>ET</i> , <i>Jurassic Park</i> e <i>Indiana Jones</i> . Em que dia da semana eu nasci?	
Item 3:	

Figura 1: Atividade ilustrativa sobre estratégias de busca para conteúdo online

No nível avançado, tais procedimentos são organizados para a elaboração de estratégias e, atendendo à Instrução Explícita, tais estratégias são identificadas levando-se em conta a adequação aos objetivos da busca.

Limitar uma pesquisa para obter os melhores resultados¹⁶ (Lição 3)

Na Lição 3, os alunos aprendem como reconfigurar seus resultados de busca ao aplicar ferramentas de filtragem e ‘operadores’ básicos, refinando resultados de busca e resolvendo problemas de resultados considerados pouco satisfatórios.

Para os iniciantes são apresentados operadores de pesquisa que utilizam de termos ou frases, por exemplo: entre aspas [“ ”], [OU], eliminação [-],

¹⁶ Disponível em: <<http://www.google.com/insidesearch/searcheducation/lessons.html>>. Acesso em: 03 jul. 2014.

site: [site:endereçodebusca], termos relacionados [~], preenchimento de um espaço flexível [*] que, relacionados aos termos de busca pessoais, contribuem na seleção de *sites* e identificação de evidências ou fontes mais eficazes. Também são indicadas estratégias que exploram os filtros localizados abaixo da barra de busca, a fim de selecionar termos mais assertivos, identificar problemas com os resultados de busca e corrigi-los. Esses filtros são denominados como: *Web*, *Imagens*, *Vídeos*, *Shopping*, *Mais* (inclui *Mapas*, *Livros*, *Aplicativos*) e *Ferramentas de Pesquisa* – que disponibiliza seleção de país, idioma, data, organização dos resultados, quando associados aos operadores, ampliam a capacidade dos recursos de pesquisa *online*.

No nível intermediário são explorados os filtros adicionais *Google Livros* e *Google Notícias*, além dos específicos para *Tempo*, *Idiomas (tradução)*, *Ao pé da letra* e *Duração do vídeo*.¹⁷ Durante a aplicação desses operadores e filtros, é viável que os alunos observem como as buscas ocorrem e verifiquem os resultados em computadores diferentes, pois o *Google* combina termos e informações de navegação pessoais, equiparando-as durante as inserções feitas pelo usuário, assim, é possível constatar algumas diferenças.

No nível avançado é indicado aprofundar na resolução de problemas e explorar termos de pesquisa precisos ou superficiais, quando alunos fazem uso de termos contextuais oriundos dos conteúdos de suas pesquisas viabilizam a localização de assuntos correlacionados e/ou informações específicas da *web*.

A atividade a seguir foi adaptada e congrega habilidades oriundas dos três níveis da Lição 3¹⁸:

¹⁷ Os filtros sofrem alterações e complementações periódicas, o que pode gerar alguma diferença em relação ao discriminado nas lições.

¹⁸ Atividade adaptada da Lição 3 *Narrowing a search to get the best results* [Limitar uma pesquisa para obter os melhores resultados]. Disponível em: <<http://www.google.com/insidesearch/searcheducation/lessons.html>>. Acesso em: 03 fev. 2014.

Retome algumas questões da Lição 3: Que estratégias de filtragem me ajudam a encontrar fontes acessíveis a partir da Web? Quais são os operadores e como posso usá-los para limitar a minha pesquisa?

Agora analise as seguintes mensagens eletrônicas:

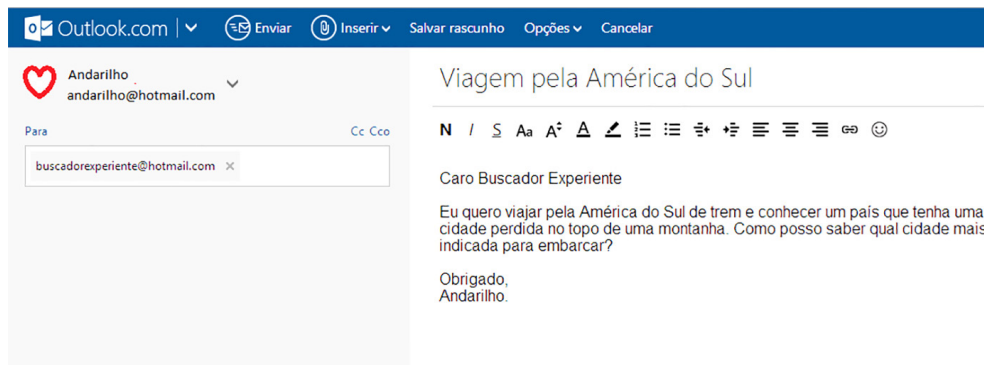


Figura 2: Mensagem eletrônica ilustrativa intitulada “Viagem pela América do Sul”

Transcrição da mensagem na Figura 2:

Caro Buscador Experiente,

Eu quero viajar pela América do Sul de trem e conhecer um país que tenha uma cidade perdida no topo de uma montanha. Como posso saber qual cidade mais indicada para embarcar?

Obrigado,
Andarilho.

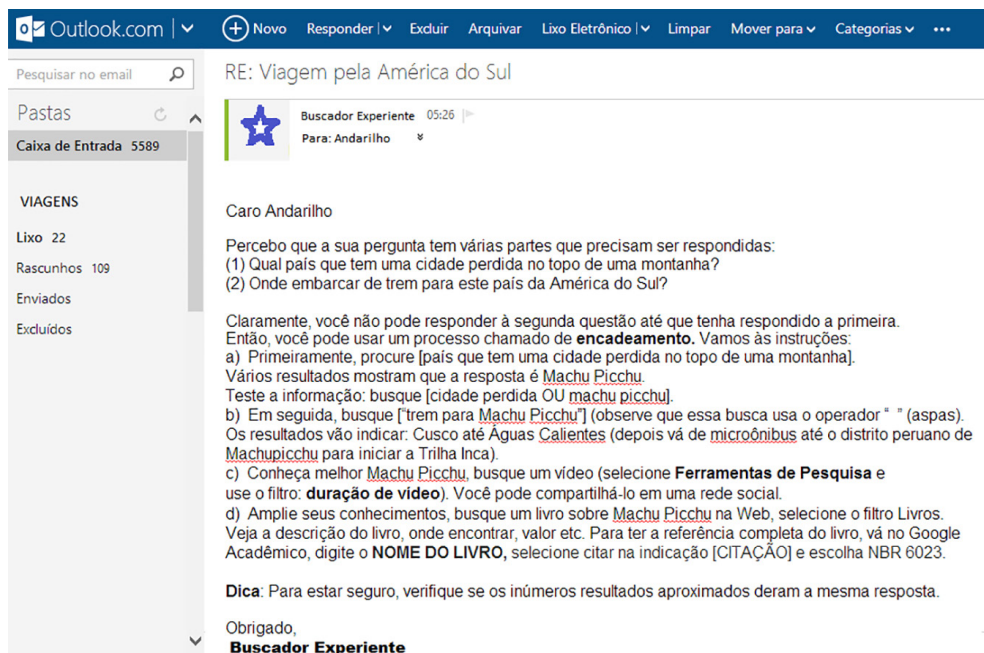


Figura 3: Resposta da mensagem eletrônica ilustrativa intitulada “Viagem pela América do Sul”

Transcrição da mensagem na Figura 3:

Caro Andarilho,

Percebo que a sua pergunta tem várias partes que precisam ser respondidas:

- (1) Qual país que tem uma cidade perdida no topo de uma montanha?
- (2) Onde embarcar de trem para este país da América do Sul?

Claramente, você não pode responder à segunda questão até que tenha respondido a primeira. Então, você pode usar um processo chamado de encadeamento. Vamos às instruções:

- a) Primeiramente, procure [país que tem uma cidade perdida no topo de uma montanha]. Vários resultados mostram que a resposta é Machu Picchu. Teste a informação: busque [cidade perdida OU machu picchu].

- b) Em seguida, busque [“trem para Machu Picchu”] (observe que essa busca usa o operador “ ” (aspas). Os resultados vão indicar: Cusco até Águas Calientes (depois vá de micro-ônibus até o distrito peruano de Machupicchu para iniciar a Trilha Inca).
- c) Conheça melhor Machu Picchu, busque um vídeo (selecione Ferramentas de Pesquisa e use o filtro: duração de vídeo). Você pode compartilhá-lo em uma rede social.
- d) Amplie seus conhecimentos, busque um livro sobre Machu Picchu na Web, selecione o filtro Livros. Veja a descrição do livro, onde encontrar, valor etc. Para ter a referência completa do livro, vá no Google Acadêmico, digite o NOME DO LIVRO, selecione citar na indicação [CITAÇÃO] e escolha NBR 6023.

Dica: Para estar seguro, verifique se os inúmeros resultados aproximados deram a mesma resposta.

Obrigado,

O Pesquisador Experiente.

Instruções:

1º Realize os passos indicados acima, de acordo com a resposta do Buscador Experiente (e-mail “Re: Viagem pela América do Sul”).

2º Registre os resultados da sua pesquisa, passo a passo.

3º Faça um comentário sucinto sobre como foi o seu processo de realização desse tipo de exercício.¹⁹

Essa atividade parte de uma pergunta genérica e intuitiva para a elaboração de perguntas desdobradas, focadas na especificidade do problema e valoriza conhecimentos já construídos em lições anteriores. Apresentando orientações de caráter cumulativo e progressivo, a atividade conduz o usuário ao refinamento da pesquisa por meio de termos de busca experimentais associados

¹⁹ Os comentários podem ser socializados em espaços virtuais organizados pelo professor, por exemplo, blog da turma, grupo no *Facebook*, plataforma de aprendizagem (*Moodle*), ou mesmo em murais da própria escola.

a palavras-chave e, estas, por sua vez, são articuladas aos operadores e às estratégias de busca que, correlacionadas entre si, conduzem a um resultado mais assertivo para a resolução do problema inicial. No entanto, mesmo que a atividade seja somente uma alusão ao mundo real, ultrapassa o espaço próprio da sala de aula e se relaciona a um contexto social.

Nesta Lição 3 identificamos a predominância da Prática Situada associada à Instrução Explícita, em favor da resolução de um problema. No entanto, é possível desenvolver a observação do contexto e buscar como utilizar esses recursos na vida pessoal e comunitária/familiar, pois há uma sinalização para que os alunos analisem funcionalmente a situação-problema da viagem. Sinalizamos, ainda, a possibilidade de se desenvolver uma análise crítica, primeiramente com o intuito de avaliar a qualidade e a validade das instruções recebidas e, em um momento subsequente, emitir opinião pessoal acerca da pertinência de tais instruções na orientação as escolhas pessoais de busca na *web*.

Procurar evidências para tarefas de pesquisa²⁰ (Lição 4)

Na Lição 4, os iniciantes focam na avaliação dos conteúdos digitais obtidos por meio de suas pesquisas. São instruídos a observar desde os primeiros resultados e, tomando-os como base, selecionam termos mais eficientes, perseguem evidências da página de resultados e tomam decisões cada vez mais acertadas. A estratégia de avaliar os resultados das buscas contribui na escolha de novos termos, fontes, *links*, imagens, mas também influencia outras decisões, seja para redefinir as buscas ou continuar no mesmo percurso de pesquisa.

O nível intermediário propõe que é necessário reconhecer diferentes formatos de página,²¹ identificar *sites* mais adequados e as probabilidades de

²⁰ Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/114pS26nZLUok_-rx2_w5qu5aYy40p5gXX5816dgE4_c/edit?pli=1>. Acesso em: 26 maio 2014.

²¹ Os alunos usam diferentes fontes ou formatos para reunir evidências: *Blogs*; *Wikis*; *Sites* de

encontrar evidências fornecidas por cada tipo de pesquisa. No interior dos *sites* encontramos pistas para identificar autoria, prováveis informações e credibilidade da fonte por meio de seus elementos multimidiáticos e/ou multi/hipermodais.

Já para os alunos na fase avançada, o objetivo é conhecer o *Google Scholar*,²² explorar informações acadêmicas mais elaboradas e testar possibilidades de busca utilizando a estratégia do escopo, que consiste em limitar a pesquisa a uma coleção ou páginas específicas. Nesse momento, é esperado que os alunos já tenham alcançado uma certa maturidade para reconhecer quando terminar a busca, avaliando se os objetivos de pesquisa foram alcançados e se o material selecionado está a contento.

Na atividade adaptada, “Explorando com o *Google Acadêmico*”,²³ é possível ampliar conteúdos e vocabulário desenvolvendo a seleção de informações, conforme se vê na descrição:

Acesse o [google.com.br] em uma guia, abra outra guia com o site [scholar.google.com.br]. Usando um mesmo tópico acadêmico/tema de pesquisa, desenvolva suas consultas conforme instruções a seguir.

Instruções para os grupos de trabalho:

- a) Escolha um tema: i) Desenvolvimento sustentável; ii) Paradigmas da globalização; iii) Ecologia na sala de aula; iv) Compostos orgânicos; v) Adubo verde; vi) Crise econômica; vii) Consumismo; viii) Recursos energéticos renováveis;
- b) Defina um objetivo para a sua pesquisa;

perguntas e respostas; Listas de discussões (ou fóruns); Trabalhos acadêmicos; Programas de busca; Notícias/artigos locais; Bancos de dados/arquivos; Fontes de referência; Documentos; Páginas informativas.

²² Na Lição 4, nível avançado, o professor pode indicar outras ferramentas do *Google*, por exemplo: *Google Fusion Tables* (para fusão de tabelas), *Google Maps* (localizador de dados públicos), *Google Art Project* (plataforma para acesso a obras em museus, criar galerias de imagens compartilhando obras visualizadas no *site*).

²³ Atividade adaptada da Lição 4.

- c) Faça buscas na web nos dois sites indicados, compare as diferenças e anote;
- d) Escolha dois operadores que refinem a sua busca de acordo com o seu objetivo, aplique-os nos dois sites e registre os resultados observando as diferenças. Recorde os tipos de operadores na Lição 3, se necessário;
- e) Procure evidências nos resultados comuns de buscas, identifique pistas sobre o formato das páginas que escolheu para a pesquisa. Esses formatos mostram o tipo de autoria da página, agora, observe os sites que você escolheu ao fazer a busca com operadores, defina o tipo de página e justifique sua escolha. São exemplos de tipos de páginas: *blogs*, *wikis*, *Q & A sites*, páginas de informações governamentais, documentos, e assim por diante.
- f) Escolha um dos *sites* que você obteve a partir da pesquisa com operadores. Copie o seu endereço e responda: Que tipo de fonte é essa? (p. ex., mapa, vídeo, jornal, etc); Que tipo de evidência você pode descobrir a partir desta fonte? (p. ex., fato, detalhe, definição); Esta evidência é importante para dar suporte à minha tarefa? Por quê?

Comparar fontes e informações vinculadas e/ou correlacionadas a elas pode se tornar estratégia poderosa para uma seleção crítica de conteúdos. Na perspectiva do Enquadramento Crítico, é possível propiciar aos alunos interpretação de valores sociais, políticos e ideológicos que estejam vinculados aos textos estudados e ao contexto. Assim, nesse enquadramento estão ‘Analisando’ funcionalmente, quando reúnem e reorganizam as informações, bem como ‘Analisando’ criticamente ao avaliarem a relevância dos conteúdos e dessas informações, sejam eles explícitos ou implícitos, tanto para a sua pesquisa escolar quanto para as próprias atividades pessoais do cotidiano.

Como avaliar e escolher fontes confiáveis (Lição 5)

Os níveis iniciante e intermediário são trabalhados juntos nessa lição, com vistas a selecionar e avaliar fontes confiáveis, ou seja, aquelas que apresentam credibilidade. Os alunos são orientados a conferir elementos da forma e do conteúdo relativos ao material consultado que, de alguma maneira, atribuem

idoneidade à fonte. Para isso, checam a veracidade das informações, data, local de hospedagem do *site*, confrontam as informações com outras fontes e examinam a autoria.

O nível avançado direciona para a avaliação de um texto escrito em relação ao ponto de vista do autor, condição de produção, verificação de informações enviesadas, viabilidade e veracidade de informações e utilidade das informações disponibilizadas. Textos e excertos de notícias divulgadas na internet são amostras indicadas para tais análises.

Em linhas gerais, na Lição 5 as sugestões de exercícios avançam para a análise crítica, mas ainda predominam ações relacionadas à identificação, seleção e avaliação de informações disponibilizadas na *web*, o que já foi amplamente desenvolvido ao longo das quatro lições anteriores.

O texto “*Bullying nas redes sociais – cyberbullying*”, apresentado a seguir, é uma amostra de atividade de escrita desenvolvida por um aluno do ensino médio, produzida a partir de solicitação de pesquisa pelo professor sobre o tema *cyberbullying*. Nesse contexto de produção, a classe desenvolveu previamente a compreensão crítica acerca do plágio na internet. Em exercícios de busca foram exemplificadas e discutidas as noções de cópia, plágio, citação direta e indireta e paráfrase. Assim, tendo como material de base o texto do aluno e as orientações do GSE associadas às estratégias de citação, propomos esta atividade:

Organizem-se em grupos, discutam o texto apresentado a seguir e reescreva-o. Primeiramente, verifique seu conteúdo utilizando as estratégias de busca e avaliação do Google Search Education; ao detectar possíveis cópias, seja de plágio literal ou de ideias, reescreva o trecho utilizando as normas de citação e referência. Veja algumas orientações específicas para a reescrita após a leitura do texto:

Bullying nas Redes Sociais – cyberbullying

Segundo o site Jiu-Jitsu, “Bullying é um termo da língua inglesa (bully = “valentão”) que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos, causando dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa”.

Seu fim único, e de regra desvinculado de qualquer motivação razoável, é destruir a autoestima e os mecanismos psíquicos adaptativos que permitem às vítimas a inserção e convivência saudável em seu meio social, obrigando-as à reclusão como único recurso para evitar as contínuas e reiteradas violências físicas e psicológicas praticadas pelos agressores.

O bullying, diferentemente do que creem muito, é fenômeno social que acompanha a humanidade desde os primórdios da civilização. Apenas o seu reconhecimento como prática danosa, nociva ao indivíduo, e por consequência à sociedade humana, se deu recentemente, como reflexo do avanço da tecnologia e seu mau uso.

Para Bill Belsey, um dos pioneiros no estudo do bullying mediado pelas tecnologias de comunicação, o cyberbullying pode ser definido como aquele que: “envolve o uso de tecnologias da informação e da comunicação como e-mails, celulares, pagers, mensagens instantâneas, salas de bate-papo, sites difamatórios, enquetes pessoais com fins pejorativos colocados on-line, etc., com a finalidade de legitimar comportamentos hostis, deliberados e repetitivos, produzidos individualmente ou em grupos, para causar danos a outros” (<http://www.cyberbullying.org/>).

O cyberbullying se aproveita da vulnerabilidade. Dessa forma, o anonimato pode aumentar a crueldade dos comentários e das ameaças e os efeitos podem ser tão graves ou piores, pode causar-lhe contínuo mal estar, desconforto e/ou humilhação.

Atualmente muitas pessoas, principalmente jovens, sofrem com essa realidade, devido aos seus gostos, opções e comportamentos, como é o caso de Thaís, uma garota de 15 anos, que mora em São Paulo – SP. Nas palavras dela: “Um dia, do nada, meu melhor amigo me chamou de falsa e começou a me difamar na escola, dizendo que eu falava mal de todo mundo... Não demorou para todos começarem a me xingar no orkut e no twitter. Todo dia, na minha página havia alguém falando mal de mim. O pior é que, na internet, até pessoas que eram mais tímidas ao vivo aproveitavam para me ofender! eu tentava deletar todos, mas nada os fazia parar. Até que não aguentei e contei para os meus pais. Minha mãe quis falar com a

diretora, mas não deixei. A única saída que encontrei foi mudar de escola! Mesmo assim o bullying virtual continuou por um tempo. Isso já faz dois anos, mas a dor continua a mesma.”

O cyberbullying vem crescendo de maneira muito abrangente, por isso é tão preocupante. Com o progresso tecnológico do país, o acesso à internet e às redes sociais isso tem sido muito frequente, pois as pessoas têm acesso às redes sociais e se expõe, o que as torna vulneráveis.

Evite!

Você deve levar ao conhecimento da empresa responsável pela manutenção do serviço online (ex: Facebook, Twitter e Google) o que está acontecendo e pedir providências no sentido de retirar o conteúdo ofensivo da Internet, de excluir ou bloquear determinados usuários. Quando a responsável pelo serviço é acionada e nada faz, em alguns casos responde junto com o ofensor pelos danos à vítima das agressões.

Encare o assunto com seriedade: cyberbullying não é uma brincadeira, as pessoas que sofrem esse tipo de ataque são feridas em seus sentimentos íntimos, portanto é necessário assumir o problema e tentar resolvê-lo.

Evite o contato online com o agressor. Como estamos falando da versão eletrônica do bullying, você possui diversas ferramentas para banir, bloquear, excluir, enfim afastar de seu círculo de contatos as pessoas que não lhe são convenientes.

Em caso extremo, considere levar o assunto ao Judiciário. Existe um projeto de alteração do Código Penal que criminaliza o bullying. Enquanto ele não é aprovado, é importante saber que diversas condutas que se inserem no contexto do bullying podem ser enquadradas em alguns dos crimes já existentes, como a injúria, a difamação, a ameaça e a apologia ao crime, entre outros.

Referências

Vídeo: http://www.youtube.com/watch?v=f89_4RWRTC0

<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/cyberbullying-ou-bullying-digital-nas-redes-sociais>

<http://candidofarias.com.br/?p=232>

http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11045&revista_caderno=17

Figura 4: Texto para atividade de reescrita

Instruções específicas:

Título: Observe o título, consulte-o na internet e avalie sua autenticidade e originalidade. Faça uma pré-busca nos sites indicados nas referências do texto.

Introdução: Você manteria o início do texto dessa maneira? Se sim, verifique as aspas e indique a fonte. Aprofunde suas buscas para verificar a fonte da definição sobre bullying. Ela é original em um dos sites da referência ou já é uma citação de outro site? Utilize operadores aprendidos na Lição 3.

Desenvolvimento: Consulte a autenticidade do texto e resolva os problemas de plágio. Além das cópias diretas, o texto também apresenta plágio de ideias; para resolver isso, um dos recursos indicados é fazer citação direta, indireta ou paráfrase. Algumas estratégias da Lição 2 podem ser utilizadas, por exemplo: elaboração de um plano de busca, comparação de fontes, especialização, generalização e validação de pressupostos. Dicas: corrija o problema do hiperlink no texto (entre parênteses), fazendo uma referência adequada; o caso da Thais foi retirado de um dos sites indicados nas referências. Faça a devida adequação e referenciação, podendo optar pela citação direta ou indireta.

Conclusão: Decida como resolver o problema da conclusão, ela também é uma cópia. Uma opção é elaborar outra conclusão e colocar as dicas destacadas em uma caixa de texto, ou então parafraseá-las.

Referências: Corrija a formatação das referências; verifique se todas foram usadas no texto e acrescente os sites não referenciados.

Originalidade e autoria: Observe e avalie as adequações realizadas no texto, considere a necessidade de revisão da escrita devido ao grande número de citações; busque imprimir o seu estilo de argumentação e exposição de ideias.

Os alunos devem iniciar a atividade pela leitura crítica do texto proposto, com orientações acerca do tema e condições de produção do gênero e, em seguida, estudam as instruções para a reescrita, com vistas à elaboração de um texto retrabalhado, levando em conta os conhecimentos sobre busca aprendidos nas lições do GSE. Nesse caso, o objetivo da atividade se concentra não só na identificação de problemas do texto, mas também no desenvolvimento de habilidades, aplicando adequadamente e criativamente o que aprenderam nessa situação específica de escrita, configurando uma ação de intervenção.

Nesse engajamento entre ações de busca relacionadas à seleção, conceitualização e avaliação de conteúdos e, aplicadas à atividade de reescrita, é possível reestruturar os conhecimentos em um novo produto (novo texto), com autoria própria, conferindo significado para a atividade de escrita, pois a proposta propicia experienciar, conceituar e analisar, produzindo, assim, novos conhecimentos.

Podemos, portanto, dizer que os três primeiros componentes da Pedagogia dos Multiletramentos conduzem a um processo de aprendizagem que pode levar à produção de uma prática transformada de recepção e produção de algum objeto de conhecimento, gerando, com isso, um novo conhecimento sobre o próprio objeto.

Considerações finais

Ao descrever e analisar o conteúdo proposto pelo GSE, tendo como base o aporte teórico-analítico da Pedagogia dos Multiletramentos, procuramos discutir a questão do uso de ferramentas e estratégias de busca na internet. Nesse sentido, pensamos que as quatro dimensões de análise propostas pelo NLG (prática situada, instrução explícita, concepção crítica e prática transformada), aliadas aos processos de conhecimento (experienciando, conceitualizando, analisando e aplicando) complementados por Kalantzis e Cope (2011), podem

ser dispositivos muito profícuos para lidar com que os autores chamam de Aprendizagem pelo *Design*, isto é, uma aprendizagem que possibilita ao discente produzir novos conhecimentos com base naquilo que experienciou, conceituou e analisou.

Saber lidar com ferramentas e estratégias de busca na internet parecer ser, de fato, algo premente no mundo atual “pós-Enciclopédia Barsa”; um mundo em que circula muita informação de qualidade duvidosa na rede, visto que qualquer pessoa pode produzir e publicar qualquer coisa na internet. Nesse sentido, o que pode diferir um simples usuário de um letrado digital é o fato de o primeiro estar apenas interessado em buscar informações na rede, enquanto o segundo, por outro lado, se mostra também preocupado com a análise e avaliação das fontes de informações disponibilizadas no mundo virtual, bem como com as regras e convenções que o habilitam a agir no sentido de fazer uso de tais informações, como questões autorais, por exemplo.

Assim, o letrado digital se torna um sujeito que não apenas reconhece e transita por diferentes espaços hipertextuais no mundo digital, mas busca compreender os diferentes mecanismos que regem a produção, reprodução e difusão da escrita digital (PINHEIRO, 2010). Um letrado digital, por conseguinte, estaria mais preparado para participar do mundo contemporâneo, porque pode conhecer e se adaptar às mudanças decorrentes do aparecimento das novas TICs e à consequente proliferação de informações que nos rodeiam.

Pensamos, portanto, que a discussão aqui realizada, que busca compreender que a própria noção de conhecimento na contemporaneidade assume um caráter efêmero e multifacetado, nos conduz a uma pedagogia que valoriza o conhecimento como ação ativa, que, nas lições mostradas neste estudo, buscam desenvolver no aluno o conhecimento sobre o uso de operadores, filtros, fontes, páginas e tipos de arquivo para viabilizar escolhas de termos apropriados, compreensão e análise de resultados e avaliação crítica de conteúdos de pesquisa, enfatizando seu repertório de conhecimento, para que possam esclarecer por

que tomaram determinadas decisões. Nesse sentido, cremos que possa estar nessa pedagogia a diferença entre informação e conhecimento, ao estimular práticas de letramento digital que podem ser decisivas para a capacidade de transformar a primeira no segundo.

GOMES, Cláudia; PINHEIRO, Petrilson Alan. Multi/New literacies in the digital environment: analysing Google Search Education. **Revista do Gel**, v. 12, n. 1, p. 109-138, 2015.

ABSTRACT: *The objective of this paper this to analyze contents of Google Search Education – a digital pedagogical material –, in view of the current possibility of information publication and sharing by any user on the web as well as the use of tools and search strategies on the internet, one of the key aspects of reading in a digital environment. As for the theoretical basis, this work deals with the New/Multiliteracies studies, by relating the four “How” dimensions proposed by the New London Group (1996) – Situated practice, Overt instruction, Critical framing, and Transformed practice – to the knowledge processes of Cope & Kalantzis (2011) – Experiencing, Conceptualizing, Analyzing, and Applying. Google Search Education consists of five class plans which deal with the use of search operators, filters, fonts, pages and types of files to enable choices of appropriate terms, comprehension and analysis of results, and critical assessment of search contents. Such digital material is described and analyzed by taking into consideration its online research potential. Complementarily to Google Search Education; this paper also contains an activity proposal to comprehend Transformed practice, in order that students might move between all the dimensions idealized by the Pedagogy of Multiliteracies.*

KEYWORDS: *Multiliteracies. Internet. Google Search Education.*

Referências

Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy. In: **History/Social Studies, Science, and Technical Subjects**: 2010, p. 01-43. Disponível em: <<http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/>>; <file:///C:/Users/S46C/OneDrive/search-education/Appendix_A-reading-common-core.pdf>. Acesso em: 5 maio 2014.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir - relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: Unesco, 1998. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/26/24>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

GOOGLE SEARCH EDUCATION. **Lesson Plans**. Material pedagógico direcionado aos professores a fim de contribuir para o ensino de estratégias de busca na internet. Disponível em: <<http://www.google.com/insidesearch/searcheducation/lessons.html>>. Acesso em: 03 fev. 2014.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Language Education and Multiliteracies. In: MAYAND, S.; HORNBERGER N. H. (Ed.). **Encyclopedia of Language and Education**. 2. ed. Vol. 1: Language Policy and Political Issues in Education, 2008. p. 195-211.

_____. **The Teacher-as-Designer: Pedagogy in the New Media Age**, 2011. Projeto. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/learning-by-design>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92. 1996.

PINHEIRO, P. A. *Web 2.0 e saber-fluxo: novas questões de letramento digital*. **Confluência** – Revista do Instituto de Língua Portuguesa, n. 37-38, p. 193-214, 2010.

_____. **Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: ressignificando a produção textual na escola**. 2011. 247 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in comparative education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

O SENTIDO PRODUZIDO PELO VERBO AUXILIAR/CÓPULA ANDAR EM PORTUGUÊS BRASILEIRO

Roberlei BERTUCCI¹

RESUMO: Este trabalho se propõe a analisar a contribuição semântica de *andar* para o sentido das sentenças em que ocorre nos contextos de auxiliaridade e cópula. Tomando por base noções relativas ao modo como tempo e aspecto são expressos nas línguas naturais, procuramos associar a *andar* o papel de verbo de aspecto gramatical, que relaciona o momento de referência e o momento de evento em uma dada sentença. Assumimos, aqui, que *andar* requer um momento de referência durativo e essa exigência tem feito com que pesquisas anteriores concluíssem que o papel desse verbo, nos contextos aqui discutidos, fosse o de marcar a duração/iteração do evento em si. No entanto, como deixamos claro neste trabalho, sentenças como *A raposa andou matando uma galinha* são aceitáveis em português brasileiro, sem que seja possível se atribuir a ela a descrição de um evento durativo. Assim, vamos defender que a duração é relativa ao momento de referência e não ao evento em si.

PALAVRAS-CHAVE: Aspecto verbal. Verbos auxiliares. Duratividade. Iteratividade.

Introdução

Neste trabalho, nosso objetivo principal é investigar a contribuição semântica do verbo *andar*, para o sentido das sentenças em que ocorre como

¹ Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). *E-mail:* bertucci@utfpr.edu.br

verbo auxiliar ou de cópula em português brasileiro (doravante PB). As sentenças em (1) trazem alguns exemplos.

- (1) a. João anda trabalhando na oficina.
 b. João andou jogando bola.
 c. João anda/andou triste.

Nesse sentido, nossa intenção é identificar o sentido produzido pelo verbo *andar* em tais ambientes, já que um falante do PB considera que as sentenças em (1) são diferentes daquelas em (2), que não apresentam o referido verbo.

- (2) a. João trabalha na oficina.
 b. João jogou bola.
 c. João está/estava triste.

Para atingirmos nosso objetivo, durante todo o trabalho, mostraremos uma série de contextos em que esse verbo aparece como *auxiliar*, ou seja, seguido de gerúndio, como em (1a-b), ou de cópula, como em (1c), verificando as possíveis restrições de ocorrência.

Antes de tudo, porém, é importante observarmos a compatibilidade de *andar* com noções tradicionais de auxiliaridade. Em outras palavras, queremos mostrar que ele é um verbo auxiliar, como outros, seguindo alguns critérios específicos. Não vamos, aqui, refazer todas as questões relativas ao tema, por razões de espaço e escopo do trabalho, mas pretendemos oferecer uma noção que possa ter efeito sobre o caso do verbo discutido aqui. E, ainda que nos textos originais os critérios possam ter detalhes mais específicos, vamos nos concentrar nos aspectos mais gerais. Em primeiro lugar, Pontes (1973) e Perini (2001) defendem que os verbos auxiliares não participam da escolha de argumentos, que fica a cargo do verbo principal. Vemos em (3-5), a seguir, que *andar* aparece com diferentes sujeitos e que a restrição em (4) se deve ao fato de o sujeito ser incompatível com *ler o livro* e não com *andar*, de modo que (5) confirma essa afirmação.

- (3) a. João leu o livro.
b. João andou lendo o livro.
- (4) a. #A pedra leu o livro.
b. #A pedra andou lendo o livro.
- (5) a. A pedra caiu.
b. A pedra andou caindo.

No caso de (4), há uma restrição semântica feita pelo núcleo do sintagma verbal (VP), que seria *ler*, em relação ao tipo de sujeito a ser aceito na sentença (MIOTO; SILVA; LOPES, 2004). No entanto, *andar* não participa dessa restrição, de modo que ele passa nesse critério de auxiliaridade.

Em segundo lugar, Pontes (1973) afirma que verbos auxiliares não mudam de posição quando há alteração de voz da sentença. Vejamos o caso da alteração de voz das sentenças em (3), nos exemplos em (6), a seguir.

- (6) a. O livro foi lido pelo João.
b. O livro andou sendo lido pelo João.

Os exemplos acima demonstram que a alteração de voz não altera a posição de *andar*, que é sempre a primeira em uma sequência verbal.

Finalmente, Longo e Campos (2002) defendem que a indissociabilidade é um critério fundamental para se identificar um verbo auxiliar. Para as autoras, em uma perífrase (ou locução), o verbo será auxiliar se formar com o principal um todo indissociável, de modo que a divisão acarrete numa sentença ruim. Nesse sentido, o verbo *sonhar*, em (7a), não é um verbo auxiliar, porque não forma um todo com o verbo que o segue, o que pode ser observado em (7b). Por outro lado, os exemplos em (8) mostram que *andar*, sim, forma um todo indissociável com o verbo que o segue, de modo que a divisão proposta em (8b) não forma uma boa sentença.

- (7) a. João sonhava trabalhar na oficina.
b. João sonhava que trabalharia na oficina.
- (8) a. João andava trabalhando na oficina.
b.*João andava que trabalharia na oficina.

Se tais testes mostram que *andar* pode ser classificado como auxiliar, o restante do trabalho deve se dedicar à investigação do sentido atribuído à sentença por esse verbo. Na primeira parte do trabalho, mostraremos a noção de aspecto que assumiremos aqui, apresentando uma divisão importante entre aspecto gramatical e aspecto lexical. Além disso, apresentaremos algumas análises da literatura sobre a perífrase com *andar* em PB, especialmente de Castilho (1967), Travaglia (2006) e Cavalli (2008), e, em espanhol, com Laca (2006). Nossa intenção é mostrar, sobretudo, que esse verbo não se restringe ao aspecto imperfectivo e à noção de iteratividade, como defendem os trabalhos em PB, nem parece ser um operador de distribuição de eventos, para o espanhol, como defende Laca (2006).

Na segunda parte, tomaremos tanto as possibilidades de ocorrência quanto as restrições descritas nas seções anteriores para levantar a hipótese de que a contribuição que *andar* oferece para o sentido de uma sentença reside no fato de ele inserir o momento de evento (ME) de uma situação em um momento de referência (MR) durativo. Com isso, a noção de duração que parece persistir nessa perífrase parece vir do fato de *andar*, como verbo de atividade, ser mais compatível com MRs durativos e ter restrições com MRs pontuais. Sendo assim, as sentenças com esse verbo parecem suspender qualquer pontualidade ou especificidade de ocorrência da situação em um MR pontual. Logo após, apresentamos nossas conclusões.

***Andar*: aspecto e iteratividade**

Nesta seção, trataremos de questões relativas às noções de aspecto. Isso é importante porque uma série de trabalhos sobre *andar* classificam a perífrase com esse verbo de perífrase iterativa, afirmando que iteratividade é uma noção aspectual. Aqui, vamos apresentar a noção de aspecto que assumiremos e que nos fará rejeitar esse rótulo à perífrase em questão e, mais especificamente, ao verbo *andar*, o que inclui os casos em que aparece como verbo de cópula.

Aspecto gramatical

O termo *aspecto* vem de uma tradição de pesquisas sobre as línguas eslavas, pois nelas a maioria dos verbos tem marcas morfológicas que distinguem os aspectos perfectivo e imperfectivo, o que contribuiu para que essas categorias se tornassem modelos de análise sobre o tema em outras línguas (COMRIE, 1976; SMITH, 1997; WACHOWICZ; FOLTRAN, 2006

A partir disso, Comrie (1976, p. 3) define aspecto (gramatical) como “diferentes maneiras de visualizar a constituição temporal interna de uma situação”. Partindo dessa noção, o autor diz que o aspecto perfectivo “olha do lado de fora da situação, sem distinguir, necessariamente, sua estrutura interna”, e o aspecto imperfectivo “olha do lado de dentro da situação e, como tal, diz respeito à estrutura interna da situação” (COMRIE, 1976, p. 3-4). Para Comrie (1976), a *Aktionsart* (aspecto lexical) é uma indicação das propriedades temporais intrínsecas de uma situação descrita por um predicado, por exemplo, uma indicação sobre a duratividade, a pontualidade, a telicidade ou a atelicidade de uma situação. O aspecto lexical será visto na próxima seção.

Seguindo a perspectiva de Comrie, Smith (1997) assume que há basicamente duas informações aspectuais numa sentença: o aspecto gramatical

(ou *viewpoint aspect* ‘aspecto do ponto de vista’) e o aspecto lexical (ou *situation aspect* ‘aspecto da situação’). O primeiro – seguindo o que mostramos acima em relação a Comrie (1976) – é a maneira pela qual um falante escolhe descrever um evento, chamado de “ponto de vista da situação”. É por esse aspecto que se expressam informações relativas ao início, ao desenvolvimento ou ao fim de uma eventualidade. Há basicamente dois pontos de vista: o perfectivo e o imperfectivo. Quando o falante escolhe o primeiro, ele descreve uma situação por completo, i.e., com seu começo, meio e fim; quando escolhe o segundo, ele descreve uma parte da situação, i.e., ou o começo, ou o meio, ou o fim. É essa perspectiva que encontramos na literatura que descreve as perífrases em PB, especialmente em Castilho (1967), Travaglia (2006) e Cavalli (2008).

O aspecto gramatical pode ser expresso por fatores como a morfologia ou por outros elementos gramaticais na língua, como as perífrases (TRAVAGLIA, 2006; WACHOWICZ; FOLTRAN, 2006). Em PB, por exemplo, o perfectivo pode ser expresso pelo morfema -ou, em amou, e o imperfectivo pelo morfema -ava, em amava, ou pela perífrase estar+gerúndio, em está amando.

Em estudo sobre o PB, Castilho (1967) considera que aspecto é uma categoria que expressa a duração da ação verbal. Em Castilho (2002), o autor já destaca o valor lexical dos verbos, mas considera igualmente importantes fatores composicionais, como o tipo de objeto ou de adjunto que ocorre na sentença, o que será decisivo para a noção aspectual da sentença. As definições sobre perfectivo e imperfectivo que encontramos em Smith (1997) e Castilho (1967) são parecidas, já que, para este autor, “se a ação verbal indica duração, temos o aspecto imperfectivo; se uma ação cumprida, contrária à noção de duração, o aspecto perfectivo” (CASTILHO, 1967, p. 14).

A partir da noção de perfectividade como complemento da ação, Castilho (1967) assume que o aspecto perfectivo mostra a ação verbal em sua completude, sem enfocar o início, o desenvolvimento ou o término dela. Por outro lado, o imperfectivo “indica a duração pura e simples e comporta três variantes,

conforme se conheçam o começo (inceptivo), o fim (terminativo), ou se ignorem ambas as coisas (cursivo)” (CASTILHO, 1967, p. 52). Isso levará o autor a assumir que uma série de perífrases verbais, como *andar*+gerúndio, expressam o aspecto gramatical, mais especificamente o imperfectivo, porque enfocam uma parte específica da eventualidade e não ela toda.

Tal diferenciação entre esses tipos de aspecto se mantém em Castilho (2002, p. 96), em que ao imperfectivo é atribuída a propriedade de “compreender fases”, enquanto ao perfectivo é atribuída a propriedade de apresentar “a predicação em sua completude, sem qualquer menção a fases” (CASTILHO, 2002, p. 102). Também nesse trabalho o autor apresenta o aspecto iterativo, definido como uma “quantificação do imperfectivo e do perfectivo” não se tratando de outro tipo aspectual (CASTILHO, 2002, p. 106), mas de um subtipo dos outros. E é nesse (subtipo de) aspecto que Castilho (2002) insere a perífrase *andar*+gerúndio. Dessa forma, percebemos que a inserção de *andar*+gerúndio como um subtipo aspectual e indicador de iteratividade se mantém nos dois trabalhos de Castilho.²

Mas o aspecto nem sempre parece ser uma escolha subjetiva relacionada ao ponto de vista e uma postura crítica com relação a essas definições da noção de aspecto é apresentada em Klein (1994).³ Em seu trabalho, o autor afirma que algumas definições sobre aspecto encontradas na literatura – a de Comrie (1976), por exemplo – são metafóricas e não capturam o que de fato

² Agradecemos a um parecerista anônimo desta revista que sabiamente nos indicou a necessidade de trazermos a este artigo algumas contribuições e revisões do trabalho de Castilho (1967) feitas em Castilho (2002). No entanto, nesta última publicação, o autor não desenvolve com profundidade as questões relacionadas a aspecto ou à perífrase aqui estudada como o faz naquele primeiro trabalho sobre aspecto no Brasil. Além disso, como apontamos um pouco antes, nesta mesma seção, pontos importantes de Castilho (1967) relacionados ao nosso trabalho se mantiveram sem alteração em Castilho (2002). Por fim, o caráter seminal de Castilho (1967) é, para nós, de uma importância singular e, por isso, apresentamos aqui as noções ali discutidas.

³ Como bem lembrado pelo mesmo parecerista anônimo desta revista, o tratamento do aspecto é algo controverso na literatura, especialmente em perspectivas teóricas diferentes. Por isso, nossa proposta é tanto verificar as contribuições de estudiosos do PB sobre a perífrase aqui analisada, como contribuir com uma perspectiva semântica ainda pouco disseminada no País.

essa categoria expressa nas línguas. Sendo assim, Klein (1994) propõe que *aspecto* e *tempo* sejam noções relacionais, não mais ligadas a um ponto de vista escolhido pelo falante. O autor sugere que a produção de uma sentença envolva intervalos de tempo distintos (momento de fala, momento de tópico e momento da situação) e que tempo e aspecto sejam expressos a partir da relação de simultaneidade, anterioridade e posterioridade entre esses intervalos de tempo (momentos). Vamos, agora, detalhar isso um pouco mais.

Klein (1994) retoma a discussão sobre tempo e aspecto já feita por Reichenbach (1947), em que o autor propunha que tanto tempo quanto aspecto fossem dados a partir da relação entre o momento de fala, o momento do evento e o momento de tópico. Klein (1994, p. 3) desenvolve essa proposta e sugere que “*tempo* pode ser definido em termos de relações temporais, como antes, depois e simultâneo”, e *aspecto*, em termos de “anterioridade, inclusão ou posterioridade, por exemplo. A diferença entre *tempo* e *aspecto* viria dos momentos aos quais estão relacionados”.⁴

Assim, Klein (1994) propõe que tempo e aspecto sejam pensados a partir de três momentos diferentes: o momento de tópico (TT), que é o momento sobre o qual o falante faz a asserção; o momento de fala (TU), em que o falante pronuncia a sentença; e o momento da situação (TSit),⁵ que corresponde à parte infinitiva da sentença, e por isso se diz que ele é o momento relacionado ao evento em si.⁶ Neste trabalho, vamos utilizar MR, MF e ME nos lugares de TT, TU e TSit, respectivamente, porque são expressões mais comuns na literatura sobre o assunto.

⁴ Em PB, um trabalho que retoma as ideias de Reichenbach é o de Ilari (1997).

⁵ TT é o equivalente a *Topic Time*, TU, a *Time of Utterance*, e TSit, *Time of the Situation*, em inglês.

⁶ Por clareza de análise, em grande parte dos nossos exemplos, padronizaremos que a oração principal contém ME e a oração subordinada temporal é quem vai inserir o MR. Em alguns casos, no entanto, o MR pode ser dado também por uma simples expressão de tempo como às 10h, *hoje*, *ontem* ou *amanhã*, ou ainda pelo contexto. Vale lembrar ainda que “momento” não significa instante e pode se referir tanto a um instante quanto a um intervalo longo de tempo.

Klein (1994) defende que o tempo de uma sentença é dado pela relação entre seu MR e seu MF – no caso das sentenças em (9), o MF é o momento em que a sentença é proferida e o MR é o momento em que o falante chega (ou é dado por *neste momento*). Quando o MR é anterior ao MF ($MR < MF$), a sentença descreve um evento no passado (9a); quando o MF está incluído no MR ($MF \subseteq MR$), a sentença é descrita no presente (9b) e, quando o MR é posterior ao MF ($MR > MF$), a sentença é descrita no futuro (9c).

- (9) a. Quando eu cheguei, a luz *estava acesa*. (*passado*)
b. Neste momento, a luz *está acesa*. (*presente*)
c. Quando eu chegar, a luz *estará acesa*. (*futuro*)

Quanto ao aspecto, Klein (1994) afirma que ele é uma relação entre o MR e o ME de uma sentença. Vamos apresentar as duas principais relações: se o MR está incluído no ME ($MR \subseteq ME$), temos o aspecto imperfectivo (10a); se o ME está incluído no MR ($ME \subseteq MR$),⁷ temos o perfectivo (10b).

- (10) a. Quando eu cheguei, a Maria *jantava*. (*imperfectivo*)
b. Depois que eu cheguei em casa, a Maria *jantou*. (*perfectivo*)

As orações adverbiais de tempo (*Quando/Depois que eu cheguei*) indicam o MR. Em (10a), a situação *Maria estar jantando* é descrita como um evento que contém o MR ($MR \subseteq ME$), ou seja, o ME começa antes e termina depois do MR. Sendo assim, a situação é descrita com o aspecto imperfectivo/progressivo (*estava jantando*). Em (10b), ao contrário, o ME *Maria jantar* está contido no MR ($ME \subseteq MR$), i.e., o evento de *Maria jantar* acontece dentro do intervalo de tempo em que o falante já está em casa, por isso o aspecto perfectivo (*jantou*).

⁷ Klein (1994) propõe que a relação seja: o MR está parcialmente incluído no ME ($MR \text{ AT } ME$), i.e., o MR pode estar parcialmente antes ou parcialmente depois do ME ou mesmo incluí-lo totalmente (conforme representamos). A representação que demos acima não traz, no entanto, nenhum prejuízo ao que nos propomos discutir aqui.

Tomando como base a relação entre momentos (intervalos de tempo) envolvidos na descrição de eventos, nas sentenças das línguas naturais, Klein (1994) oferece uma proposta mais clara do que sejam o perfectivo e o imperfectivo. Essa proposta, aliás, nos faz tirar *andar*+GER do rol das perífrases que expressam o imperfectivo, já que pode aparecer tanto com morfologia de imperfectivo (11a), quanto com morfologia de perfectivo (11b). Tal fato se coloca como obstáculo às análises já realizadas por Castilho (1967), Travaglia (2006) e Cavalli (2008).

- (11) a. Durante a festa, João andou reclamando da Maria.
 b. Antes de se separar dela, o João já andava reclamando da Maria.

Em (11a), o MR é todo o intervalo de duração da festa, um evento que tem uma duração específica em cada contexto, e o evento de João reclamar da Maria, que é o ME, ocorre dentro do intervalo da festa. Assim fica caracterizado o aspecto perfectivo, inclusive com a marcação de pretérito perfeito para *andar*. Já em (11b), o momento de tópico é expresso por *Antes de se separar dela [Maria]*, oração temporal que inicia a sentença. Ali, a leitura é de que o evento de João reclamar da Maria (ME) já existia antes de mesmo da separação. Dessa forma, assumindo-se a teoria de intervalos de tempo para a noção de aspecto, concluímos que *andar*+GER não expressa exclusivamente o aspecto imperfectivo, conforme sustentado por diferentes autores em PB.

***Andar* e o aspecto lexical**

Na seção anterior, indicamos que há basicamente dois tipos de aspecto: um gramatical, que na proposta de Klein (1994) se dá na relação entre o momento de tópico e o momento de evento, e outro lexical, dado a partir das propriedades do predicado em si. É sobre o último que trataremos nesta seção, a fim de verificar se *andar* apresenta alguma restrição com essas classes.

Smith (1997) diz que o aspecto lexical diz respeito aos “tipos de situações”, também conhecidas por *Aktionsart*. Esses tipos de situações são as quatro classes de verbos propostas por Vendler (1957; 1967): *estados*, *atividades*, *accomplishments* e *achievements*. Para autores como Smith (1997) e Wachowicz e Foltran (2006), o aspecto lexical é dado pelo verbo, seus complementos e outros elementos que estejam envolvidos na composição do predicado, ou seja, pelo sintagma verbal (VP). Neste trabalho, ressaltamos que as classes vendlerianas (aspecto lexical) formam uma classe aspectual importante para diferentes análises sobre perífrases em PB, assim como já indicado em Wachowicz (2008).

Rothstein (2004) propõe que as quatro classes de Vendler (*estados*, *achievements*, *atividades* e *accomplishments*) possam ser divididas de acordo com duas propriedades básicas: telicidade e estágios (\pm télico; \pm estágios). Para a autora, telicidade está relacionada a uma homogeneidade (ou não) das eventualidades, que pode ser verificada a partir da possibilidade de se somar eventos do mesmo tipo.⁸ Eventos atélicos, como *fumar*, podem ser colocados juntos, somados e formar um único evento. Se uma pessoa fumou durante algum tempo, parou um pouco entre uma tragada e outra, depois fumou mais um pouco, podemos somar as suas duas “fumadas” e dizer simplesmente que essa pessoa fumou. Isso ocorre porque há certa homogeneidade em eventos atélicos como *fumar*.

Por outro lado, um evento télico como *escrever um soneto* é diferente: se você escrever um soneto, descansar um pouco, depois escrever um (outro) soneto, não podemos juntar os dois eventos e dizer simplesmente que você escreveu (apenas) um soneto. Nesse caso, dizemos que você escreveu dois sonetos, e a razão disso é que eventos télicos não são homogêneos, não podem ser somados, como são os atélicos.

Rothstein (2004) assume que “ter estágios” é a segunda propriedade capaz de explicar a diferença entre as classes de Vendler. Nós podemos entender

⁸ Para um detalhamento da teoria de Rothstein (2004) sobre as classes aspectuais, o leitor pode recorrer a Bertucci (2011).

essa propriedade assim: um evento tem estágios se ele tem diferentes subeventos que ocorrem em momentos diferentes.

Outra questão discutida em Rothstein (2004) diz respeito às diferenças entre duas eventualidades atélicas, como *fumar* e *acreditar em uma segunda vida*, chamadas de atividades e estados, respectivamente. As atividades têm estágios, porque têm subeventos (apesar de nem sempre serem facilmente percebidos): na eventualidade de fumar, por exemplo, tragar, “degustar” e expelir a fumaça podem ser considerados, cada um, um subevento de fumar. Quando somamos esses subeventos, temos o que chamamos de “fumar”.

Os estados, por sua vez, são eventualidades sem estágios, pois não possuem subeventos: na eventualidade de acreditar numa segunda vida, não há como identificar momentos diferentes ou partes dela. Ela é homogênea em relação aos seus instantes e não em relação a partes mínimas como as atividades. Logo, não faz sentido se falar de soma de eventualidades estativas.

Assim, com base nas propriedades $[\pm\text{télico}]$ e $[\pm\text{estágios}]$, Rothstein (2004) propõe a seguinte caracterização para as classes de Vendler:

(12) As propriedades das quatro classes de Vendler

Classe	(\pm estágios)	(\pm télico)	Exemplos de eventualidades
Estados	–estágio	–télico	<i>ser alto, acreditar em uma segunda vida</i>
Achievements	–estágio	+télico	<i>entregar uma prova, vender a casa</i>
Atividades	+estágio	–télico	<i>fumar, dançar</i>
Accomplishments	+estágio	+télico	<i>comer três maçãs, escrever um soneto</i>

Seguindo a discussão anterior e o quadro em (12), podemos dizer que uma eventualidade estativa como *acreditar em uma segunda vida* é uma eventualidade sem estágios, já que não possui subeventos: se eu acredito em uma segunda vida, eu não tenho como identificar momentos diferentes ou partes dessa eventualidade. Ao mesmo tempo é uma eventualidade atélica, porque é uma eventualidade toda homogênea.

Como os estados, uma eventualidade *achievement* também não têm estágios, já que é instantânea: a entrega de uma prova se dá num momento específico e preciso, sem divisão em partes ou momentos diferentes. No entanto, *achievements* são télicos, portanto, não é possível somar duas eventualidades de entregar uma prova e obter como resultado outra eventualidade de entregar (apenas) uma prova.

As atividades, por sua vez, têm estágios, porque têm subeventos, tal como já observamos com *fumar* acima. Ao mesmo tempo, é atélica, porque seu fim não depende do ato de fumar em si, mas do tamanho do cigarro. Finalmente, os *accomplishments* são eventos com estágios, com subeventos e télicos porque têm um ponto final: foi isso o que observamos com *escrever um soneto* acima, cujo ponto final se dá exatamente no quando o décimo quarto verso está pronto.

Na literatura, se observa uma relação bem estrita entre verbos aspectuais e as classes de Vendler (LACA, 2002, 2004; BERTUCCI, 2011). Por isso, é preciso verificar a compatibilidade de *andar* com as referidas classes. Os exemplos a seguir encaminham nossa discussão.⁹

- (13) a. Pedro *anda/andou* fumando.
b. Pedro *anda/andou* escrevendo um soneto.
c. *Pedro *anda/andou* sendo alto.
d. Pedro [#]*anda/*^{OK}*andou* matando um passarinho.

⁹ Um parecerista anônimo desta revista questionou a ocorrência “real” de sentenças como (13d) em PB. Na perspectiva que adotamos, a questão a ser discutida é a *possibilidade* de ocorrência de um fenômeno numa dada língua, ou seja, a competência dos falantes em produzir uma sentença que seja interpretável naquela língua. Ainda assim, encontramos casos “reais” semelhantes a esse, tais como:

No Twitter: a polícia do Obama, aquela que **andou matando um negro** desarmado e provocando uma onda de protestos no país? (Disponível em < <https://twitter.com/davimrodrigues/status/501906890327339009>>. Acesso em 16 jun. 2015. Grifo nosso)

Em jornal: Recuperação: Ex-secretário da Habitação de Joinville, empresário Ivandro de Souza, está caminhando mais devagar. **Andou quebrando** um dos pés. (Disponível em < <http://www1.an.com.br/2004/jan/23/0alc.htm>>. Acesso em 16 jun. 2015. Grifo nosso)

Se, de um lado, as sentenças com atividades (13a) e *accomplishments* (13b) são perfeitamente gramaticais, aquelas com estados (13c) são inaceitáveis, enquanto as sentenças com *achievements* (13d) são boas apenas no passado, mas não no presente. Nesse ponto, é preciso dizer que a restrição não decorre do verbo *andar*, em si, já que a sentença no presente, sem o auxiliar (*#Pedro mata um passarinho*), também precisa de um contexto de repetição, o que poderia ocorrer com o acréscimo de uma expressão como *por dia*. Tal acréscimo permitiria que (13d) fosse aceitável também no presente, com ou sem o verbo *andar*.

Da mesma forma, se houvesse uma mudança no argumento interno, a sentença também poderia ser aceitável. Como observado na literatura (ver ROTHSTEIN, 2004; WACHOWICZ, 2008; BERTUCCI; LUNGUINHO; PARAGUASSU, 2010, entre outros), os argumentos internos têm um papel importante na composição da estrutura aspectual das sentenças. Sintagmas verbais cujo núcleo é um verbo *achievement*, com sentido de pontualidade, podem ter leitura de atividades, caso seus argumentos internos sejam nus ou plurais. Por isso, as sentenças em (14), que são uma reformulação de (13d), com as condições acima citadas, são completamente aceitáveis em PB:

- (14) a. Pedro *anda/andou* matando passarinho.
 b. Pedro *anda/andou* matando passarinhos.
 c. Pedro *anda/andou* matando uns passarinhos.

Em (14a), o complemento de *matar*, *achievement*, é o singular nu *passarinho*; em (14b), é o plural nu *passarinhos* e, em (14c), é o indefinido plural *uns passarinhos*. Com esses argumentos, o VP cujo núcleo é *matar* pode ser selecionado por *andar*, ao contrário do que tínhamos visto em (13d). Aliás, sem *andar* as sentenças em (14) seriam igualmente aceitáveis, o que indica que *andar* não influencia na aceitabilidade dessas sentenças.

Considerando as questões sobre aspecto discutidas acima, precisamos verificar até que ponto a noção de iteratividade pode ser atribuída às construções com *andar*, ou se ela advém de outros elementos na sentença.

Iteratividade

Na literatura, é comum a inserção da perífrase com *andar* no rol daquelas que expressam o aspecto iterativo ou durativo, que seriam subtipos do imperfectivo (CASTILHO, 1967; TRAVAGLIA, 2006, CAVALLI, 2008). Tais autores seguem as primeiras ideias apresentadas na seção anterior sobre aspecto, defendendo que tais perífrases expressariam imperfectividade porque o evento seria descrito como estando “em andamento”, e expressariam iteratividade porque o evento se repetiria ao longo do tempo.

Castilho (1967) insere *andar*+GER na classe daquelas que expressam o “aspecto iterativo”, que exprime duração, sendo um subtipo do aspecto imperfectivo. Para o autor (1967, p. 94), *andar*+GER indicaria uma “repetição não habitual”. Travaglia (2006) também insere *andar*+GER no rol das perífrases iterativas, afirmando que tal perífrase marcaria o aspecto iterativo com todas as flexões verbais.

Concordamos que a ideia de repetição aparece, sim, em muitos casos com essa perífrase (15), embora possa existir uma noção de continuidade (e não de iteração) em outros, como em (16), e até mesmo a não repetição (17).

- (15) a. João anda reclamando da Maria.
b. João anda matando passarinho.
- (16) a. João anda pensando em deixar o emprego.
b. João anda trabalhando na oficina.
- (17) a. A raposa andou matando uma galinha.
b. João andou jogando bola.

Os dados nos mostram que a iteratividade está presente em (15), sendo praticamente descartada uma leitura de um evento único de João reclamar da Maria ou de João matar passarinho. Nesses casos, no entanto, o que parece contribuir para a leitura de iteratividade é o presente do indicativo aliado ao tipo de predicado que segue *andar*. Em (16), há uma leitura de continuidade

do mesmo evento (duração) e não propriamente de iteratividade, também disparada pelo presente do indicativo e pelo tipo de predicado que segue *andar*. Finalmente, a sentença em (17a) não tem leitura de repetição, porque a raposa não pode matar a mesma galinha mais de uma vez; já a sentença em (17b) não precisa ter leitura de repetição, porque podemos estar tratando de um único evento de João jogar bola.

Sendo assim, percebemos que se torna um problema para a análise de Travaglia (2006) defender que “a perífrase marcar o aspecto iterativo com todas as flexões verbais”, porque, no caso do pretérito perfeito, a iteração não é obrigatória, tal como se vê em (17), acima. Do mesmo modo, Cavalli (2008) insere *andar*+GER na lista das perífrases durativas contínuas, entendidas como aquelas que “marcam a duração de um evento em um intervalo de tempo. Esse evento tem duração de forma contínua no tempo ou se repete indefinidamente nesse intervalo” (CAVALLI, 2008, p. 90). O que a autora defende ao longo do seu trabalho é que essa noção de duração de um evento num dado intervalo de tempo é resultado da imperfectividade expressa por tal perífrase, sendo essencial que o chamado verbo auxiliar esteja no presente do indicativo e o chamado verbo pleno, no gerúndio. Só assim a noção de duração seria garantida por tais perífrases nas sentenças em que se encontram (CAVALLI, 2008).

Laca (2006), trabalhando sobre algumas questões envolvendo indefinidos, quantificados e pluracionais, mostra que, em espanhol, o verbo *andar* ‘andar’ é um operador pluracional em sentenças como (18).

- (18) El zorro anduvo matando gallinas.
 ‘A raposa andou matando galinhas’

Andar em (18) tem a função multiplicar (distribuir) os eventos de matar galinhas, e o resultado é que temos mais de um evento de matar galinha. Laca (2006) argumenta que para obter a leitura distributiva em sentenças como

(18), nós precisamos de um SN distribuível: ele precisa ser cumulativo e, ao mesmo tempo, precisa ser composto de entidades singulares (os átomos precisam ser acessíveis).¹⁰ Em (18), *galinhas* é um SN distribuível porque é cumulativo e é composto de entidades singulares – cada galinha é uma entidade singular. Por outro lado, um SN singular não é distribuível, porque não é cumulativo. Logo, não aparece em casos com *andar* (19).

(19) ??El zorro anduvo matando una gallina.

‘A raposa andou matando uma galinha’

Aplicando tais fatos às análises anteriores, poderíamos concluir que, nas pesquisas de Castilho (1967), Travaglia (2006) e Cavalli (2008), *andar* em PB teria o mesmo significado frequentativo do espanhol (CAVALLI, 2008). Por isso, poderíamos dizer que ele também seria um operador pluracional e operaria sobre uma eventualidade cujo SN complemento seja distribuível. Aliás, é essa a conclusão a que chega Bertucci (2012), olhando para perífrases tomadas como de caráter durativo, como *andar*+GER, *ficar*+GER e *viver*+GER. Para o autor, os verbos que encabeçam essas perífrases são operadores pluracionais, como *andar* em espanhol, havendo uma distribuição de eventos realizada por eles nos contextos em que aparecem como auxiliares (BERTUCCI, 2012).

No entanto, como temos visto, casos como *João andou jogando bola* ou *A raposa andou matando uma galinha* são perfeitamente aceitáveis em PB. Tais fatos colocariam por terra as análises desses autores, porque tais sentenças não cumprem as exigências de pluracionalidade ou frequência apontadas por Laca (2006) para os casos em espanhol. Por isso, podemos dizer que o sentido produzido pela perífrase *andar*+GER em espanhol tende a ser diferente daquele produzido por sua correspondente em PB.

¹⁰ Ter átomos acessíveis significa que podemos identificar os indivíduos que compõem o SN. Isso acontece com os SNs como *galinha/galinhas*, mas não com *água*, que é cumulativo, mas não têm átomos acessíveis.

Considerando as análises dos autores acima, percebemos que a questão de iteração com a perífrase *andar*+GER é bastante complexa e precisaria ser cuidadosamente analisada. Primeiro, porque o argumento interno parece ter papel decisivo na possibilidade ou não de iteração de um evento, conforme a comparação estabelecida entre *matar passarinho/passarinhos/ um passarinho/ uns passarinhos*, na seção 1.2. Depois, enquanto Travaglia (2006) afirma que *andar*+GER expressa iteração em todas as flexões verbais, Cavalli (2008) argumenta que a repetição só ocorre se o verbo *andar* estiver no presente (e o principal no gerúndio).

Vale dizer ainda que, além dos problemas enfrentados pelas análises precedentes a respeito do verbo *andar* em PB, vemos que as propostas se configuram apenas para a perífrase, como se, nos casos em que é seguido por adjetivo, a contribuição de *andar* para o sentido da sentença fosse outro, como se vê em *João anda/andou triste* (1c), no início. Nossa questão aqui é, portanto: por que não unificar a análise sobre a contribuição de *andar* para a produção de sentido da sentença, ao invés de defender que os sentidos variam, conforme o tempo ou o aspecto da perífrase? Por isso, nossa tentativa será para atingir tal uniformidade de análise, atribuindo os sentidos específicos a outros elementos da sentença, como o tempo/aspecto ou o tipo de predicado.

Com isso, concluímos essa seção afirmando que, em sentenças com *andar*, a iteração não é obrigatória e os casos nos quais o verbo *andar* aparece no pretérito perfeito, parecem mostrar isso. Nesse caso, é preciso levar em conta, além do argumento interno (11a), a exigência contextual para repetição, que pode não ser necessária (11b). Em segundo lugar, ao contrário do que afirma Cavalli (2008), não é apenas quando *andar* está no presente do indicativo que a perífrase tem leitura iterativa; em contextos com o pretérito perfeito ou imperfeito também pode haver leituras de iteração, como mostramos aqui. Finalmente, os casos em que há uma duração/repetição necessária parecem ser mesmo aqueles em que o auxiliar aparece no presente do indicativo. Por isso,

defendemos que é exatamente o presente que indica a duração, já que esse tempo/aspecto em PB é inerentemente durativo. É hora, então, de traçarmos uma análise alternativa às atuais a respeito da contribuição que *andar* oferece para o sentido da sentença.

A contribuição de *andar* para o sentido da sentença

Nesta seção, vamos propor uma análise para o verbo *andar* como auxiliar ou cópula, apresentando uma hipótese para a contribuição que ele oferece para o sentido da sentença. Aqui, assumiremos que esse verbo trata da relação aspectual entre o momento de evento (ME) e o momento de referência (MR).

Neste trabalho, assumimos que *andar* é um verbo de aspecto gramatical, ou seja, ele está envolvido na relação entre os intervalos de tempo típicos na descrição de uma sentença, como o momento de fala (MF), o momento de evento (ME) e o momento de referência (MR). Defendemos a hipótese de que esse verbo interfere particularmente na relação entre MR e ME e sua função é a de inserir ME em um MR durativo. E de onde viria a noção de MR durativo presente nas sentenças com *andar*?

Para responder a essa questão, precisamos ter em mente que, em sua origem, *andar* é um verbo de atividade. Verbos desse tipo, como visto anteriormente, não possuem uma culminação (*telos*) e por isso são considerados atélicos, sendo essencialmente compostos de subeventos, o que também lhes dá um caráter durativo. É por isso que verbos de atividade, quando associados a MR pontuais, ou geram uma leitura de início, ou geram uma leitura de que o evento estava em curso naquele intervalo de tempo, ao contrário do que ocorre com verbos télicos, que possuem culminação. Vejamos alguns exemplos.

- (20) a. João chega às 10h.
b. João chegou às 10h.

- (21) a. João anda às 10h.
 b. João andou às 10h.

No primeiro caso (20), com *chegar*; o MR pontual está associado ao momento em que houve a mudança de estado de João, ou seja, o momento da sua chegada (às 10h). Assim, se uma sentença com verbo télico possui um MR pontual, este indica o exato momento da mudança de estado, sendo, portanto, compatível com a noção aspectual denotada pelo verbo em questão. Por outro lado, quando um verbo de atividade, como *andar*, está associado a um MR pontual (21), a leitura da sentença passa a ser a de início do evento, ou a de que, naquele momento do tempo, o evento estava em curso. Como as atividades não possuem mudança de estado, é preciso que se gere uma leitura alternativa para permitir que sentenças como (21) sejam aceitas pelos falantes de uma língua. Na literatura, a relação entre verbos télicos e atélicos e sua compatibilidade com expressões pontuais e de duração já foi amplamente discutida e não é nossa intenção retomar aqui (VENDLER 1957; DOWTY, 1979; LANDMAN; ROTHSTEIN, 2012a, 2012b, entre outros). No entanto, queremos deixar claro que esse traço durativo característico de verbos de atividade está presente nas sentenças com *andar* em PB, o que contribui para o sentido produzido nas sentenças com esse verbo na língua.

Bem, se *andar* carrega tais características, vamos propor que as sentenças em que esse verbo aparece como cópula ou auxiliar descrevem um evento que está inserido num MR durativo. Daí a impressão de que dele venha a noção de iteratividade nas sentenças em que ocorre. Esta hipótese é justificada pela compatibilidade de *andar* em casos como (22) e pela incompatibilidade desse verbo em casos como (23).

- (22) a. A raposa andou matando galinha por vários meses.
 b. A raposa anda matando galinha já faz vários meses.
 c. Ontem à noite, a raposa andou matando galinha.

- (23) a. #No dia 11 de março de 2015, a raposa andou matando galinha.
b. #Neste exato momento, a raposa anda matando galinha.
c. #Ontem, às 23h, a raposa andou matando galinha.

Os dados revelam, portanto, que *andar* só é compatível com MRs menos especificados e, ao mesmo tempo, mais durativos (22), o que aponta para uma especificação do sentido atribuído por *andar* na sentença: a de incluir o ME em um MR durativo/não pontual. Como dissemos um pouco acima, essa exigência pode estar na natureza de *andar* que, por ser um verbo de atividade, pode gerar leituras específicas nos casos em que ocorre com MRs pontuais. Reforçamos, portanto, que a exigência de *andar* não é com relação ao tipo de evento denotado pelo predicado da sentença, mas particularmente pelo tipo de MR associado a ME. Essa exigência pode, também, estar ligada a alguma questão pragmática envolvendo *andar*, mas que deixaremos para pesquisas futuras.

Se o que assumimos aqui estiver correto, esperamos algumas consequências para a proposta, entre elas:

- (24) a. sendo o MR durativo, ME pode durar o mesmo que MR ou ser menor que este;
b. a culminância ou completamento da ação pode (ou não) ocorrer;
c. duração e/ou iteratividade não são acarretamentos das sentenças com *andar*.

A consequência apontada em (24a) indica que, se o papel de *andar* é inserir o ME em um MR, igual ou menor, as sentenças com esse verbo serão bem formadas com o perfectivo ou com o imperfectivo, mas não com o prospectivo (e, aqui, inclui-se o futuro) ou com o retrospectivo. Isso ocorre porque o ME não pode suceder ou preceder o MR, o que é requisito dos aspectos prospectivo e retrospectivo, respectivamente. Veja que tanto isso é verdade que sentenças com o verbo *ir* que indica aspecto prospectivo (LACA, 2002, 2004) não são aceitáveis com *andar* (25a); sentenças no futuro, também não (25b); além disso, também não são aceitáveis com *acabar de*, que em PB

indica o aspecto retrospectivo (26). Já as sentenças com eventos pontuais só são aceitas se a leitura for a de que ME se estende num intervalo anterior ou posterior à culminação, o que geralmente é indicado por expressões específicas, como *antes de* (27a) ou *depois de* (27b).

- (25) a. #O João ia andar ligando pra Maria.
 b. #O João vai andar ligando pra Maria.
- (26) a. #O João acaba de andar ligando pra Maria.
 b. #O João acabou de andar ligando pra Maria.
- (27) a. Antes de Maria partir, o João andou ligando pra ela.
 b. Depois de Maria partir, o João andou ligando pra ela.

Como se vê acima, tanto o prospectivo (e o futuro) quanto o retrospectivo não são aceitos em sentenças com *andar* (a não ser com a leitura de *andar* como verbo pleno e, portanto, de deslocamento). Já com MRs compostos por eventos pontuais, como *partir*, é possível que as sentenças com *andar* sejam aceitáveis, desde que o MR seja durativo e contenha o ME, como se vê em (28c-d).

As consequências em (24b-c) chocam-se com as conclusões vistas na literatura. Como já mostramos, Cavalli (2008, p. 102) atribui a marcação da leitura durativa ao “uso do auxiliar no presente do indicativo juntamente com a flexão de gerúndio”. Assim, a perífrase estaria relacionada a uma “leitura imperfectiva, não marcando inerentemente a culminação do evento” (CAVALLI, 2008, p. 7). A própria afirmação da autora parece derrubar a hipótese de que a marcação de duração do evento seja dada por *andar*. Como mostra a literatura (VENDLER, 1967; DOWTY, 1979; LANDMAN 2008, entre outros), o presente do indicativo tem leitura de repetição/duração/continuidade (caráter de habitualidade), de modo que a presença ou não de *andar* na sentença não altera essa marcação. Além disso, como já fizemos questão de mostrar neste trabalho, *andar* aparece naturalmente com o aspecto

perfectivo, o que colocaria em xeque a noção de imperfectividade associada ao auxiliar estudado por Cavalli (2008).

Obviamente, a noção de culminância ou completamento não são acarretadas, mas nada impede que sentenças com *andar* possam apresentar um evento que já culminou ou já se completou. A sentença em (28a) é um exemplo típico de culminação e completamento; ao mesmo tempo, não nos parece que o sentido atribuído por *andar* nessa sentença seja muito diferente daquele observado em (28b-c), excetuando-se, claro, informações outras atribuídas pela morfologia ou pela sintaxe, o que justifica a tentativa de uniformidade de análise feita o presente trabalho.

- (28) a. A raposa andou matando uma galinha.
b. A raposa anda matando galinha.
c. A raposa anda violenta.

Claramente, a sentença em (28a) descreve um evento que culminou e se completou, já que a sentença só é verdadeira se a raposa de fato matou uma galinha, ou seja, se esse evento se completou e culminou. Por outro lado, as sentenças em (28b-c) deixam em aberto a culminância/completamento do evento de a raposa matar galinha ou ser violenta. Com isso, percebemos que *andar* não interfere no estado de culminância ou de completamento do evento, ao contrário do que conclui Cavalli (2008).

Com essa análise, concluímos que a contribuição de *andar* para o sentido da sentença em que ocorre é justamente de inserir ME em um MR durativo, tanto para os casos em que esse verbo aparece como auxiliar, como para aqueles em que ele é um verbo de cópula. Essa uniformização da análise é importante porque mostra como a língua mantém o significado de um elemento gramatical, em diferentes contextos (excetuando-se, obviamente, o sentido pleno).

Conclusão

Neste trabalho, defendemos a inclusão de *andar* como verbo de aspecto gramatical, que insere o momento de evento (ME) no momento de referência (MR), que é durativo. Dessa forma, atribuímos as noções de duração (ou não) do evento em si também a outros elementos da sentença. Ao contrário do que defende a literatura (CASTILHO, 1967; TRAVAGLIA, 2006; CAVALLI, 2008), as sentenças com esse verbo não descrevem apenas eventos no aspecto imperfectivo, nem expressam iteração. Com isso, chegamos a outras conclusões importantes para as descrições a serem realizadas com *andar*.

Em **primeiro lugar**, sentenças no presente têm leitura de duração do evento, já que o ME está inserido em MR e, neste caso, MR está relacionado ao próprio aspecto denotado pelo presente. Como o presente do indicativo traz a ideia de continuidade do evento, a noção de duração deve ser atribuída mais ao presente que a *andar*.¹¹

Em segundo lugar, sentenças no passado simples (aspecto perfectivo) não precisam acarretar leitura de duração, apenas certa duração de MR. Assim, no passado simples (aspecto perfectivo), não é preciso haver uma duração de ME (29), apenas de MR (22). Quanto menos especificado for o MR, mais aceita é a sentença (31-32), porque, nesse caso, a noção de duração parece superar a de pontualidade.

- (29) a. João andou matando um passarinho.
 b. João andou trabalhando na oficina.
 c. João andou triste
- (30) a. */??Ontem, às 10h20min35s, João andou matando um passarinho.
 b. ??Ontem, das 10h ao meio-dia, João andou trabalhando na oficina.

¹¹ O presente só tende a expressar eventos acabados em narração, como “Messi domina, chuta e marca o gol!”.

- (31) a. Ontem, João andou matando um passarinho.
b. Ontem, João andou trabalhando na oficina.
c. */??Ontem, João andou triste.
- (32) a. Na infância, João andou matando um passarinho.
b. Ano passado, João andou trabalhando na oficina.
c. Ano passado, João andou triste.

O que salta aos olhos é justamente o fato de o MR, nos casos em (31a-b) e (32), não ter um grau de especificação, sendo durativo/não pontual; além disso, cada MR tem também uma duração que permite ao evento expresso pelo complemento de *andar* ocorrer em qualquer instante desse período. Em outras palavras, ainda que sentenças como (31a) ou (32a) denotem eventos singulares, não iterativos, o MR relacionados ao ME dessas sentenças não é um ponto específico, mas um período que dura algum tempo.

Outra observação importante é que os estados denotados pelas sentenças com *andar* como verbo de cópula parecem requerer um período mais extenso ainda para o MR. Como estados são por natureza durativos e *andar* acrescenta a necessidade de um MR com essa característica, sentenças como (31c) não são aceitas, ao contrário do que se vêem em (32c).

Em quarto lugar, ao utilizar uma sentença com *andar*, o falante demonstra um desconhecimento da exatidão de MR (ou não quer se comprometer com tal exatidão). Intuitivamente, essa conclusão parece bastante pertinente às sentenças com *andar* aqui discutidas. Entretanto, essa hipótese é, antes de tudo, um fato que precisa ser estudado com mais cuidado e que deixaremos para outras pesquisas.

Acreditamos ter contribuído para fortalecer a descrição e análise de *andar* em PB e, por consequência, ao estudo dos verbos auxiliares, bem como para os modos de expressão de aspecto nessa língua.

Agradecimentos: Agradecemos aos ouvintes do IX Congresso da ABRALIN pelos comentários sobre uma primeira versão deste texto, em especial, à Ana Paula Quadros Gomes, pelas reflexões que sugeriram algumas conclusões neste trabalho. Agradecemos ainda aos dois pareceristas anônimos desta revista pelas contribuições na versão anterior.

BERTUCCI, Roberlei. The meaning triggered by the copula/auxiliary verb *andar* ‘to walk’ in Brazilian Portuguese. **Revista do Gel**, v. 12, n. 1, p. 139-167, 2015.

ABSTRACT: *This paper aims to analyze the semantic contribution of the verb andar (literally to walk) to the meaning of sentences, in copula and auxiliary environments. Based on the way natural languages express time and aspect, we try to assign to andar the role of a grammatical aspect verb that relates the reference time to the event time in a sentence. Here, we assume that andar requires a durative reference time, unlike some researches who have concluded that this verb assigns a durative/iterative meaning to the event. However, as we intend to show in this paper, sentences like A raposa andou matando uma galinha, that can be translated as ‘The fox andar has killed a hen’, are acceptable in Brazilian Portuguese, without a durative/iterative meaning. Therefore, we argue that the duration is related to the reference time, rather than to the event itself.*

KEYWORDS: *Verbal aspect. Auxiliary verbs. Durativity. Iterativity.*

Referências

BERTUCCI, R. Eventualidades e nominais nus: da estrutura à operação aspectual. In: OLIVEIRA, R. P. de; MEZARI, M. P. (Org.). **Nominais nus: um olhar através das línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 121-148.

_____. **Uma análise semântica para verbos aspectuais em português brasileiro**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BERTUCCI, R.; LUNGUINHO, M. V.; PARAGUASSU, N. Bare plurals

and achievements verbs: a case study of aspectual verbs. **Journal of Portuguese Linguistics**. v. 9, n. 1, p. 117-137, 2010.

CASTILHO, A. Aspecto verbal no português falado. In: ABAURRE, M. B.; RODRIGUES, A. C. S. (Org.). **Gramática do português falado**. v. 8. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002. p. 83-121.

_____. Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa. **Alfa**, v. 12, p. 7-135, 1967.

CAVALLI, S. **Perífrases durativas do português brasileiro**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

COMRIE, B. **Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems**, Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

DOWTY, D. **Word Meaning and Montague Grammar**. Dordrecht: Kluwer, 1979.

ILARI, R. **A expressão do tempo em português**. São Paulo: Contexto; Educ, 1997.

KLEIN, W. **Time in language**. London: Routledge, 1994.

LACA, B. Spanish ‘aspectual’ periphrases: Ordering constraints and the distinction between situation and viewpoint aspect. In: GUTIÉRREZ-REXACH, J. (Ed.). **From words to discourse: trends in Spanish semantics and pragmatics**. Oxford: Elsevier, 2002. p. 61-93.

_____. Romance ‘aspectual’ periphrases: eventuality modification versus ‘syntactic’ aspect. In: LECARME, J.; GUÉRON, J. (Ed.). **The Syntax of Time**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2004. p. 425-440.

_____. Indefinites, quantifiers, and pluractionals: what scope effects tell us about events pluralities. In: VOGELEER, S.; TASMOWSKI, L. (Ed.). **Non-definiteness and plurality**. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 2006.

LANDMAN, F. 1066: differences between tense-perspective-aspect systems of English and Dutch. In: ROTHSTEIN, S. (Ed.) **Theoretical and crosslinguistic approaches to the semantics of aspect**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2008. p. 107-166.

LANDMAN, F.; ROTHSTEIN, S. The felicity of aspectual for-phrases – part 1: homogeneity. **Language and Linguistics Compass**, v. 6, n. 2, p. 85-96, 2012a.

_____. The felicity of aspectual for-phrases – part 2: incremental homogeneity. **Language and Linguistics Compass**, v. 6, n. 2, p. 97-112, 2012b.

LONGO, B.; CAMPOS, O. de S. A auxiliaridade: perífrases de tempo e de aspecto no português falado. In: ABAURRE, M. B. M.; RODRIGUES, A. C. S. (Org.). **Gramática do Português Falado**. v. VIII, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002. p. 445-477.

MIOTO, C.; SILVA, M. C. F.; LOPES, R. E. V. **Novo manual de sintaxe**. Florianópolis: Insular, 2004.

PERINI, M. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PONTES, E. **Verbos auxiliares em português**. Petrópolis: Vozes, 1973.

REICHENBACH, Hans. **Elements of symbolic logic**. New York: The MacMillan Company, 1947.

ROTHSTEIN, S. **Structuring Events**. Oxford: Blackwell, 2004.

SMITH, C. **The parameter of Aspect**. 2. ed. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. **O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão**. 4. ed. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

VENDLER, Z. Verbs and times. **Philosophical Review**, n. 56, p. 143-160, 1957.

_____. **Linguistics in Philosophy**. Ithaca: Cornell University Press, 1967.

WACHOWICZ, T. Telicidade e classes aspectuais. **Revista do Gel**, v. 5, n. 1, p. 57-68, 2008.

WACHOWICZ, T. C.; FOLTRAN, M. J. G. D. Sobre a noção de aspecto. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Unicamp, v. 48, p. 211-232, 2006.

HEKMAT, I.; MICHELI, R.; RABATEL, A. (Coord.) Modes de sémiotisation et fonctions argumentatives des émotions. **SEMEN** - Revue de sémio-linguistique des textes et discours. Besançon: Collection Annales Littéraires, Presses Universitaires de Franche-Comté, numéro 35, avril/2013.

Ida Lucia MACHADO¹

Como é curioso e, ao mesmo tempo, provocador – no sentido positivo dos termos – esse número da revista francesa supracitada! Nele, doze autores propõem reflexões e explicações sobre as ligações que as emoções discursivas podem apresentar com a argumentação em geral ou com as funções argumentativas de diferentes discursos, ao longo de sete densos artigos. O leitor é envolvido em uma intensa rede polifônica formada por vozes de diferentes especialistas (análise do discurso, semiótica, psicopatologia), sendo que essas vozes por vezes se reúnem para construir um só artigo; em outros, deixam a palavra com um(a) só autor(a).

O tema *emoções discursivas* é bem da atualidade e já deu origem a livros e artigos de pesquisadores brasileiros e franceses. O fato de *Semen*, mais uma vez,² reconhecer e endossar tais assuntos é, no mínimo, louvável. Os estudos discursivos franceses careciam dessa remodelagem e esse número da revista vem confirmá-la, já que concede, graças à maestria dos organizadores e autores por eles selecionados, um lugar privilegiado aos estudos que operam uma real *articulação* entre a *semiotização das emoções e os estudos argumentativos*.

No primeiro artigo, *escutamos* as vozes dos organizadores (Raphaël Micheli, Ida Hekmat e Alain Rabatel), que explicam o porquê desse número e apresentam os diferentes pesquisadores que dele participam e suas respectivas

¹ Professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
E-mail: idaluz@hotmail.fr

² Estamos aqui nos referindo a dois números anteriores da revista: 17 e 31.

contribuições. Como bem explicam, se estas trazem em comum o mesmo assunto, são, no entanto, exemplos de abordagens metodológicas diferenciadas que percorrem as trilhas da semiótica, da linguística enunciativa e da análise interativa. Os *corpora* são naturalmente diversos e alguns mesmo surpreendentes, como se verá mais adiante.

Os autores, em seu todo, estão conscientes de que a argumentação pode ser feita por meio de emoções, mas concordam também com o fato de que estas podem ser fortes vetores de argumentação. Essa posição é interessante, pois, desde que se pensa em “emoção”, aparece o velho preconceito de que essa é apenas fruto de um ímpeto subjetivo, da não razão, da intuição pura e simples... Nada mais falso: uma emoção pode muito bem ser construída por parâmetros diversos e ser colocada em uso visando a atingir alguém por meio de uma bem estudada argumentação. Foi isso que sentimos ao ler dois artigos, ambos contendo títulos bem reveladores das questões que respectivamente abordam: o primeiro, de Claire Polo, Christian Plantin, Kristine Lund e Gérald Niccolai: “Quand construire une position émotionnelle, c’est choisir une conclusion argumentative: le cas d’un café-débat sur l’eau potable au Mexique” ; o segundo, de Annie Kuymcuyan, Michel Musiol e Daniel Coulin: “Le repérage de l’affect dans la structure du discours en entretien thérapeutique”. Ambos fornecem ao leitor dois belos exemplos de polifonia no sentido que as vozes dos pesquisadores que os compuseram se entrelaçam de modo harmonioso. O segundo artigo supracitado, aliás, ao tratar da estrutura do discurso em uma entrevista terapêutica, utiliza dados que nos remetem à *análise modular* de Eddy Roulet – referimo-nos aqui ao modo como ficou conhecida tal abordagem discursiva nos anos 90 no Brasil –, o que constitui uma agradável surpresa. Tal abordagem propôs, em uma visão bem panorâmica, uma distinção entre as dimensões do discurso e suas formas de organização. Ora, os autores de *Le repérage de l’affect...* somam à tal teoria ideias vindas de outros teóricos, e formulam uma grade de análise da dimensão afetiva sobre a base do modelo

formal de Roulet: é assim que vão captar as propriedades e componentes afetivos que se imbricam aos atos de linguagens objeto da análise terapêutica exposta no artigo.

Já em “Esquisse d’une typologie des différents modes de sémiotisation verbale de l’émotion”, artigo concebido por Raphaël Michelli, há uma reflexão sobre as categorias que parecem estruturar a chamada *linguagem do emocional* e a classificação de seus diferentes meios de ação no âmbito de um quadro discursivo. São, então, sugeridos três modos de semiotização, ou três pontos-chave para abordar o assunto: *o como dizer, o como mostrar e o como fundamentar* a emoção – eis novas opções que os interessados pelo estudo poderão facilmente adotar.

Em um número consagrado ao estudo das emoções articuladas à argumentação, é importante que seja aberta uma porta para o estudo da empatia, sentimento que carrega tantas controvérsias já em sua definição! O que diremos então em sua efetiva ação no discurso? No entanto, é esse o risco que Alain Rabatel assume com muita propriedade. A lembrança que o pesquisador faz dos trabalhos de Lausberg é bem apropriada: para esse teórico, a empatia emocional seria uma estratégia complementar na dramatização das emoções... algo tão verdadeiro mas tão esquecido. Um dos objetivos do trabalho de Rabatel é o de averiguar se uma curiosa distinção sobre empatia, feita por psicólogos, pode ser verificada no plano linguageiro: esse é o ponto de partida para um estudo das emoções na linguagem que atinge as dimensões (em seu conteúdo) de um verdadeiro ensaio sobre a questão.

Como dissemos no início desta resenha, as contribuições que compõem o presente número de *Semen* podem ser inesperadas e mesmo surpreendentes. Assim, Domitille Caillat parte de um tema aparentemente simples – o tratamento multimodal dos discursos relatados na língua oral – para chegar à conclusão de que um determinado locutor pode manipular a emoção ou, melhor dizendo, representá-la, como em uma peça de teatro, para colocar em valor,

diminuir ou mesmo desprezar uma emoção presente em um determinado relato. O locutor canaliza a emoção de um outro para atingir a seus próprios fins argumentativos...

Finalmente, temos um curioso e simpático artigo sobre a emoção contida na linguagem das flores, ou seja, no código simbólico floral. Nicole Biagioli retoma um tema antigo e poético – as flores falam – para mostrar como ele pode ser atual e como é imbuído de emoções que se orientam em torno de uma determinada argumentação. Quem ler tal artigo nunca mais verá uma flor como antes...

Ou, de modo mais amplo, quem ler os sete artigos mencionados sairá transformado dessa leitura. Há uma sintonia que perpassa o número 35 de *Semen* e seus artigos que intrigará o leitor.

Não poderíamos fechar esta resenha sem citar os dois artigos da seção *Varia*. Ambos constituirão, acreditamos, instrumentos de grande utilidade para os pesquisadores (professores e alunos) de estudos linguísticos em geral. O primeiro, escrito por Alfredo Lescano, propõe uma abordagem bem clara e precisa dos fenômenos ligados a estereotipagem e se intitula: “Stéréotypes, représentations sociales et blocs conceptuels”. Lescano propõe dois modos para captação e estudo do estereótipo – o modo causal e o opositivo. São duas escolhas que se faziam necessárias nesse domínio e cuja aparição não podemos deixar de apreciar. O segundo artigo, “Mise en scène du dit rapporté dans la apresse généraliste. L'exemple du quotidien Le Figaro”, de autoria de Ligia Stela Flórea, trata de um assunto que muito interessará também aos nossos pesquisadores do discurso: a autora propõe uma abordagem interdiscursiva e intercultural de uma entrevista política publicada no jornal *Le Figaro*.

Esse número de *Semen* se fecha sobre algumas resenhas de livros ligados à pesquisa discursiva: Séverine Equoy Hutin e Philippe Schepens se debruçam sobre o livro de Alice Krieg-Planque, *Analyser les discours institutionnels* (Paris: Armand Colin, 2012). Já Alpha O. Barry discorre sobre o livro organizado

por Lucy Bagnet e Thierry Guilbert, intitulado *Discours en contextes* (Paris: PUD/Curapp, 2012). São dois excelentes testemunhos sobre dois excelentes trabalhos.

ÍNDICE DE ASSUNTOS

Análise do Discurso e Psicanálise, p. 81
Aspecto verbal, p. 139
Duratividade, p. 139
Ensino e aprendizagem de língua estrangeira, p. 46
Ensino médio, p. 46
Escrita de si, p. 81
Fala, p. 33
Fonética, p. 33
Google Search Education, p. 109
Gramática Discursivo-Funcional, p. 9
Internet, p. 109
Iteratividade, p. 139
Língua inglesa, p. 46
Material didático, p. 46
Multiletramentos, p. 109
Negação, p. 81
Núcleo nominal, p. 9
Oração relativa, p. 9
Patologia da linguagem, p. 33
Síndrome de Möbius, p. 33
Tecnologias de linguagem, p. 81
Teoria Sociocultural, p. 46
Unidade didática, p. 46
Verbos auxiliares, p. 139

SUBJECT INDEX

- Auxiliary verbs*, p. 164
- Courseware*, p. 78
- Discourse analysis and Psychoanalysis*, p. 106
- Durativity*, p. 164
- English language*, p. 78
- Functional Discourse Grammar*, p. 31
- Google Search Education*, p. 137
- Head*, p. 31
- Internet*, p. 137
- Iterativity*, p. 164
- Language pathology*, p. 42
- Language technologies*, p. 106
- Mobius syndrome*, p. 42
- Multiliteracies*, p. 137
- Negation*, p. 106
- Phonetics*, p. 42
- Relative clause*, p. 31
- Secondary education*, p. 78
- Self-writing*, p. 106
- Speech*, p. 42
- Sociocultural Theory*, p. 78
- Teaching and learning of foreign languages*, p. 78
- Teaching unit*, p. 78
- Verbal aspect*, p. 164

ÍNDICE DE AUTORES / AUTHORS INDEX

- ALVES, Giorvan Ânderson dos Santos, p. 33
BERTUCCI, Roberlei, p. 139
CÂMARA, Aliana Lopes, p. 9
DELGADO, Isabelle Cahino, p. 33
FEDATTO, Carolina Padilha, p. 81
GOMES, Cláudia, p. 109
GOMES, Raquel Salcedo, p. 46
LIMA, Ivonaldo Leidson Barbosa, p. 33
LIMA, Jully Anne Soares de, p. 33
LIMA, Marília dos Santos, p. 46
LUCENA, Brunna Thaís Luckwu de, p. 33
MACHADO, Ida Lucia, p. 168
PEZATTI, Erotilde Goretti, p. 9
PINHEIRO, Petrilson Alan, p. 109