

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Thaís Ludmila da Silva Ranieri

**Estratégias de construção da referência em práticas
pedagógicas**

RECIFE

2015

Thaís Ludmila da Silva Ranieri

Estratégias de construção da referência em práticas pedagógicas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elizabeth Marcuschi

RECIFE

2015

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

R197e Ranieri, Thais Ludmila da Silva

Estratégias de construção da referência em práticas pedagógicas / Thais Ludmila da Silva Ranieri. – Recife: O Autor, 2015.
220 p.: il., tab.

Orientador: Elizabeth Marcuschi
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2015.

Inclui referências, apêndice e anexo.

1. Referência (Linguística). 2. Análise linguística. 3. Prática de ensino. 4. Educação – estudo e ensino. I. Marcuschi, Elizabeth (Orientador). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2015-98)

THAIS LUDMILA DA SILVA RANIERI

Estratégias de Construção de Referência em Práticas Pedagógicas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal de Pernambuco
como requisito para a obtenção do Grau de Doutor
em LINGÜÍSTICA em 12/2/2015.

TESE APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a. Dr.^a. Elizabeth Marcuschi
Orientadora – LETRAS - UFPE

Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra
LETRAS - UFPE

Prof.^a. Dr.^a. Maria Medianeira de Souza
LETRAS - UFPE

Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho
LETRAS VERNÁCULAS - UFCE

Prof.^a. Dr.^a. Cinthya Torres Melo
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE - UFPE

A Arthur e a Rodrigo, por reunirem nossa família nas noites de Natal.

Agradecimentos

É na cadência do samba que embalou centenas de horas de alegria (e algumas de tristeza) que aqui cumpro com o ritual (cheio de amor!) de agradecer. Sambas que me levaram a finalizar esta etapa de minha vida que vem arrebatadora e libertadora!

*Porque no samba
A vida é mais bonita
Coração logo palpita
É o dia a dia da gente
Samba que a cabeça cria
A boca que canta e a alma que sente*

*É no samba que a gente fica assim sorrindo
É no samba que a gente fica resistindo
No samba se faz amigos
No samba também se namora
Fica de lado a tristeza
Se esquece o tormento da vida lá fora
É o samba que a gente já nasceu amando
É no samba que a gente vai morrer cantando
O samba é isso e muito mais
Paixão de tantos carnavais*

(O Samba é a Nossa Cara, Arlindo Cruz e Sombrinha)

Início agradecendo a Deus, quem permitiu me reencontrar.

Feitas as pazes! *Quem tem fé pra rezar diz amém...*

A minha família: minha mãe, Gilma, meu irmão, Didio, minha cunhada, Gisele, meus sobrinhos e amores, Rodrigo e Arthur. Por me fazerem luz...

A Naelson Barbosa, por ser minha história. Sempre em minha vida. Amor não tem rótulos. *A gente se fala no olhar...*

A minha segunda família, a família que me acolheu de coração: D. Lurdes, Seu Fernando, Flávia Inês, Fernandinho, Fafá, Felipe.

*Nos encontraremos outra vez
Com certeza nada apagará*

*Esse brilho de vocês (vocês, vocês)
O carinho dedicado a nós
Derramamos pela nossa voz
Cantando alegria de não estarmos sós*

A dois amigos em especial: Emanuel Cordeiro, Manu, e Adriano Andrade. Nossa trajetória acadêmica se confunde com a nossa amizade. O encontro foi na Universidade, mas os reencontros são na vida.

A mais dois amigos também especiais, Cleber Ataíde e Gisele Machado. Amigos que me vieram pelas mãos de outros amigos. É bom tê-los em minha vida!

A minha família de amigos:

*A amizade
Nem mesmo a força do tempo irá destruir
Somos verdade
Nem mesmo este samba de amor pode nos resumir*

*Quero chorar o seu choro
Quero sorrir seu sorriso
Valeu por você existir, amigo(s) –*

Filipe Lima, Medianeira Souza, Wallison Paulino, Regis Santos, Jambo, Eduardo Fragoso, Helton Silva, Léa das Graças, Sherry Morgana, Keitiane Alexandre, Eudes Santos.

Aos amigos da Fraternidade Espírita Gamaliel, por me mostrarem um novo caminho.

Aos amigos-instrutores do Asseker Studio Funcional, aqui nas figuras de Érika Asseker e Bruno Rufino.

*Com tantas pedras no caminho
Somente um bom professor
Pra te ensinar a chegar*

A minha orientadora: Beth Marcuschi, por sua delicadeza e calma, pelo seu sorriso sereno, por sempre acreditar, por fazer parte da minha história de vida...

A todos os professores que me fizeram ser a professora que sou hoje: Luiz Antônio Marcuschi, Antônio Carlos Xavier, Vírginia Leal, Stella Telles, Nelly Carvalho, Marlos Pessoa, Judtih Hoffnagel, Evandra Grigoletto, Benedito Bezerra.

E aos professores que se comprometeram com a leitura desta tese (e ao longo de sua produção): Marianne Cavalcante, Valdinar Custódio Filho, Cinthya Torres, Karina Falcone, Jan Edson Rodrigues Leite, Maria Medianeira, Benedito Bezerra.

Aos professores-amigos e amigos-professores: ao corpo docente da UAST/UFRPE.

*O meu lugar,
é cercado de luta e suor,
esperança num mundo melhor,
e cerveja pra comemorar.*

A minha parentada em/de Belém. Sem saber me apoiavam e me faziam mais feliz! Vovó Adélia, vovô Manuel, tia Graça, tia Gilda, tio Jorge, tia Genilda, minhas primas, Lidiane e Milene, Lica, a pequena Vitória, e meus primos, Gabriel, Júnior, Eduardo, Natan. Domingo não é domingo sem a cervejinha na casa de Tia Graça!

Aos amigos da Zona Norte de Recife. Por me receberem com festa e sorrisos. Por me ensinarem que pra ser feliz não se precisa ter muito!

A Natalia Lima pelo cuidado e carinho com a revisão deste trabalho!

À Capes pelo benefício da bolsa de doutoramento e ao Programa de Pós-graduação em Letras pelo seu corpo técnico, aqui nas pessoas de Diva Albuquerque e Jozaias, e à Coordenação do Programa, aqui representada por Ricardo Postal.

Obrigado do fundo do nosso quintal!

*A vida é uma escola de samba
Onde o coração faz a cadência
Se a emoção vai bem
E a evolução também
O desfile é nota 100*
Samba de Amor
(Jorge Aragão)

*Eu não nasci no samba, mas o samba nasceu em mim
[...]
Quer me fazer feliz, me faz sambar!*

É corpo, é alma, é religião
(Arlindo Cruz/ Rogê/ Arlindo Neto)

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo investigar as estratégias de referenciação em práticas pedagógicas no espaço da sala de aula. Para isso, partimos de determinados posicionamentos teóricos que se pautam em uma abordagem sociocognitiva de estudos da linguagem e que corroboram as pesquisas na Linguística de Texto. Primeiramente, partimos do princípio de que a referenciação é uma atividade discursiva que não se estabelece unicamente no plano do verbal, mas agrega várias semioses em função da construção do sentido. Associado a esse posicionamento, entendemos que as diversas estratégias de construção referencial, tais como a introdução referencial, as expressões anafóricas e as dêixis, não se dão de modo isolado, mas no uso efetivo da linguagem, apresentando funções que se sobrepõem. Por fim, entendemos que na modalidade oral da língua temos estratégias referenciais que são particulares à oralidade. Tendo em vista tais condições, optamos por investigar um conjunto de atividades desenvolvidas por um professor de Geografia em uma turma do Ensino Médio. Quanto aos aspectos metodológicos selecionados para atender aos nossos propósitos, optamos por uma abordagem qualitativa pautada numa perspectiva de coleta multimodal de dados. Diante disso, percebemos que as estratégias referenciais que emergem em interações face a face no ambiente da sala de aula buscam atender às relações sociocognitivas de tempo e espaço do ambiente didático, na medida em que encadeiam tematicamente os conteúdos das aulas em condições multimodais de uso da linguagem.

Palavras-chave: referenciação, multimodalidade, aula expositiva.

Abstract

This study aims to investigate referenciation strategies in teaching practices in school classes. We start from theoretical positions based on a socio-cognitive approach to language studies and corroborate with the researches in text linguistics. First, we assume that referenciation is a discursive activity established not only on the verbal level, but it assembles several semiosis due to the construction of meaning. Associated with this position, we understand that the various reference strategies, such as referential introduction, anaphoric expressions and deixis, do not occur isolated, but in the effective use of language they show functions that supersede. Finally, we believe that in the oral language modality there are referential strategies particular to orality. Considering these conditions, we chose to investigate a set of activities developed by a High School Geography teacher. As for the methodological aspects selected to serve our purposes, we chose a qualitative approach based on a multimodal data collection perspective. In conclusion, we realize that referential strategies emerged in face to face interactions in classroom environment seek to meet the cognitive relations of time and space of the learning environment, while thematically link together the content of the classes in multimodal conditions of language use.

Keywords: referenciation, multimodality, classe.

Resumen

El presente trabajo busca investigar las estrategias de referenciación en prácticas pedagógicas pertinentes al espacio del aula. Para ello, partimos de determinadas posturas teóricas que, además de presentaren relación con las investigaciones en el área de la Lingüística de Texto, se basan en un abordaje sociocognitiva de los estudios del lenguaje. De pronto, fue necesario tener en cuenta que la referenciación es una actividad discursiva que no se establece solo en el plan verbal, sin embargo añade varias semiosis hacia la construcción del sentido. Además de esta posición, comprendemos que las diversas estrategias de construcción referencial: la introducción referencial, las expresiones anafóricas y las deixis no se constituyen de modo aislado, sino que presentan características que se superponen mediante el uso efectivo del lenguaje. Así que, se puede decir que en la modalidad oral de la lengua hay estrategias referenciales que son propios de la oralidad. Teniendo en cuenta las dichas condiciones, elegimos investigar un conjunto de actividades desarrolladas por un profesor de geografía en una clase de la Enseñanza Media. Acerca de los aspectos metodológicos seleccionados para atender a nuestros objetivos, optamos por un abordaje cualitativo, basado en una perspectiva de colecta multimodal de los datos. Luego es posible percibir que las estrategias referenciales que emergen en las interacciones que pasan en el aula atienden a las relaciones cognitivas de tiempo y espacio del ambiente didáctico, mientras encadenan de manera temática los contenidos de las clases, bajo las condiciones multimodales del uso del lenguaje.

Palabras- clave: referenciación, expresiones referenciales, aula.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Comparação de propostas: Koch (2003) e Koch e Elias (2006)	62
Quadro 2	Categorias de análise para IRs	65
Quadro 3	Primeira versão do continuum de Kendom	90
Quadro 4	Continuum 1: relacionamento da fala	93
Quadro 5	Continuum 2: relacionamento das propriedades linguísticas	94
Quadro 6	Continuum 3: relacionamento com convenções	95
Quadro 7	Continuum 4: características semióticas	95
Quadro 8	Tipos de observador	115
Quadro 9	Aula GEO 1.....	130
Quadro 10	Aula GEO 2	131
Quadro 11	Aula GEO 3	132
Quadro 12	Aula GEO 4	132
Quadro 13	Microcontextos das aulas de PG	135
Quadro 14	Sequência cronológica da rotina de uma aula	137
Quadro 15	Sequência discursiva das aulas observadas	138
Quadro 16	Traços distintivos entre anafóricos e dêiticos discursivos	193

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - PG apagando o quadro-negro	147
Imagem 2 – PG organizando o material de aula	147
Imagem 3 - PG olhando para a turma	147
Imagem 4 - PG pegando a ficha de exercícios	147
Imagem 5 – PG olhando para a turma	152
Imagem 6 - PG olhando para o lado direito da turma	152
Imagem 7 - PG apagando escritos feitos com pincel permanente	153
Imagem 8 - PG chamando a atenção da turma 1.....	154
Imagem 9 - PG chamando a atenção da turma 2.....	154
Imagem 10 - PG chamando a atenção da turma 3.....	155
Imagem 11 - PG chamando a atenção da turma 4.....	155
Imagem 12 - PG apontando para o quadro	165
Imagem 13 – PG de frente para a turma	168
Imagem 14 - PG retomando a aula anterior	173
Imagem 15 – Articulação verbo-gestual de PG 1	173
Imagem 16 – Articulação verbo-gestual de PG 2	173
Imagem 17 – PG retomando o contexto anterior por um gesto	175
Imagem 18 – Construção do gesto metafórico 1	177
Imagem 19 - Construção do gesto metafórico 2.....	177
Imagem 20 - Construção do gesto metafórico 3.....	177
Imagem 21 - PG apontando para o quadro 2	179

NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Descrição dos aspectos proxêmicos, do movimento de cabeça, da postura do professor	Uso de negrito nos enunciados descritivos	olhando para a turma
Descrição do gesto	Uso de <i>italico</i> na descrição dos gestos	<i>levanta e abraça o antebraço direito rapidamente com a mão aberta</i>
Enunciado em que acontece o gesto	_____	alguns problemas <u>que:::</u>
Momento de ocorrência do gesto		<u>que:::</u> leva o antebraço esquerdo com a palma da mão para frente mexendo rapidamente para os lados, em seguida volta a segurar as fichas com as duas mãos
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do nives de rensa () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))

Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRRElra entre nós”...
1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.) 2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehñ, uhn, tá (não por <i>está</i> : tá? Você <i>está</i> brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o cadenciamento da frase. 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa) 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.		

As normas de transcrição apresentadas são formadas a partir das normas do Projeto NURC (Norma Urbana Culta) e de propostas apresentadas por McNeill (1992). No caso dos exemplos, foram retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2 para os textos verbais. Já para a descrição das semioses não verbais, os exemplos foram retirados do *corpus* da presente pesquisa.

Fontes:

PRETI, Dino. (Org.). **O discurso oral culto**. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2), 2ª, 224p.

McNEILL, David. **Hand and mind**: what gestures reveal about thought. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. REFERENCIAÇÃO: PRESSUPOSTOS NORTEADORES	26
2.1 A abordagem sociocognitiva	27
2.2 Sobre a noção de texto e contexto	30
2.3 A referenciação como uma atividade discursiva, colaborativa e sociocognitiva	39
2.4 A referenciação como atividade multimodal	43
2.5 Os referentes como objetos do discurso: os objetos de discurso	54
3. PROCESSOS REFERENCIAIS	59
3.1 Introdução referencial	60
3.2 Expressões anafóricas.....	67
3.3 Dêixis	74
4. OS ESTUDOS DA GESTUALIDADE	83
4.1 Estudos da gestualidade e a definição do conceito	85
4.2 Gestos e tipologia dos gestos	89
5. PROCEDIMENTOS PARA UMA COLETA MULTIMODAL EM SALA DE AULA	99
5.1 Abordagem multimodal na coleta dos dados	103
5.2 O papel do pesquisador-observador.....	112
5.3 Nossa incursão na sala de aula e os sujeitos-professores	117
5.4 O uso da videogravação	120
5.5 A transcrição multimodal dos dados	126
5.6 Descrição das aulas videogravadas	130
5.7 Categorias de Análise.....	134

6. CONTEXTO, LÍNGUA E GESTOS: POR UMA ATUAÇÃO CONJUNTA NA REFERENCIAÇÃO	142
6.1 A reconstrução contextual das aulas: o macro e o microcontexto	144
6.1.1 Microcontexto 1: abertura da interação com a turma	145
6.1.2 Microcontexto 2: abertura da prática pedagógica.....	157
6.2 O processo referencial em práticas pedagógicas	171
6.2.1 Associação verbo-gestual	172
6.2.2 Retomada do contexto anterior	181
 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
 REFERÊNCIAS.....	206
 ANEXOS	212
 APÊNDICES	214

1. Introdução

Desde a entrada da perspectiva sociocognitiva, que aportou no Brasil em fins do século XX e passou a influenciar as pesquisas em Linguística de Texto (doravante LT), viemos numa crescente produção de trabalhos que procuram investigar as estratégias referenciais. Em pouco mais de vinte anos, contamos com uma produção representativa que trouxe contribuições importantes para os fenômenos da referenciação.

Nesse cenário, destacamos as pesquisas desenvolvidas pelos professores Ingedore Koch e Luiz Antônio Marcuschi, que lançaram as primeiras reflexões sobre os processos textuais dentro da perspectiva sociocognitiva, como constatamos em Koch e Marcuschi (1998), Koch (2003, 2004) e Marcuschi (2005a, 2007). Contamos ainda com as teses de doutoramento de Cavalcante (2000), de Zamponi (2003), de Cunha-Lima (2004), de Araújo-Costa (2007), de Ciulla e Silva (2008), que asseguram contribuições importantes para os estudos dos processos referenciais. As pesquisadoras, de modo geral, apresentam reflexões ímpares que vieram contribuir com o aparato teórico dos estudos da referenciação. Essa amostra, ainda que pequena, permite-nos afirmar que a investigação em torno dos fenômenos que envolvem os processos referenciais faz parte da agenda do dia dos estudos da LT.

Além de reconhecer a importância dos trabalhos supracitados, em um levantamento feito em revistas científicas e em programas de pós-graduação da área de Letras e Linguística de diferentes regiões do país, percebemos que a maioria dos trabalhos que focam a temática investigam o processo de referenciação em textos escritos. Ainda é tímido o número de trabalhos que se volta para os

processos referenciais na modalidade oral, como fazem Mondada (2005), Bentes e Rios (2005), Morato (2001, 2004, 2005).

Por sua vez, a articulação do verbal com outras semioses não verbais no processamento referencial é um campo que começa a ser explorado dentro da LT. Nosso levantamento contou com poucas investigações que se voltam para essa questão, como as de Ramos (2007), de Custódio Filho (2011) e de Oliveira-Silva (2013). O ponto em comum entre os três estudos está no fato de não colocarem a semiose verbal em relação de superioridade às demais semioses, mas em uma relação de equivalência. Além disso, os pesquisadores mostraram a importância da integração verbal e não verbal para o processo referencial.

No que tange ao estudo da modalidade oral da língua e de sua articulação com as semioses não verbais, temos uma quantidade de trabalhos que apenas circunda a temática, como os de Mondada (2005) e Bentes e Rios (2005) anteriormente citados, e que não apresentam reflexões mais aprofundadas. Até onde sabemos, apenas Pereira (2010) investigou as estratégias de referenciação em associação com o gestual. Salientamos que em sua pesquisa Pereira se deteve em descrever os tipos de anáforas relacionadas aos tipos de gestos.

Entendemos que o fenômeno da referenciação não acontece única e exclusivamente a partir do uso de elementos verbais, mas se dá em uma articulação que leva em conta tanto os aspectos verbais quanto os não verbais (MONDADA, 2005; BENTES E RIOS, 2005; CUSTÓDIO FILHO, 2011; RAMOS, 2012). Ao propormos olhar para a construção da referência sob este viés, buscamos uma abordagem discursiva pautada em condições socioculturais e cognitivas, colocando em evidência as interações (inter)subjetivas locadas em um contexto discursivo. Por isso, assumimos que a referência é uma atividade discursiva e colaborativa em que

os referentes passam a ser considerados objetos de discurso (KOCH e MARCUSCHI, 1998; MONDADA e DUBOIS, 2003; MONDADA, 2005). No correr desse processo interativo, os sujeitos participantes fazem uso, na (re)construção de seus objetos de discursos, de diversas semioses que se mostram relevantes na construção da referência. Assim, entender a referencialização também como uma atividade multimodal, tal como Morato (2001), Mondada (2005), Bentes e Rios (2005), Custódio Filho (2011), Ramos (2012) apontam, leva-nos à primeira justificativa da pesquisa: a necessidade imperativa de ampliar os estudos da referencialização sob uma perspectiva multimodal.

A segunda justificativa relevante para a presente pesquisa remete-nos ao contexto discursivo que será investigado. De modo geral, o foco de muitos trabalhos em Linguística, quando se ocupam do ambiente escolar, centra-se nas estratégias de interação, no ensino de língua portuguesa ou língua estrangeira, na construção de identidades dos professores, dentre outras possibilidades. Ainda é pequeno o número de trabalhos em Linguística de Texto que se preocupa com as estratégias textual-discursivas usadas pelo professor no processo de ensino-aprendizagem e com o encadeamento temático entre as aulas. Menor ainda é a quantidade de trabalhos que partem de uma perspectiva na qual se tenha em vista o processo da referencialização em uma abordagem multissemiótica.

Por essas razões, pretendemos analisar a construção da referência em espaços escolares através dos discursos elaborados pelo professor em sua atuação em sala de aula, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, partimos de algumas reflexões que têm por base os trabalhos de Araújo-Costa (2007), que estudou o processamento anafórico em listas de discussões na internet e percebeu que as retomadas que aconteciam nas listas acionavam referentes de

outros contextos. Trazemos também Custódio Filho (2011), que estudou o processo de construção de referências em capítulos de séries televisivas, apontando para um tipo de relação anafórica de cunho intertextual que era necessário para o encadeamento textual-discursivo das séries.

Salientamos ainda que nossa investigação apresenta uma terceira justificativa: a investigação dos fenômenos elencados na disciplina de Geografia. As pesquisas em Língua Portuguesa, quando se ocupam em investigar o espaço da sala de aula, se concentram nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira, dando pouca atenção às outras áreas do conhecimento. Há, neste sentido, uma carência de trabalhos dentro da Linguística voltados para as outras disciplinas curriculares, quando se trata de investigar os fenômenos linguísticos referentes ao processo ensino-aprendizagem.

Em nossa dissertação de Mestrado, ao investigarmos a (re)construção dos objetos de discurso por professores de Matemática, percebemos que tínhamos um campo de pesquisa vasto e ainda pouco explorado. Constatamos que os conteúdos da disciplina, em nosso caso, as figuras geométricas, apresentam uma recorrência que necessita de uma integração entre o verbal e os diversos modos de comunicação em seu processo de reconstrução discursiva para a sala de aula.

De igual natureza semiótica, a Geografia é uma disciplina que apresenta em sua constituição de saber questões oriundas de diversos campos do conhecimento, como a Matemática, a Física, a Biologia. É uma disciplina que integra saberes das áreas de humanas articulados às áreas de exatas. Além dessa particularidade, trata-se de uma disciplina, tal como a Matemática, que faz uso de elementos visuais - tais como mapas, gráficos, tabelas – para atender aos seus propósitos comunicativos didáticos.

O recurso a outras semioses nas aulas de Geografia não se limita a uma mera particularidade de um docente. Mesmo antes do advento das tecnologias da informação como recurso didático disponível nas escolas, a disciplina de Geografia já se utilizava de recursos imagéticos como necessários para o seu processo de ensino-aprendizagem, tal como acontecia nas aulas de Matemática. Mapas, atlas, réguas, transferidores, globos eram instrumentos utilizados para o enriquecimento da aula e para a construção cognitiva do espaço geográfico pelos alunos. Dessa forma, percebemos que, nas expressões referenciais utilizadas pelo professor na reelaboração de seus referentes, há uma articulação entre o verbal e as outras semioses capaz de conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

Diante de nosso interesse pelo tema e das lacunas encontradas, algumas perguntas nortearam o desenvolvimento da presente pesquisa:

- (1) como se dá a articulação entre o verbal e o gestual no processamento referencial? ;
- (2) seria o gestual um elemento auxiliar na elaboração dos processos referenciais? ;
- (3) que estratégias textual-discursivas o professor usa para o prosseguimento temático de suas aulas?

As considerações citadas e os questionamentos acima nos levam a postular o seguinte objetivo para o trabalho: investigar os processos referenciais utilizados pelo professor em sala de aula em sua prática pedagógica. A partir deste objetivo geral, pensamos nos objetivos específicos, que seriam: (1) refletir sobre o funcionamento dos processos referenciais em textos orais em uma perspectiva multimodal; (2) descrever as estratégias textual-discursivas utilizadas para a construção da referência pelo professor em sua atuação didática, tendo em vista o prosseguimento

temático de suas aulas; (3) trazer contribuições teórico-metodológicas para os trabalhos em Linguística de Texto.

Para atender aos objetivos acima, o trabalho está distribuído em capítulos que atendem aos pressupostos teóricos necessários para a execução da pesquisa e deixam claro nosso percurso investigativo. Desse modo, o trabalho está compreendido em sete partes.

A primeira parte do trabalho é composta pela presente seção, *Introdução*, que trata das motivações da pesquisa, suas justificativas e seus objetivos. A outra função deste capítulo está em descrever os capítulos construídos, justificando a sua necessidade diante do projeto maior – a tese.

Após a *Introdução*, há uma sequência de capítulos destinados à reflexão teórica que embasa a pesquisa. Para uma melhor sistematização, optamos por dividir o quadro teórico em três momentos: *Referenciação: pressupostos norteadores*, *Processos referenciais* e *O estudo da gestualidade*. Os capítulos são tematicamente interligados e partem da compreensão de que a referenciação e seus processos de introdução e retomada são multimodais e de que a modalidade oral da língua, além do verbal, tem o gestual como uma semiose bastante recorrente nas interações face a face. Posto assim, vejamos a proposta de cada capítulo.

Em *Referenciação: pressupostos norteadores*, apresentamos uma discussão tendo por base autores importantes dentro dos estudos da Linguística de Texto, como Marcuschi e Koch (1998), Mondada e Dubois (2003), Marcuschi (2007), Koch (2001, 2003, 2004, 2006), Morato (2001), Mondada (2001, 2005), Cavalcante (2013). Buscamos traçar o conceito de referenciação e, de modo mais específico, a noção de referenciação como uma atividade multimodal. Em seguida, apresentamos uma discussão em torno de trabalhos produzidos recentemente que comungam com a

ideia de que a referenciação se realiza enquanto prática discursiva multimodal, como pensam Mondada (2005), Morato (2005), Bentes e Rios (2005), Custódio Filho (2011), Ranieri (2013).

O capítulo 2 – *Processos referenciais* - trata das expressões referenciais e está dividido em três seções: introdução referencial, anáforas e dêixis. Não optamos por um ou outro tipo de expressão referencial em particular por acreditarmos que, por mais que didaticamente e teoricamente haja uma delimitação para cada tipo, cada expressão referencial pode acumular funções no uso efetivo da linguagem. Assim, ao longo da discussão proposta no capítulo, mostramos os limites que separam uma de outra, mas sempre salientamos que tal opção se dá em virtude de condições teórico-metodológicas. Posto assim, ao longo do capítulo, trazemos discussões seminais dentro de cada seção, bem como as contribuições de pesquisas mais recentes.

No capítulo 3, *O estudo da gestualidade*, trazemos reflexões sobre a gestualidade dentro de um panorama histórico. Fazemos também um esboço de algumas pesquisas desenvolvidas ao longo do século XX e de estudos que têm propostas de categorias para a classificação dos tipos de gestos. Buscamos também um conceito para gesto, estabelecendo a diferença entre as demais manifestações de linguagem não verbal. Para isso, apoiamo-nos nos pressupostos basilares de McNeill (1992) e em trabalhos desenvolvidos ao longo desses anos pelo próprio autor ou por autores que têm a mesma filiação teórica. O capítulo ainda conta com trabalhos defendidos no Brasil que focalizaram os estudos dos gestos com os processos referenciais.

Após o quadro teórico, desenvolvemos, no capítulo 4, os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa. Tão importante quanto os capítulos teóricos, essa parte

da tese descreve o passo a passo metodológico da pesquisa realizada em ambiente escolar. Tivemos o cuidado de descrever os procedimentos adotados desde o processo de seleção dos professores até a videogravação das aulas. Nossa preocupação também se pautou em destacar os aspectos da discussão teórica que subsidiaram nossas escolhas metodológicas.

É perceptível nesse capítulo a adoção da perspectiva da multimodalidade como aporte metodológico para investigações em interações face a face, de acordo com a proposta de Norris (2001). Assim, o capítulo *Procedimentos para uma coleta multimodal em sala de aula* levanta reflexões em torno do espaço didático como um ambiente de investigação com características bastantes particulares. O capítulo também discute o papel da videotranscrição e propõe um modelo baseado nas sugestões desenvolvidas pelo Projeto Nurc (1999) e por McNeill (1992). Em seu caminho final, apresentamos as categorias analíticas que foram tomada nas análises, bem como as justificamos.

O capítulo seguinte, intitulado *Contexto, gestos e língua: por uma atuação conjunta na referenciação*, traz a análise dos dados. Para atender aos objetivos anunciados, dividimos o capítulo em duas seções: *A reconstrução contextual das aulas: o macro e o microcontexto* e *Os processos referenciais em práticas pedagógicas*.

Na primeira seção, descrevemos o contexto da sala de aula, partindo das concepções teóricas em torno do conceito de contexto propostas por van Dijk (2012) e das contribuições de Koch (2003), Koch, Bentes e Morato (2011). Veremos que, no espaço didático, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem, não temos apenas um contexto, mas que as aulas são construídas por um conjunto de microcontextos que nos levam ao macrocontexto da aula de Geografia. A descrição

dos microcontextos de aula é necessária, visto que os processos referenciais acionados pelo professor buscam encadear os microcontextos das aulas.

Pelas razões apontadas acima, optamos por acrescentar a segunda seção, que tem por foco a descrição dos processos referenciais em práticas pedagógicas. Nesta seção, contamos com duas subseções: *Associação verbo-gestual* e *Retomada do contexto anterior*. Cada subseção busca pontuar aspectos importantes do processo de referenciação que são salientes nas práticas pedagógicas em sala de aula.

Logo adiante, temos as *Considerações finais*. Elas retomam os principais pontos aludidos ao longo da pesquisa e discutem os resultados encontrados e as contribuições que o presente trabalho trouxe para os estudos dos fenômenos referenciais.

Nessa etapa, ao tomarmos a referenciação como uma atividade multimodal, nossos resultados mostraram que em textos orais a realização do processo referencial traz algumas particularidades da modalidade escrita da língua, ao passo que apresenta condições restritas à oralidade. Em particular, salientamos a condição das dêixis que, em interações face a face, apresentam uma superposição entre as funções locativas, temporais e discursivas, tendo em vista a progressão das aulas. Não podemos deixar de mencionar o fato de tomarmos o contexto diante de uma condição cognitiva, que nos revelou que a progressão das aulas se dá em condições discursivas intertextuais que acionam referentes de aulas anteriores. De certa forma, pudemos não só corroborar as pesquisas vigentes, mas também apresentar novas contribuições para os estudos da Linguística Textual, tendo em mente os processos referenciais.

Por fim, contamos com as *Referências bibliográficas*, os *Anexos* e os *Apêndices* – que compõem a presente tese.

2. Referenciação: *pressupostos norteadores*

O presente capítulo desenvolve reflexões em torno da noção de referenciação e de conceitos associados a ela, tais como referente e objeto de discurso. Nosso objetivo com este capítulo é apontar os posicionamentos que nos levam a adotar a perspectiva sociocognitiva como suporte teórico, tendo em vista o objeto de investigação pretendido: investigar os processos referenciais utilizados pelo professor em sala de aula em sua prática pedagógica.

Posto assim, o capítulo se inicia com uma seção dedicada a justificar nossa escolha pela hipótese sociocognitiva da linguagem. Nela, veremos que tal afinidade teórica vem em decorrência de um tipo de abordagem que privilegia os aspectos socioculturais, interativos e cognitivos da linguagem.

Em seguida, apresentamos os conceitos de texto e de contexto que embasam nosso trabalho. Para tratar de texto, tomamos as discussões de Cavalcante e Custódio Filho (2010) e Ramos (2012); já para as discussões sobre contexto, partimos de Koch (2003) e van Dijk (2012). Logo após, tratamos do fenômeno da referenciação, buscando apresentar uma definição que atenda aos nossos objetivos. Nossa discussão está centrada nos estudos de Mondada e Dubois (2003), Mondada (2005), Bentes e Rios (2005), Marcuschi (2007), Koch (2003, 2004, 2006), Koch e Marcuschi (1998, 2006), Morato (2001, 2004, 2005), Cavalcante (2013), Custódio Filho (2011) e Ranieri (2013).

O capítulo se encerra com uma seção em que tratamos do referente como objeto de discurso. Para esse ponto, buscamos subsídios em Koch e Marcuschi (1998, 2006), Mondada e Dubois (2003), Mondada (2001, 2005), Cavalcante (2013).

2.1 A abordagem sociocognitiva

Ao optarmos pela hipótese sociocognitiva, distanciamos-nos de uma abordagem de cunho representacionista. Para este espaço, tal perspectiva seria restritiva para o entendimento que temos de conceitos basilares como língua e texto, visto que relacionamos tais conceitos à prática e ao processo.

Percebemos também que uma abordagem representacionista nos deixa de mãos atadas e com poucas possibilidades de caminhar em nossa investigação. Ou seja, muitas lacunas ainda persistiriam e precisariam ser preenchidas, já que tal proposta pouco se detém em aspectos de ordem sociocultural, tampouco levanta indagações em torno da multiplicidade de fatores intrínsecos à construção da referência, tais como a associação entre as diversas semioses.

Essa abordagem também descarta o aspecto colaborativo, que acreditamos ser imprescindível para o processo de construção da referência. Veremos, ao longo do trabalho, que a referência não pode ser reduzida a uma relação especular, mas sim entendida como uma relação compartilhada por um determinado grupo e compreendida por ele.

A perspectiva representacionista nos daria respostas insuficientes para casos mais complexos que envolvem a construção da referência e que não estão mais somente nos limites da frase ou em relações transfrásticas. Os estudos mais recentes da Linguística Textual, quando investigam a natureza da construção da referência, vêm tratando-a como um fenômeno discursivo que clama por atividades inferenciais que extrapolam o texto como materialidade semiótica, conforme oportunamente viemos chamando atenção.

Diversas pesquisas vêm mostrando que as expressões referenciais não são os únicos elementos a serem tratados quando se busca investigar o processo de referenciação. Uma das preocupações é entender como os diversos elementos que participam da configuração textual (superfície linguístico-cognitiva, aspectos sócio-históricos e as circunstâncias discursivas) são acionados. Existem também preocupações em torno dos processos de categorização, destacando a introdução de referentes já recategorizados, a construção referencial em textos episódicos e as relações intertextuais que deles advém (CUSTÓDIO FILHO, 2011)

O próprio conceito de referenciação assumido pela corrente sociocognitiva apresenta uma postura diferente para tratar das questões referenciais. O fenômeno de construção de referência implica agir sobre a linguagem (MONDADA, DUBOIS, 2003).

Podemos ainda buscar na quarta capa do livro *Referenciação: teoria e prática*, organizado por Cavalcante e Lima (2013), a apresentação de Custódio Filho. Nela, o autor esboça o estatuto das pesquisas desenvolvidas sob a perspectiva sociocognitiva e aponta os estudos desenvolvidos sobre referenciação. Na citação a seguir, extraída da apresentação em questão, destacamos a não linearidade dos processos referenciais, bem como a abrangência da construção dos objetos de discursos.

De um lado, os estudos desta obra mostram pertinentes aspectos dos processos de produção e compreensão de textos: a construção do ponto de vista, o caráter não linear das recategorizações e a construção dos objetos de discurso para além da nomeação, entre outros. De outro, são apresentadas intersecções da referenciação com os modelos cognitivos idealizados, a Psicanálise, a Psicolinguística experimental, a teoria dos blocos semânticos e o ensino de produção textual para sujeitos não ouvintes. [grifo nosso]

Diante de tais justificativas, optamos por uma abordagem não representacionista da linguagem para o tratamento da referenciação. Os pressupostos teóricos aos quais doravante iremos nos ater apresentam uma nova condição de entender a construção da referência, uma vez que se inserem em uma perspectiva alternativa à visão representacionista da linguagem. Tal posicionamento nos leva a questionar o entendimento de que a linguagem é o espelho do mundo, para entendê-la como uma forma de agir sobre o mundo.

Para investigar o processo de referenciação dentro de uma abordagem sociocognitiva, concebemos a língua(gem) como uma atividade multimodal, cuja agregação do verbal aos elementos não verbais é rotineira em nossas práticas sociais. Em nossas ações discursivas, orais ou escritas, há uma mescla de semioses que são acionadas como recursos indissociáveis do verbal. Bem mais do que uma opção estilística da linguagem, a multimodalidade é um elemento constitutivo de nossas práticas sociais. Posto assim, podemos reafirmar nossa opção em nos inserirmos na hipótese sociocognitiva da linguagem, tal como já foi anunciado.

Hoje tal corrente tem sido bem repercutida dentro dos estudos textuais, em especial no Brasil. “É, portanto, na Hipótese Sociocognitiva da Linguagem que atualmente se ancoram os trabalhos desenvolvidos no interior da Linguística de Texto”. (CAVALCANTE *et al.*, 2010, p. 231).

Através das vozes de pesquisadores da área, (CAVALCANTE *et al.*, 2010, p. 233), podemos dizer que,

respeitadas as devidas filiações teóricas, e as divergências sobre as quais elas pairam, podemos afirmar com Apothéloz e Pekarek-Doehler (2003) que, nos estudos de texto e discurso, os processos de referenciação “ancoram no saber (partilhado) do destinador e do destinatário elaborado sobre a base do texto, do contexto e de conhecimentos socioculturais mais amplos” (Chafe, 1987, 1994; Givón, 1979, 1992, 1995; Prince, 1981; Reichler-Béguelin, 1988; Berrendonner, 1994, dentre outros).

Por ora, as justificativas apresentadas são suficientes para atender as nossas escolhas. Optamos por um aparato teórico que nos questiona e nos leva a ter respostas para fenômenos que hoje necessitam de uma interface entre várias áreas do conhecimento.

Para isso, apresentaremos os nossos pressupostos teóricos sobre texto e contexto e, em seguida, discutiremos o fenômeno da referenciação dentro desta perspectiva.

2.2 Sobre a noção de texto e contexto

Diante do exposto anteriormente, é inevitável apresentarmos o conceito de texto e de contexto que nos orientará em nossas discussões teóricas e nos guiará em nosso percurso analítico. Assim, dedicamos a presente seção à discussão que envolve os dois conceitos já anunciados.

Em consonância com as discussões dentro do escopo da LT, deixamos de encarar o texto apenas como uma unidade verbal, para passar a compreendê-lo como uma unidade multissemiótica. Torna-se, portanto, imprescindível conceber o texto como um elemento multimodal em que as diversas semioses emergem, para uma atuação em conjunto na produção de sentidos. Assim,

Podemos dizer, então, que a já aludida natureza multifacetada do texto comporta em sua constituição a possibilidade de a comunicação ser estabelecida não apenas pelo uso da linguagem verbal, mas pela utilização de outros recursos semióticos (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 64).

Passamos a perceber que a unidade textual requer a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos em permanente reconstrução, a cada momento da interação verbal. Logo, o texto não representa a materialidade do contexto, nem é

somente o conjunto de elementos que se organiza numa superfície material suportada pelo discurso. O texto é uma construção que os sujeitos fazem a partir da relação que se estabelece entre o enunciador, o sentido e a referência e o interlocutor num dado contexto sócio-cognitivo-cultural. Por isso, a unidade textual está atrelada a uma enunciação discursiva.

Dentro dessas condições, o linguístico não está em uma situação hierárquica de superioridade, mas se encontra à disposição das outras semioses e em constante articulação com elas. A linguagem verbal passa a ser vista como mais um dos elementos constitutivos da entidade textual e não como o elemento único e constitutivo da unidade textual.

Para corroborar a nossa posição, trazemos mais uma vez Cavalcante e Custódio Filho (2010) para a discussão. Os autores, ao *revisitarem o estatuto do texto*, levantam algumas condições importantes que nos fazem repensar a unidade textual. Ao encararem o *texto como objeto complexo e multifacetado*, tal como anunciamos anteriormente, retomam uma citação de Koch (2004) em que a autora apresenta um conceito de texto. Na paráfrase que fazem, Cavalcante e Custódio Filho (2010, p. 64) destacam alguns pontos importantes na formulação da pesquisadora, em que suprimem alguns elementos e sugerem outros, e nos apresentam a seguinte versão:

A produção da linguagem [verbal e não verbal] constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos [linguísticos] presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos – no momento da interação.

Em outro momento do texto, os autores chamam atenção para dois pontos:

(1) a linguagem produz sentidos independente de sua realização semiótica, seja

verbal ou de outro tipo; e (2) a superfície textual não é constituída apenas por elementos linguísticos. Tais condições nos levam a repensar a constituição do texto, a rever a sua organização e os processos de produção de sentidos, visto que o linguístico se apresenta como mais um elemento a ser considerado na estrutura textual. Os fatores sociais, culturais, cognitivos e as semioses de outras naturezas assumem uma condição de relevância sob essa nova ótica.

Além de Cavalcante e Custódio Filho (2010), Ramos (2012) é outro pesquisador que vem defendendo a necessidade de uma revisitação do conceito de texto dentro da Linguística de Texto. Segundo ele,

Além da inclusão dos textos multimodais no escopo dos estudos textuais, há também as implicações disso. Uma delas, talvez a central, seria observar como se dá o processamento textual de tais produções sob o ângulo da Linguística Textual. Uma questão que se lança logo de início é verificar se o escopo teórico aplicado aos enunciados verbais escritos é válido também para os de cunho visual ou verbovisual (RAMOS, 2012, p. 744).

O pesquisador chama atenção para o fato de termos que repensar o próprio escopo de investigação da LT.

Diante dessas condições, o texto passa a ser visto, por nós, como uma entidade multimodal em que os sentidos emergem na articulação conjunta entre as múltiplas semioses. Não priorizamos aqui o verbal em detrimento do não verbal, mas cremos numa relação de atuação conjunta, tendo em vista a produção de sentido e o estabelecimento da coerência. Nesse processo, ainda elencamos os aspectos cognitivos, culturais e os conhecimentos linguísticos como indispensáveis para a elaboração dos sentidos.

Acreditamos que esse amálgama é constitutivo do texto nas diferentes modalidades de realização da língua. Sabemos que o processo de produção de textos – orais, escritos, multimodais – pode apresentar, devido ao seu modo de

realização, particularidades próprias - como os gestos, a postura e o olhar na fala e elementos gráficos na escrita. Entretanto, independentemente de seu modo de realização, a unidade textual será construída, levando em conta a articulação entre a cognição, a cultura, o social e os conhecimentos linguísticos.

Paralelamente às discussões em torno da noção de texto, torna-se imperativo trazermos a noção de contexto, uma vez que se trata de um termo pertinente às perspectivas que tomam o uso como ponto de partida para as investigações em Linguística. Sua presença também se justifica em virtude da natureza do nosso trabalho e do posicionamento teórico que ora vem se construindo. Posto assim, além dessas questões, tomamos como norte para a discussão que segue a perspectiva pragmática, uma vez que dentro dos estudos da Pragmática o conceito passou a ser visto como necessário aos estudos da linguagem. Em seguida, adotemos como foco a perspectiva sociocognitiva de estudos do contexto.

Antes de iniciarmos, cabe ressaltar que contexto é um termo que carrega consigo várias concepções que variam de acordo com o tempo e de autor para autor. Não há uma definição única e precisa, quando se busca tratar de contexto (KOCH, 2003). Dessa forma, tomamos alguns pontos de vista e assumimos a posição que mais se adequa aos objetivos de nosso trabalho.

Inicialmente, o contexto era tido em oposição ao cotexto. Este seria a estruturação linguística da unidade textual e aquele seria o entorno verbal. Logo, um texto seria formado pela união do cotexto ao contexto. O contexto seria, portanto, formado pelas convenções e relações sociais que envolvem os sujeitos, pelo cenário da enunciação, pelos conhecimentos prévios, pela seleção e pelo registro da linguagem, pelos propósitos comunicativos. Ou seja, um conjunto de fatores extralinguísticos e pragmáticos ligados ao momento de produção/enunciação do

texto. Segundo este ponto de vista, “o contexto é um concomitante local da conversação e da interação, efêmero e centrado sobre o processo emergente da fala” (HANKS, 2008, p. 171).

Não abandonamos por inteiro tal concepção de base pragmática, mas acreditamos que há questões de outra ordem que embalam as condições de realização contextual das interações. Koch (2003) nos chama a atenção para a necessidade de se pensar em uma abordagem sociocognitiva para a noção de contexto. Segundo a autora, além dos elementos já descritos acima, faz-se necessário que “para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos cognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes” (KOCH, 2003, p. 23). A bagagem cognitiva que cada um dos interlocutores traz para a interação já é por si um contexto. E, no decorrer da interação, os novos contextos são ampliados e alterados, construindo-se mais uma vez contextos renovados. Para ela,

O contexto, da forma como é hoje entendido no interior da Linguística Textual abrange, portanto, não só o co-texto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais. Ele engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal (cf. Koch, 1997): o conhecimento linguístico propriamente dito, o conhecimento enciclopédico, quer declarativo, quer episódico (frames, scripts), o conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras” (situacionalidade), o conhecimento superestrutural (tipos textuais), o conhecimento estilístico (registro, variedades da língua e sua adequação às situações comunicativas), o conhecimento sobre os variados gêneros adequados às diversas práticas sociais, bem como o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade). (KOCH, 2003, p. 24)

Através das palavras de Koch, podemos perceber que a cognição seria um elemento de extrema importância na (re)construção contextual por parte dos interlocutores, já que, no jogo enunciativo, não somente os elementos pragmáticos

seriam postos à tona, mas também os elementos cognitivos norteariam a efetivação do contexto.

Não devemos desconsiderar também que Koch coloca as condições textuais como elementos importantes para a construção do contexto. Ou seja, os tipos de texto, os gêneros textuais e a composição estilística seriam elementos importantes na efetivação dos contextos e seriam usados pelos interlocutores e reconhecidos por eles. De toda forma, as estratégias textuais, bem como as pragmáticas, estariam subordinadas à cognição.

Van Dijk também vem defendendo a cognição como um elemento importante para o trabalho com o contexto. Um dos seus diferenciais está no fato de colocar a condição cognitiva anterior às condições pragmáticas, ou seja, as regras pragmáticas que regem a construção contextual estariam subordinadas a uma organização cognitiva. De acordo com o autor,

poder-se-ia mesmo dizer que as condições sociais relevantes envolvidas nas formulações das regras pragmáticas, como nas relações de autoridade, poder, papel e polidez, operam sobre bases cognitivas. Isto é, elas só são relevantes na medida em que os participantes têm conhecimento dessas regras, podem usá-las e são capazes de relacionar suas interpretações sobre o que está ocorrendo na comunicação às características sociais do contexto (VAN DIJK, 2013 [1992], p. 76).

Van Dijk (2012) amplia a discussão sobre contexto e apresenta algumas considerações que julgamos importantes para o desenvolvimento da pesquisa. O pesquisador enumera uma série de pressupostos que o ajudam a definir o conceito. Tomamos alguns desses pressupostos para o desenrolar da nossa pesquisa. Acompanhemos:

- (1) Os contextos são construtos subjetivos dos participantes;
- (2) Os contextos são modelos mentais;
- (3) Os contextos controlam a produção e compreensão do discurso;

(4) Os contextos são dinâmicos.

O primeiro pressuposto afirmar que, por mais que os contextos estejam de certo modo definidos pela situação ou pelos fatores externos ao sistema linguístico, há uma construção que depende da dedicação/relação dos participantes com o evento comunicativo. No caso da sala de aula, os sujeitos, em acordo, reconstroem o ambiente enunciativo a cada vez que a aula é (re)iniciada. Por mais que a situação esteja “pré-definida” em virtude das situações sociais, há particularidades do evento que só são retomadas numa relação de intersubjetividade. Tal condição elencada nesse primeiro pressuposto nos leva a entender o contexto como um modelo mental que é apresentado no segundo.

Para van Dijk (2012), as atividades realizadas dentro de um cenário enunciativo estão dispostas em nossas memórias e são ativadas e reativadas, à medida que sejam necessárias. Aqui teríamos um dos principais pontos de contribuição do autor para a discussão sobre contexto: a sua condição cognitiva. Segundo van Dijk, (2012, p.158)

os contextos não são algum tipo de situação social ou comunicativa, mas sim construções subjetivas ou ‘definições’ das dimensões relevantes de tais situações por parte dos participantes. Esses construtos foram definidos como modelos mentais específicos, os modelos de contexto, localizados na memória episódica, e como casos especiais dos modelos da experiência mais gerais que controlam nossa conduta diária. Também foi assumido que esses modelos de contextos precisam ser relativamente simples e compõem-se apenas de algumas categorias gerais (e suas subcategorias) que, entretanto, podem ser culturalmente variáveis.

O autor defende a tese de que os sujeitos partiriam de experiências mais gerais e corriqueiras para reproduzir os modelos de contextos em que estariam envolvidos. Segundo ele, “esses modelos representam as propriedades relevantes do entorno comunicativo na memória episódica (autobiográfica) e vão controlando passo a passo os processos da produção e compreensão do discurso” (VAN DIJK, 2012, p.

35). Assim, teríamos modelos simples para os diversos eventos comunicativos e, a partir deles, poderíamos ir para as situações mais complexas: os microcontextos e os macrocontextos, respectivamente. Em suas palavras,

ou seja, por um lado, os modelos podem representar, num nível micro, interações situadas, momentâneas, em andamento, face a face (por exemplo, o discurso de Blair neste momento, ou um fragmento dele) e, por outro lado, podem representar situações históricas ou sociais totalizadoras, isto é, a estrutura social num nível macro (a tomada de decisão pelo Parlamento sobre a guerra do Iraque, a política externa britânica etc.) Esses níveis podem variar no interior de um mesmo evento comunicativo e podem ser indiciados como tais durante o texto ou a fala. Por exemplo, em sua crítica irônica dos democratas liberais, Blair atua como momentaneamente relevante para a sua própria filiação partidária e a de seus ouvintes – uma propriedade típica de uma situação global, mais permanente. Analogamente, a ação de nível local de Blair é um discurso parlamentar com seus atos constitutivos, mas num nível mais global eles estão implementando a política externa britânica (VAN DIJK, 2012, p. 39).

Essa condição nos leva ao terceiro pressuposto selecionado. Os contextos controlam a produção e a interpretações dos discursos. Assim, os discursos produzidos são entendidos a partir do cenário enunciativo que é ativado a partir da interação e, por sua vez, a interpretação dada ao discurso produzido está atrelada a ele. Esse pressuposto pode ser comparado com as condições textuais aludidas por Koch (2003) para a elaboração do contexto.

Por fim, já que tratamos de linguagem e a entendemos como atividade social, interacional e cognitiva, não poderíamos negar a natureza dinâmica do contexto. Por mais que exista uma regulação mínima construída para cada situação comunicativa, há uma plasticidade contextual que está a serviço da interação e se desenvolve em torno dela. Podemos acrescentar aqui “as funções pragmáticas dos modelos de contextos” que, segundo van Dijk (2012) tem por intenção “garantir que os participantes possam produzir textos ou falas adequados na situação comunicativa presente e que possam compreender a adequação dos textos ou fala dos outros” (p.

37). Entendemos que o autor coloca os fatores pragmáticos como um elemento que corrobora a construção de um contexto e não como um fator incisivo ou decisivo.

Koch, Morato e Bentes (2011), numa releitura dos trabalhos de van Dijk, apontam para os traços contextuais relevantes para a efetivação do contexto. Segundo as autoras, haveria três traços importantes postulados pelo pesquisador, a saber, os participantes e algumas de suas características; o cenário; e os *objetos típicos*. O primeiro traço seria responsável pela identificação dos sujeitos participantes. Para isso, são elencados gênero, idade, educação e posição social, etnicidade e profissão. “Também para o autor, alguns papéis sociais desempenhados pelos participantes são mais relevantes do que outros, tais como ser um amigo ou um inimigo, deter mais capital simbólico ou deter menos, ser mais poderoso econômica ou socialmente ou menos poderoso etc.” (KOCH; MORATO; BENTES, 2011, p. 85). O segundo está associado ao espaço de enunciação que envolve o tempo, o lugar, a posição do falante e a alguns aspectos do ambiente físico. “O cenário pode ser privado ou público, informal ou institucional” (idem). O terceiro traço contextual seria responsável pela caracterização de ambientes físicos. A sala de aula, a sala do júri, a redação de um jornal, são cheias desses objetos especiais (ibidem).

Há ainda um destaque para as semioses diversas como traços contextuais importantes que compõem as ações verbais e não verbais no curso das interações. “Nesse caso, os atos de fala, gestos, expressão facial e movimentações do corpo desempenham um papel fundamental na estruturação discursiva e na descrição e compreensão do contexto” (KOCH; MORATO; BENTES, 2011, p. 85). Tal condição nos aponta para um contexto multimodal em que as diversas semioses conduzem à efetivação de um modelo de contexto. Por essas razões, podemos entender a noção

de contexto como “um estado de coisas que em parte está organizado a priori, e em parte está associado a uma significação que emerge de sua própria organização” (HANKS, 2008, p. 67).

Todos esses pressupostos levantados nos fazem buscar subsídios para o tratamento da referenciação, como veremos ainda neste capítulo. Repensar o conceito de texto implica trazer novas possibilidades de investigação para os fenômenos textuais, uma vez que já não o entendemos somente como uma unidade linguística. Acreditamos, como mostraremos adiante, que a referenciação se dá em um processo interativo e colaborativo de ativação de elementos de semioses distintas. Concomitantemente, precisamos (re)pensar o conceito de contexto, uma vez que não o entendemos mais como o que está no entorno linguístico. Ao assumirmos uma abordagem sociocognitiva para o contexto, entendemos que as estratégias textual-discursivas são construídas em função dos modelos de contextos, como Koch (2003) e van Dijk (2012) apontam. Posto assim, partimos para a discussão sobre referenciação.

2.3 A referenciação como uma atividade discursiva, colaborativa e sociocognitiva

Dentro da perspectiva sociocognitiva, a atividade de construção da referência é concebida como referenciação. Não se trata apenas de uma mudança nomenclatural, mas de posição teórica diante do fenômeno, como apontam Mondada e Dubois (2003), que cunharam o termo.

A escolha por “referenciação” faz com que abandonemos uma abordagem passiva, para dar lugar a uma abordagem agentiva. Ou seja, saímos de uma perspectiva que adota uma relação de nomeação, correspondência e

vericondicionalidade, para dar vez a uma perspectiva que clama pela participação dos interactantes, pelo contexto, pelo discurso e pela cognição. “Isto nos leva a deslocar nossa atenção do problema das entidades da língua, do mundo ou da cognição para a análise dos processos que a constituem” (MONDADA, DUBOIS; 2003, p. 20).

O processo passa a ser o objeto de investigação dos pesquisadores e não apenas a relação de pertence ou não-pertence entre um nome e um objeto do mundo. “Em outros termos, falaremos de referenciação, tratando-a, assim como à categorização, como advinda de práticas simbólicas mais que de uma ontologia dada (idem)”.

Mondada e Dubois (2003, p. 35) compartilham a ideia de que a referenciação é “uma construção colaborativa de objetos de discurso – quer dizer, objetos cuja existência é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas”. O que chama a nossa atenção na afirmação das autoras são as palavras *construção*, *colaborativa*, *discursivamente* e *práticas*, que nos remetem à ideia de agir, de ação, como comentamos anteriormente, e que nos fazem perceber que não se trata apenas uma designação nova para o mesmo processo. Trata-se, sobretudo, de enxergar o fenômeno diante de novas condições.

Marcuschi (2007) vem numa trajetória de quase uma década de investigações corroborando a visão de Mondada e Dubois (2003), quando se trata da referenciação. O autor, de modo geral, entende que a construção da referência deve ser vista como uma atividade conjunta, colaborativa e situada, e não como um ato de designação nem de etiquetagem da realidade. Em sua perspectiva “a referenciação é uma atividade criativa e não um simples ato de designação

(MARCUSCHI, 2007, p. 69). “É uma atividade interativa e não uma relação de correspondência convencional e fixa” (idem, p. 105).

Outra pesquisadora que se baseia nos pressupostos sociocognitivos é Koch (2003, 2004, 2006). Para a autora, a construção da referência é vista como uma atividade discursiva, resultante de um engajamento dos sujeitos da interação. Numa abordagem didática e sucinta, Koch (2006, p. 123) denomina a referenciação como uma das “diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes.” De modo mais amplo, a autora, em outro momento, apresenta a seguinte reflexão:

Assim sendo, não se entende aqui a referência no sentido que lhe é mais tradicionalmente atribuído, como simples representação extensional de referentes do mundo extramental: a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima, de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos nossos mundos através da interação com o entorno físico, social e cultural. A referência passa a ser considerada como o resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade: as entidades designadas são vistas como objetos-de-discurso e não como objetos-do-mundo (KOCH, 2003, p. 79).

Percebemos em sua citação os pressupostos levantados por Dubois e Mondada para tratar dos processos referenciais. Koch evidencia, tal como as duas autoras, o papel de nossas ações sobre o mundo para darmos conta das atividades referenciais. Agimos sobre ele, é o que as autoras buscam afirmar.

Nesse percurso teórico, temos ainda Morato (2001, 2005) com trabalhos dedicados aos estudos da linguagem em sujeitos afásicos. A pesquisadora vem caminhando em consonância com os apontamentos de Mondada e Dubois (2003) e

vem traçando a referenciação como uma atividade discursiva, sociocognitiva e intersubjetiva. Para a autora,

a referenciação pode ser entendida como um fenômeno discursivo por explicitar enunciativamente os processos de significação nela envolvidos, por ser constituída por instâncias pragmáticas e culturais que presidem a utilização da linguagem, por ser marcada pelos aspectos sociais e intersubjetivos das interações que lhe são próprias (MORATO, 2001, p. 59).

Para compor esse painel teórico, buscamos a definição de Cavalcante (2013, p.113):

o processo de referenciação pode ser entendido como o conjunto de operações dinâmicas, sociocognitivamente motivadas, efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve, com o intuito de elaborar as experiências vividas e percebidas, a partir da construção compartilhada dos objetos de discurso que garantirão a construção de sentidos

Por fim, na voz de um grupo de pesquisadores que podemos dizer de uma nova geração da LT no Brasil, a referenciação

é o processo pelo qual, no entorno, sociocognitivo-discursivo e interacional, os referentes se (re)constroem. Trata-se, portanto, de um ponto de vista cognitivo-discursivo, e é por isso que se diz que a referenciação é um processo em permanente reelaboração, que, embora opere cognitivamente, é indiciado por pistas linguísticas e completado por inferências várias.

O fenômeno não se limita, pois, à remissão e à retomada de elementos linguísticos, explicitados no cotexto, e está condicionado a regras sociais convencionadas por cada comunidade. Assim como o sentido, o referente advém do efeito da interação entre enunciadorees e coenunciadores em atividades sociais conjuntas. (CAVALCANTE *et al.*, 2010, p. 233-234)

As definições apresentadas compartilham informações em comum: (1) a referenciação é uma atividade discursiva; (2) a referenciação é uma atividade de cunho sociocognitivo; (3) a referenciação é uma atividade intersubjetiva e colaborativa. Podemos dizer, então, que a referenciação é uma relação colaborativa e partilhada pelos sujeitos da interação numa espécie de jogo discursivo em que as

regras são determinadas tacitamente. Podemos sintetizar esses pensamentos, tal como Cavalcante (2013) aponta, em três características constitutivas da referenciação, a saber:

- 1) A atividade de referenciação é uma elaboração da realidade;**
- 2) A atividade de referenciação é uma negociação entre interlocutores;**
- 3) A atividade de referenciação é um trabalho sociocognitivo.**

Para o intuito de nosso trabalho, as definições acima atendem em parte às nossas expectativas. Não descartamos nenhuma das condições apresentadas nem questionamos o estatuto que o fenômeno conquistou. Entretanto, da forma como as definições se mostram, fica implícita, dentro do processo de referenciação, a possibilidade de uma associação entre a linguagem verbal e os outros modos de comunicação como elementos importantes para a estabilização da referência.

Como Cavalcante (2013) afirma, e acreditamos ser o mesmo posicionamento dos outros autores, a definição apresentada cumpre com os objetivos de sua obra. Para nós, no intuito de dar conta dos dados da pesquisa, ainda cabe atrelar outro aspecto tão importante quanto os outros para definir o fenômeno: a multimodalidade¹. Em busca desse ponto, entramos em outra etapa de nossa discussão.

2.4 A referenciação como uma atividade multimodal

¹ Marcuschi (2005) e Mondada (2005) vinham apontando para a multimodalidade como um fator relevante para os estudos da referenciação.

Ramos (2012) vem mostrando que a referenciação não é uma atividade apenas pautada no verbal. Ao estudar as tirinhas cômicas, o autor mostra que “no tocante à referenciação, os objetos de discurso são instaurados por meio dos desenhos criados pelo autor da tira e recuperados pelo leitor na interação sociocognitiva” (RAMOS, 2012, p. 753). O autor mostra que, em tiras que não apresentam nenhum elemento verbal, existem estratégias de progressão textual que ocorrem também em textos verbais, como: a introdução de referente, a retomada e a recategorização. O leitor desse tipo de texto aciona elementos cognitivos, culturais, linguísticos para garantir a construção de sentidos e, por conseguinte, a progressão textual.

Ainda dentro do escopo da condição multimodal da referência, Morato (2001) afirma que a construção da referência prevê uma arbitragem de fatores que pressupõem o linguístico, mas, ao mesmo tempo, transcendem-no. Podemos colocar entre esses fatores aqueles que tratam dos componentes pragmáticos, afetivos e, até, ideológicos. Sua visão permite-nos ver a associação de elementos do cotexto e do contexto como essencial para a estabilização da referência.

Em sua colocação, podemos perceber a necessidade de se ter o plano linguístico, mas também de associá-lo a outros elementos, bem como a outras organizações semióticas, ressaltando, assim, uma concatenação entre elementos verbais e não-verbais na construção da referência. Morato aponta, dessa forma, como outros autores (MONDADA, 2005; BENTES, RIOS, 2005; CUSTÓDIO FILHO, 2011; RAMOS, 2012), para uma nova perspectiva nos estudos da referência. O posicionamento da autora nos faz entrar no segundo ponto importante da discussão teórica: *a referenciação como uma prática multimodal*.

Mondada (2005) postula a existência de abordagens plurais nas práticas referenciais. A pesquisadora faz uma descrição do uso da expressão “you see”², com utilização ou não de um SN, em procedimentos cirúrgicos.

Segundo ela, os fenômenos estudados “possibilitam uma reflexão sobre a referência a propriedades visuais no discurso e na língua em interação” (MONDANDA, 2005, p. 13). Logo, seu trabalho tem por intenção “revisitar uma problemática recorrente na literatura sobre a referência ou sobre a topicalidade: o lugar das propriedades de visibilidade do referente na escolha das estratégias referenciais” (idem).

Ao longo de sua análise, Mondada chama a atenção para a gestualidade, para os movimentos no espaço, para a orientação do olhar em associação às práticas languageiras. De acordo com a pesquisadora, o processo referencial é uma atividade tanto discursiva, quanto gestual. Esta acontece em co-ocorrência com aquela, conforme aprofundamos no próximo capítulo, em que nos dedicamos aos estudos do gesto. Vemos que há uma articulação entre uma prática referencial verbal e uma prática constituída por elementos de semioses diversas.

A expressão “you see”, ao longo do procedimento cirúrgico, é associada às outras semioses na construção da referência. Mondada (2005, p.15) salienta que

essas situações não são marginais na cultura e nas sociedades nas quais vivemos: pelo contrário, concernem a domínios muito diversos da vida profissional, em que o trabalho sobre as visualizações desempenha papel central.

Em suas considerações finais, a pesquisadora afirma que as suas observações convidam para um deslocamento teórico que conduz a problemática da

² Segundo Mondada (2005), o *you see* é uma expressão que evoca a visão e é utilizada com ou sem um SN, sendo tratada como um procedimento para efetivar a visibilidade dos objetos apontados ou mencionados.

referência de um quadro estático abstrato para uma abordagem que não dispensa a organização da fala, bem como do espaço e do contexto no qual ela se enuncia³. No dizer de Mondada (2005, p. 25),

Ao termo destas observações, pode-se dizer que a descrição da anatomia é realizada por meio da mobilização de uma série de recursos linguísticos (as expressões referenciais classicamente descritas na literatura, - que, todavia, não esgotam por si mesmas o processo referencial). Este tem lugar no curso de uma atividade que é tanto discursiva quanto gestual; é no interior de sua organização temporal e seqüencial que os recursos linguísticos são utilizados e explorados pelos locutores. O apelo à visão (manifesto, sobretudo, por “you see”) torna-se nesse contexto um dispositivo complexo de produção referencial, em que a fala, o gesto, o instrumento cirúrgico, a disposição do espaço anatômico por meio de pinças e da dissecação contribuem conjuntamente para a realização da referência.

Outro trabalho que tem por objetivo tratar da construção da referência numa perspectiva multimodal é o de Bentes e Rios (2005). Tomando por base os pressupostos da perspectiva sociocognitiva e o trabalho de Mondada (2005), as autoras investigam a construção da referência em circunstâncias de atuação em conjunto dos sujeitos e frente a uma possibilidade de articulação entre elementos verbais e não verbais. Para elas,

a maneira pela qual os referentes são mostrados/introduzidos (por meio da linguagem audiovisual da narrativa selecionada) pode ser considerada uma âncora para os sujeitos, a partir da qual “os locutores tornam publicamente manifestos seus processos interpretativos para os fins práticos da atividade em curso” (BENTES, RIOS, 2005, p. 267).

Diante dessas condições, o trabalho tem por objetivo

³ É interessante salientar que o trabalho da autora estuda essas questões na modalidade oral da língua. Ao escolher essa modalidade, podemos pensar na associação entre diversos modos de comunicação característicos dessa modalidade, como o gestual, o olhar, a proxêmica, a entonação da voz, conforme Mondada nos chama a atenção. Por outro lado, se pensarmos a questão dentro da modalidade escrita, perceberemos, também, a influência de outras semioses (cores, formas, disposição gráfica) atuando conjuntamente nesse processo. A opção por uma ou outra modalidade e a integração com outros modos de comunicação ainda é um terreno pouco aprofundado nos estudos da referência.

mostrar como as práticas referenciais dos sujeitos em um contexto de entrevista semimonitorada encontram-se intimamente relacionadas ao contexto mais imediato [...], à maneira pela qual os referentes são mostrados/introduzidos (por meio da linguagem audiovisual da narrativa selecionada) e a certos recurso não-verbais mobilizados pelos sujeitos durante as atividades de recontar a estória e de fazer comentários sobre a narrativa assistida (BENTES; RIOS, 2005, p. 267, *grifo nosso*).

No primeiro exemplo apresentado pelas autoras, os sujeitos da pesquisa recontam a história do episódio *O crime imperfeito* do Programa *Brava Gente*⁴. A narrativa é composta pelas personagens Santinho (Marco Ricca), Gigi (Regiane Alves) e Oriboncina (Marilu Bueno). Divididos em dois grupos, um com quatro integrantes e outro com três, os sujeitos assistem ao episódio juntos e depois participam de uma entrevista semimonitorada gravada em áudio e vídeo.

Dividida em sete exemplos, as análises feitas pelas pesquisadoras mostram a atuação em conjunto dos sujeitos no processo de referenciação e a articulação entre o verbal e o não verbal. À medida que vão recontando a história, os sujeitos vão recategorizando os objetos de discurso do episódio. É interessante notar o fato de que, nesse processo de recategorização, serão reconstruídos não só os elementos verbais, bem como os não verbais. Em uma das mostras selecionadas por Bentes e Rios, chama-nos a atenção a referenciação do objeto de discurso *música*. O objeto de discurso apresentado pelos sujeitos participantes da pesquisa não é parte da interação como um elemento verbal, mas é parte do cenário discursivo como um elemento que compõe a trilha sonora do episódio, ou seja, trata-se de um dos modos de comunicação presentes na interação. Mesmo assim, ao recontarem a história os sujeitos da pesquisa o recategorizam, usando expressões referenciais

⁴ Segundo nota apresentada pelas autoras, o programa *Brava Gente* foi exibido na Rede Globo e apresenta adaptações para a televisão de contos da literatura nacional. O programa foi escolhido por elas por se tratar de um seriado com personagens fixos em função de cada episódio contar uma história completa.

como “a musiquinha”, “a música”, “as músicas do fundo”, “aquela música bem cafajeste”.

Percebemos aqui a recategorização de um dos modos de comunicação presentes no cenário discursivo – o musical - por estratégias referenciais de ordem linguística. As autoras não se aprofundam nesse ponto, mas podemos notar a verbalização de uma entidade não verbal, ultrapassando a barreira do verbal. Outro ponto que merece nosso destaque é que, ainda que a música não seja um objeto do discurso na narrativa mostrada aos alunos, não há uma anulação do objeto pelos sujeitos. A sua importância para a construção de sentido é tão grande que é retomada nos discursos reelaborados a partir da narrativa ou do texto base.

O objeto de discurso *música* não é apresentado verbalmente pelo texto que será retextualizado pelos falantes, mas aparece na retextualização por meio de uma ação conjunta. No texto-fonte, a música – a trilha sonora - é um dos modos de comunicação. O fenômeno se torna ainda mais interessante, pois não é percebido apenas por um dos sujeitos da pesquisa, mas por vários outros, ressaltando ainda mais a referenciação como uma atividade colaborativa.

Outro fator também é evidenciado nesse trecho da análise. Na expressão anafórica - “aquela música bem cafajeste”, o sujeito da interação ativa outro referente, a personagem de Santinho, gesticulando, no intuito de reproduzir os movimentos da personagem durante o episódio. Há uma associação entre o modo verbal e o gestual na ocorrência do processo referencial. Em vista disso, as autoras são levadas a afirmar que a “construção de um determinado objeto de discurso por meio de recursos verbais é concomitante à instauração de outro, por meio de recursos gestuais” (BENTES; RIOS, 2005, p. 279). Mais à frente retomamos essa

questão, quando apresentamos as discussões propostas por McNeill (1992, 2000).

Para o autor, os gestos das mãos são ações indissociáveis da construção verbal.

Nesses espaços, as interações verbais, além de serem concebidas em uma perspectiva de atuação conjunta e colaborativa, também são marcadas pela articulação de elementos verbais e não verbais, formando uma só unidade de sentido. Segundo as autoras,

os exemplos analisados contribuem fortemente para a concepção de que as práticas de referenciação são, em contextos de interação face a face, multimodais, assim como a construção da referência nestes contextos é feita com base em âncoras de natureza audiovisual (BENTES; RIOS, 2005, p. 287).

De tal modo pensa Mondada (2005), quando afirma que se mostra fundamental fazer uma reflexão sobre a produção da referência em meio a práticas sociais multimodais. Para a autora, é imprescindível se deter na articulação das várias semioses no processo de construção da referência.

Indo um pouco além, sugerimos, que a referenciação é uma prática multimodal não só em contextos de interação face a face, mas em outros tipos de interações, como Custódio Filho (2011) e Ramos (2007, 2012) apontam. Há associações modais mais adequadas e marcadas para cada tipo de modalidade de uso da língua, como prevê Norris (2004). No caso da referenciação, em interações face a face será mais visível, mais perceptível a articulação multimodal. Entretanto, viemos percebendo que tal questão não se afasta dos textos escritos. Parece-nos que a multimodalidade é constitutiva do processo referencial.

Morato, (2005), numa reflexão em torno das interações de pacientes afásicos, também traz para a discussão a articulação das diversas semioses na construção da referência. Ao comentar um trecho de uma transcrição de um paciente afásico, a

pesquisadora reforça o uso de outras semioses como estratégias importantes nas interações. Acompanhemos:

Este episódio é interessante também para mostrar que sujeitos afásicos, mesmo quando apresentam uma produção verbal bastante afetada pela afasia (alterações no processamento semântico-lexical, realizações parafásicas, dificuldades em relação a certas complexidades sintáticas), não deixam de atuar enunciativamente na construção do sentido e na manutenção e progressão do tópico conversacional, seja através da entonação, seja através da gestualidade e demais semioses que constituem pragmaticamente o sentido do enunciado e a objetivação da significação; se não levarmos em conta isso em nossa análise, indicando especialmente a ocupação de turnos e as posições enunciativas dos interlocutores, parece, de maneira equivocada, que os sujeitos afásicos ficam à margem da conversação ou do propósito discursivo, impactados que seriam pelo comprometimento dos recursos linguísticos ou da capacidade de realizar operações metalinguísticas (MORATO.2005, p. 87).

Uma das questões que podemos salientar no artigo de Morato é perceber que mesmo sujeitos afásicos, que apresentam problemas clínicos no campo da linguagem, não deixam de usar determinados recursos não verbais que são usados por sujeitos não afásicos, como os destacados na citação acima.

Os outros modos de comunicação, como se percebe, são acionados nas interações como elementos necessários para a elaboração dos referentes no jogo enunciativo. Não são adereços que enfeitam os recursos verbais, mas são constitutivos do processo de elaboração dos referentes em qualquer tipo de interação.

Essas afirmações levam-nos a perceber que a referenciação também é uma atividade multimodal. Sem querer encerrar a discussão, veremos outros trabalhos que visam reforçar a nossa posição. Apresentarmos a seguir mais dois trabalhos que fortalecem nossos posicionamentos, a saber, Ranieri (2014) e Custódio Filho (2011).

Ranieri (2014) apresenta reflexões sobre a construção da referência em comentário postados no site *Youtube* a partir de visualizações do videoclipe da música *Acelaraê*, da cantora Ivete Sangalo.

O trabalho apresenta reflexões sobre a referenciação em ambiente virtual. De modo geral, mostra as construções referenciais utilizadas pelos internautas em uma atuação conjunta e colaborativa, salientando os aspectos multimodais da referenciação. Os comentários postados partilham opiniões (contrárias ou a favor) em vista de um objeto de discurso. É interessante observar que não há um objeto de discurso único, em destaque, mas há ativação de vários objetos de discurso, à medida que os comentários vão sendo feitos.

Tal como propõe o trabalho de Bentes e Rios (2005), os internautas referenciam os modos de comunicação e elementos outros, como se fossem referentes linguísticos. A cor, o gesto, a dança, a música, o figurino, passam a ser discursivizados e assumem a condição de objetos de discurso. É interessante ressaltar que as características estruturais dos modos de comunicação e dos elementos apresentados são acionadas nesse processo de recategorização. O referente introduzido que se apresenta recategorizado salienta características dele enquanto modo de comunicação ou elementos presente no videoclipe. Dessa forma, cada comentário ativa um objeto de discurso e reativa-o, ao passo que os internautas vão escrevendo e se posicionando diante do tópico proposto, formando um painel multimodal nesse tipo de interação. (CUSTÓDIO FILHO, 2011).

Vejamos o caso do figurino, que foi o objeto de discurso ativado nos comentários que seguem. Primeiramente, mostramos uma imagem da cantora Ivete Sangalo vestida com o figurino do show tal como se apresenta no videoclipe e, em seguida, os comentários postados em relação a ele



Foto 1: Ivete vestindo o figurino do videoclipe

Comentário 1 que roupa feia parece cantora de calypso lucenaapb 4 meses atrás
Comentário 2 Quer imitar a lady gaga
Comentário 3 Rsrsrs Mas ´e serio... ela parece uma Joaninha no clipe! Rsrsrs DIDSBH 5 meses atrás
Comentário 4 @DIDSBH joaninha drag kkkkkkkkk filhadoel 5 meses atrás

Exemplo 1: Comentários on-line

Os comentários mostram que há uma recursividade que vai além do verbal para compor a referenciação. Um dos sintagmas utilizados – *Lady Gaga* - incorpora toda uma construção discursiva de extravagância, de excesso de cores e de formas não convencionais. Não é aleatória a seleção do sintagma nominal de *Lady Gaga* para recategorizar não só o figurino, mas toda a atuação de Ivete Sangalo no videoclipe. O referente é introduzido e, em seguida, recategorizado pelo interlocutor

numa situação de compartilhamento entre os demais interlocutores que postam seus comentários. O próprio referente escolhido e ativado pelo internauta carrega uma carga multimodal que só pode ser entendida se levarmos em conta as condições pragmáticas do contexto enunciativo, como aponta Morato (2005).

Essa possibilidade de construção de sentido é garantida pelas condições sociocognitivas e culturais que permeiam o contexto enunciativo de construção das referências. Destacamos ainda os sintagmas *cantora de calypso*, *Joaninha* e *joaninha drag* que apelam para tais condições. Podemos, diante de tal questão, postular a condição cognitiva para as atividades multimodais, tal como será aprofundado no capítulo que segue.

Custódio Filho (2011) apresenta reflexões em torno da multimodalidade e de sua atuação na construção da referência. A hipótese lançada em seu trabalho e também defendida aqui é a de que as semioses envolvidas com o aparato verbal não são apenas recursos secundários na construção da referência, ou seja, não são um suporte semiótico em plano secundário. São, na verdade, recursos tão importantes quanto o substrato linguístico, em vista da construção da referência.

Ao analisar os episódios de um seriado, Custódio Filho mostra a importância dos recursos imagéticos na construção do referente. Segundo ele, em comparação ao conto que também foi analisado,

Desde o primeiro episódio, fica patente a participação da semiose visual na construção da referência. Tudo o que foi elaborado sobre o personagem foi calcado quase que exclusivamente na imagem. E se, no conto, as predicções, as expressões referenciais e os sintagmas adjetivais garantiam a saliência das informações por meio de confirmações, neste primeiro episódio, as imagens fizeram esse trabalho. Isso implica que a linguagem visual também é uma materialidade que contribui para as etapas de elaboração da referência, daí nossa proposta de incluí-la como mais um dos múltiplos fatores (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 225).

Por essa *heterogeneidade* da referenciação é que chamamos atenção para uma definição do conceito de referenciação que dê conta da multimodalidade como elemento constitutivo da construção referencial. Posto assim, tal condição nos leva a fazer uma reconsideração a respeito do conceito de referenciação. Sem descartar os três aspectos constitutivos da referenciação apresentados por Cavalcante (2013), que se mostram pertinentes com nossa postura teórica, acrescentamos outro aspecto: a *multimodalidade*, como Custódio Filho (2011) também o fez. Logo, teríamos uma quarta característica:

4) A atividade de referenciação é uma prática multimodal.

Diante do exposto, podemos agora traçar o conceito de referenciação que será o norte para as próximas discussões e que será a base para o presente trabalho: *a referenciação é uma atividade multimodal e discursiva de cunho sociocognitivo, baseada numa relação intersubjetiva, coletiva e colaborativa de uso da linguagem.*

Definido nosso conceito de referenciação, passaremos agora tratarmos com mais profundidade do referente que em virtude de nossa postura teórica passa a ser nomeado de objeto de discurso.

2.5 Os referentes como objetos do discurso: os objetos de discurso

Frente à postura anunciada acima, percebemos que o sujeito passa a ter um papel de extrema relevância no processo de referenciação, uma vez que não nos pautamos em uma abordagem de natureza representacional ou extensional da linguagem. Como afirma Koch (2005, p. 9),

o sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material lingüístico que tem à sua disposição, procedendo a escolhas

significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido.

Diante das condições que foram apresentadas na seção anterior, a atuação em conjunto dos sujeitos subordinada a um determinado contexto vai ser importante para a construção da referência. A colaboração vai se estabelecendo como uma ação necessária para a elaboração dos objetos dispostos no discurso. Por isso, o referente deixa ser encarado como uma entidade pré-estabelecida à interação, para ser associado a condições de negociação em virtude de um contexto enunciativo. A interação passa a ser um dos norteadores deste processo.

A intersubjetividade é um fator decisivo para a referenciação, já que as estratégias referenciais utilizadas em um determinado contexto são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos na intenção de um querer dizer (KOCH, 2005).

Ao acreditarmos que os sujeitos atuam em conjunto na construção da referência, passamos a encará-la como o resultado de um processo dinâmico e intersubjetivo que se estabelece no quadro das interações entre os interlocutores. Trata-se, por sua vez, de um processo suscetível a transformações no curso dos desenvolvimentos discursivos, realizado a partir dos acordos e dos desacordos (MONDADA e DUBOIS, 2003).

A opção pela abordagem sociocognitiva não apenas nos leva a pensar na referenciação como um processo, mas também a entender que não há entidades prontas – os referentes “reais” – mas entidades discursivas – os objetos de discurso. Passemos então para outro ponto de nossa discussão: os referentes como objetos-de-discurso. Para Mondada (2001,p.3), seriam

entidades que não são concebidas como expressões referenciais na relação especular com os objetos do mundo ou com sua

representação cognitiva, mas das entidades que são interativamente e discursivamente produzidas pelos participantes no fio de sua enunciação.

Os referentes, nessa concepção, não são pré-existentes às práticas referenciais, mas são construídos em comum acordo sob uma situação interacional. São instaurados na realização e no desenrolar da atividade referencial (MONDADA, 2005). Não devem ser confundidos com objetos do mundo de uma realidade extralinguística, são, por outro lado, construções e reconstruções de uma atividade interacional (KOCH, 2005).

Os objetos de discurso são, portanto, entidades alimentadas e reproduzidas pela atividade discursiva, não estão prontas, mas construídas dentro do discurso e pelo uso efetivo dele (KOCH; MARCUSCHI, 1998). Não se nega a existência de um referente, mas partimos do pressuposto de que a realidade é construída, mantida e alterada por nossas ações sociocognitivas, quando interagimos com ela. Para Cavalcante *et al.* (2010, p. 235),

O referente é, nessa perspectiva, um objeto de discurso, uma criação que vai se reconfigurando não somente pelas pistas que as estruturas sintático-semânticas e os conteúdos lexicais fornecem, mas também por outros dados do entorno sociodiscursivo e cultural que vão sendo mobilizados pelos participantes da enunciação.

Koch e Marcuschi (1998) afirmam que a discretização do mundo pela linguagem é um fenômeno discursivo. A diferença se dá, principalmente, por serem os objetos de discurso referentes textuais e não objetos do mundo que são entidades extradiscursos e extramentais (MARCUSCHI, 2007; KOCH; MARCUSCHI, 1998, 2006). Para Cavalcante (2011, p. 98), o “referente é um objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida, na maioria das vezes, a partir do uso de expressões referenciais.”.

É exatamente no fato de encararmos o referente como uma elaboração discursiva da realidade e perceptível através de expressões referenciais que podemos entendê-lo como um objeto discursivo e não como uma representação fidedigna do mundo. Por isso, faz-se necessária uma atuação conjunta e colaborativa dos sujeitos para que haja a realização da construção de sentidos.

Ainda dentro dessa questão, Mondada (2001, 2005) e Mondada e Dubois (2003) apontam algumas questões pertinentes para se entender a construção dos objetos de discurso.

Segundo as autoras, os objetos de discurso são elaborações coletivas que ultrapassam as intenções individuais. Nesse ponto, é importante salientar que um referente, ao ser introduzido em uma situação comunicativa, passa a ser referenciado por todos os participantes da cena enunciativa. Esta colaboração é notadamente tornada possível graças à maneira como os participantes mobilizam os recursos textual-discursivos na interação que está sendo feita (MONDADA, 2001)⁵.

Além dessa construção coletiva, os objetos apresentam também uma variação contextual. Nesse caso, os interlocutores, em um contexto interacional, tendem a controlar seu processo de construção de sentido. Entretanto, por maior que seja o controle por parte deles, os objetos vão apresentar um sentido dentro do contexto. Em conclusão, “a indiciabilidade da linguagem e do discurso quebra a ilusão de dar uma descrição única e estável do mundo e sublinha sua necessária dependência contextual” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 40).

Por sua vez, ainda que tenham uma dependência contextual, isso não quer dizer que os objetos de discurso não estejam sob condições de estabilização dos

⁵ Vimos isso nos trabalhos discutidos na seção anterior. Há um compartilhamento entre os interlocutores em função de um objetivo em comum: construir sentidos.

referentes. Para Mondada e Dubois (2003), os protótipos/estereótipos associados às unidades lexicais seriam os responsáveis pela estabilização dos objetos de discurso, não permitindo um vale tudo na produção discursiva. Não se nega, desse modo, a existência dos objetos do mundo, mas se reafirma a construção de referentes dentro de um processo interacional, vinculado a um contexto específico que está subordinado a questões sociais, históricas e culturais. Podemos retomar aqui o exemplo 1 dado anteriormente em que os internautas recategorizam o referente *cantora Ivete Sangalo* por *Lady Gaga*, *joaninha drag*, *cantora de calypso*.

A construção da referência, portanto, obedece a uma estabilização das estruturas da língua. Pensamos também que há uma organização em torno do uso dos outros modos de comunicação em prol da elaboração dos objetos de discurso. Há regras que estabilizam o processo de referenciação e que o conduzem.

Diante do exposto, entendemos que o processo de referenciação é que vai gerar o seu “referente”, isto é, os objetos de discurso. Tais entidades discursivas são construídas e reconstruídas conjuntamente dentro de um processo interacional, colaborativo, sociocognitivo e multimodal. Tendo por base tais pressupostos, iremos, no próximo capítulo, tratar dos processos referenciais que serão nosso fio condutor no encaminhamento analítico deste trabalho.

3. Processos referenciais

No capítulo anterior, defendemos que a referenciação é uma atividade discursiva. Por isso, os referentes, que passam à condição de objetos de discurso, são construídos e reconstruídos dentro do discurso. Apontamos também que esse processo de construção referencial não é desregrado, está, sobretudo, associado a condições linguísticas e extralinguísticas que o levem a uma estabilização do sentido (MONDADA; DUBOIS, 2003). Dessa forma, podemos dizer que todo o cenário enunciativo atrelado à cognição será envolvido para a construção da referência.

Vimos que nenhuma das definições buscadas para apresentar o fenômeno da referenciação pôs de lado a sua condição linguística. A referenciação é, portanto, também dotada de um aparato linguístico que a rege. Entretanto, ainda que os aspectos verbais estejam em foco, sabemos que há outros elementos de semioses não verbais que estão embutidos no processo de referenciação. Em vista disso, o nosso objetivo com este trabalho é ver a atuação deste aparato articulado à gestualidade. Acreditamos que a construção referencial na modalidade oral da língua não se restringe ao ato de apontar, situação em que se recorre ao uso dos gestos dêiticos usados na localização espacial (McNEILL, 1992, 2000). Sua função referencial é bem mais abrangente.

Diante dessas considerações, para descrever a ocorrência de tais construções linguísticas, como se dará no capítulo que será destinado à análise dos dados, apresentamos o presente capítulo. Aqui temos por objetivo tratar das operações básicas envolvidas na referência. Para isso, tendo em vista o funcionamento textual-discursivo do discurso didático, iremos nos deter nos três

processos referenciais: a introdução referencial, as anáforas (assumiremos aqui expressões anafóricas) e as dêixis, como apontado por Cavalcante (2013).

Elencamos tais processos por acreditarmos que, ainda que cada um deles tenha uma atuação singular, cada um, de algum modo, atua na elaboração e reelaboração de referentes para fins didáticos e se configura de forma particular no discurso do professor, tendo em vista a sua atuação em sala de aula.

Iremos tratar de cada processo, a seguir, separadamente, porém, na construção de nossas categorias analíticas, eles serão trabalhados articuladamente.

3.1 Introdução referencial

Para a discussão que se inicia, tomaremos como ponto de partida a divisão que vários autores, tais como Koch (2003), Koch e Elias (2006), Cavalcante (2013), vêm propondo para os estudos dos processos referenciais. Na visão de tais pesquisadoras, teríamos processos que estariam associados às funções de apresentação do referente no texto e as de retomada de um referente na cadeia textual, a anáfora.

Vale salientar que uma proposta classificatória em que se trata a referenciação sob uma perspectiva dicotômica em que teríamos de um lado o grupo de introdução referencial e de outro, o grupo das anáforas vem sendo repensada hoje dentro dos estudos textuais. De modo geral, tal proposta se apresenta como uma opção metodológica, para investigar os fenômenos em torno da referenciação. Alguns autores, como Ciulla e Silva (2008), apontam para uma visão mais fluida dos processos referenciais em que teríamos uma sobreposição das funções referenciais. Segundo ela, devemos pensar em “uma gradação em que pretendemos situar a

introdução referencial em relação à anáfora, e não sempre como uma dicotomia” (CIULLA e SILVA, 2008, p. 70). De todo modo, optamos por partir dessa divisão sem, entretanto, desconsiderar a condição de fluidez dos processos referenciais, como se pôs anteriormente.

Koch (2003) apresenta uma proposta para se estudar a construção do modelo textual e, para isso, traz os *princípios de referenciação* que seriam responsáveis pelo encadeamento textual e pelo seu processamento. Tais princípios operariam a partir de uma *repetição cíclica* que seria “continuamente elaborado e modificado por meio de novas referenciações” (KOCH, 2003, p. 83). Cada operação se engajaria, dessa forma, no acréscimo de informações novas e no avanço acerca do referente textual.

Sob essas condições, seriam três os princípios propostos por ela: (1) a ativação, (2) a reativação e a (3) de-ativação. A ativação consistiria em introduzir um referente não mencionado. Já a reativação e a de-ativação, respectivamente, consistiriam em ativar um nóculo textual por meio de uma forma referencial e em deslocar a atenção para outro referente textual, desativando o referente que estava em foco.

Assim, um referente é ativado na cadeia textual em virtude de seu aparecimento, em um processo de *ativação*. Depois ele é retomado por meio de expressões anafóricas – surge a *reativação* - e, no decorrer do processamento textual, ele pode ser desativado e posto em *stand by* para ser reativado a qualquer momento no correr da cadeia discursiva – apresentando-nos a *de-ativação*. Todos esses processos referenciais seriam efetivados pelo uso de pronomes ou elipses, pelo uso de expressões nominais definidas e por expressões nominais indefinidas.

Koch e Elias (2006) reapresentam tais princípios sob o nome de estratégias de referenciação e as renomeiam sem fazerem ajustes significativos em suas definições. Teríamos, portanto, agora, a (1) introdução (construção), (2) retomada (manutenção) e (3) desfocalização. Em uma relação de equivalência os princípios de referenciação (KOCH, 2003) ou estratégias de referenciação (KOCH; ELIAS, 2006) podem ser equiparados da seguinte forma:

Quadro 1: Comparação entre as propostas de Koch (2003) e Koch e Elias (2006)

Koch (2003)		Koch e Elias (2006)
Ativação	→	Introdução (construção)
Reativação	→	Retomada (manutenção)
De-ativação	→	Desfocalização

A nossa atenção, entretanto, recai sobre a proposta para as formas de introdução de referentes no modelo textual – a ativação.

Segundo Koch e Elias, a introdução (construção) de um objeto se dá quando um objeto até então não mencionado é introduzido no texto, de modo que a expressão linguística que o representa é posta em foco, ficando esse “objeto” saliente no modelo textual (KOCH; ELIAS, 2006, p. 125). Tendo em vista tal definição, haveria, portanto, dois tipos de processos de introdução de referentes no texto: a ativação não-ancorada e a ativação ancorada. Para as autoras, o primeiro caso aconteceria quando um objeto de discurso totalmente novo é introduzido no texto. Já o segundo aconteceria quando um objeto é introduzido com base em algum tipo de associação com elementos já presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo, no caso as anáforas indiretas.

A proposta classificatória das autoras não leva em consideração o fato de que um referente novo ou não-ancorado, como elas chamam, pode ter sua âncora em elementos que estão em outro contexto, como recentemente, Araújo Costa (2007), Ciulla e Silva (2008), Custódio Filho (2011), Oliveira Silva (2013) chamaram atenção. Tal condição só seria possível para ativações ancoradas e não, necessariamente, na introdução de referentes novos. Outro fator importante está na forma das introduções referenciais. Veremos mais adiante que as expressões linguísticas não são os únicos recursos possíveis no processo de introdução de referentes, como aponta Oliveira Silva (2013). A recorrência a semioses não verbais é uma possibilidade recorrente na introdução dos referentes.

No caso da introdução referencial, sua ocorrência se dá quando um *objeto* até então não apresentado é introduzido no texto, sem que haja qualquer elemento do discurso em que ele esteja *ancorado* anteriormente (CAVALCANTE, 2013, p. 122). Para a autora, teríamos expressões referenciais que estão e outras que não estão relacionadas a algum elemento no contexto. Logo,

Quando não há relação com nenhum outro referente do texto, dizemos que se trata de uma introdução referencial pura, mas quando há pelo menos uma “âncora” (um elemento anterior ao qual a expressão referencial está associada) chamamos de anáfora indireta.(CAVALCANTE, 2013, p.122)

Assim, para Cavalcante teríamos as introduções referenciais puras – ou introdução não ancorada na visão de Koch e Elias (2006) – e as anáforas indiretas - ou ativação ancorada (KOCH; ELIAS, 2006) que comporiam o grupo das anáforas.

Partindo dessas considerações, optamos por entender que

a introdução referencial acontece quando o referente é apresentado no cotexto sem que nenhuma outra expressão o tenha evocado anteriormente, inexistindo dessa forma uma possibilidade de remissão a algum elemento prévio. O contrário disso é chamado de anáfora, ou seja, é o processo pelo qual se faz uma remissão ou

retomada de algum termo ou porção do texto. (OLIVEIRA SILVA, 2013, p. 61).

As introduções referenciais puras, ou não ancoradas, sempre foram tratadas como um grupo distinto das anáforas, mas que apresentariam uma homogeneidade em se tratando de sua forma e de sua função dentro do processamento textual, de acordo com Koch (2002) e Koch e Elias, (2006). Ou seja, todas as introduções referenciais teriam por papel apresentar um novo referente na cadeia discursiva.

Entretanto, Araújo Costa (2007), Ciulla e Silva (2008), Custódio Filho (2011), Oliveira Silva (2013), ao repensarem o papel textual-discursivo dos processos referenciais, chamaram a atenção para o fato de que as introduções referenciais, ainda que tenham por função basilar apresentar um novo referente dentro do cotexto, não possuem uma única função e nem se realizam por uma única forma. Os autores mostraram também que, embora a introdução do referente novo se dê no cotexto, muitas vezes necessita de informações de outro contexto para o processamento da referência.

Marcuschi (2005), ainda que não tivesse por foco as introduções referenciais, levantou reflexões importantes sobre o papel da introdução de referentes quando buscou tratar das anáforas indiretas (AI). Um dos pontos de extrema relevância levantado pelo autor, que pode ser enfatizado aqui, está no fato de que as anáforas indiretas nos levavam a repensar a organização textual-discursiva dos processos referenciais. “Importante neste caso é o fato de: (a) nas AI não ocorre uma retomada de referentes, mas sim uma ativação de novos referentes e (b) as AI terem uma motivação ou ancoragem no universo textual” (MARCUSCHI, 2005, p. 59). Mais adiante, o autor evidencia três aspectos importantes a serem considerados dentro do universo das anáforas indiretas: *primeiro, a não-vinculação da anáfora com a co-*

referencialidade, segundo, a não-vinculação da anáfora com a noção de retomada e, terceiro, a introdução de referente novo (MARCUSCHI, 2005, p. 61).

Koch e Elias (2006), Cavalcante (2013) e Marcuschi (2005), ainda que não explorem a temática a fundo, apresentam reflexões que nos levam a pensar que existem tipos de introdução referencial e que o papel dos processos referenciais não deve ser tratado dentro de uma etiquetação, como trabalhos mais recentes vêm comprovando (CIULLA E SILVA, 2008; CUSTÓDIO FILHO, 2011). Além disso, há dois pontos de extrema relevância que não devem ser postos de lado: o redimensionamento da noção de texto e a abordagem sociocognitiva de contexto. Tais condições nos permitem abranger os estudos das introduções referenciais, tal como Oliveira Silva (2013) se propõe.

Oliveira Silva (2013), após investigar a introdução referencial (IR) em gêneros diversos (nota jornalística, editorial, charge, tirinha), mostrou que há muito mais funções e formas que podem se percebidas dentro do grupo em questão. Vemos então que, tal como no grupo das anáforas, teríamos um conjunto de introduções referenciais com formas e funções específicas e não apenas um único tipo com apenas uma forma e uma função. Podemos verificar, abaixo, as formas e funções das introduções referenciais categorizadas pelo autor. Acompanhemos:

Quadro 2: Categorias de análise para IRs

Categorias relacionadas à forma	Categorias relacionadas à função
• Menção do referente por meio de expressão referencial; • Marcas intertextuais na inauguração de referentes no texto/ discurso; • Apresentação do referente por meio de linguagem visual; • Apresentação do referente por meio de linguagem verbo-visual, • Apresentação por expressão recategorizadora	• Apresentação aparentemente neutra do referente; • Orientação de ponto de vista; • Recuperação de informação na memória supostamente compartilhada; • Despertar a curiosidade e, em seguida, a necessidade de confirmação do referente; • Encapsulamento de informações

Fonte: Oliveira Silva (2013, p. 79)

No caso das categorias ligadas à forma, o autor salienta a introdução referencial por meio de uma expressão referencial, mas não descarta e propõe categorias que levem em conta os aspectos verbo-visuais das introduções referenciais. Somente o linguístico já não é suficiente para darmos conta dos processos referenciais, como viemos mostrando ao longo deste trabalho.

Ainda nessa categoria, propõe a recategorização como uma possível forma de se apresentar um referente no cotexto, indo na contramão de autores como Koch (2003) e Koch e Elias (2006), que atribuem essa condição apenas às introduções ancoradas ou às anáforas indiretas.

Já nas categorias ligadas à função, as introduções referenciais deixam de lado a sua aparente neutralidade de apresentar um referente novo para orientar pontos de vista, ativar informações de outros contextos e encapsulá-las. De modo geral, o autor chama atenção para funções que até então eram previstas somente para as expressões de valor anafórico.

Diante disso, mais uma vez compartilhamos a proposta de Ciulla e Silva (2008) quando propõe os estudos dos processos referenciais em uma gradação, já que muitas vezes as funções são sobrepostas. Oliveira Silva (2013) também partilha do mesmo pensamento. Conforme deixa claro o pesquisador, existe “a possibilidade de coexistência dos aspectos aqui apontados, principalmente nos casos em que o texto envolve não apenas recursos lingüísticos” (OLIVEIRA SILVA, 2013, p. 81).

A proposta de Oliveira Silva (2013) é apenas um pontapé nos estudos das introduções referenciais. Até porque sua investigação se restringe a quatro gêneros que pertencem à modalidade escrita/gráfica da língua. Segundo ele,

Sugerimos que pesquisas invistam nas constatações a que chegamos até o momento, a fim de testar estes resultados em

gêneros textuais diferentes dos que analisamos, propondo novas formas e funções, as quais não foram devidamente contempladas na presente investigação (OLIVEIRA SILVA, 2013, p. 116).

Partindo dessa afirmação, percebemos que na modalidade oral da língua algumas das formas e funções apontadas podem ser percebidas nas introduções referenciais. Entretanto, as interações face-a-face, por estarem na modalidade oral, apresentam estratégias de referenciação particulares, tendo em vista as suas necessidades comunicativas e o modo de organização do texto oral. Mais ainda, quando tomamos a sala de aula e as aulas como nosso objeto de investigação. É recorrente no discurso do professor, como veremos nas análises, a introdução de referentes que fazem remissão a objetos de discurso de outros contextos para o prosseguimento das aulas. Acreditamos que essa retomada faz com que haja a progressão dos conteúdos didáticos da disciplina.

Dessa forma, não há como deixar de levar em consideração as categorias propostas por Oliveira Silva (2013). É perceptível no discurso do professor nas aberturas das aulas o uso de formas intertextuais no início das aulas e o encapsulamento de informações feito por introduções referenciais. Essas observações preliminares nos levam a rever e repensar o papel das introduções referenciais, tal como Costa e Silva (2007) buscou apontar em seu trabalho com as listas de discussões na internet.

Seguiremos agora com a próxima seção destinada à discussão em torno das expressões anafóricas e, em seguida, ao grupo das dêixis. No fim do capítulo, apresentaremos algumas considerações em torno de nossa investigação, tendo por base os três grupos: a introdução referencial, as expressões anafóricas e a dêixis.

3.2 Expressões anafóricas

Para discussão que se inicia, tomemos o trabalho de Cavalcante (2003), que apresenta uma síntese das expressões referenciais com enfoque no *universo das anáforas*. O seu trabalho tem como proposta apresentar um estudo classificatório das anáforas já discutidas por Milner *et al*, Ingedore Koch, Luiz Antônio Marcuschi, Monika Schwarz, Graziela Zamponi. Para isso, chama nossa atenção para o fato de que

Para haver continuidade, não é obrigatório, com efeito, que exista sempre retomada total ou parcial de um mesmo referente, como nas anáforas diretas. Pode ser que a ligação se estabeleça apenas entre uma âncora e outro elemento cotextual introduzido pela primeira vez no texto, como nas anáforas indiretas e encapsuladoras (CAVALCANTE, 2003, p 108).

Tendo em vista três critérios relativos às expressões referenciais (função referencial, traços de significação e aspecto formal), a autora propõe as divisões que marcam cada categoria.

De início, Cavalcante (2003) divide as expressões entre as que introduzem um referente (as introduções referenciais) e as que requerem a continuidade de referentes já postos no universo discursivo. Na seção anterior tratamos do primeiro tipo e agora iremos nos focar no segundo.

O segundo grupo é formado pelas expressões que retomam o referente (anáforas diretas) e pelas que não o retomam (anáforas indiretas). A autora nos mostra que o papel discursivo-textual das anáforas é bem mais amplo e complexo do que se vinha anunciado nos primeiros momentos dos estudos textuais antes da influência da perspectiva sociocognitiva. Há aproximadamente uma década, Cavalcante (2003) já nos mostrava a amplitude que os estudos dos processos referenciais assumiriam.

Em sua proposta classificatória, especialmente com as anáforas sem retomada, a pesquisadora salienta a possibilidade de estratégias de progressão

textual que não se restringem à camada linguística de um texto, tal como Koch e Marcuschi (1998) já vinham prestando atenção.

As expressões referenciais anafóricas não só retomam e mantêm a progressão de um texto através de um referente explícito linguisticamente – como fazem as anáforas diretas –, mas também acionam recursos para além do cotexto – como se dá com as anáforas sem retomada.

A proposta de Cavalcante pode ser vista como um caminho possível para se conduzir um estudo investigativo das expressões referenciais. A pesquisadora recupera as propostas até então ofertadas, permitindo-nos entender os diversos tipos de processos referenciais. O modelo por ela proposto está em consonância com os princípios teóricos aqui apresentados para os estudos da referenciação. A autora realça o contexto como um fator importante para analisar as expressões referenciais e, para ela, os referentes são construídos textualmente mediados por um processo discursivo. Vale salientar, entretanto, que ainda que extremamente pertinente, o modelo não dá conta de investigações que buscam entender os processos referenciais em contextos distintos e nem da articulação com semioses verbais e não verbais. Acreditamos que esse não era o intento da autora, que leva em consideração a existência de estratégias referenciais que estão imbuídas por outras questões cognitivo-textuais, tais como expressões que retomam referentes de outros contextos, recategorização sem menção referencial e de práticas referenciais e multimodalidade. Tais estratégias vêm sendo pensadas e apontadas como estratégias legítimas para a construção dos referentes.

Dentro desta discussão, cabe-nos trazer as reflexões de Ciulla e Silva (2008) sobre o funcionamento textual-discursivo das anáforas. Segundo a pesquisadora, é

necessário repensar a divisão classificatória das anáforas em anáforas diretas, em anáforas indiretas ou associativas e em encapsulamentos.

As anáforas seriam, sob sua ótica, melhor compreendidas se a víssemos como *amálgamas cognitivas*. Em seu entendimento, as anáforas diretas não exigiriam menos esforço cognitivo no processo de referenciação, se comparadas às anáforas indiretas ou associativas. *Então*, “as anáforas diretas também podem ser configuradas como amálgamas cognitivas, pois propiciam, assim como as anáforas indiretas, que os referentes sejam modulados e novas referências sejam feitas” (CIULLA E SILVA, 2008, p. 52). (...) “as anáforas, tanto as chamadas diretas como as indiretas, podem ser núcleos a partir dos quais diversas referências podem ser feitas, em procedimento de recuperação, de reformulação ou de homologação de novos referentes” (CIULLA E SILVA, 2008, p. 53). A questão estaria no esforço inferencial feito pelo interlocutor para recuperar a âncora textual ou contextual que permitiria prosseguir com o encadeamento textual.

A autora ainda salienta que tanto em uma quanto em outra estratégia anafórica, a recategorização é passível de acontecer. As anáforas diretas podem ser recategorizadoras. Um pronome pode recategorizar, ao retomar um referente explicitado no texto.

No caso das anáforas encapsuladoras que seriam *meio diretas e meio indiretas* (CAVALCANTE, 2003), Ciulla e Silva (2008) afirma que também exigiriam um esforço cognitivo por parte dos sujeitos, para que houvesse a recuperação e a reformulação do referente no processo referencial. Não se trata de um simples resumo de informações sintetizadas em uma expressão nominal. Em suas palavras, (...) “não concordamos com o fato de que a operação de resumo de informações seja direta: é preciso todo um trabalho de processamento dessas informações”

(CIULLA e SILVA, 2008, p. 54). Há a retomada de um elemento já posto – um grupo de informações, à medida que um novo objeto de discurso é introduzido.

Por fim, um dos pontos altos de toda a discussão proposta por Ciulla e Silva (2008) é perceber que o processamento textual é muito mais amplo e complexo e que partir de uma concepção classificatória das anáforas pode vir a ser insuficiente e engessador. A complexidade do fenômeno é tão ampla que, mesmo autores que antes se detinham nas descrições dos tipos anafóricos, já anunciavam a necessidade de ampliar o escopo de investigação, como vimos com Koch e Marcuschi (1998) e com Cavalcante (2003). Ciulla e Silva (2008) permite-nos discutir o fenômeno da referenciação a partir de graus de inferência e de diversos tipos de fontes – poderíamos aqui pensar nas estratégias multimodais como Mondada (2005) tangenciou e Custódio Filho (2011) fez - para a (re)construção de referentes.

Outra contribuição de grande valia nos estudos dos processos referenciais pode ser encontrada no trabalho de Araújo Costa (2007). Ao analisar as estratégias de referenciação em lista de discussão na internet, a autora chama a atenção para o aparecimento de estratégias anafóricas extratextuais, o chamado encapsulamento intertextual. Segundo a pesquisadora, seria “o fenômeno em que uma expressão referencial de um texto mais recente resume o discurso presente em unidade(s) textual(is) anterior(es)” (ARAÚJO COSTA, 2007, p. 151). Dessa forma, haveria a retomada de elementos que não se encontram no mesmo plano intratextual, mas que se encontrariam em planos intertextuais e em outros cotextos.

As observações de Araújo Costa são importantes quando pensamos no gênero aula. A aula segue um encadeamento temático que necessita de retomadas de outros contextos e de outros planos intertextuais para a progressão temática e

para atender aos objetivos comunicativos do gênero. Para isso, o professor aciona referentes que foram introduzidos em momentos anteriores e os retoma. Nesse processo, parece-nos que, para fins didáticos, a retomada de referentes já acionados em aulas anteriores se daria de outras formas e não apenas por encapsulamento.

Ainda que não haja uma explicitação por parte dos autores apresentados, as suas reflexões nos levam a rever as propostas classificatórias e a repensá-las, permitindo-nos ampliar o entendimento dos processos referenciais.

Para alargar o horizonte das investigações, um dos primeiros passos é não pensar nos sintagmas nominais (SN) como a única possibilidade de se estabelecer a construção dos sentidos. As predicções também são apontadas como estratégias de elaboração de objetos de discurso tão produtiva quanto os sintagmas nominais.

Em defesa de uma visão mais ampla para os estudos das construções referenciais, Custódio Filho (2011), ao revisar diversos trabalhos recentemente divulgados, acredita que é necessário analisar as relações entre as várias porções contextuais e não apenas se prender ao sintagma nominal. O autor enfatiza o fato de não nos prendermos, portanto, somente ao cotexto. Sob sua visão,

em vez de buscar exemplos (= expressões referenciais) que confirmem a teoria, parte-se dos usos, assumindo-se uma complexidade que não pode ser restrita ao papel dos sintagmas nominais, para ver como uma proposta de integração entre múltiplos fatores pode explicá-los; simultaneamente, admite-se que a própria análise pode mudar a proposta, tornando-a mais forte no que diz respeito a sua capacidade de explicação (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 140).

Ambicionando tal intuito, passamos agora para a categorização proposta pelo autor, que, acreditamos, virá contribuir com a abordagem pretendida pelo presente trabalho. Dividida em quatro pontos, cada proposta busca apresentar novas leituras para os fenômenos já existentes e ampliar as possibilidades de análise. De modo

geral, cada uma delas aponta para novas possibilidades de se investigar os estudos dos processos referenciais. Observemos a classificação:

- 1) *A recategorização metafórica como resultante da conjunção de várias porções contextuais*
- 2) *Expressões referenciais que retomam objetos de outro contexto*
- 3) *Construção de referentes sem menção referencial*
- 4) *Práticas referenciais e multimodalidade.*

Embora cada uma tenha objetivos funcionais específicos, elas apontam para condições de produção bem próximas: (1) a organização em torno de contexto e não apenas no cotexto; (2) o aparecimento de expressões não correferenciais contextuais; (3) a introdução de expressões referenciais já recategorizadas no cotexto; (4) a não linearização do processo referencial, (5) a associação de outras semioses no processo de referenciação.

Custódio Filho (2011) consegue fazer uma sistematização das indagações que muitos pesquisadores vêm trazendo à tona. O autor apresenta uma proposta em que as funções referenciais não se restringem aos sintagmas nominais – condição interessante para o tipo de investigação que pretendemos aqui. O recurso a outros modos semióticos vem se mostrando importante para preencher os estudos da referenciação.

Em uma reformulação mais recente, Custódio Filho (2013) sintetiza os resultados das principais pesquisas em referenciação e suas contribuições para os estudos referenciais. De certa forma, o autor amplia o que vinha defendendo em sua tese e mostra-nos que a referenciação é fruto de múltiplos fatores da linguagem (uso de adjetivos, de predicções). A referenciação não está condicionada ao aparecimento de uma expressão referencial ou à introdução explícita de um referente no texto e a imagem é um elemento importante> Por fim, a referenciação

é um fenômeno não linear. Podemos dizer, então, que a construção de um referente é uma atividade produtiva e criativa da linguagem em função de um projeto enunciativo.

3.3 As dêixis

Sem ainda adentrar na discussão teórica em busca de uma definição do conceito de dêixis, tomamos como ponto de partida algumas reflexões mais gerais em volta do fenômeno. Como afirma Hanks (2008, p. 205), as dêixis “existem em todas as línguas humanas e possuem inúmeras características interessantes que as distinguem de outros recursos comunicativos, igualmente verbais e não verbais.”. Mondada (2008, p. 70), ao discutir o papel do espaço, tanto físico quanto o discursivo dentro dos estudos linguísticos, levanta a seguinte reflexão:

O inventário dos recursos linguísticos para exprimir o espaço, bem como a constatação da diversidade desses recursos nas diversas línguas do mundo, fez da referência espacial o lugar privilegiado para se examinar a tese da relatividade linguística e, com ela, as relações entre linguagem, cognição e cultura.

O ponto de partida é o da constatação da diversidade de sistemas de coordenadas espaciais disponíveis nas diferentes línguas: os trabalhos dos linguistas focalizaram principalmente os recursos que permitem localizar um objeto, até mesmo expressar um movimento, privilegiando classes fechadas, gramaticais, que comportam um número restrito de elementos, como no caso das proposições espaciais (Talmy, 2000). Foi assim que se pôde observar em estudos clássicos (Levinson, 1996, 2003) que os sistemas de referência podem ser absolutos, intrínsecos (relacionados aos objetos) ou relativos (relacionados aos locutores), conforme a língua.

Mondada (2008) e Hanks (2008) destacam o fato de a dêixis ser um fenômeno comum a todas as línguas naturais. As categorias dêíticas de tempo, lugar, espaço e pessoa são representadas gramaticalmente e discursivamente.

Por fim, Levinson ([1983] 2007) chama atenção para o fato de que os fenômenos dêiticos são, *a priori*, fenômenos da modalidade oral da língua, por isso o contexto é de extrema importância para os estudos das dêixis⁶. Por essa razão, “as línguas naturais destinam-se primariamente, por assim dizer, a serem usadas na interação face a face e que, portanto, há limites para a extensão em que podem ser analisadas sem que isto seja levado em conta” (LEVINSON, [1983] 2007, p. 65).

Diante dessas reflexões, vemos que as dêixis apresentam uma propriedade particular: só realizam os sentidos pretendidos se levarmos em consideração os elementos externos ao contexto, ou seja, são expressões linguísticas marcadas por uma relação intrínseca com o momento de produção do enunciado. Para Saeed (2009, p. 191, *tradução nossa*), “os dispositivos dêiticos da linguagem fazem com que o falante crie um quadro de referência em torno de si mesmo”⁷. Ou seja, é a partir do sujeito e de sua relação com os elementos em seu entorno que as referências passam a ser construídas. Os sentidos são garantidos numa atuação conjunta dos interlocutores no momento da interação. Cavalcante (2013, p. 128) explica que há certas “expressões que só podem ser plenamente entendidas se o interlocutor souber algumas ‘coordenadas’ do enunciadador: **quem fala, para quem fala, de onde fala e quando fala** [grifo nosso]. Seriam, portanto, elementos linguísticos responsabilizados pela inscrição do sujeito dentro da uma produção discursiva. Como afirma Palmer (1976), existem alguns termos da linguagem que

⁶No capítulo anterior, dedicamos uma seção à discussão sobre texto e contexto. No que tange ao posicionamento de contexto assumido no trabalho, salientamos que não descartamos as contribuições de ordem pragmática, mas nos afinamos com a proposta de contexto sociocognitivo tal como apontado por Koch (2003) e van Dijk (2013 [1992], 2012). Já em se tratando dos estudos iniciais das dêixis, a noção de contexto assumida é contexto pragmático, aqui defendido por Levinson. Posto assim, nesta seção, assumiremos a noção de contexto dentro da proposta pragmática.

⁷ *The deitic devices in a language commit a speaker to set up a frame of reference around herself.*

não são redutíveis a outros termos, mas que devem ser interpretáveis se levados em conta os espaços ao redor da enunciação. Para Lahud (1979), a dêixis trata-se de uma figuração da enunciação, uma vez que entendemos a linguagem como uma atividade.

Não poderíamos deixar de trazer as reflexões oriundas de Benveniste (1976) de dentro da teoria da enunciação. Para o autor, o dêitico de primeira pessoa – eu – determina a imposição do sujeito na enunciação e, por sua vez, mostra-nos que o sujeito é incorporado ao ato verbal. Por fim, compartilhamos a definição de Levinson ([1983] 2007, p. 65), para quem

Essencialmente, a dêixis diz respeito às maneiras pelas quais as línguas codificam ou gramaticalizam traços do contexto de enunciação ou do evento de fala e, portanto, também diz respeito a maneiras pelas quais a interpretação das enunciações depende da análise desse contexto de enunciação.

As dêixis são, portanto, muito mais do que a simples indicação de referentes associados a um determinado contexto de enunciação. Trata-se de entidades gramaticais que ativam os referentes na cadeia discursiva. São responsáveis pelo encadeamento textual, tanto quanto as expressões anafóricas.

Tendo em vista a sua atuação totalmente vinculada ao contexto, Levinson ([1983] 2007), retomando a discussão de Fillmore (1971), chama a atenção para a existência de dois tipos de usos dêiticos: o gestual e o simbólico. Tais tipos são importantes, uma vez que os usos das expressões dêíticas ganham comportamentos distintos se levarmos em conta as modalidades de uso da língua, oral ou escrita.

O uso gestual estaria associado às condições da oralidade. “Termos usados de uma maneira dêitica gestual só podem ser interpretados com referência a um monitoramento áudio-visual-tátil e, em geral, físico do acontecimento discursivo”

(LEVINSON, [1983] 2007, p. 78). Ou seja, o gestual se dá em condições de uso da linguagem em que as marcas do entorno discursivo são extremamente importantes para a construção referencial do enunciado. Hanks (2008), amparado em vários estudos sobre as expressões indiciais, chama este tipo de uso dêitico de exofórico ao tratar da especificidade semiótica da dêixis. Segundo Hanks, os dêiticos referenciais se mostram como exemplos importantes para tratar da combinação entre a indicialidade e a gestualidade.

De qualquer forma, o uso gestual ou o exofórico caracteriza-se por estar intimamente atrelado ao momento da enunciação e por acionar objetos do mundo em objetos de discurso através de gestos dêiticos. Para Apotheloz (2003, p. 64), “há referência exofórica quando o objeto designado é localizado na situação extralinguística.”

Exemplos, como “Aquele ali é minha” em que “aquela” referencia uma caneca de café sobre a mesa (HANKS, 2007), ou “Tintim” no momento em que um grupo de amigos faz um brinde (LEVINSON, [1983] 2007) mostram-nos a força da linguagem em articulação com o mundo exterior. Permitem ainda reforçar uma das premissas que embasam esta pesquisa, que está em acreditarmos na natureza multimodal da linguagem.

De outro lado, temos os usos simbólicos das expressões dêiticas (LEVINSON, [1983] 2007) ou endofóricos (HANKS, 2008) em oposição ao uso gestual ou exofórico. São expressões dêiticas que não necessariamente precisam do entorno enunciativo para garantir o sentido pelos interlocutores. Encontramos tais usos, com mais frequência, na modalidade escrita da língua, já que para a sua compreensão os interlocutores necessitam de conhecimentos específicos dos parâmetros espaço-temporal e do papel social dos participantes do discurso

(LEVINSON, [1983] 2007). Para Hanks (2008, p. 215), “usos endofóricos são aqueles nos quais o objeto não precisa estar fisicamente presente, mas ter sido mencionado em fala anterior”, marcando dessa forma o encadeamento textual. Ou “quando a referência é localizada no cotexto” (APOTHELOZ, 2003, p. 64).

Em síntese,

Poderíamos formular a distinção desta maneira: a interpretação dos usos gestuais exige um monitoramento físico do acontecimento discursivo momento a momento, ao passo que os usos simbólicos fazem referência apenas a coordenadas contextuais disponíveis para os participantes antes da enunciação (LEVINSON, [1983] 2007, p. 79).

Em virtude de seus tipos de uso (gestual ou simbólico, exofórico ou endofórico), as dêixis apresentam cinco categorias: *pessoa, tempo, lugar, social e discurso* (LEVINSON, [1983] 2007). Para compor o quadro das categorias dêiticas, acrescentamos a categoria de *memória* (APOTHELOZ, 2003). No caso dessa última, nem sempre há uma consonância entre os autores. Cada uma dessas categorias permite marcar dentro do enunciado as circunstâncias do momento da enunciação. Para os propósitos do presente trabalho, iremos no deter com mais ênfase na categoria dos dêiticos discursivos.

Quando nos adentramos nos estudos da dêixis discursiva ou textual, é imperativa uma discussão em torno dos limites e das diferenças entre anáforas e dêixis. Antes de tomarmos partido de tal questão, iremos discutir a categoria da dêixis discursiva e mais adiante confrontaremos com as expressões anafóricas.

As dêixis discursivas ou textuais vêm sendo registradas por Apothéloz (1995a), Fillmore (1977), Levinson (1983) e Lyons (1977), segundo Cavalcante (2000). Para Levinson ([1983] 2007, p. 105), “as dêixis de discurso, ou de texto, dizem respeito ao uso de expressões num enunciado para fazer referência a alguma parte do discurso que contém esse enunciado (ou ao próprio enunciado)”. Nas

palavras de Apothéloz (2003, p. 69), “diferentemente das dêixis situacional, o ponto que funciona como marca deste gênero de designação não é o lugar e o momento da enunciação, mas o lugar e o momento do texto onde aparece a expressão indicial.”.

Diferentemente das outras categorias que se relacionam mais com a situação endofórica, as dêixis discursivas têm por função marcar um enunciado e sua relação com o texto em que está inscrito, ou seja, apresenta uma função metatextual. Dessa forma, permite a organização geográfica do espaço textual, facilitando a orientação do leitor/ouvinte nesse espaço. Para Cavalcante (2000, p. 47), “dois critérios são atribuídos à caracterização dos dêiticos discursivos: a referência a porções difusas do discurso e a consideração do posicionamento do falante na situação enunciativa.”.

Sendo assim, os dêiticos discursivos assumem a condição de situar o leitor/ouvinte no texto, levando em consideração o cenário enunciativo. Dessa forma, os dêiticos discursivos seriam representados por expressões, tais como, *no último parágrafo*, *no próximo capítulo*, que marcariam a localização de porções textuais dentro do texto.

Ciulla e Silva (2008), em releitura de trabalho de sua autoria e de trabalho de Cavalcante (2000), apresenta uma classificação para os tipos de dêiticos discursivos. A autora lembra que tal proposta não é em si suficiente, uma vez que o fenômeno necessita de mais contribuições. Destarte, contamos com quatro tipos propostos por ela:

- 1) Dêiticos discursivos situacionais:** “recuperam entidades já introduzidas no cotexto e, a o mesmo tempo, mantêm um elo com o espaço extralingüístico” (CIULLA E SILVA, 2008, p. 59).

Por exemplo: este trabalho

- 2) Dêiticos discursivos físico-textuais:** “seriam os que localizam porções do discurso de acordo com uma perspectiva horizontal ou vertical que se conceba do espaço físico do texto” (idem).

Por exemplo: o exemplo a seguir,

- 3) Dêiticos discursivos da memória:** encapsulam “informações presentes no cotexto e remeteriam a algum conhecimento contido na memória dos interlocutores” (idem).

Por exemplo: aquela seção

- 4) Dêiticos discursivos encapsuladores:** “têm a função de encapsular conteúdos sem dar indicações sobre a localização do referente” (idem).

Por exemplo: Dessa forma.

Quanto aos limites entre as dêixis discursivas e as anáforas, hoje assume-se uma proposta de continuidade entre cada tipo de expressão referencial. Pelo avanço dos estudos do texto, dicotomizar as funções das expressões referenciais não parece ser algo sensato, uma vez que pode restringir o escopo das pesquisas. Cavalcante (2005, p. 126), em uma reflexão sobre a condição dos objetos de discurso afirma que:

É dessa instabilidade que se fabricam os processos de introdução referencial e de anáfora em sentido amplo; e é no contínuo desses dois processos que se estabelecem os casos de dêixis. Tanto as introduções quanto as anáforas podem ser dêiticas ou não-dêiticas, a depender de como se concebe o fenômeno da dêixis.

A partir dos avanços dos estudos dos processos anafóricos, percebemos que a antiga definição de anáfora usada para marcar as fronteiras entre anáfora e dêixis parece não ser mais satisfatória. Ao encararmos hoje as expressões anafóricas apenas como uma retomada feita pelo uso de um pronome a um referente pontual

do texto, conforme já discutimos em seção anterior, deixamos de conceber a linguagem dentro de sua plasticidade e de sua instabilidade que permite o seu processo criativo. Assim, as palavras de Levinson (2007, p. 106), para delimitar o campo de atuação das anáforas e das dêixis, parecem-nos bastante reducionistas.

Para o pesquisador,

não obstante, em princípio, a distinção é clara: quando um pronome se refere a uma expressão linguística (ou porção do texto) em si, ele é dêítico de discurso; quando um pronome se refere à mesma entidade que uma expressão linguística anterior, ele é anafórico.

Marcuschi (2005, p. 88) vai de encontro com posições como as de Levinson quando afirma que “um dos contra-exemplos para tanto seria o caso da anáfora indireta, ou seja, aquela que não tem um antecedente textual, mas também não se resolve por ligações extratextuais”. Ou seja, “as diferenças entre dêixis e anáfora não estão no nível das operações, mas da relação cognitiva estabelecida” (MARCUSCHI, 2005, p. 89).

Entretanto, em um caminho um pouco mais avançado, Cavalcante (2005, p.126) propõe a seguinte possibilidade para os estudos em torno dos processos referenciais:

Assim sendo, se elegermos como critério primário a retomada de referentes no discurso, poderemos aceitar que a dêixis pode cruzar o caminho da anáfora e da introdução referencial, não as excluindo, mas inserindo nessa intersecção uma soma de subjetividades.

Ciulla e Silva (2008, p. 60) também aposta em uma perspectiva de continuidade para a investigação dos fenômenos e não em uma abordagem dicotômica.

Abre-se uma nova armadilha para a definição da dêixis, se insistirmos em considerá-la um grupo de expressões à parte da anáfora. A questão é que a dêixis e a anáfora parecem trilhar caminhos que não se interrompem, mas, pelo contrário, muitas vezes podem confluir.

Diante dessas questões, assumiremos aqui uma proposta não dicotômica para as análises que virão a ser feitas. Ao assumir essa postura, não estamos descaracterizando cada fenômeno em particular – a introdução referencial, as expressões anafóricas e a dêixis, mas acreditamos que em situações reais de uso da língua cada um destes tipos de estratégias referenciais pode assumir mais de uma função, tendo em vista o processamento textual. No caso das dêixis de memória, optamos por colocá-las dentro do espaço das dêixis discursivas, conforme a subdivisão apresentada por Ciulla e Silva (2008).

A seguir, trazemos o último capítulo das discussões teóricas destinado aos estudos da gestualidade.

4. Os estudos da gestualidade

Os dois primeiros capítulos tinham por objetivo apresentar nossos pressupostos teóricos dentro dos estudos da referenciação. Um dos eixos norteadores em ambos os capítulos foi o fato de entendermos a língua como uma atividade multimodal em que as diversas semioses não verbais se articulam com o verbal na elaboração dos sentidos. Acreditamos que essa agregação multissemiótica é um fator importante para a progressão textual, tendo em vista o fenômeno da referenciação. De certa forma, muitos trabalhos, tais como Mondada (2005), Bentes e Rios (2005), Custódio Filho (2011), Oliveira Silva (2013), Ranieri (2014), já vêm apontando para essa condição.

Entretanto, ainda que o número de trabalhos que buscam se ocupar dos estudos da referenciação sob uma perspectiva multimodal tenha crescido, percebemos que ainda são bastante restritas as pesquisas que se ocupam do texto oral, seus processos referenciais e das semioses associadas a ele, tais como a gestualidade. Ainda predominam as pesquisas com os textos escritos e de semioses vinculadas a essa modalidade.

Quando se ocupam do texto oral, as pesquisas existentes que se preocupam com o processo referencial tratam de aspectos bem particulares. Muitas abordam a associação da gestualidade com a referenciação, entretanto se detêm, particularmente, nos gestos de apontar e em suas funções dêiticas espaciais. Temos, como exemplo, os trabalhos de E. Bates, Nina C. Capone e Karla M. McGregor, S. W. Goodwyn, L. Acredolo, Butcher, Susan Goldin-Meadow citados por Tellier (2009). E, em menor número, descrevem os tipos de gestos e sua ocorrência com algum tipo de expressão anafórica, como o trabalho de Pereira (2010), que se

preocupa em descrever a ocorrência de tipos anafóricos associados a determinados tipos de gestos. Tais trabalhos ainda pouco se detêm na gesticulação como um elemento intrínseco ao processo de construção da referência, como Mondada (2005) vem buscando.

Há ainda pesquisas que se ocupam dos processos de aquisição da linguagem, associando-os à gestualidade. Autores, como McNeill (1999, 2000), afirmam que os gestos são adquiridos em concomitância com a linguagem verbal e estão integrados a ela. Tendo em vista essa questão, temos aqui no Brasil alguns grupos atuantes que investigam a associação verbo-gestual.

Na região Norte-Nordeste, temos o NELIN (Núcleo de Estudos Linguísticos Interacionais) liderado pelas professoras Marianne Cavalcante e Evangelina Maria Brito de Faria, da Universidade Federal da Paraíba. O núcleo desenvolve pesquisas em aquisição da linguagem sob uma perspectiva multimodal. Uma das linhas de investigação do grupo se ocupa da interação mãe-bebê em contexto de aquisição de língua materna. Recentemente, muitas das pesquisas vêm focando a presença da gestualidade no correr do processo.

Na região Sudeste, contamos com o COGITES (Cognição, Interação e Significação) vinculado à Unicamp. Sob a liderança da professora Edwiges Maria Morato, o grupo desenvolve pesquisas com sujeitos afásicos ou com doença de Alzheimer. Seus focos de pesquisa orbitam em torno dos processos referenciais, da gestualidade e das expressões dêiticas.

Sem colocarmos de lado as contribuições oriundas de tais pesquisas, acreditamos, entretanto, que os gestos podem ser investigados em outros ambientes e em situações discursivas diversas, como na sala de aula, por exemplo. Nesse espaço, percebemos que os gestos não são elementos auxiliares na referenciação,

mas se efetivam com a linguagem verbal em prol do processo referencial. Veremos, no capítulo dedicado às análises, que os gestos são elementos de extrema importância na elaboração da referenciação e que seu aparecimento não se restringe aos gestos dêiticos espaço- temporais, tal como algumas pesquisas vêm se dedicando. Os gestos são elementos protagonistas na introdução de referentes, bem como na progressão textual e no uso de expressões dêiticas, através de suas funções discursivas e de memória, não assumindo, dessa forma, o papel de coadjuvantes no processo referencial.

Salientamos ainda que é bastante perceptível, com a apresentação dos trabalhos dos grupos de pesquisa, que os processos referenciais em associação com a gestualidade na interação entre professor-aluno em sala de aula ainda não é um dos principais focos dentro das investigações. Na literatura em Linguística, temos poucas pesquisas que tratam da temática.

Diante dessas considerações preliminares, o presente capítulo, portanto, tem por objetivo discutir os pressupostos básicos dos estudos da gestualidade, buscando subsídios para o fenômeno da referenciação. Para isso, dividimos o capítulo em duas seções: (1) estudos da gestualidade e definição do conceito de gesto e (2) gestos e tipologia dos gestos.

4.1 Estudos da gestualidade e a definição do conceito de gesto

A bibliografia referente aos estudos da gestualidade hoje é vasta e abarca diversas áreas do conhecimento humano. No campo das ciências humanas, encontramos estudos voltados para a temática dentro da Psicologia, da Comunicação Social, da Etnografia, da Antropologia e dos Estudos Folclóricos. No

caso da Linguística, a sua associação com os estudos dos gestos não é nova, mas ainda é pouco investigada, se levarmos em conta a intersecção da ciência linguística com as outras áreas das ciências. Temos trabalhos focados no processo de aquisição da linguagem e em indivíduos afásicos ou com Alzheimer, como já mencionado.

Podemos dizer que somente a partir da segunda metade do século XX, houve uma investida nos estudos dos gestos. Entretanto, há registros de estudos voltados para os gestos na tradição romana, quando voltados para a oratória. Séculos depois encontramos mais estudos dos gestos vinculados aos estudos da oratória. Um pouco mais tarde, no período iluminista, os estudos ganharam força com uma abordagem que associava o gesto ao pensamento, influenciando, de certa forma, os estudos posteriores (KENDON, 2004; PEREIRA, 2010).

Após esses momentos, os gestos passaram novamente a fazer parte da agenda dos estudos das interações humanas, uma vez que a linguagem não verbal passou a ser enfocada dentro dos estudos da comunicação humana. “na década de 50, [...] a pesquisa em comunicação finalmente começou a ser levada a sério” (DAVIS [1979]1999, p. 84). Nesse ínterim, a Linguística já vinha se consagrando como a ciência voltada para os estudos da linguagem verbal.

Em uma pesquisa bibliográfica, *Kendon (1981a) identificou apenas seis livros eruditos sobre gestos, publicados entre 1900 e 1979 em inglês* (KNAPP e HALL, [1972] 1999, p. 191). Segundo Davis ([1979] 1999, p. 84), “a investigação sobre os estilos gestuais começou em princípios de 1940, através de um estudo realmente notável levado a efeito por David Efron.”. Nesse trabalho pioneiro, Efron estudou os gestos de imigrantes italianos e judeus de Nova Iorque. Seus resultados apontaram para a existência de diferenças gestuais entre os dois grupos étnicos que

ele atribuiu às questões de identidade de cada grupo. Um dos pontos importantes de seu trabalho é que Efron percebeu que a segunda geração de imigrantes que mantinha contato com a primeira geração conservava o estilo gestual, enquanto aqueles que iam se aproximando do estilo de vida americano iam perdendo o estilo característico de seu grupo (DAVIS, [1979] 1999). A partir dessa constatação de Efron, percebemos, então, que a associação entre gesto e cultura é um fator importante para os estudos da gestualidade, como enfatizaremos mais adiante.

Após o trabalho de Efron, que foi relançado na década de 70 do século passado, Rector e Trinta (1985) citam ainda as pesquisas de Hayes (1959), de Ekman e Friesen (1969), de Knapp (1972), de Poyatos (1976) e, por fim, a de Kendon na década de 1980, que trouxeram valiosas contribuições para os estudos da gestualidade. *Grosso modo*, cada pesquisa deu um passo em busca de ampliar não somente a classificação dos tipos de gestos existentes, mas, também, de mostrar como a associação entre os gestos e a linguagem verbal é fundamental para os estudos do gesto. Ainda dentro dessa proposta classificatória, não poderíamos deixar de mencionar a classificação de McNeill (1992, 2000). Uma de suas contribuições mais evidentes foi apresentar uma perspectiva cognitiva para se entender o processo de construção do gesto. Destacamos ainda os trabalhos de Susan Goldin-Meadow, Sotaro Kita, Lorenza Mondada, entre outros, como Pereira (2010) salienta. Até então predominava uma visão mais antropológica dentro dos estudos da gestualidade. De modo geral, cada sistema classificatório cria novas categorias para os tipos de gestos existentes. Há, entretanto, alguns pontos que podem ser vistos como convergentes em cada uma delas.

O primeiro a ser considerado é que estudar os gestos é, de certa forma, debruçar-se sobre a cultura de um grupo, como também é investigar a linguagem

humana. Não há como desvincular um de outro, até porque, como a linguagem verbal, os gestos apresentam uma relação muito forte com o espaço de produção e com os seus interactantes. Todas as pesquisas que resultaram em uma proposta classificatória partiram de situações reais de uso da linguagem independentemente de apresentar uma abordagem antropológica ou cognitiva.

O outro ponto está em torno da conceituação do que vem a ser gesto. De início, o gesto pode parecer de fácil definição: um movimento da mão, ou talvez de ambas as mãos, produzidos por um ser humano. No entanto, quando se pensa de forma mais precisa sobre isso, é possível questionar se um gesto só é realizado com as mãos ou se pode envolver outras partes do corpo, como a cabeça.

Nas propostas classificatórias citadas anteriormente, os pesquisadores não caracterizam como gestos os movimentos que envolvem o arrumar de roupa, a movimentação de objetos, o afagar de cabelo, ou, como afirmam Knapp e Hall ([1972] 1999, p. 192), “as ações que não fazem parte das atitudes próprias de uma pessoa não são normalmente consideradas gestos”. Os seguintes autores, por sua vez, enxergam que um gesto é uma ação relacionada à conversa em curso. Para Davis ([1979] 1999, p. 83), “grande parte da gesticulação comum vincula-se, na verdade, ao discurso, como uma forma de ilustrar ou sublinhar o que se diz.”. Na visão de McNeill (1992, p. 11, *tradução nossa*), “quando as pessoas falam elas podem fazer movimentos espontâneos chamados de gestos. Eles são movimentos de braços e de mãos e são quase sempre sincronizados com o fluxo do discurso.”⁸.

Por fim, ainda dentro dessa discussão, os autores comungam com o fato de existirem gestos que se relacionam com a fala e gestos independentes dela. Vale

⁸ *When people talk they can be seen making spontaneous movements called gestures. These are usually movements of the arms and hands are closely synchronized with the flow of speech.*

salientar que “assim, mesmo que os gestos independentes da fala possam comunicar mensagens sem um discurso anexo, seus significados são ainda influenciados pelo contexto” (KNAPP e HALL, [1972]1999, p. 194).

No caso dos gestos independentes da fala – os emblemas – todos os autores apontam para a sua existência e mostram que muitos desses gestos são culturalmente estabelecidos e que sua significação é, em certa medida, independentes da fala, ou seja, é pré-estabelecida a ela. Já quando se tratam dos gestos dependentes da fala, as propostas classificatórias apresentam, em acordo, os gestos dêiticos que se associam com o ato de apontar. Já há entre os autores uma oscilação quanto aos outros tipos de gestos. Peguemos, por exemplo, os gestos ligados ao referente, como na classificação de Knapp e Hall ([1972]1999), que poderiam ser equivalentes aos gestos metafóricos e aos gestos icônicos propostos por McNeill (1992, 2000).

Para os nossos objetivos de investigação, assumiremos a proposta de McNeill (1992, 2000), que será explicitada a seguir.

4.2 Gestos e tipologia dos gestos

Baseado nos trabalhos de Adam Kendon, McNeill (1992, 2000) propõe uma classificação para os tipos de gestos em um *continuum* que foi intitulado por ele de *continuum de Kendon* em homenagem ao pesquisador. A proposta de McNeill com este *continuum* é organizar o pensamento de Kendon em torno dos estudos dos gestos, na medida em que distingue os gestos das outras categorias de comunicação não verbal (tais como o olhar e a proxêmica). Tal ação se mostra de

fundamental importância, uma vez que vários autores corriqueiramente classificam de gestos qualquer tipo de comunicação não verbal.

A primeira versão do *continuum* foi apresentada em McNeill (1992). Nesta versão, o autor propõe uma classificação em que apresenta quatro tipos de gestos: (1) gesticulação, (2) pantomima, (3) emblemas e (4) linguagem de sinais. Originalmente, esses quatro tipos foram classificados de acordo com a sua ligação com a fala e com o seu grau de convenção. Ou seja, cada categoria era organizada em torno de sua associação com a linguagem verbal, que iria desde a sua articulação total até a sua desvinculação com o verbal. Concomitantemente, a organização dos gestos no *continuum* tinha em vista a convencionalidade de cada tipo. Assim, teríamos gestos cujos sentidos eram construídos em parceria entre produção verbal e gestos que apresentavam sentidos pré-determinados à interação. Seguindo essas considerações, teríamos a seguinte distribuição no *continuum*:

Quadro 3: Primeira versão do *continuum* de Kendom

Gesticulação →	Pantomímica →	Emblemas →	Língua de Sinais
presença obrigatória de fala			ausência de fala
não convencionalizado			convencionalizado

(McNEILL, 1992, p. 37)

Na extremidade à esquerda, teríamos a gesticulação. Segundo McNeill (1992), são movimentos espontâneos e idiossincráticos das mãos e dos braços que

ocorrem durante o discurso que o acompanha. “A gesticulação constitui-se pelo movimento idiossincrático e espontâneo das mãos e dos braços, o que podemos chamar de ‘discurso de acompanhamento’ ou ‘gestos discurso’”. (VEZALI, 2011, p. 58).

A gesticulação está diretamente ligada ao fluxo conversacional e não acontece sem a presença da linguagem verbal. Quanto a sua convencionalidade, tais gestos só apresentam sentido dentro de um contexto de produção, uma vez que cada elaboração gestual está em associação com a produção do verbal. Não existe uma normatização prévia dos gestos que podem ser elaborados, tendo em vista esse ou aquele tipo de construção linguística. A gesticulação, portanto, se mostra dependente da produção de linguagem verbal. É importante observar que a linguagem verbal acontece independente dos gestos, mas o contrário nós não temos: uma produção de gesticulação independente da produção verbal.

Em oposição à gesticulação, no lado direito do *continuum*, teríamos as línguas de sinais. A língua de sinais, diferente da gesticulação, é fortemente convencionalizada e os sinais são regulados socialmente. A sua ocorrência é totalmente independente da linguagem verbal. Hoje as línguas de sinais são encaradas como sistemas linguísticos com segmentação, composicionalidade, léxico, sintaxe, distinção, arbitrariedade, normas de boa formação e comunidade de usuários (McNEILL, 1992, 2000). A sua total desvinculação com a produção verbal a leva ter um grau de convencionalidade social extremamente forte.

Percebemos, então, que a proposta do *continuum* é exatamente organizar os gestos, partindo da condição de dependência ou independência em relação às produções verbais orais. Ser mais ou menos dependente da produção verbal faz com que os gestos sejam mais ou menos convencionalizados socialmente. Vale

ressaltar que “mesmo que os gestos independentes da fala possam comunicar mensagens sem um discurso anexo, seus significantes são ainda influenciados pelo contexto” (KNAPP, HALL, [1972]1999, p. 194). Assim, se de um lado temos, em oposição, gesticulação e língua de sinais, entre eles temos dois tipos de gestos que flutuam no *continuum*: as pantomimas e os emblemas.

De difícil caracterização, as pantomimas seriam um tipo de gesto que não apresenta uma convencionalidade socialmente marcada. Sua realização está diretamente ligada ao contexto de produção, ao momento da interação. Para Cavalcante e Nóbrega (2012, p. 161), “a pantomima é usada sem o fluxo de fala, são representações de ações cotidianas”. Geralmente é produzida quando alguém está impossibilitado de falar e não necessariamente reflete o tópico discursivo que está em pauta. Os gestos produzidos em jogos de mímica são bons exemplos de pantomimas.

Já os emblemas são gestos usados em uma comunidade específica. Os emblemas são convencionalizados cultural e socialmente e, por isso, apresentam um significado previamente definido. “Os emblemas são gestos convencionalizados pelo uso em uma cultura, comunidade ou grupo social” (VEZALI, 2011, p. 58). Há exemplos bem marcados, como o polegar para cima, que significa que tudo está bem, ou o OK., oriundo dos Estados Unidos, e que hoje faz parte de diversas culturas ocidentais. Os emblemas são, na maioria das vezes, associados a uma expressão fixa, mas pode ser utilizado sem voz. As pessoas pertencentes a uma mesma comunidade cultural compreendem esses gestos, porque eles foram apreendidos juntamente com sua primeira língua.

Quase uma década depois, McNeill (2000) retoma a proposta do *continuum* de Kendon e refina as categorias analíticas. O autor subdivide o antigo *continuum*

em quatro, sem deixar de lado a classificação dos quatro tipos de gestos proposta inicialmente. Entretanto, cada proposta de *continuum* irá se deter em um aspecto mais particular dos estudos da gestualidade.

O primeiro *continuum* organiza os tipos de gestos em função de sua articulação com a linguagem verbal, no caso com a modalidade falada da língua. A sua proposta é mostrar a relação de cada tipo de gesto com a produção oral. Para isso, parte-se da esquerda para a direita, com a gesticulação, numa extremidade e as línguas de sinais na ponta oposta. Teríamos, dessa forma, a gesticulação e os emblemas em aproximação e as pantomimas e a língua de sinais em outro grupo. Vejamos:

Quadro 4: ***Continuum* 1: Relacionamento da fala**

Gesticulação →	Emblemas →	Pantomimas →	Língua de Sinais
Presença obrigatória de fala	Presença opcional de fala	Ausência de fala obrigatória	idem

Já o segundo *continuum* se detém nos aspectos linguísticos, ou seja, se o tipo de gesto apresenta organização linguística autônoma. Ou seja,

as propriedades linguísticas podem ser definidas como significações morfológicas, fonéticas e sintáticas que estão presentes no momento da execução de algum tipo de gesto em que a presença dessas propriedades seja obrigatória (CAVALCANTE; NOBREGA, 2012, p. 161).

Para isso, observa-se se existe uma relação de combinação sintática entre os gestos independente de sua relação com a linguagem verbal.

Nesse caso, continuamos com a gesticulação e a língua de sinais nos mesmos pontos do *continuum*, mas, agora, temos as pantomimas mais próximas da gesticulação do que os emblemas. “Pantomimas, como a gesticulação, não

obedecem a nenhum sistema” (McNEILL, 2000, p. 3, *tradução nossa*)⁹. Ou seja, elas não têm uma significação prévia à interação, mas constroem sentidos no processo interacional. Observemos o quadro:

Quadro 5: *Continuum 2*: Relacionamento das propriedades linguísticas

Gesticulação →	Pantomimas →	Emblemas →	Língua de Sinais
Ausência de propriedades linguísticas	idem	Poucas propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas

Como já mencionado, a língua de sinais apresenta uma organização linguística independente. No caso dos emblemas, existe mais convencionalidade social e cultural do que organização linguística propriamente dita. Se na primeira versão McNeill (1992) agrupa a fala e a convencionalidade como critérios de classificação, agora McNeill (2000) propõe uma separação e acrescenta o fator linguístico, como se dá no *continuum 2*. Não podemos deixar de perceber, no entanto, que o fator organização linguística está diretamente ligado ao fator convencionalidade. Tanto que, se observamos o quadro abaixo referente ao *continuum 3* que trata da relação de convenção social, não há mudanças quanto à disposição dos tipos de gestos se comparado com o quadro anterior. Acompanhemos:

⁹ *Pantomime, like gesticulation, does not seem to obey any system constraints.*

Quadro 6: *Continuum 3* – Relacionamento com convenções

Gesticulação →	Pantomimas →	Emblemas →	Língua de Sinais
Ausência de propriedades linguísticas	idem	Poucas propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas

Por fim, McNeill (2000) apresenta o quarto *continuum*, que se foca nas diferenças semióticas dos tipos de gestos. Para ele, há gestos que tem o sentido de uma parte determinado pelo todo, ou seja, seriam os globais. Já quando diferentes significados são sintetizados num só gesto, teríamos os sintéticos.

Quadro 7: *Continuum 4* – Característica semióticas

Gesticulação →	Pantomimas →	Emblemas →	Língua de Sinais
global e sintéticos	global e analítico	segmentado e analítico	segmentado e analítico

Ao reorganizar a proposta de Kendon, McNeill (1992, 2000) nos mostra que os gestos não são um mero apêndice da produção verbal. Ainda que um sistema linguístico tenha uma realização independente, os gestos e a fala operam em conjunto.

4.2.1 Gesticulação: proposta classificatória

Tomando por base o *continuum* de Kendon, iremos nos deter nos gestos que são dependentes da produção verbal: a gesticulação. Para isso, assumiremos a proposta classificatória de McNeill (1992, 2000). As pesquisas desenvolvidas por ele e por seu grupo têm mostrado que existe uma frequência de quatro tipos de gestos

ocorridos em conversas espontâneas ou em narrativas, a saber: icônicos, metafóricos, dêiticos, ritmados.

Os gestos icônicos têm uma estreita relação com o conteúdo semântico do que está sendo falado. São gestos que representam os movimentos do corpo, movimentos de objetos ou pessoas no espaço e formas de objetos ou pessoas. São tidos como gestos de representação de ações concretas (McNEILL, 1992). Tomemos, por exemplo, uma conversa em que alguém pode dizer: "Eu estava dirigindo quando ouvia uma notícia no rádio" e para isso faz um gesto simulando segurar um volante. Ou então diz: "Foi tão grande" e mostrar ideia de largura com as duas mãos abertas. A gesticulação, como se pode perceber, gira em torno do tópico discursivo que está em evidência na fala do interlocutor.

Entretanto, para McNeill, os gestos icônicos não são apenas uma representação do que está sendo dito. Tais gestos revelam também o ponto de vista particular do interlocutor a respeito do assunto tratado. As ações discursivo-linguísticas do usuário estão em função do seu ponto de vista diante do fluxo conversacional e os gestos vão acompanhá-las semântica e pragmaticamente.

Outro tipo de gesto classificado por McNeill (1992, 2000) são os chamados gestos metafóricos. De certa maneira, os gestos metafóricos apresentam uma semelhança em relação aos icônicos: são gestos que buscam representar imagens, isto é, são gestos pictóricos. A diferença básica entre eles, no entanto, está no fato de que os icônicos retratam conceitos concretos e os metafóricos buscam representar conceitos abstratos.

A relação com a situação de produção é bastante evidente nos gestos metafóricos, uma vez que, para se perceber o seu sentido, o pesquisador precisa levar em conta o tópico discursivo e buscar associações com o gesto que foi feito

pelo interlocutor. Muitas vezes os gestos metafóricos são representações de ideias do interlocutor. A sua representação imagética só é compreendida no processo interacional. Ideias como fácil, difícil, leve, pesado são muitas vezes representadas por gestos metafóricos e sua representação imagética só é compreendida na interação.

Veremos abaixo os gestos dêiticos e os gestos ritmados. Entretanto, antes de prosseguirmos com a descrição desses dois tipos de gestos, é interessante ressaltar que, dentro dos estudos da referenciação, como veremos com mais detalhes na próxima seção, temos poucas pesquisas que se detêm nos estudos dos gestos icônicos e metafóricos como importantes na progressão textual e, por conseguinte, na construção referencial dos objetos de discurso. Tais gestos ocorrem concomitantemente à produção da fala e são de fundamental importância para a sua elaboração. Ao contrário, há uma série de pesquisas que tratam dos gestos dêiticos como elemento importante na produção referencial.

Os gestos dêiticos, como o próprio nome já anuncia, são aqueles que se referem a coisas e são usados para apontar e podem ser feitos com a mão, com o dedo ou com o queixo. Eles podem ser concretos ao apontarem para alguém, algo ou algum lugar, como quando se diz "seus óculos estão aqui em cima da mesa" e o interlocutor aponta em direção da mesa e dos óculos. Mas há também os gestos dêiticos abstratos que se referem a algo ou alguém ausente ou um lugar ou mesmo um momento no tempo anterior do discurso em vigor. Assim, na interação um interlocutor pode apontar para um de seus lados e fazer a indicação de algum lugar ou fazer indicação a sua volta para se referir ao passado. Os dêiticos são moldados por características culturais, já que as referências geográficas e temporais são diferentes entre as línguas e culturas.

Já os gestos ritmados tratam de movimentos rítmicos que não têm nenhuma ligação semântica com o discurso. Funcionam como ênfases para sublinhar palavras ou frases importantes durante a interação. São importantes como recursos argumentativos na produção verbal, pois enfatizam trechos do discurso, levando o interlocutor a reforçar sua atuação em uma interação. Uma típica batida pode ser caracterizada como um movimento da mão, do dedo ou do braço feito de baixo para cima e vice-versa (McNEILL, 1992, 2000).

5. Procedimentos para uma coleta multimodal em sala de aula

Sabemos que um trabalho de investigação científica necessita de procedimentos técnicos que permitam fazer a coleta dos dados, bem como de suporte teórico-metodológico para o tratamento dos dados a serem coletados. Em partes, o valor da pesquisa e a credibilidade de seus resultados estão atrelados à adoção de tais ações. Posto assim, a opção por um tipo ou outro de pesquisa ou por um tipo ou outro de técnicas metodológicas não é algo aleatório, mas está em associação com o posicionamento teórico escolhido que orientará o andamento do trabalho de pesquisa.

Em nosso caso, não poderia ser diferente: fomos em busca de uma metodologia de pesquisa que fosse coerente com os nossos objetivos e com o nosso objeto de investigação. De antemão, buscamos uma metodologia que atendesse aos pressupostos teórico-metodológicos de trabalhos que tratam da linguagem como uma atividade multimodal. Diante disso, redigimos o presente capítulo, cuja intenção é tratar dos aspectos envolvidos no procedimento de coleta de dados e de questões pertinentes a ela.

Em primeiro lugar, tratamos da metodologia de pesquisa adotada e do tipo de pesquisa. Em seguida, discutimos a multimodalidade nas pesquisas em linguagem. Depois, abordamos os procedimentos utilizados durante a coleta do corpus, o espaço da pesquisa e os sujeitos envolvidos. Por fim, falamos da transcrição dos dados, sua organização e apresentamos as categorias de análise.

Um dos procedimentos iniciais do desenvolvimento da investigação foi o encaminhamento do projeto de pesquisa para análise e parecer de um Comitê de Ética em Pesquisa que está de acordo com o roteiro preconizado pelo Ministério da

Saúde, pelo Conselho Nacional de Saúde e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Tal atitude foi tomada porque a presença de seres humanos é imprescindível para o desenvolvimento da pesquisa. Justificamos ainda tal atitude por darmos preferência aos dados coletados pelo pesquisador em função de objetivos restritos à pesquisa que se encaminha e por acreditarmos que a linguagem se dá em condições reais de uso. Tendo em vista essa condição, encaminhamos o projeto de tese para oportuno parecer ao Conselho de Ética da Universidade Federal de Pernambuco, cumprindo com os prazos estabelecidos por ele, com as suas determinações e sugestões para o andamento da pesquisa. O projeto correu sob o número de processo CAAE 17162613.3.0000.5208.

Paralelamente, desenvolvemos um levantamento teórico que ajudasse na construção de nosso aparato metodológico, bem como a realização de leituras críticas desse material. Diante disso, foi necessária a nossa incursão em áreas afins da Linguística, tais como as Ciências Sociais e a Educação, para a formulação de nossos procedimentos metodológicos, já que entendemos que a nossa pesquisa se caracteriza por ser de cunho interdisciplinar.

Dentro desse cenário, a pesquisa se caracteriza também por ser uma pesquisa do tipo qualitativa. Uma das justificativas que apresentamos por tal escolha metodológica está relacionada com a seleção do *corpus*: sequência de aulas videogravadas. Em vista disso, não priorizamos aqui o aspecto quantitativo da coleta, mas buscamos informações que são suficientes em uma perspectiva qualitativa (GUNTHER, 2006). Entendemos que a quantidade de horas de gravação não é diretamente proporcional ao aparecimento do fenômeno que iremos tratar.

A outra justificativa está em função do papel do pesquisador, ou para nós, pesquisador-observador que irá atuar durante a coleta dos dados. Desse modo,

entendemos aqui por pesquisa qualitativa, tal como pensado por Garnica (1997), um estudo que priorize a qualidade da investigação, tendo em vista os elementos que sejam significativos para o observador-investigador. Corroboramos nossa posição com as propostas apresentadas por Ludke e André (1986). Para as autoras, uma pesquisa ganha o caráter de qualitativa quando:

1. tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. (p. 11-13).

Diante dos posicionamentos apresentados, não teríamos como optar por outro tipo de pesquisa, uma vez que a pesquisa de cunho qualitativo se mostra condizente com os nossos pressupostos teóricos. Em especial chama-nos a atenção o primeiro, o terceiro e quinto ponto da citação das autoras.

Para nós, a sala de aula, nosso espaço de investigação, não pode ser modificada em função da pesquisa. O ambiente tem de ser investigado em toda sua naturalidade, para que não se comprometam os dados a serem analisados. Trata-se de um espaço que tem um fluxo próprio, ou seja, que apresenta um tempo específico – a hora-aula e o calendário escolar - uma rotina e atores sociais que atuam especificamente neste espaço, além de práticas sociais e discursivas restritas a ele. De modo geral, pouco se deve mudar nesse espaço, para atender aos objetivos do investigador. Podemos afirmar que o investigador encaminha sua pesquisa em função deste ambiente.

O terceiro ponto, no qual se ressalta a relação produto e processo, é compatível com a perspectiva de língua adotada, de modo geral, na nossa pesquisa. Entendemos e assumimos a linguagem como uma atividade sociocognitiva, sendo assim, não poderíamos resumi-la a um produto resultante de um processo. Olhar o acontecer é etapa importante, para a escolha dos procedimentos analíticos que ora venhamos a tomar.

Enquanto pesquisadores, não nos interessa apenas a transcrição em si, ou os dados apresentados nela. Olhar para as etapas que preconizaram a elaboração de uma ou outra estratégia no uso da linguagem é tão importante quanto o resultado a ser obtido. Ou seja, para nós, investigar o processo é tão importante quanto investigar o produto. De tal modo, não poderíamos descartar os sujeitos atuantes nele, isto é, o professor e os alunos, com foco, para nós, na figura do professor. Tal possibilidade só seria possível com o investigador focado no processo de construção e não somente com o produto obtido dele.

Finalmente, o quinto ponto faz com que olhemos para o ambiente de investigação como um espaço propício ao uso da linguagem. Ainda que tenhamos em mente a possibilidade de ocorrências de alguns tipos de fenômenos presumíveis, não temos um controle sobre todas as possibilidades, visto que a linguagem é passível de mudanças e não se trata de um objeto de investigação estanque. Ir à sala de aula pressupõe a perspectiva de nos depararmos com uma imensidão de possibilidades de usos da linguagem, cabendo ao investigador peneirar e polir aquilo que for encontrado em seus dados sem deixar de lado as teorias que embasam o seu olhar sobre o ambiente de investigação. A sala de aula é um espaço em que o individual e o social estão em contínua articulação e os sujeitos em constante processo de negociação.

Focando nos estudos que tratam do fenômeno da referenciação, tal perspectiva se faz válida, uma vez que os trabalhos, de modo geral, se preocupam com a descrição de fenômenos linguístico-textuais. Em nosso caso, ainda há a preocupação da referenciação associada aos diversos modos de comunicação. Logo, não há uma preocupação explícita com a quantidade de tais ocorrências, mas com a sua apresentação em um determinado contexto de produção. Assim, ao optarmos por tal tipo de pesquisa, optamos também por um tipo que privilegie a condição de investigarmos a língua enquanto objeto discursivo textual e cognitivo, sem relegar, ao segundo plano, os aspectos estruturais.

Em consonância com a postura apresentada, iremos discutir adiante alguns pontos que são relevantes para o andamento do trabalho e que serviram de orientação para a coleta dos dados e para a sua análise.

5.1 Abordagem multimodal na coleta dos dados

Um dos pontos de extrema relevância em nossa pesquisa está no fato de acreditarmos que a língua, ainda que não descartemos os aspectos estruturais que a integram, não se realiza enquanto prática social desvinculada de um contexto de produção muito menos isolada diante de outras semioses. É intrínseca e natural à linguagem a associação simultânea entre o verbal e os demais modos de comunicação provenientes de materialidades diversas no momento de ocorrência de uma interação. Os sujeitos participantes orquestram cada modo de comunicação em função de um objetivo pretendido nas interações (NORRIS, 2001; KRESS *et al*, 2001). Os modos interconectados é que fazem sentido (FLEWITT *et al.*, 2009).

Diante dessa premissa, ao longo de nossos pressupostos teóricos, viemos defendendo uma concepção de língua que busca articular o verbal a todo amálgama discursivo e multimodal que se mostra presente nas interações humanas. Em vista disso, percebemos que a agregação de distintos modos de comunicação nos leva a traçar novos caminhos para os estudos da linguagem e, em especial, nos leva a rever o processo de referenciação, como vem sendo feito por Cavalcante (2013), Ramos (2012) e Custódio Filho (2011).

É mister entendermos que os estudos da referência passam por um processo de renovação, que deixa de ter a expressão referencial como único recurso para o encadeamento da progressão referencial. Diante disso, não poderíamos assumir uma postura teórico-metodológica que não congregasse os posicionamentos assumidos.

Em vista das afirmações feitas, não optamos por uma perspectiva multimodal para coletarmos e, em seguida, tratarmos de nossos dados. Tal condição nos foi imposta, em virtude de nossos objetivos e das nossas intenções com os propósitos da pesquisa. Tal postura nos leva mais uma vez a justificar a escolha por uma pesquisa de base qualitativa, já que fomos, ao espaço de investigação, conscientes do aparecimento de possíveis mudanças que seriam importantes para a coleta dos dados e que teriam interferência no andamento da pesquisa.

Logo, desde o processo de inserção no espaço escolar, estávamos focados nos aspectos multimodais das interações. Sabendo disso, a adoção de tal postura se refletiu no nosso olhar de investigador diante do fenômeno a ser investigado e nos fez entender a sala de aula como um espaço de complexas articulações multimodais.

Kress *et al* (2001, p. 10, *tradução nossa*), ao pensarem no ambiente didático, afirmam que “cada modo contribui para o ensino e aprendizagem como realizações multimodais de formas específicas”¹⁰. Ou seja, não há uma primazia de um sobre o outro, mas há a articulação dos diversos modos de comunicação em prol de um objetivo maior, em nosso caso, do processo de ensino-aprendizagem.

Um dos primeiros desafios para o tipo de abordagem pretendido está no fato de que, numa análise multimodal das interações, cada modo de comunicação da linguagem é estruturado de maneira diferente. Ou seja, a atuação das semioses se dá em conjunto, entretanto, o desafio está em descrevê-las, já que cada uma delas se estrutura de modo particular e apresenta sentidos diferentemente (NORRIS, 2001).

Ainda dentro desse ponto, salientamos também a realização da materialidade de cada modo de comunicação – como, por exemplo, a gráfica e a sonora para a linguagem verbal e a visual para os gestos e a sua complexidade no processo de transcrição. Não defendemos aqui uma primazia do verbal sobre os outros modos de comunicação, estamos, no entanto, tratando da questão em função do posicionamento teórico assumido e dos objetivos de investigação, como Norris (2001) e Kress *et al* (2001) chamam a nossa atenção. Ou seja, priorizar um ou outro modo de comunicação na coleta dos dados e no processo de transcrição está condicionado às intenções do pesquisador e a de seu objeto de estudo. Portanto, pensar na estruturação dos modos de comunicação e na sua materialidade deve ser entendido como um dos fatores importantes no processo de coleta de dados.

¹⁰ (...) *we demonstrate that each mode contributes to teaching and learning as multimodal accomplishments in specific ways.*

Tais questões se mostram importantes para serem pensadas na coleta realizada na sala de aula. Em sua atuação didática, o professor se utiliza de um conjunto de semioses articuladas sincronicamente. O foco da pesquisa é que leva o pesquisador a priorizar uma ou outra. Em nosso caso, detemo-nos no verbal e no gestual, sem, entretanto, renegar os outros modos de comunicação. Até porque, como afirma Norris (2001, p. 12, *tradução nossa*) “um modo de comunicação nunca é uma unidade limitada ou estática, mas sempre é uma unidade heurística.”¹¹.

Foi fundamental, em nosso processo de transcrição dos dados, como veremos adiante, apresentar descrições de outros modos de comunicação, tais como a proxêmica, o olhar, a movimentação de mãos e braços do professor. Assim, dar orientações aos leitores sobre a postura do professor, o seu posicionamento diante do quadro-negro e sua relação com os alunos, mesmo que tais ações não sejam o foco de nossa investigação, tiveram um papel importante.

Descrever essas ações nos ajudou a reproduzir o espaço de interação e a contextualizá-lo, uma vez que, durante o processo de transcrição, perdemos alguns recursos da linguagem registrados na videogravação, tais como o deslocamento do professor pela sala de aula, a direção do olhar, marcas de expressão que podem marcar pragmaticamente determinados enunciados. Ou seja, ao sairmos de uma interação que se realiza na modalidade oral com recursos multimodais característicos da oralidade para uma transcrição dessas interações na modalidade escrita, nos deparamos com uma perda que, de certa forma, compromete algumas informações, como as já listadas. Desse modo, tentamos, ao máximo, reproduzir o momento da interação nas transcrições com a descrição dos outros modos de

¹¹ *In multimodal interactional analysis we are only concerned with what individuals express and others react to.*

comunicação que não são o nosso cerne de pesquisa – a proxêmica, o olhar, a entonação da voz.

Além da questão que envolve o processo de transcrição, a descrição dos outros modos de comunicação que não são o foco de nossa atuação também foi útil, uma vez que nosso posicionamento teórico - a perspectiva sociocognitiva - considera os aspectos socioculturais e o contexto de produção da interação, como fatores cruciais em uma análise da construção da referência. Enfatizamos a importância do entorno discursivo dentro do processo de transcrição.

Há ainda outro fator preponderante a ser levado em consideração na coleta sob uma perspectiva multimodal: a consciência e a atenção dos sujeitos nas interações. É crucial para o pesquisador estabelecer diferenças entre o visível e o intencional nas expressões do investigado e em ações feitas por ele¹².

Para Norris (2001), em uma análise multimodal da interação, o pesquisador deve estar atento às expressões que os sujeitos da interação demonstram. “Na análise de interação multimodal estamos apenas preocupados com o que os indivíduos expressam e como os outros reagem a ela.” (NORRIS, 2001, p. 4, *tradução nossa*). Devemos, pois, nos deter nas palavras, nas ações, nos gestos, nas expressões faciais, isto é, em ações e respostas a elas e não no que o outro supostamente está pensando. Isto é, hipotetizar sentimentos, pensamentos e percepções dos sujeitos não é o papel do pesquisador e nem deve ser relevantes no processo de transcrição.

¹² Em alguns momentos, no decorrer das gravações em sala de aula, nos deparamos com atitudes corporais dos professores que nos levam a fazer avaliações sobre suas emoções, tais como raiva e impaciência. Tais atitudes geralmente surgiam em momentos de tensão em que o professor deveria usar estratégias mais enérgicas em sala de aula com os alunos. Entretanto, ainda que tais ações nos levassem a interpretá-las de tal modo, não caberia a nós, na condição de pesquisador, fazer juízo de valor, já que não era nosso foco de pesquisa e nem eram ações que estavam associadas aos objetivos da pesquisa.

Não cabe ao pesquisador, na investigação em sala de aula, avaliar sentimentos e ações, muito menos estabelecer juízos de valor diante das interações. O professor – sujeito de nossa investigação - não está no processo para ser avaliado, nem para ter suas ações subjetivas julgadas. Enquanto pesquisadores temos que descrever as ações associadas a seu modo de comunicação e ao seu tipo de materialidade. Cabe a nós, na condição de pesquisadores, apenas descrever o que é visível à videogravação, deixando de lado as nossas suposições diante das ações apresentadas.

As orientações propostas por Norris (2001) nos levam a perceber que investigar as interações como uma atividade multimodal exige, tanto quanto em descrições de estruturas de língua, rigor científico. Por mais que algumas ações possam parecer óbvias à primeira vista, sua associação com outras modalidades e com um contexto discursivo específico permite levantar reflexões importantes para tratar das interações humanas.

Kress *et al* (2001), com trabalho específico voltado para as aulas de Ciências, também apresentam alguns direcionamentos que devem conduzir a investigação de interações multimodais em sala de aula. Vale salientar que suas reflexões vão para além do espaço escolar e suscitam reflexões para interações em outros ambientes, conforme podemos notar nas propostas abaixo.

Nesse trabalho, os autores apresentam três pontos teóricos importantes que devem ser considerados no decorrer das investigações. Esses pontos norteiam o posicionamento do pesquisador e os objetivos pretendidos pela pesquisa. Em suas orientações, os autores primeiramente põem em discussão o papel dos sentidos e dos meios de comunicação e suas relações com o meio sociocultural. Salientam que

os usos dos modos de comunicação são feitos diferentemente. Os significados nem sempre são igualmente acessíveis e compreendidos por todos os leitores.

Pensando a questão tendo em vista a dinâmica da sala de aula, vemos que é preciso ter cautela ao analisar os modos de comunicação que são articulados nesse espaço. Alguns deles fazem parte da retórica da sala de aula, no entanto, outros dizem respeito às ações particulares do professor. Caberá ao investigador, através da quantidade de material videogravado e da recorrência de tais ações, diferenciar um de outro, visto que tal questão pode comprometer os resultados da pesquisa.

Em nosso caso, é imprescindível o ver e o rever das gravações com o objetivo de validarmos as estratégias referenciais utilizadas, mostrando que não se trata de algo feito em particular, mas trata-se, sim, de um recurso do sistema linguístico em associação com a gestualidade em prol da referência. Por isso, justifica-se a videogravação como procedimento técnico-metodológico usado na coleta, como se discutirá mais adiante.

Há ainda que considerar o entrelaçamento dos significados da linguagem verbal com os significados dos outros modos de comunicação no contexto comunicativo, já que essa interação produz em si um novo significado ou uma resignificação. Ou seja, por mais que cada modo de comunicação apresente uma organização de significados particular, a articulação entre eles nos levam à produção de um novo sentido que está associado ao contexto de produção.

Ainda que toda interação seja multimodal, sabemos que o olhar do investigador é que vai direcionar a pesquisa e, por conseguinte, estabelecer os sentidos provenientes da articulação dos modos de comunicação. As intenções da pesquisa conduzem a investigação a ponto de priorizar um tipo de articulação sobre a outra. Em nosso caso, como já salientado, está em primeiro plano o verbal

associado ao gestual. No entanto, sabemos que uma outra associação - como por exemplo, o olhar e o verbal - poderia nos oferecer outros sentidos.

Por fim, Norris (2001) e Kress *et al.* (2001) tratam da fluidez dos modos de comunicação. Para eles, tais semioses apresentam sistemas de comunicação que não são estáticos, mas fluidos. Os modos de comunicações se desenvolvem em resposta às necessidades de comunicação da sociedade, por isso são criados novos modos e modos existentes são transformados.

Entretanto, acreditamos que, mesmo que haja uma flexibilização na criação de novos modos e a releitura de modos antigos, os significados gerados por cada um apresentam uma estabilidade que nos leva a entender o seu uso e a produção de sentidos gerada por eles. Nesse processo de ressignificação por qual passam os meios de comunicação em atuação conjunta, os sentidos primários podem ser mantidos ou adaptados aos contextos em questão, sem, no entanto, inibir o surgimento de novos sentidos. Ressaltamos aqui a estabilidade que cada modo de comunicação tem, como nos chamam a atenção Mondada e Dubois (2003) quando direcionam a questão para a categorização na linguagem verbal e a estabilização mínima presente nela.

Por essas questões, retomamos o segundo fator que Norris (2001) apresenta como crucial para uma investigação multimodal, já que temos que olhar para as ações conscientes dos sujeitos da interação. Essa consciência parte também da relação de sentido apresentada particularmente por cada modo de comunicação.

Há, na sala de aula, uma ressignificação dos modos de comunicação construídos pelos seus interlocutores. Em função do processo de ensino-aprendizagem, o professor constrói gestos específicos que passam a fazer parte da dinâmica da sala e muitas vezes são compreendidos apenas nesse contexto. No

caso da linguagem verbal, há uma estabilização dos sentidos anterior à interação. Em uma associação verbal e gestual, há uma releitura dos modos de comunicação em função do momento da interação.

Tratando da linguagem verbal, em especial, sabemos que o contexto de produção de um enunciado é fundamental para entendermos o sentido pretendido, mas sabemos também que o sistema linguístico apresenta uma disposição de sentidos que nem sempre está condicionada ao contexto de produção. Há uma estabilização, conforme apontam Mondada e Dubois (2003), como ponto importante para os processos referenciais, e podemos dizer, para os diversos usos da língua. Por mais que haja mudanças numa língua, essas mudanças são compartilhadas pelos interlocutores, já que eles têm por prioridade o processo de comunicação em uma interação. Logo, mesmo em associações com outros modos de comunicação, há uma permanência dos sentidos na linguagem verbal.

Nesta seção, apresentamos algumas reflexões que foram úteis na condução dos procedimentos teórico-metodológicos na sala de aula. A abordagem multimodal, tal como anunciamos, não foi uma escolha, mas uma condição para a realização de nossa coleta. Portanto, a partir das orientações propostas, tanto por Norris (2001), quanto por Kress *et al.* (2001), buscamos nos inserir no espaço escolar, encarando-o como um espaço de interação multimodal.

As reflexões apresentadas nos levam a pensar em outros aspectos necessários para este tipo de abordagem, que serão tratados a seguir:

- (1) o papel do pesquisador-observador;
- (2) a escola, espaço de investigação, e os professores-sujeitos da pesquisa;
- (3) o uso da videogravação;
- (4) a transcrição dos dados.

5.2 O papel do pesquisador-observador

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, discutir a presença do pesquisador no cenário da investigação é de grande valia, uma vez que o papel do investigador na coleta de dados é um aspecto imprescindível. Diferentemente de outras áreas do conhecimento científico em que esse papel está bem delimitado, em ciências humanas tanto o papel quanto as ações não estão demarcadas *a priori*, mas se constroem em função dos objetivos da pesquisa. O olhar e a sensibilidade do investigador diante do cenário observado são fatores subjetivos que norteiam o caminhar da pesquisa.

Para Gunther (2006), a posição do investigador durante o processo de observação é um diferencial entre uma pesquisa qualitativa e uma quantitativa. Em uma abordagem qualitativa, o pesquisador é um dos instrumentos de pesquisa, como tantos outros, tais como a entrevista e a observação. É necessário, portanto, pensar em algumas questões pertinentes à abordagem metodológica, já que sua atuação depende de aspectos externos e internos à pesquisa.

No caso de uma pesquisa que se caracteriza por ser multimodal, o pesquisador tem um papel relevante, já que sua atuação no espaço conduzirá o olhar do que está sendo gravado. A videogravação será uma seleção do investigador diante de um cenário discursivo a ele exposto.

De modo geral, podemos levar em conta as seguintes questões que nos levam a pensar no modo de atuação do pesquisador: (1) a escolha do espaço da pesquisa e a inserção do pesquisador; (2) o contato, a seleção e a quantidade de sujeitos a serem investigados; (3) o tipo de abordagem do observador; (4) a seleção

dos instrumentos de coleta; (5) a responsabilidade pelo *corpus* coletado. Vale salientar que esses pontos nos permitiram traçar um plano de ação para o desenvolvimento de nossa pesquisa, como se refletirá nas discussões apresentadas.

Nas palavras de André (2008, p. 59), “o pesquisador tem que aceitar um esquema de trabalho aberto e flexível, em que as decisões são tomadas na medida e no momento em que se fazem necessárias.”. Ou seja, o pesquisador, ainda que tenha em mente um plano de trabalho previamente traçado, não ficará insensível a variações que podem decorrer do processo de coleta de dados. Além disso, dependendo do tipo de pesquisa a ser realizada, o seu andamento dependerá da relação estabelecida entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa. Logo, a tríade pesquisador-objeto-sujeito é algo que deve ser seriamente pensado para o andamento de uma pesquisa científica.

A atenção redobra quando se trata de coleta feita dentro do espaço didático, uma vez que devemos levar em conta as variações pertinentes a ele, ou seja, o calendário letivo, o assunto estudado, a disciplina escolar e o cotidiano da escola. Há ainda que se ressaltar a condição multimodal para o desenrolar da pesquisa.

Franco (2001), em um ensaio sobre metodologia e o papel do sujeito-pesquisador no âmbito das Ciências Sociais, discute bem um dos pontos de nossa reflexão, a relação entre sujeito e objeto. Em sua perspectiva, essa relação nem deve ser pautada por uma visão puramente objetivista, tampouco por uma visão subjetivista. Deve-se, portanto, estabelecer um consenso entre as duas, para se ter uma saída para a investigação no espaço da sala de aula, pois “tanto na vertente ‘objetivista’ quanto na vertente ‘subjetivista’, a visão da relação indivíduo/sujeito/pesquisador apresenta-se de uma forma automatizada, a-histórica e

‘abstrata’” (idem, p. 215). Essa afirmação inclina a autora a defender uma relação de troca entre sujeito e objeto, ou como ela mostra em seu esquema: $S \leftrightarrow O$. Na visão da autora, percebemos que o pesquisador se mostra distante dessa relação entre sujeito e objeto.

Percebemos, então, que esse distanciamento do pesquisador, tal como se prevê nas ciências de cunho positivista, parece ser algo distante da realidade das pesquisas em Educação. Em suas palavras, Franco (2001, p. 219) afirma que

a interpretação dos dados se dá “em contexto”, ou seja, mediante o desvendamento das condições objetivas da existência social, a qual, diferenciando os homens (com base em suas particulares condições de subsistência), concomitantemente, os homogeniza como seres históricos.

O contexto se torna um dos fatores determinantes para as investigações de caráter quantitativo, uma vez que o pesquisador inserido nele determina o seu objeto de investigação e o (re)modela. O contexto também irá determinar o tipo de pesquisador que mais se identifica com a realidade a ser investigada.

Lüdcke e André apresentam um panorama metodológico das pesquisas em educação. Em sua discussão, as autoras refletem sobre os métodos utilizados pelas Ciências Sociais, trazendo-os para o plano das pesquisas educacionais. Em um dos seus pontos de discussão, é tratado o papel do observador nas investigações em Educação.

Baseadas numa proposta de um *continuum*, Lüdcke e André asseguram que o investigador pode assumir quatro tipos de intervenção, tal como exposto adiante:

Quadro 8: Tipos de observador



Nesse *continuum*, o pesquisador iria desde a sua inserção no grupo com participação ativa até a negação ou anulação de qualquer tipo de interação com o grupo a ser pesquisado. Visando a nossa pesquisa, achamos mais pertinente assumirmos a condição de *observador como participante*, ou seja, assumimos o “papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29). Em nosso caso, foi a decisão mais pertinente, uma vez que não poderíamos ter papéis ativos dentro do grupo, pois, desse modo, nos distanciariamos do foco de nossa pesquisa.

Por mais que se busque estabelecer uma distância entre investigador e objeto de investigação, o modo de observação pode promover a participação do investigador nas interações. Em alguns casos, o sujeito que é investigado interage com o investigador durante a gravação. Desse modo, percebemos que não há também como prever todas as variáveis e muito menos tentar promover estratégias que impossibilitem o aparecimento de interferências.

No caso da sala de aula, o próprio espaço convida o investigador a fazer interferências, ainda que mínimas, no processo de videogravação. Entretanto, devido aos pressupostos teórico-metodológicos essa interferência, quando acontece, não descaracteriza os dados, por entendermos que a pesquisa é um fenômeno discursivo. “Em outras palavras, entre as condições de produção das interações discursivas registradas está a presença de uma pesquisadora que

observa e participa das interações mesmo quando permanece calada” (MARTINS, 2006, p. 308).

Quanto ao nosso período de inserção como observador-pesquisador, optamos por trabalhar com as condições pedagógicas. Embora tenhamos estabelecido no projeto o tempo de dois meses, sabíamos que teríamos que trabalhar com o tempo didático, isto é, hora-aula. Assim, *a priori*, não estabelecemos um tempo cronológico para o professor, mas condicionamos a nossa presença na sala de aula à execução de um conjunto de atividades¹³. Podemos dizer que acompanhamos o início, o meio e o fim do trabalho desenvolvido pelo professor com um determinado conteúdo didático. Acompanhamos o professor por aproximadamente 8 horas-aulas, que levaram aproximadamente um mês, tal como havíamos planejado e proposto no projeto.

Em relação ao uso dos equipamentos em sala de aula, Carvalho (2006) tem uma postura bem incisiva em relação a isso. Para ela, “na prática a interferência é mínima, principalmente quando filmamos uma boa aula, na qual os alunos são envolvidos intelectualmente pelo novo conhecimento que o professor está trazendo” (CARVALHO, 2006, p. 31). Contudo, por mais que tais condições se façam presentes e sejam consideradas, o investigador, conforme orienta a autora, deve tomar alguns cuidados para a inserção dos equipamentos dentro do espaço escolar.

Para Carvalho (2006), é necessário que se tenha cuidado em acostumar a classe com o investigador e com a gravação. Em um primeiro contato, tanto a turma como o professor, por mais que já se tenha sido explicitado a eles, apresentam um estranhamento diante da situação. Somente com o correr do tempo é que a

¹³ Conceberemos aqui sequência didática como um grupo de aulas em torno de uma temática. Não estamos aqui discutindo o conceito ou algo parecido, mas apenas estamos delimitando o nosso escopo metodológico sem implicações teóricas que advenham disso.

gravação vai se tornando mais naturalizada¹⁴. E, em seguida, deve-se fazer a elaboração de gravações-testes que servirão de parâmetro para ajustes técnicos por parte do investigador e que também funcionarão como uma etapa inicial. Após, essas etapas, parte-se para gravação dos dados, sua transcrição e seu tratamento.

Nossa pesquisa buscou atender as sugestões apresentadas por Carvalho (2006), quando se trata do uso dos equipamentos em sala de aula. Obviamente que fizemos algumas adequações, como a nossa disposição na sala de aula no momento da videogravação, em virtude de sabermos que, ainda que tenham um padrão para o seu funcionamento, as escolas apresentam rotinas e contextos distintos e que cada investigação feita apresenta singularidades que a distinguem. Posto assim, partiremos para outro ponto subjacente à investigação: a sala de aula e os professores.

5.3 Nossa incursão na sala de aula e os sujeitos-professores

O *corpus* foi construído a partir de observações e de videogravações de aulas de Geografia em uma turma de Ensino Médio, a saber, do primeiro ano, de uma escola pública da rede estadual de ensino da cidade de Serra Talhada.

Ainda que não seja o foco da presente pesquisa, julgamos necessário tratarmos do gênero aula e de suas particularidades, tendo em vista que assumimos, ao longo do trabalho, que nossos dados seriam obtidos através de gravações de aulas de Geografia. As questões tratadas a seguir não são uma densa discussão

¹⁴ Pudemos perceber isso com as primeiras gravações através da própria postura do professor. No início das gravações, por mais que não atrapalhasse a coleta dos dados, houve um policiamento em sua atuação em sala que ia desde o policiamento da norma-padrão até uma tentativa exagerada de controle da turma. No caso dos alunos, era estranho ter mais alguém na dinâmica da sala e, em vista disso, eram feitos questionamentos diretamente ao pesquisador. Dessa forma, reforçamos a nossa posição de observador como participante.

teórica sobre o assunto, mas servem de orientação para os procedimentos teórico-metodológicos.

Nossas discussões partem das reflexões propostas por Marcuschi (2005, p. 49) sobre a análise de diálogos em sala de aula com base do *corpus* do projeto NURC. A aula, segundo o autor, “é uma categoria vaga e seguidamente usada sem considerar seus modos de realização e enquadres sócio-cognitivos.”. Ou seja, o termo aula enquadra muitas possibilidades, mas quase sempre está sendo usado para determinar uma relação de ensino-aprendizagem em que há um sujeito que ensina e outro que se dispõe a aprender, sem adentrarmos nos embates ideológicos que suscitam tal relação.

Por sua vez, sua definição e funcionalidade estão associadas ao nível de ensino (fundamental, médio e superior) com configurações bastante singulares e com diversos tipos de aula, em função de objetivos e meios de realização distintos. Há ainda um tempo pré-determinado com um conteúdo programático a ser cumprido. Salienta-se ainda a institucionalização do gênero, uma vez que, em contextos maiores, é usado como um termo genérico para definir relações em que um ensina algo a outro.

A seleção da escola como campo de pesquisa se deu em função da sua atuação, enquanto espaço de troca entre a universidade e a comunidade. A escola selecionada é uma das que atuam junto à Universidade Federal Rural de Pernambuco com o PIBID (Programa de Iniciação à Docência) nas áreas de Letras e de Química. A instituição escolar também funciona como campo de estágio para as disciplinas de Estágios Supervisionados para os cursos de Licenciatura. Desse modo, acreditamos que a nossa inserção no espaço seria mais tranquila, como

também apresentaríamos menores danos à rotina da sala de aula em virtude do espaço já estar em contato com os programas da Universidade.

De início, conforme consta na proposta enviada ao Conselho de Ética, pretendíamos acompanhar quatro professores, a saber, dois de Biologia e dois de Geografia, em suas atividades em sala de aula, com consentimento prévio dos profissionais durante o período de dois meses a partir da aprovação do projeto.

Optamos por selecionar uma turma do primeiro ano do Ensino Médio em que atuassem os dois professores selecionados, de Biologia e de Geografia. Em seguida, consultamos os professores para nos inteirarmos dos conteúdos que estavam programados para as unidades.

Como estávamos levando em conta o tempo pedagógico, a organização das gravações das aulas se deu em função da sequência didática proposta pelo professor: exposição do conteúdo, realização de atividades de fixação e complementares e avaliação. Tal divisão serviu de base para o recorte das transcrições a serem analisadas, conforme veremos mais adiante na seção que trata das categorias de análise.

No decorrer das videograções e de seu processo de transcrição, optamos por estabelecer o quantitativo de dois professores, um de Biologia e um de Geografia. Ao longo das gravações percebemos que o quantitativo era suficiente para alcançar o objetivo do trabalho: o de investigar as estratégias de referenciação em uma perspectiva multimodal de acordo com o posicionamento teórico-metodológico assumido – a pesquisa qualitativa.

Em consonância com os resultados das gravações, optamos por ficar com as gravações das aulas de Geografia, para um melhor aproveitamento, tendo em vista as questões em torno das estratégias de referenciação em atuação conjunta com o

gestual em sala de aula. Tal fato nos leva mais uma vez a ratificar nossa escolha por uma abordagem qualitativa de pesquisa, conforme já discutido.

No que tange aos professores, contamos com um professor concursado pela Rede Estadual de Ensino, o de Geografia, e um professor contratado, o de Biologia. Ambos têm formação na área de atuação e são licenciados para as respectivas áreas de atuação. Como anteriormente mencionado, ao longo da coleta dos dados descartamos as aulas de Biologia e optamos por trabalhar com as de Geografia, por acreditarmos que apresentava uma melhor sequenciação para a composição de nosso *corpus*. Posto assim, apresentaremos o perfil do professor investigado.

O professor selecionado, que será identificado por PG (professor de Geografia) é professor efetivo da Rede Estadual de Ensino. Licenciado em Geografia em uma das instituições de ensino da região, atua há mais de vinte anos no Ensino Básico. PG é pós-graduado, com especialização em Ensino de Geografia e em Didática do Ensino Superior, e atua também no Ensino Superior em uma Faculdade de Formação de Professores no curso de Geografia em uma autarquia na cidade de Serra Talhada. Participa regularmente das capacitações oferecidas pela Rede Estadual de Ensino e de congressos de Educação e de Geografia. PG busca atualizações em sua área de atuação e demonstra certa habilidade com o uso de ferramentas tecnológicas, como o uso de computadores e de seus recursos em sala de aula e de aparelhos específicos de sua área, como o GPS.

Passaremos agora para a explanação sobre o processo de videogravação, justificando a nossa escolha por tal procedimento metodológico. Para isso, apresentaremos reflexões teóricas que nos ajudam a defender tal escolha.

5.4 O uso da videogravação

A concepção de língua e as teorias subjacentes, em consonância com os objetivos previamente estabelecidos, levam-nos a uma pesquisa que privilegia a articulação dos modos de comunicação na interação verbal, conforme viemos discutindo em capítulos anteriores e neste. A postura multimodal assumida nos encaminha para o uso de recursos técnicos na coleta de dados que busquem alcançar essa dimensão. Em vista disso, o nosso aparato teórico-metodológico não poderia ser diferente, levando-nos a fazer a seguinte opção: *o registro em vídeo das observações em sala de aula*.

Para Kress et al. (2001), investigar o processo de ensino-aprendizagem sob um referencial teórico multimodal, requer método de coletas que:

(i) facilita o foco em uma variedade de modos na sala de aula, (ii) pode registrar com precisão as interações em sala de aula multimodais e (iii) dada a sua velocidade e complexidade fornece um registro em que todos os meios de comunicação poderiam ser transcritos (KRESS et al., 2001, p. 30, *tradução nossa*).

Uma das condições que justificam a nossa escolha se deve ao fato de uma videogravação poder captar sons e imagens que podem complementar a constatação feita apenas pelo olhar do observador através de uma anotação. O recurso da videogravação é uma tecnologia que permite uma melhor análise do material de pesquisa. Com ela, temos melhor condição para observar a atuação conjunta e articulada dos modos de comunicação e para selecionar aqueles que atendem aos objetivos da pesquisa.

Outro ponto diz respeito à possibilidade de rever a interação filmada *a posteriori*, permitindo nova releitura por parte do investigador. “Esse ver e rever traz às pesquisas em ensino uma coleção de dados novos, que não seriam registrados pelo melhor observador na sala de aula” (CARVALHO, 2006, p. 33).

Em nosso caso, a videogravação permite também nossa concentração nas interações que melhor atendem à pesquisa. Dessa forma, nos conduz para investigar o fenômeno da referenciação em associação com o gestual na produção discursiva do professor. Salientamos ainda a condição de uma investigação de caráter multimodal que só seria possível com a ajuda do recurso do vídeo.

Para Martins (2006), o uso de uma videogravação não pode ser dispensado se estamos levando em conta o aspecto multimodal de uma interação. A videogravação, por sua vez, é um recurso metodológico que está em função da teoria analisada. Para nós, seria quase impossível investigar a referenciação como uma atividade multimodal se não recorrêssemos a tal recurso tecnológico na coleta e não o levássemos em consideração na análise dos dados. Por isso, o recurso metodológico precisa ter uma forte interação com os referenciais teóricos. Somente uma observação registrada pelo olhar do observador não seria suficiente para darmos conta do amálgama multimodal apresentado nas interações em sala de aula. É a teoria que permite dar sustentação às observações que forem analisadas. Segundo Martins (2006, p.305),

Uma videogravação tanto mais se justifica na medida em que existir necessidade da consideração da natureza multimodal das interações, isto é, do papel específico de cada um dos modos semióticos mencionados anteriormente (linguagem verbal-oral escrita, imagens, gestos, ações, etc.) para a investigação do objeto.

Por mais que acreditemos que a linguagem é uma atividade multimodal por excelência, assumir essa condição é uma decisão teórico-metodológica que implica encaminhamentos bem definidos. Há, por exemplo, pesquisas que priorizam um dos modos de comunicação, ou seja, são monomodais. Nesse caso, a videogravação pode ser dispensada, sem comprometer a coleta dos dados e os resultados da pesquisa.

No caso da sala de aula, devemos repensar mais ainda tal condição. Por ser um espaço com particularidades bem distintas, qualquer atitude tomada precipitadamente pode comprometer a rotina da turma de modo irreversível, causando consequências para os dados coletados. Peguemos, por exemplo, o uso da imagem, que pode intimidar os sujeitos da pesquisa, levando-os a desistir de contribuir com a construção do *corpus* da pesquisa. ~~Dessa forma,~~ não basta apenas entrar em sala com uma câmera na mão, uma vez que é imprescindível certa sensibilidade por parte do pesquisador, para não comprometer o andamento da sala de aula, conforme discutimos em seção anterior. Assim, a utilização da videogravação deve ser planejada, bem explicada para os participantes da pesquisa e ser a menos invasiva possível. Logo, seu recurso nos leva a questionar e repensar o uso de determinados suportes técnico-metodológicos disponíveis.

A opção pela videogravação, quando decisão inquestionável, leva-nos a pensar, primeiramente, no papel do investigador no processo de coleta de dados. Paralelamente, também nos faz cogitar o tempo de gravação e a sua localização no espaço da sala de aula. Em seguida, devemos tratar da introdução dos equipamentos em sala de aula, bem como do tipo de equipamento utilizado. Por fim, e não menos importante, o pesquisador deve se ater ao planejamento das gravações, como veremos adiante, nas partes que tratam da seleção do material a ser analisado e do arquivamento das videogravações¹⁵.

Para a gravação das aulas, contamos com uma câmera com recursos de gravação em HD, no intuito de alcançar uma melhor qualidade das imagens, além de um tripé para o suporte e fixação do aparelho. Como nosso foco era o professor,

¹⁵ Quanto ao arquivamento das videogravações, os professores foram informados acerca deste tópico e de outros referentes à pesquisa no momento em que assinaram o termo de consentimento exigido pelo Conselho de Ética em Pesquisa.

dispusemos a câmera em sala de modo que nos detivéssemos em sua imagem sem apresentar grandes prejuízos para o professor e para o aluno durante a execução da aula. A figura abaixo reproduz a sala de aula e a posição do investigador nesse espaço¹⁶.

Figura 1:



Disposição da sala antes do início da aula



Disposição da sala durante a aula

Dessa forma, não acompanhamos apenas o desenrolar do professor à frente do quadro-negro, mas em sua atuação por todo o espaço da sala de aula, permitindo acompanhar as interações do professor em grupo de alunos, em atendimento a um aluno em particular ou em outro tipo de atividade frequente em seu cotidiano pedagógico. Tal localização espacial também nos permitiu apresentar o mínimo de interferência nas atividades desenvolvidas pelo professor, uma vez que não precisávamos pedir para que ele ficasse em determinada posição durante as gravações¹⁷.

¹⁶ O símbolo © representa o local em que o pesquisador se fixava na sala e X a disposição das carteiras.

¹⁷ Cabe explicitar que a disposição da turma apresentada refere-se à organização da sala de aula no início das aulas. Com a acomodação dos alunos em sala, a turma ia se concentrando ao redor da sala, de forma que o pesquisador não comprometia a visão dos alunos no decorrer da aula.

Entretanto, mesmo diante das justificativas apresentadas, vale salientar que a observação realizada por videogravação não descarta os registros escritos e as anotações feitas por uma observação *in loco* pelo investigador. Já que estamos tratando de uma pesquisa qualitativa, a visão do pesquisador diante do espaço de observação é extremamente importante e imprescindível para a composição do *corpus* que será formado. Durante a observação, o investigador consegue registrar dados visíveis e de interesse da pesquisa que são de cunho mais subjetivo e que podem ser associados às imagens feitas.

Carvalho (2006) chama a atenção para uma proposta de perspectiva triangular para a investigação em sala de aula. Para ela, a videogravação pode ser associada a outros tipos de ferramentas que não a dispensam, mas são tão úteis quanto. Assim,

Apesar, de, sem dúvida alguma, as imagens coletadas por uma câmera de vídeo serem as principais fontes de dados destas pesquisas, temos sempre de procurar triangular os dados, isto é, procurar outras fontes, tais como: notas de campo, trabalhos escritos de alunos, entrevistas com professores e/ou alunos para validar nossas análises. (CARVALHO, 2006, p. 29).

Contamos ainda como recurso metodológico, além da videogravação, com uma entrevista semimonitorada e com um questionário, no intuito de obter informações que nos ajudassem a refletir sobre algumas atitudes do professor em sala e buscar informações sobre o espaço didático e a turma, ponto já discutido em momentos anteriores da presente seção. Dessa forma, pudemos aproveitar ao máximo os dados coletados, no intuito de recompor o cenário interacional videogravado.

Após a exposição acima, damos prosseguimento com a discussão da metodologia ao tratarmos do processo de transcrição dos dados, ou seja, a transcrição de dados multimodais.

5.5 A transcrição multimodal dos dados

Assumir uma pesquisa que se pauta em uma perspectiva multimodal de tratamento da linguagem nos leva a repensar o papel da transcrição dos dados a serem analisados. De modo geral, as orientações voltadas para o processo de transcrição se fundamentam teórico-metodologicamente numa abordagem do tipo monomodal. Sendo assim, o foco da maioria das pesquisas é a linguagem verbal e, por conseguinte, o contexto de uso, bem como as outras modalidades de comunicação. Mesmo atuando em conjunto com a linguagem verbal, as outras semioses são postas de lado, em vista dos objetivos pretendidos com a análise.

Diante dessas condições, temos ainda poucos modelos de transcrição que buscam agregar os diversos modos de comunicação. Entretanto, ao acreditarmos que a linguagem é multimodal por natureza e, por sua vez, que as interações se dão nessas condições, o processo de transcrição dos dados deve estar em função dessa condição. Para tanto, iremos discutir os aspectos pertinentes ao processo de transcrição, para buscar uma proposta mais adequada aos nossos objetivos.

Na bibliografia referente à metodologia de pesquisa na área das Ciências Sociais e nas pesquisas desenvolvidas em Educação há um acervo abrangente, no que concerne à transcrição dos dados de uma pesquisa. De modo geral, os autores orientam para uma transcrição fiel às falas a que correspondem. Chegam, inclusive, a estabelecer critérios quanto aos supostos erros gramaticais, isto é, aos desvios da norma padrão. Para uns, é relevante fazer a correção de formulações tidas como “erros gramaticais”. Já outros acreditam que é necessário preservar a face dos pesquisados e as transcrições devem ser fieis à fala. Há ainda orientações para os

aspectos de pronúncia e particularidades quanto às variações regionais que não deveriam expor os sujeitos investigados (CARVALHO, 2006; GUNTER, 2006).

Em função das discussões teóricas de cunho linguístico que embasam nosso trabalho, essas orientações não se fazem pertinentes. Nossa postura diante de tais questões não caminha em paralelo com as sugestões oriundas de tais áreas do conhecimento humano. Ao fazermos uma transcrição, estamos preocupados com os aspectos linguísticos referentes à organização estrutural de um sistema linguístico, e não com aspectos referentes à adequação à norma padrão. Até porque nossa concepção em relação ao conceito de língua não se limita a tal questão.

Dependendo da teoria a que estão subordinados, os dados a serem analisados são manipulados em função do tipo e do modo de transcrição a ser selecionado. Destarte, a transcrição não é um mero movimento no qual a língua vai da modalidade oral para a modalidade escrita, ainda mais em uma pesquisa que se caracteriza por assumir uma abordagem multimodal. Temos consciência de que nesse processo – a passagem da modalidade oral para a modalidade escrita – há particularidades pertinentes a cada uma destas transformações. Por exemplo, ao passarmos da escrita para a oralidade perdemos as contribuições dos elementos gráficos e da oralidade para a escrita deixamos o olhar e a proxêmica de lado. Ou seja, os diversos modos semióticos – olhar, proxêmica, tipo de fonte, cor - estão diretamente relacionados a cada uma das modalidades da língua.

Estamos aqui preocupados com a organização textual que envolve os processos de referenciação. Assim, assumimos outra postura, quando tratamos de transcrição dos dados, em virtude de nossos pressupostos teóricos e de nosso objeto de pesquisa. Para tanto, assumimos a proposta de Ochs (1979), para quem a transcrição de dados audiovisuais de fala em interação social é uma atividade

analítica e não uma mera preparação de materiais. A transcrição não deve ser relegada ao segundo plano, nem acontecer em um momento posterior ao trabalho, deve ser pensada como um elemento tão importante como as outras etapas da pesquisa.

De igual pensamento, Garcez (2002), em um trabalho no qual faz uma releitura de ensaios que tratam dos aspectos metodológicos em pesquisas com linguagem, chama a atenção para a transcrição como fator preponderante em uma investigação. O autor afirma que a transcrição é um processo seletivo que está em função de metas descritivas e teóricas. Logo, não há transcrições melhores do que outras, mas que atendem a objetivos em particular. Por fim, o autor não deixa de mencionar as implicações teóricas, políticas e éticas que permeiam o processo de transcrição e seus produtos.

Os autores comungam com a ideia de que a transcrição reflete uma possibilidade de olhar para um objeto. Trata-se de um recorte dado em um momento específico subordinado ao olhar do pesquisador. Cada transcrição carrega as intenções de uma pesquisa. Dessa forma, não teríamos uma melhor do que a outra, mas uma mais adequada do que outra àquele momento da pesquisa.

Em coerência com o exposto, propomos um modelo de transcrição que busque atender aos pressupostos teóricos assumidos: a referenciação e a multimodalidade com foco no gestual, ou seja, a construção multimodal da referência articulada à gestualidade. Posto assim, o modelo a ser apresentado será resultado de contribuições oriundas das pesquisas desenvolvidas pelos autores apresentados em nosso referencial teórico e que serão retomados abaixo, buscando atender aos objetivos da presente pesquisa. Buscamos em cada proposta e em cada sugestão pontos que nos fossem úteis e pertinentes ao trabalho. Para tanto, as

normas e o modelo que apresentaremos mais adiante serão resultados de vários trabalhos, que, de certa forma, compartilham pontos em comum com a proposta aqui assumida.

Para isso, inicialmente, tomaremos como norte, para a construção de nosso modelo, a proposta desenvolvida pelo projeto NURC, no que tange aos aspectos de ordem verbal da interação. Chamamos a atenção aqui para a proposta de Norris (2001), que aconselha o início da transcrição pela linguagem verbal. Seguindo as orientações da autora, primeiro fomos em busca de um suporte teórico-metodológico que desse conta das particularidades da linguagem verbal. Não nos preocupamos em descrever aspectos fonético-fonológicos, prosódicos, ortográficos, sintáticos, ou quaisquer outros de outra ordem, que não estivessem diretamente relacionados ao que intentávamos encontrar. Por essas razões, nossas transcrições seguiram a ortografia vigente, as unidades se deram no nível da palavra e apresentamos alguns sinais de pontuação, quando necessários ao encadeamento textual.

É válido salientar que trataremos da modalidade oral em processo de textualização para a modalidade escrita da língua. Logo, sabemos que alguns aspectos de ambas as modalidades se apresentarão em função de cada uma. Sabemos que a modalidade oral se caracteriza pela sua estruturação em turnos, entretanto em nossas transcrições iremos priorizar o turno do professor e só aparecerá a alternância de turnos – professor e aluno ou professor – outro interactante, se necessário à estruturação da interação.

Paralelamente, recorreremos às propostas de Norris (2001), Kress *et al.* (2001), que tratam de aspectos multimodais envolvidos na transcrição. Desses autores, buscamos as sugestões referentes às descrições de atividades multimodais – proxêmica, olhar, postura – que retratam a cena discursiva. Ainda trazemos as

contribuições de McNeill (1992), com a proposta desenvolvida para a transcrição de interações com foco na articulação entre o verbal e o gestual.

Ainda no tratamento dos dados, iremos usar como ferramenta auxiliar na transcrição dos dados o programa ELAN desenvolvido pelo *Max Plank Institute for Psycholinguistics*, na Holanda. O programa vem sendo usado como recurso indispensável em pesquisas que trabalham integrando o verbal a semioses de outras ordens.

5.6 Descrição das aulas videogravadas

Como já informado, contamos com um conjunto de atividades que envolveu quatro encontros com o professor num total de oito aulas videogravadas em 2013. Para uma melhor organização das informações, os quadros que seguem sintetizam as informações a respeito das aulas. No total, temos 4 horas, 82 minutos e 76 segundos de gravações. Desse total, para a análise, transcreveremos extratos de aulas que correspondam a ações discursivas envolvidas no processo de referenciação. Através dos quadros, podemos acompanhar uma síntese das aulas gravadas que compõem a sequência didática de PG.

Quadro 9: Aula GEO 1

Aula: GEO1	
Assunto	Escala; Tipos de escala
Metodologia	(1) Aula expositiva; (2) atividade em grupo
Recursos Didáticos	Apresentação em <i>powerpoint</i> , computador, projetor, pincel atômico, quadro-negro, mapas.

Descrição geral das ações do professor	O professor dá continuidade ao conteúdo iniciado na aula anterior. Apresenta uma série de exercícios de fixação para a resolução em sala pelos alunos. Em seguida, propõe uma atividade em grupo para a turma. Durante a sua execução, percorre por toda a sala, auxiliando os alunos.
Observação	A aula foi iniciada dentro do horário. O professor faz a apresentação da pesquisadora para a turma, justificando a sua presença no decorrer das aulas.
Tempo total de aula	01:23:12

Quadro 10: Aula GEO 2

Aula: GEO2	
Assunto	Escala; Tipos de Escala; Curvas de Nível
Metodologia	(1) Aula expositiva; (2) atividade em grupo
Recursos Didáticos	Apresentação em <i>powerpoint</i> , computador, projetor, ficha de atividades, livro didático, pincel atômico, quadro-negro.
Descrição geral das ações do professor	Nesta aula, PG faz um resgate do conteúdo trabalhado na aula anterior. Explica a proposta da atividade que será aplicada e inicia a divisão da turma em grupos menores. Coloca algumas fórmulas no quadro para suporte dos alunos. Durante a atividade, auxilia os alunos nos grupos, tirando dúvidas e ajudando a responder a atividade. Perto do fim da aula, inicia o conteúdo novo – curva de nível – e resolve alguns exercícios.
Observação	Não houve caso particular a ser relatado.
Tempo total de aula	01:23:33

Quadro 11: Aula GEO 3

Aula: GEO3	
Assunto	Resolução de exercícios/ O GPS e seu uso
Metodologia	(1) Correção de atividade; (2) aula expositiva.
Recursos Didáticos	Ficha de atividades, livro didático, pincel atômico, quadro-negro.
Descrição geral das ações do professor	Nesta aula, PG responde e corrige uma ficha de atividades, proposta na aula anterior. Em seguida, faz a chamada da turma, recorda com os alunos os conteúdos propostos no início do ano, faz um balanço do que já foi trabalhado em sala e inicia um conteúdo novo. De modo geral, PG fica próximo ao quadro-negro durante toda a aula.
Observação	A aula foi iniciada aproximadamente 20 minutos após o horário, neste dia houve atraso do professor. Excepcionalmente, em virtude de uma reforma das salas de aulas, os alunos tiveram aula em uma sala improvisada no pátio da escola.
Tempo total de aula	01:14:05

Quadro 12: Aula GEO 4

Aula: GEO4	
Assunto	GPS
Metodologia	(1) Aula expositiva; (2) visita de campo.
Recursos Didáticos	Apresentação em <i>powerpoint</i> , computador, projetor, ficha de atividades, livro didático, pincel atômico, quadro-negro.

Descrição geral das ações do professor	PG explica a proposta de atividade, distribui umas fichas de anotação e organiza a sala para a aula de campo. Percorre o quarteirão da escola com a turma, explicando sobre questões geoambientais presentes no trajeto. Pede aos alunos que marquem as coordenadas geográficas de alguns pontos da cidade. Retorna para a sala. Em sala, pede as coordenadas dos pontos, anota no quadro e vai explicando para a turma pontos referentes a isso. Por fim, utiliza o computador para acessar o Google maps para identificar os pontos das coordenadas.
Observação	Aula de campo e aplicação da teoria trabalhada em sala.
Tempo total de aula	01:22:26

Através dos quadros, podemos perceber um pouco da dinâmica das aulas e de sua sequenciação. Os quadros apresentam um plano geral das aulas observadas. As aulas eram geminadas, ou seja, eram duas aulas em sequência. Além de serem as primeiras aulas da turma no dia dentro de um conjunto de cinco aulas diárias. Em virtude disso, quase sempre havia certo atraso no início das aulas, já que o professor esperava a chegada de alguns alunos que vinham de bairros mais distantes do centro da cidade. Frequentemente, havia um atraso de pelo menos 10 minutos para o início da aula.

Outro motivo para o retardo no início das aulas era a montagem do equipamento pelo professor. Toda vez que o professor necessitava usar o computador e o projetor tinha que montar e desmontar toda a aparelhagem e, em várias ocasiões, procurar por peças que faltavam. Durante o mês de acompanhamento, o professor se atrasou em um único momento. Dessa forma, as aulas que eram para ter 100 minutos se reduziam a uma média de 80 minutos.

Por fim, na próxima seção, apresentaremos a proposta de categorias analíticas que serão usadas no próximo capítulo dedicado às análises dos dados.

5.7 Categorias de Análise

Ao longo deste capítulo, descrevemos o percurso metodológico por nós empreendido para o procedimento de coleta de dados. Durante nossas discussões, chamamos atenção para o fato de encarmos a sala de aula como um ambiente de investigação dotado de particularidades, tais como o tempo pedagógico, a relação interacional entre os professores e alunos, entre outras variáveis características do espaço que não poderiam deixar de ser colocadas em foco. Tendo em vista tais questões, em nosso processo de videogravação, optamos, como já salientado, por gravar um conjunto de atividades no período de um mês. Assim, contamos com um total de quatro dias de aulas que foram gravadas em semanas sequenciadas. Diante de todos esses procedimentos já tratados, apresentaremos a proposta de categoria analítica que assumiremos para a análise dos dados.

Nas aulas observadas, percebemos que, ainda que as atividades escolares fossem diversificadas, existia uma rotina escolar que era seguida pelo professor e que pouco foi alterada durante o tempo em que estivemos presentes. As alterações que poderiam acontecer eram provenientes de atividades que ultrapassavam o âmbito da disciplina e da autonomia do professor, como, por exemplo, a ocorrência de eventos da própria escola ou a aplicação de provas avaliativas do governo estadual ou federal. Assim, qualquer mudança na rotina da sala de aula se dava em condições de natureza superior à autoridade do professor. De toda forma, podemos esquematizar as aulas de PG, como se pode observar no quadro seguinte:

Quadro 13: Microcontextos das aulas de PG

Microcontexto 1 →	Microcontexto 2 →	Microcontexto 3 →	Microcontexto 4
• Abertura da interação com a turma; • Organização da sala de aula; • Organização dos recursos didáticos.	• Abertura da prática de ensino.	• Explicação de conteúdo; • Resolução de exercícios; • Atividades em grupo.	• Fechamento da aula.

Com uma duração média de 100 minutos, as aulas apresentavam microcontextos que eram distintos ao longo de sua ocorrência. Cada um se dava em torno da ocorrência de atividades que eram executadas de modo ordenado e repetitivo em todos os quatro dias de aulas videgravados. Sendo assim, durante as observações, percebemos a esquematização das aulas em função de quatro microcontextos, tal como apresentado no quadro acima.

Obviamente, por se tratar de um espaço dotado de variáveis que ultrapassam o planejamento docente, havia um ou outro acontecimento que não representava necessariamente a rotina da aula de PG, mas compunha parte de uma rotina maior que era a rotina da organização escolar. A título de exemplo, citamos a presença da coordenadora pedagógica dando avisos sobre eventos da escola ou chamando a atenção da turma para o barulho excessivo que prejudicava as outras salas.

De toda forma, os quatro microcontextos identificados acima buscam reproduzir a sequência que o professor seguia em sua atuação didática. Eventos menores que não constituíam uma prática constante de PG ou que não estavam em

torno da disciplina não foram considerados para a organização da aula, por conseguinte, foram descartados para a elaboração de nossa categoria analítica.

A seguir, iremos detalhar cada microcontexto e justificar a nossa escolha para o *corpus* que constitui o presente trabalho. Vale salientar que dos quatro microcontextos categorizados, o terceiro era o que mais apresentava variações de atividades, se comparado aos outros. Já o primeiro, o segundo e quarto tinham atividades rotineiras bem marcadas que eram sempre bastante perceptíveis no decorrer das gravações. Vejamos cada um com mais detalhes.

O **microcontexto 1** marcava o início das atividades de PG. Um fator importante a ser evidenciado é o fato de as duas aulas de geografia serem as primeiras aulas do dia da turma. Logo, algumas ações empreendidas pelo professor em relação à turma estavam em torno de tais condições.

Durante nosso período de videogravação, presenciamos a entrada de alunos na sala no segundo horário de aula, alguns atrasos do professor, a demora na instalação dos recursos multimídias por atraso do profissional responsável, entre outros. Independentemente de tais acontecimentos, existia uma rotina para o primeiro momento. Assim, toda aula era iniciada com a organização da sala. Alguns alunos já se encontravam dentro dela, outros, no entanto, só entravam quando o professor chegava. À medida que os alunos se organizavam em sala, PG conversava com eles.

Nesse tempo, o professor ia também organizando seu material de uso pessoal e alguns recursos multimídias que por vezes eram usados em suas aulas. Durante esse momento, o professor assumia uma postura de maior proximidade com os alunos. Esse momento tomava por volta de 10 minutos do tempo total da aula. Percebíamos, então, que o **microcontexto 1** se caracteriza pela abertura da

interação inicial com a turma. Não se tratava do início das atividades didáticas, como veremos no microcontexto a seguir.

O **microcontexto 2** era imediato ao 1. Se o microcontexto 1 estabelecia o ritual de organização do espaço da sala de aula, o microcontexto 2 era destinado à abertura da prática de ensino. O microcontexto 2 era, portanto, um evento com ações bem diferentes do anterior, ainda que fossem momentos indissociáveis. Somente após o microcontexto 1, PG partia para a sua atuação didática, como pudemos perceber em todas as aulas videogravadas.

O interessante do microcontexto 2 é o fato de PG sempre usá-lo para recuperar o conteúdo didático dado na aula anterior (como veremos mais detalhadamente adiante na descrição do microcontexto 3), para então iniciar a aula do dia. Os microcontextos 1 e 2 ainda que fossem subsequentes, não eram discursivamente sequenciados. Ou seja, temporalmente existia uma sequência cronológica entre os momentos no dia de aula, mas que não existia se pensarmos na aula enquanto evento discursivo. O quadro abaixo ilustra a sequência cronológica dos microcontextos das aulas. Observemos:

Quadro 14: Sequência cronológica da rotina de uma aula



O quadro 13 representa a sucessão dos microcontextos dentro de uma linha temporal. Aqui as ações do professor são determinadas por uma sequência que acontece consecutivamente em um dia de aula. Já o próximo quadro, esquematiza uma sequência discursiva relacionadas aos conteúdos das aulas. Vejamos:

Quadro 15: Sequência discursiva das aulas observadas

Microcontexto 2	→	Microcontexto 3
Abertura da prática didática com retomada ao contexto do momento 3 da aula anterior		

Já o quadro 14 mostra a organização sequencial das aulas, se tivermos em conta a construção discursiva de PG. O professor discursivamente estabelece um encadeamento contextual e textual-discursivo entre os microcontextos 2 e 3.

O professor constrói um elo discursivo entre os microcontextos, criando uma continuidade entre a aula anterior e a que está sendo iniciada, ainda que tivesse passado uma semana entre elas. Para isso, usa de estratégias referenciais e da (re)criação do contexto sociocognitivo para a efetivação de sua prática didática. Pensando na aula como um evento por completo que se realiza em um único dia com data e horário estabelecidos por um contrato didático, o momento 2 se realiza em aproximadamente 5 minutos, que não chega a representar dez por cento do total da aula. Todavia, é um momento extremamente importante para a organização textual do discurso pedagógico.

Após essa organização, o professor iniciava o **microcontexto 3**, que é o momento que ocupa o maior tempo da aula. Em algumas aulas, havia a apresentação de conteúdo novo. O novo conteúdo geralmente era uma sequência de um assunto dado anteriormente e que encadeava novos tópicos em sala de aula. Geralmente PG fazia uso de alguns suportes midiáticos como o *datashow*, no qual fazia apresentação de *slides*. O professor contava com um material que envolvia

tópicos do assunto que estava sendo trabalhado, imagens voltadas para o conteúdo, além de propostas de atividades de fixação retiradas de manuais didáticos ou de provas de vestibulares e concursos.

Em uma das aulas videogravadas, PG, após o momento 2, levou a turma para entorno do prédio da escola e deu uma volta no quarteirão, para trabalhar com os alunos o uso do GPS. Nesse dia, fez uso do aparelho GPS que tinha levado especificamente para a aula, como também de um computador para acessar ao site *Google maps*. O professor, no microcontexto 3, poucas vezes recorria a cópias de textos no quadro-negro ou ao livro didático adotado para turma. O livro era tido como um suporte em que ele indicava o conteúdo trabalhado ou selecionava algumas atividades para a realização em sala de aula. Percebemos, então, que nem sempre o microcontexto 2 - a abertura da prática de ensino - necessariamente era seguido com a apresentação de um novo conteúdo. Em algumas aulas, o novo conteúdo só é exposto após a realização de atividades de fixação.

Finalmente, temos o **microcontexto 4**. Tal microcontexto não se relacionava com a sequência discursiva, como pode ser visto no quadro 14. Cronologicamente, representa o encerramento da aula, que era oficialmente finalizada com o toque da sirene da escola. PG também aproveita este momento para realizar a chamada de frequência dos alunos, passar informes, organizar seu material de uso pessoal, apagar o quadro. A essa altura os alunos já estavam mais descontraídos, a sala não se apresentava na mesma organização. Houve aulas em que o professor tinha terminado a sua atuação didática antes do término da aula em relação ao tempo cronológico determinado.

Após a exposição de cada momento em que descrevemos as ações pertinentes a cada um e o seu papel diante da aula enquanto evento global,

optamos por recorte analítico descrever o **microcontexto 1** (Abertura da interação com a turma) e o **microcontexto 2** (Abertura da prática de ensino).

O **microcontexto 1** é encarado por nós como um momento essencial para a contextualização do evento aula. Na condição de participantes, sabemos que a aula é composta pelas etapas de início de aula, de meio de aula e de fim de aula. Dessa forma, o microcontexto 1, por ser o início da atividade pedagógica de PG, pouco se dissocia do microcontexto seguinte. Existe uma relação sequencial forte entre cada um deles que achamos relevante trazê-lo como uma das nossas categorias analíticas. Como já exposto anteriormente, sabemos que não há uma ligação discursiva entre eles, mas a relação temporal existente é imprescindível para o desenrolar do evento aula.

No caso do **microcontexto 2**, optamos por ele por percebemos que exerce a função de gancho discursivo entre a aula precedente e a aula do dia, permitindo a retomada contextualmente do microcontexto 3 da aula anterior. Além de que as ações empreendidas por PG para dar início ao microcontexto 2 estão inter-relacionadas ao microcontexto 1. Para isso, PG faz uso de estratégias referenciais bem particulares que levam ao encadeamento da aula. Os gestos, nesse momento, se mostram como recursos semiótico importante para a construção referencial.

Por fim, ambos os microcontextos foram os mais marcados nas aulas videogravadas. Foram os que apresentaram uma rotina fixa com ações que eram repetidas com mais frequência. Entre uma aula e outra foram pouco afetados por questões de ordem externa e apresentaram quase nenhuma variação durante o período de observação, se comparados aos outros microcontextos.

Diante dessas considerações, o nosso *corpus* será constituído por trechos referentes aos microcontextos supracitados selecionados entre as três primeiras

aulas. No caso da quarta aula, não a tomaremos para a análise. A sua configuração e a sua realização destoam das demais, uma vez que ela é desenvolvida fora do espaço escolar e está sujeita a outras intercorrências, que poderão ser exploradas futuramente, mas que não compõem, no momento o nosso leque de interesses. Sendo assim, tendo por base os procedimentos metodológicos adotados, o próximo capítulo será dedicado a análise dos dados.

6 Contexto, língua e gestos: atuação conjunta na referenciação em sala de aula

Ao longo deste trabalho, viemos entrelaçando os nossos objetivos aos pressupostos teóricos assumidos, no intuito de estabelecer as bases para as análises que ora irão se iniciar. Para isso, discutimos os conceitos básicos que norteiam o nosso trabalho: *referenciação* e *gestualidade*.

A discussão, como pode ser vista, mostrou que a linguagem é uma prática multimodal e que as atividades referenciais também são regidas por uma articulação multimodal em que os diversos modos de comunicação se engrenam em prol da construção de sentidos. Há uma integração mútua entre os diversos modos que não pode ser desconsiderada, se entendermos que os sentidos são construídos ao ultrapassarem a barreira do verbal (NORRIS, 2001; MONDADA, 2005; BENTES e RIOS, 2005; CUSTÓDIO FILHO, 2011; RAMOS, 2012; RANIERI, 2014).

A referenciação, por sua vez, vem sendo repensada dentro desse novo paradigma, mostrando-nos que não se trata apenas de uma atividade restrita aos aspectos linguísticos. Com as análises que propomos, podemos anunciar que a referenciação clama por outros modos de comunicação em sua construção para dar suporte ao material linguístico representado pelas expressões referenciais.

Ao optarmos por investigar a modalidade oral da língua, ilustrada no discurso do professor em sala de aula, não passou despercebido aos nossos olhos o uso dos gestos como recurso semiótico na construção dos referentes. Veremos que é bastante evidente a associação entre o verbal e o gestual nos processos referenciais.

É válido salientar aqui que na modalidade oral da língua há outros modos de comunicação que se apresentam em articulação com a linguagem verbal. Entretanto, os gestos, diferentemente dos outros modos de comunicação, acontecem concomitantemente com a linguagem verbal e a ela se ligam para produzir sentidos. Em nosso caso, aparecem como recursos importantes na introdução de referentes e em sua retomada para a progressão textual, como em breve mostraremos.

Não poderíamos aqui deixar de lado as noções de texto e de contexto que são de extrema importância para a orientação das análises que estão por vir. Entendemos texto como uma atividade que está para além do verbal, ou seja, não o encaramos unicamente como uma realização linguística, mas como um processo resultante de uma ação multissemiótica de produção de sentidos, como vêm discutindo Cavalcante e Custódio Filho (2010) e Ramos (2012). Já a noção de contexto assumida não renega os aspectos pragmáticos imbuídos a ela, mas caminha para uma abordagem sociocognitiva, conforme postulado por Koch (2004), Koch, Morato e Bentes (2011) e por van Dijk (2012). Entendemos também, como esses autores apontam, que o contexto é um evento global que compreende um macrocontexto constituído por eventos pontuais que seriam os microcontextos.

Após os capítulos dedicados à discussão, não nos esquecemos de descrever os aspectos teórico-metodológicos pertinentes à investigação, tendo em vista que a metodologia utilizada está em consonância com a literatura teórica selecionada. Para isso, apresentamos o capítulo 4 - *Procedimentos para uma coleta multimodal em sala de aula* – que se destinou a discutir os pontos teóricos necessários ao processo de coleta dos dados e ao tratamento que seria oferecido aos dados coletados. De modo geral, seguimos as orientações oriundas de Norris (2001), que

tem por preocupação as investigações com as interações face a face. Ainda apresentamos, uma discussão em torno do espaço da sala de aula como espaço de investigação científica, tendo por base as contribuições de Carvalho (2006) e Martins (2006).

Diante das condições mencionadas, partimos agora para a presente etapa: a *análise dos dados*. Nesta seção, propomo-nos a olhar para os dados coletados com as lentes dos óculos teórico-metodológicos assumidos. Para isso, tomamos o seguinte caminho: iremos, primeiramente, descrever o contexto de aula a partir dos microcontextos 1 e 2, tendo em vista os traços contextualizadores que o delimitam; em seguida, trataremos do funcionamento das expressões referenciais em prática pedagógica sob uma abordagem multimodal.

6.1. A (re)construção contextual das aulas: o macro e o microcontexto

Para as análises que se iniciarão, partiremos de duas perguntas norteadoras: (a) como contexto e linguagem encontram-se mutuamente constituídos ao considerarmos traços contextuais relevantes? e (b) como o contexto mais local se incorpora a um contexto mais global de produção de discurso? A partir das indagações, pretendemos descrever o contexto do evento aula, uma vez que acreditamos ser necessário para a investigação dos fenômenos da referenciação no discurso pedagógico.

Para isso, tomaremos as categorias de macrocontexto e de microcontexto apontada por van Dijk (2012). Dessa forma, tomaremos como recorte analítico os microcontextos 1 e 2 das aulas de Geografia, que serão melhor detalhados adiante.

6.1.1 Microcontexto 1: abertura da interação com a turma

Para van Dijk (2012), ainda que os contextos sejam criações subjetivas que produzem discursos únicos, não podemos esquecer que os contextos podem ser previamente planejados ao evento comunicativo. Não tratamos aqui de um engessamento do contexto, mas do entendimento de que os contextos se efetivam em modelos contextuais. Os contextos seriam, portanto, produzidos, atualizados e adaptados no correr de cada situação comunicativa.

Segundo o autor, existem diversos níveis de generalidade e de granularidade dos contextos. Em vista disso, eles podem representar tanto interações situadas (microcontextos), quanto podem representar situações históricas ou sociais totalizadoras e modeladas pela sua reprodução (macrocontextos); variando no mesmo ato comunicativo.

Ao longo de nossas observações em sala, percebemos que havia uma rotina que era executada pelo professor a cada novo encontro com a turma. Todas as aulas *seguiram um roteiro, aconteciam dentro de um script*, ou seja, seguiam um modelo de contexto. Entendemos que a aula é um evento mais amplo em que acontecem eventos menores, mais pontuais, ou seja, havia um macrocontexto em que microcontextos se realizavam (VAN DIJK, 2012).

A aula, enquanto macrocontexto, apresenta uma estruturação sequencial temporal dividida em começo, meio e fim e organizada para ser interrompida. Cada evento de aula acontece dentro de um horário e lugar pré-estabelecidos, com regras sociais acertadas, voltada para uma prática didática e com temática e atividades planejadas. Ou seja, existe uma gama de acertos institucionais e de fatores externos

construídos historicamente e socialmente que são necessários para a (re)criação do contexto de aula a cada novo evento.

Posto assim, entendemo-la como um macrocontexto que, por sua vez, permite a criação de contextos mais focais, os microcontextos. Dessa forma, cada evento aula é formado por um conjunto de microcontextos que não deixa de considerar a aula enquanto um macrocontexto.

Em nosso caso, identificamos quatro microcontextos que compõem o evento aula. Assim, para os propósitos de nossa pesquisa e por questões metodológicas, ainda que concebamos a aula como um macrocontexto, não iremos aqui analisá-la em sua completude.

A partir dos traços contextuais apontados por van Dijk, analisaremos o **microcontexto 1**. Para isso, focaremos nossas análises nos traços contextuais *ações verbais e não verbais dos participantes*. Vale salientar que, em nossas análises, os traços contextuais de cenário, objeto típico, participantes também tomarão parte como elementos auxiliares da contextualização do momento em questão. Posto assim, partimos para as análises.

Independentemente do tipo de atividade que fosse ocorrer ao longo da aula, existia uma série de ações que eram executadas pelo professor antes de dar início à *abertura da prática de ensino*, isto é, antes de iniciar o microcontexto 2. Esse conjunto de ações era implementado no primeiro momento da aula, no microcontexto 1, no intuito de organizar o evento que estava começando. Percebemos que tal conjunto não estava necessariamente envolvido com o conteúdo temático da aula ou era algo particular da aula de Geografia, mas se mostrava como parte de um cenário enunciativo de início de aula.

O papel do professor era importante na organização e na efetivação de tais ações. Podemos dizer que eram atitudes de um professor e não especificamente de um professor de Geografia. Eram ações que marcavam o *contexto de início de aula* e eram percebidas através das ações verbais, bem como das ações não verbais do professor que aqui tomaremos por traços contextuais (KOCH; MORATO; BENTES; 2011).

Para iniciarmos as nossas análises, contaremos com a transcrição A, que consta no apêndice, e refere-se ao microcontexto 1 da aula 2. Analisemos também a sequência de imagens que retratam ações não verbais do professor, tendo em vista a *abertura do início de aula*. As imagens seguem a ordenação da esquerda para direita. Vejamos:

Sequência de imagens 1: Ações não verbais do professor no microcontexto 1 da aula 2

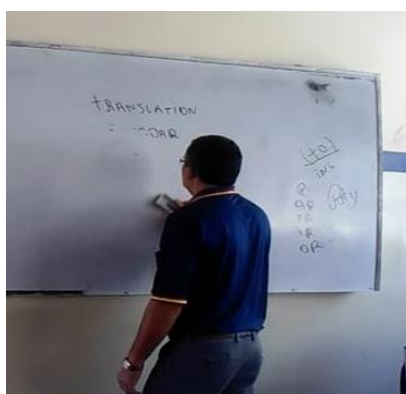


Imagem 1: PG apagando o quadro-negro



Imagem 2: PG organizando o material de aula



Imagem 3: PG olhando para a turma



Imagem 4: PG pegando a ficha de exercícios

A transcrição e as imagens acima ilustram o microcontexto 1 da aula 2. O momento em questão ocorre durante 49 segundos do início da aula, em que não há nenhuma ação verbal de PG. Toda a efetivação do microcontexto recortado é feito através de ações não verbais produzidas pelo professor. Koch, Morato e Bentes (2011), numa releitura dos postulados de Teun van Dijk para os estudos do contexto, apresentam o recurso a semioses não verbais como um dos traços contextualizadores. As autoras apontam para o fato de que os gestos, as expressões faciais, os movimentos do corpo são traços importantes para a efetivação de um contexto.

Todavia, salientamos que as ações não verbais analisadas isoladamente não apresentam sentidos prontos. As semioses não verbais devem ser entendidas dentro de um contexto mais amplo em que os diversos traços contextualizadores estão à disposição, tendo em vista uma atuação em conjunto para a construção dos sentidos pretendidos. As ações não verbais, bem como as verbais, devem ser compreendidas no curso interativo.

Em nosso caso, as ações não verbais que estamos analisando (apagar o quadro, organizar o material, voltar o olhar para a turma, pegar uma ficha de exercícios) só se efetuam como contextualizadores de início de aula, devido ao momento da interação. Todas essas ações podem se desenvolver em outros momentos da aula e separadamente, produzindo outros sentidos.

O sentido *iniciar a aula* é estabelecido numa construção intersubjetiva entre alunos e professor que recorrem a um modelo contextual e aos seus conhecimentos de mundo construídos cognitivamente (VAN DIJK, 2012). Percebemos que nas

aulas observadas, o ato de apagar o quadro faz parte da encenação discursiva de PG para iniciar a aula, enquanto os alunos vão se organizando em sala.

Relembremos aqui a proposta de Norris (2001) para as investigações de interações face a face. Segundo a autora, devemos estar atentos às semioses não verbais e às respostas dadas a elas. Assim, cada gesto feito pelo professor, cada expressão esboçada por ele, cada movimento de seu corpo deve ser compreendido, levando-se em conta o contexto em que suas ações estão inseridas.

Kress *et al.* (2001) ainda nos aponta para o uso de semioses não verbais que compõem a retórica da sala de aula. Para os autores, há ações que marcam o espaço da sala de aula e são executadas dentro dele e há ações que são particulares de um determinado professor.

Levando em conta tais questões, temos no microcontexto 1 da aula 2 uma série de ações não verbais que marcam a abertura da interação com a turma. Assim, temos (1) PG apagando o quadro (imagem 1), (2) PG organizando o material sobre o birô de professor (imagem 2), (3) PG fixando o olhar para a turma (imagem 3), (4) PG pegando uma ficha de exercício (imagem 4).

As ações 1, 2 e 4 fazem parte da retórica da sala de aula (KRESS *et al.*, 2001), tanto que os alunos as reconhecem como atos que devem ser executados unicamente pelo professor. A aceitação dessas ações por parte dos alunos deve-se a outros traços contextualizadores que complementam o *contexto de início de aula*.

Há, entre os apontados por van Dijk (2012), o traço contextualizador de participante. Via de regra, o papel social do participante é formatado pelo seu discurso que, o distingue de outros papéis sociais (*idem*, 2012). Entretanto, ainda que não haja nenhum elemento verbal que marque PG dentro do papel social de

professor, temos uma série de ações não verbais empenhadas por ele que o fazem ser reconhecido como tal.

No momento em questão, o ato de apagar o quadro e a utilização do birô de professor são ações de traços contextualizadores importantes que nos levam a construir o papel de professor. Podemos mencionar ainda o uniforme utilizado por ele, que o distingue dos alunos e dos demais profissionais da escola, bem como aponta a institucionalização de seu papel social.

Não poderíamos também pôr de lado o participante *aluno*. A identificação do papel de professor é estabelecida numa inter-relação com o participante aluno. Há características institucionalizadas que são previamente determinadas, mas há também uma construção identitária de participante que se formula ao longo das interações. Um aluno que não frequenta a aula com assiduidade, por exemplo, não será visto da mesma maneira pelo professor e pela classe que um aluno assíduo.

Não devemos deixar de apontar para o traço contextualizador de cenário. A identidade de professor só se efetiva dentro de condições institucionais que atribuem autoridade a esse papel social. A escola seleciona um professor para dar aula de uma determinada matéria em uma determinada turma. Por isso, se outro professor assumisse o papel de professor da turma sem uma explicação prévia, poderia comprometer o andamento da aula e até anular a validade das ações que estão sendo analisadas.

Atrelado ao participante e ao cenário, percebemos também a utilização de alguns objetos físicos como elementos que tanto marcam a identidade do professor, quanto contextualizam o ambiente de sala de aula e nos levam à composição do cenário. Chamamos a atenção para o uso dos seguintes objetos: o apagador, o quadro-negro, o birô de professor, a ficha de exercícios. Todos esses objetos

compõem o ambiente de sala de aula e permitem ações não verbais que marcam a identidade social do participante. Logo, o ato de apagar o quadro-negro, o uso do birô, a proposta de pegar a ficha de exercícios são ações desempenhadas por um professor dentro do contexto de aula e não por outro profissional da escola.

Estamos chamando atenção para o fato de que as ações empreendidas no momento 1 acionam o *contexto de abertura de interação com a turma*. Esse conjunto de ações não é executado por PG para dar início às aulas de Geografia, mas é acionado por quem desempenha o papel social de professor, seja ele de qual disciplina for.

Vimos que no microcontexto 1 da aula 2, PG usa de vários traços contextualizadores para a efetivação do contexto em questão. Entre os traços mais evidenciados estão as ações não verbais de PG que coordenam a ativação do macrocontexto. Entretanto, os traços de cenário, de participante e de objetos típicos amparavam a construção de sentidos que emergia no momento da interação. Dessa forma, ainda que a ocorrência das semioses não verbais fosse saliente para a construção do contexto, não há como descartar o conjunto formado pelos outros traços contextuais. Esse conjunto aciona elementos de ordem cognitiva e sociocultural, bem como os conhecimentos de mundo necessários para a construção de sentido.

O segundo microcontexto 1 que iremos analisar, diferentemente do outro, apresenta as ações verbais na efetivação do contexto sendo auxiliadas pelo conjunto de traços formado pelo cenário, pelo participante e pelos objetos típicos. Mas, ainda que tenhamos a emergência do verbal, veremos que o não verbal se mostra como um elemento fundamental na construção do contexto em associação com os demais traços (KOCH; MORATO; BENTES, 2011).

O microcontexto 1 da aula 3 dura aproximadamente 3 minutos. PG, após colocar seu material em cima do birô, começar a apagar o quadro-negro e mantém algumas interações com alguns alunos que estão sentados próximos a ele. Aos poucos, ele vai iniciando a sua aula, conforme podemos ver na sequência abaixo.

Sequência de imagens 2: Ações de PG no início do momento 1 da aula 3



Imagem 5 – PG de lado para a turma



Imagem 6 – PG olhando para o lado direito da turma

No entanto, nesta aula, PG é interrompido pela coordenadora pedagógica da escola para que possa ser dado um aviso à turma. A coordenadora se mantém o tempo todo próxima à porta, que fica no fim da sala e PG se mantém na frente da sala com o quadro-negro ao fundo. Às vezes, PG fica de costas para turma e outras, de lado encostado no quadro.

A presença da coordenadora quebra as ações empreendidas pelo professor para estabelecer o início de sua aula. Durante o tempo que ela usa para dar o recado, PG fica tentando limpar com o pincel e o apagador uns escritos feitos com pincel permanente, como se observa na imagem abaixo. Vez por outra o professor interage com a coordenadora.



Imagem 7: PG apagando escritos feitos com pincel permanente

Entre o aparecimento da coordenadora e a sua saída, transcorrem-se aproximadamente um minuto e dez segundos. Após a saída dela, PG volta a se organizar para retomar a sua aula. Parece que a presença da coordenadora atrapalha o início da aula. Os alunos ficaram bastante inquietos com a saída dela, levando o professor a retomar as atitudes que marcam o início da aula, tais como conduzir a organização dos alunos em sala de aula, organizar os seus materiais didáticos, entre outras.

No primeiro início de aula, PG faz uso de uma mescla de traços contextualizadores de ações verbais e não verbais para interagir com a turma. Percebemos a recorrência a uma ação não verbal que contextualiza o início da aula: o apagar o quadro. O quadro-negro é um objeto típico tão integrado ao espaço da sala de aula, que PG se mantém próximo a ele durante a presença da coordenadora. Além disso, o professor demonstra um certo cuidado com o objeto ao se deter na tentativa de limpar os escritos que haviam sido feitos por pincel permanente.

Para o reinício da aula, PG leva mais um tempo para se organizar, conforme se observa entre as linhas 46 e 61 da transcrição B. São ações que mesclam o verbal e o não verbal em prol da organização do reinício da aula, isto é, o professor busca reconstruir o microcontexto abertura da prática de ensino que foi interrompido

anteriormente. Há, como podemos perceber, mais uma vez o recurso a alguns objetos típicos do espaço da sala de aula, como o birô, o pincel e a ficha de exercícios em busca da contextualização, como se observa entre as linhas 47 até a 62.

Após esse momento de organização, PG, não obtendo retorno da turma para o restabelecimento do início de aula, assume uma postura mais rígida e se dirige à turma, tal como se observa em suas ações descritas no trecho que compreende as linhas 63 a 109.

PG também faz uso de ação verbal ao recorrer a expressões como “meu amigo, oh jovens, oh pessoal, por favor, atenção, posso falar agora?” na busca de restabelecer o início da aula. Ele vai formatando seu discurso para reforçar a sua identidade de participante *professor* e buscar a autoridade que tal papel social garante. Entretanto, somente o verbal não é suficiente. Em uma associação de ação verbal com ações não verbais, PG vai impondo sua autoridade de professor.

Os gestos usados por ele são bem incisivos e apontam para o fundo da sala de onde vem o barulho que o atrapalha, como ilustrados nas imagens 8, 9 e 10 dispostas na sequência de imagens abaixo.

Sequência de imagens 3: Gestos usados por PG para reforçar as expressões verbais



Imagem 8 – PG chamando a atenção da turma 1



Imagem 9 - PG chamando a atenção da turma 1



Imagem 10 - PG chamando a atenção da turma 3



Imagem 11- PG chamando a atenção da turma 4

A gesticulação feita pelo professor aponta para a questão que dificulta o início de sua aula: o grupo de alunos que conversa no fundo da sala. O braço na altura dos ombros faz com que PG aponte para o fundo da sala e intimide o grupo de alunos.

Não só aos gestos PG recorre neste momento. Durante todo esse tempo, PG fica de frente para a turma, como é descrito na linha 91, numa postura ereta e com a expressão facial demonstrando seriedade. A imposição da autoridade que reveste o papel social de professor nas expressões usadas por PG só é percebida se associarmos o verbal ao não verbal, como se percebe nas expressões facial e corporal do professor e em seu tom de voz mais grave. O “posso falar agora?” ganha força discursiva quando é coligado com o seu olhar em direção ao fundo da sala, como se observa na imagem 11 e nas linhas 107 e 108 da transcrição, buscando causar intimidação.

O microcontexto de abertura de interação com a turma descrito anteriormente é interrompido, para ser reconstruído momentos depois. Mesmo com a interrupção do início do microcontexto 1 da aula analisada, PG consegue, em uma segunda tentativa, através da integração dos traços contextualizadores de ação verbal, de

ação não verbal, de participante, de cenário e de objetos típicos reconstruir a sua abertura de interação com a turma.

Além disso, os dois momentos analisados mostraram a força que o traço contextualizador de ação não verbal tem para o estabelecimento do contexto. Vimos que somente a linguagem verbal não é suficiente para a efetivação de um contexto, tomemos por exemplo o primeiro microcontexto 1 descrito. A condição de associação verbal e não verbal que nos levam a multimodalidade é também indissociável para a ativação de contextos. Podemos ainda reconhecer nas ações não verbais executadas pelos participantes a possibilidade de construção de identidade, como fica explícito no ato de apagar o quadro-negro feito por PG.

O cenário e os objetos típicos também apresentam uma força discursiva dentro do processo de contextualização, uma vez que acionam os nossos conhecimentos de mundo, cognitivos e socioculturais, visando à criação de um modelo de contexto, como aponta van Dijk (2012).

Ainda que tenhamos nos focado em um microcontexto de aula, percebemos que há uma organização de ações que é construída numa relação intersubjetiva que nos leva a reconhecer o início de aula. Acreditamos que outros momentos da aula como o meio ou fim também são passíveis das mesmas condições, visto que compreendem um dos microcontextos do evento aula.

Passaremos agora para a análise do segundo microcontexto. Não poderíamos chegar a este microcontexto sem que descrevêssemos a abertura da interação com a turma, já que acreditamos que as estratégias referenciais utilizadas pelo professor estão em função da retomada do microcontexto de aula e não do macrocontexto. Ou seja, acreditamos que o professor procura encadear discursivamente os microcontextos. Entretanto, não há como iniciar o microcontexto

– abertura da prática de ensino – sem passar pelo microcontexto abertura da interação com a turma.

6.1.2 Microcontexto 2: abertura da prática didática

Tal como propõe van Dijk (2012), um modelo de contexto pode representar situações sociais ou comunicativas em níveis de generalidade. Os contextos devem ser analisados levando-se em conta aspectos mais gerais e aspectos mais pontuais. Ou seja, podemos construir os modelos de contexto tendo em vista interações mais situadas, momentâneas ou podemos partir de situações históricas ou sociais totalizadoras. Encarar um evento comunicativo como macro ou microcontexto vai depender do olhar do pesquisador diante das condições apresentadas.

O microcontexto, por marcar um modelo contextual dentro de um contexto mais amplo, necessita de traços contextualizadores que caracterizem a representação mental das estruturas construídas para que sejam relevantes para a situação imediata da interação. Van Dijk (2012) acredita que os participantes recorrem aos traços contextualizadores para marcarem o momento da enunciação e, assim, diferenciarem um microcontexto de um macrocontexto.

Por isso, acreditamos que um microcontexto leva em conta elementos mais emergentes da interação para a sua efetivação e tais elementos serão salientes no discurso dos participantes. As intenções comunicativas que orientam o processo de contextualização, por sua vez, serão de extrema importância para a contextualização. Dessa forma, os participantes irão fazer uso de estratégias discursivas, buscando a efetuação do momento da enunciação por meio dos traços contextualizadores. Paralelamente, os traços de cenário, de participantes, de ação

não verbal também participarão na elaboração do contexto. Tendo em vista tais condições, iremos partir para a análise do microcontexto 2.

De modo geral, o microcontexto 2 compõe-se de interações curtas que têm por função comunicativa fazer com que o professor estabeleça a continuidade do assunto dado anteriormente, ao mesmo tempo em que reconstrói o cenário enunciativo da aula anterior. O microcontexto 2 acontece imediatamente ao microcontexto 1. São momentos sequenciais que encabeçam a abertura de uma aula. Os dois momentos, muitas vezes, não chegam a somar 10 minutos de todo o evento global, mas são indispensáveis para a realização do evento em uma perspectiva global.

Para efetivar este microcontexto, o professor precisa recorrer a estratégias para prosseguir com a aula. Ele tem que ter em vista o contexto mais amplo, ao passo que também precisa retomar os contextos mais pontuais. PG precisava, pois, concatenar vários elementos que vão dos mais gerais ao mais específicos a cada nova aula, visando a execução de sua prática pedagógica.

Uma das preocupações mais evidentes no início da prática pedagógica de PG – microcontexto 2 - estava em ativar o (micro)contexto da aula anterior, para prosseguir com o conteúdo da disciplina. Salientamos, no entanto, que não se trata da ativação de qualquer contexto, mas de um ponto específico da aula anterior. Assim, PG retomava as ações de sua prática pedagógica realizadas em aula anterior, para então apresentar as ações planejadas para o dia.

Reparamos que não era intenção de PG recuperar a aula, enquanto evento global, uma vez que foi um evento comunicativo já finalizado. Era explícito para o professor que cada aula é um encontro que está com a sua duração previamente estabelecida e, por essa razão, ele não se preocupa em retomar a aula, o evento

comunicativo em si. A preocupação de PG, entretanto, está em retomar um evento mais focal, mais específico da aula passada: o conteúdo dado.

É com foco no conteúdo que o professor organiza o seu discurso e se prepara para estabelecer a retomada visando aos alunos. Para isso, usa expressões que retomam o outro contexto, ao mesmo tempo que anuncia o que está planejado para a aula que se inicia. Para isso, PG busca estabelecer discursivamente uma ponte entre o fim do microcontexto 3 da aula anterior e o início do microcontexto 2 da aula do dia, como se observa na transcrição C do apêndice.

Fica bastante evidente na fala do professor a preocupação em iniciar a aula, sem perder de vista as atividades feitas na aula anterior, ainda que seja um evento temporalmente interrupto. No microcontexto 2, PG estabelece uma concatenação discursiva que visa à progressão temática, mas também tem em vista uma articulação que busca minimizar o espaço de tempo entre as aulas, já que há uma interrupção semanal entre elas.

Na transcrição anterior, encontramos os enunciados “dando continuidade é:: a aula passada e a gente parou na aula anterior na parte teórica sobre escala nós iremos aqui retomar uma pequena parte [...]” (entre as linhas 1 e 31) que marcam a interrupção do evento, ao mesmo tempo em que enfoca a sua sequencialidade. Assim, PG retoma o conteúdo da aula anterior, à medida que inicia o novo conteúdo.

As expressões também reativam um microcontexto característico que foi construído na aula anterior. Em “na parte teórica sobre escala”, PG aponta especificamente para o momento que ele pretende retomar, ao mesmo tempo em que vai reconstruindo com os alunos o microcontexto da aula anterior e, assim, iniciar a aula do dia.

O professor vai sinalizando em seu discurso o que os alunos devem trazer à tona para que a aula comece, ou melhor, para que a sua prática pedagógica seja iniciada. Poucas vezes, PG recorre a um momento temporal da aula, mas sim aos momentos microcontextuais da aula, quando ele desenvolve uma atividade ou apresenta um conteúdo novo.

A mesma estratégia é usada em outras aulas com a mesma função discursiva: retomar um microcontexto específico da aula anterior. Abaixo, podemos acompanhar a transcrição do verbal do microcontexto 2 da aula 2:

na aula de hoje nós iremos continuar
na aula de hoje nos iremos continuar evidentemente e:: evidentemente I I
finalizar aquele conteúdo sobre I I
es::CA::la certo? já vimos o::I I
o conceito o:: I I
de es::Cala a I I
divisão os tipos de escala que existe
... treinamos com mapa
rapidamente na:: aula passada ... com escalas diferentes mapa
com escalas di::I Iferentes
colocamos também através de slides ... powerpoint é:: alguns problemas problemas que:::I I
foram colocados em vestibulares eNEM em:::
exames passados pra vocês sentirem que realmente essa temática escala e::

No trecho em destaque, PG reconstrói as práticas pedagógicas realizadas na outra aula. O professor sintetiza as ações por ele empreendidas na aula anterior, para ativar o contexto da aula do dia. As expressões que fazem a retomada têm por função mostrar aos alunos que os conteúdos da disciplina apresentam uma sequência e, por essa razão, devem ser recapitulados a cada nova aula.

Temos, por exemplo, as seguintes expressões usadas por PG: “nós iremos continuar, finalizar aquele conteúdo” (linhas 14 a 22 do microcontexto 2 da aula 2), “nós vimos fizemos né?” (linha 5 do momento 2 da aula 3), no intuito de acionar um determinado microcontexto e anunciar à turma o início de sua prática de ensino. Tais expressões funcionam como ganchos discursivos que instauram a emergência do microcontexto *abertura da prática de ensino*.

Após essa retomada contextual das ações da aula precedente, PG anuncia a proposta de atividade planejada para o dia. Assim, o professor vai coordenando a reconstrução do contexto que é necessário para a sua efetivação. Podemos acompanhar a segunda parte dessa ação coordenada no trecho abaixo referente ao microcontexto 2 da aula 2:

hoje eu trouxe aqui uma:: atividade
composta de apenas:: quatro
questões ... todas baseadas no que
nós já vimos ... então vocês vão
formar grupos com quatro colegas ...
podem usar a calculadora

PG vai finalizando o microcontexto 2 e prepara a turma para o terceiro microcontexto da aula. A mesma atuação acontece em outras aulas. No microcontexto 2 da aula 3, temos “então vamos fazer o seguinte” como uma expressão referencial que apresenta o que será feito na atividade do dia e, em seguida, temos “para que nós possamos fazer hoje o próximo passo” com a mesma função. Acompanhemos:

então vamos
fazer o seguinte vamos corrigir aqui aquela atividade (de
maneira) rápida “explicativa”
para que nós possamos fazer hoje o
próximo passo ...todo mundo está
com aquela atividade TÁ?

Teríamos, portanto, uma retomada do contexto anterior que é acionada por processos referenciais que ativam o cenário discursivo da aula anterior e, em seguida, através da introdução de um referente, apresenta o que será feito em sala. Percebemos que o discurso pedagógico é recheado de estratégias de referenciação que buscam não só apresentar o conteúdo da disciplina, mas que fazem retomadas importantes para a efetivação de contextos, como Custódio Filho (2011), com as séries televisivas, e Araújo Costa (2007), com as listas de discussão da internet, já vinham apontando em outros gêneros.

Entre as linhas 28 e 33 do microcontexto 2 da aula 1 percebemos também o recurso à metadiscursividade, ou seja, o professor usa o próprio discurso para

encadear o prosseguimento textual como uma ação verbal importante para a construção do discurso didático, visando à contextualização do cenário.

nós iremos aqui
retomar uma pequena parte até
porque tem alguém que não tava no
dia

Em outras aulas, temos a mesma estratégia discursiva aparecendo como essencial para a progressão temática das aulas e para a contextualização do microcontexto que estamos analisando. Vejamos outro trecho de aula transcrito do microcontexto 2 da aula 2:

já vimos o::I I
o conceito o:: I I
de es::Cala a I I
divisão os tipos de escala que existe
... treinamos com mapa
rapidamente na:: aula passada
... com escalas diferentes mapa
com escalas di::I Iferentes
colocamos também através de slides
... powerpoint é:: alguns problemas
problemas que::I I
foram colocados em vestibulares
eNEM em:::
exames passados pra vocês
sentirem que realmente essa
temática escala e::
atualizada necessária como já disse
toda área da engenharia utiliza
escala daí a necessidade ... de nós ...
não::: ... sonegarmos NÉ esse conteúdo
nós precisamos ensinar com uma
certa coerência pra que vocês
entendam que esse conteúdo
irá ser utilizado na vida prática de
vocês

O metadiscurso produzido por PG não só marca a retomada da aula anterior, mas também nos leva a perceber que é uma estratégia discursiva que marca o microcontexto *abertura da prática de ensino*. O professor não inicia a aula de um ponto zero, mas sempre interrelaciona os contextos. O exercício textual-discursivo de ir e vir é necessário para a efetivação do microcontexto, como também é importante para a progressão da aula enquanto um evento global.

Vamos percebendo que o início de aula, como apontado no microcontexto 1, é distinto do microcontexto 2, que se volta para a abertura da prática pedagógica. Além disso, tanto a retomada e a apresentação, quanto a metadiscursividade são estratégias discursivas importantes que nos levam a perceber tanto o traço contextualizador de cenário como o de participante. São, portanto, traços intrínsecos ao de ação verbal.

Ainda no que tange às marcas discursivas, temos o fato de que PG, na maioria das vezes, usa de estruturas linguísticas que acionam a 1ª pessoa do plural, mostrando que a aula não acontece somente em função dele, mas em função dos alunos.

O microcontexto 2 da aula 1 é marcado pelo uso de “nós” e de “a gente” como marcadores dos participantes da enunciação, que são perceptíveis tanto na primeira etapa de sequenciação das ações das aulas (“a gente parou” – linha 22 e “nós iremos aqui” - linha 28), quanto na segunda, que se volta para a apresentação das ações planejadas para o dia (“a gente vai fazer aqui uns exercícios” - linhas 37 a 43).

Diferentemente do microcontexto 1, em que PG marca a sua identidade através de expressões que buscam o controle da turma, o microcontexto 2 é voltado para a prática pedagógica. No microcontexto 1, fica mais evidente a diferença hierárquica entre os papéis sociais de professor e de aluno, como vimos no segundo momento da análise anterior. Já no segundo é mais perceptível a preocupação do professor com a aprendizagem dos alunos. Existe uma intenção mais didática em sua atuação enquanto participante professor que reflete em seu discurso.

Há ainda o fato de que existem diferenças nas intenções comunicativas entre os dois momentos. O microcontexto 1 se presta mais para a organização do ambiente de sala de aula que é necessária para o início de aula. Já o microcontexto

2 tem por preocupação organizar discursivamente as aulas, tendo em vista o prosseguimento didático das aulas que compreende.

Além das estratégias discursivas evidenciados acima, tais como *a retomada e apresentação de ações da prática pedagógica, a metadiscursividade, o uso discursivo da primeira 1ª pessoa do plural*, há também dentro desse conjunto a recorrência a expressões dêiticas para singularizar *a abertura da prática de ensino*, na condição de microcontexto do evento aula.

De modo geral, são bem mais evidenciadas as subcategorias de tempo e de lugar dos dêiticos na contextualização do cenário. Entretanto, sentimos que é bem saliente a recorrência a dêiticos de memória para a contextualização do cenário deste microcontexto e aos discursivos que estabelecem a amarração textual. Mais adiante na próxima seção nos deteremos com mais afinco no uso das expressões indiciais, aqui apontaremos aspectos importantes e relativos para a caracterização dos traços contextualizadores de ação verbal, de cenário e de participante que estamos analisando.

O participante marca a sua enunciação dentro de um momento da interação através de expressões dêiticas. Vale salientar que estamos tratando da modalidade oral da língua, em que as formulações dêiticas serão bem mais salientes e se darão em articulação com as ações não verbais, como os gestos. O conjunto ação verbal e ação não verbal será saliente no discurso do professor, quando faz uso de expressões dêiticas.

O discurso de PG dentro do microcontexto 2 tem em vista a retomada e a progressão temática do conteúdo da disciplina. Além disso, sabemos que as aulas de Geografia eram eventos semanais que precisavam ser (re)construídos a cada novo encontro. Por essas razões, encontramos no discurso de PG várias

expressões referenciais que acionam referentes já apresentados, mas que têm a função de marcar o momento da enunciação e garantir o encadeamento necessário para a ocorrência do evento aula. Assim, percebemos que o microcontexto 2 era indispensável para o macrocontexto de aula.

Como se pode acompanhar nas transcrições em anexo, temos várias expressões referenciais que são construídas para marcar as relações dêiticas necessárias para a contextualização do microcontexto. Para ilustrarmos, vamos mais uma vez ao trecho da aula 1, entre as linhas 7 e 43, que pode ser acompanhado pelo apêndice C.

Neste trecho, chamamos atenção para o uso de duas expressões dêiticas: a gente parou” em “a gente parou na aula anterior na parte teórica sobre escala” (linhas 22 a 25) e “aqui” em “nós iremos aqui” (linha 28) e “em seguida a gente vai fazer aqui” (linha 37).

Em “na aula anterior” marca-se uma distinção entre o momento atual de execução da aula e o momento precedente. Mas o que é interessante é que a expressão não é usada somente para distinguir um momento temporal de outro, mas também para retomar o microntexto anterior.

Primeiramente, podemos atentar para descrição do acontecimento mais a imagem que ilustra a ação. Vejamos abaixo:

a gente parou

na aula anterior na parte
teórica sobre escala

*aponta com a mão direita
rapidamente para o quadro
em que há a projeção de um
slide*



Imagem 12 – PG apontando para o quadro

“Na aula anterior” é precedido do enunciado “a gente parou”. Se só atentássemos para a ação verbal, poderíamos supor que PG estava marcando temporalmente o início de sua aula. Entretanto, a ação não verbal de apontar para o quadro construída por um gesto dêitico apontando para o slide que está projetado no quadro-negro permite-nos inferir que PG não está tratando somente de uma marcação de tempo (hoje ou ontem), mas está localizando os alunos num plano discursivo necessário para a contextualização do microcontexto *abertura da prática pedagógica*. O gesto de apontar, ainda que feito muito rapidamente, é extremamente importante para a formulação do discurso que se dá no momento da interação.

Quando PG traz como complementação “na parte teórica sobre escala” vemos que não existe uma preocupação com o plano temporal numa perspectiva diacrônica, mas, sim, em uma sequenciação dentro de um plano discursivo. A expressão dêitica, portanto, marca o momento discursivo de enunciação.

Vemos que PG vai organizando a abertura da prática de ensino se utilizando cognitivamente de uma linha temporal para criar nos alunos uma ordenação sequencial necessária para a construção do conhecimento. Os conteúdos da disciplina precisam ser trabalhados numa sucessão. A organização dos conteúdos é encadeada com a organização temporal das aulas, que, por sua vez, buscam atender a um calendário letivo.

As expressões dêiticas de tempo não marcam a passagem de tempo cronológico; são, contudo, usadas para encadear o discurso do professor. Logo, não seriam *a priori* dêiticos temporais, mas apresentariam uma função discursiva. Se a expressão “na aula anterior” fosse usada isoladamente, poderíamos associá-la a sucessão temporal, mas ela está no enunciado “a gente parou na aula anterior na parte teórica sobre escala”. Assim, essa expressão dêitica localiza o microcontexto a

ser ativado e encabeça a retomada necessária para a progressão do discurso do professor. Não podemos desconsiderar que estamos tratando da modalidade oral da língua, em que a formulação textual se dará em condições diferentes das do texto escrito.

Van Dijk (2012) lembra que os modelos mentais de contexto são dinâmicos e que sua dinamicidade se dá também em função das interações em associação com a estrutura linguística. O uso de “na aula anterior” é uma estratégia discursiva acionada pelo professor para retomar o microcontexto anterior e permitir a reativação do novo microcontexto. PG usa de uma elaboração cognitiva de tempo já previamente construída pelos alunos para encadear o ensino dos conteúdos de sua disciplina.

O mesmo acontece com o uso da noção de lugar que não necessariamente marca o espaço físico, mas é usado para fazer a progressão textual do discurso. Vejamos como se dá tal questão.

A título de exemplificação, peguemos os trechos que compreendem as linhas 28 a 33 e as linhas 37 a 43 com as imagens ilustrativas correspondentes. Acompanhemos, cada um dos trechos expostos a seguir.

nós iremos aqui

retomar uma pequena
parte até porque tem
alguém que não tava no
dia

*levemente de lado em
direção ao quadro usa os
antebraços para apontar
para o quadro*



Imagem 13 – PG de frente para a turma

Agora, observemos o segundo trecho.

em seguida a gente vai
fazer aqui

uns exercícios que eu
escolhi de alguns livros
didáticos ... diferentes
nove probleminhas para
que nós possamos tentar
resolver esses problemas

*apontando para o quadro
com o braço direito
levemente em V*



Imagem 14 – PG retomando a aula anterior

Tanto no primeiro, quanto no segundo, temos o uso de “aqui” em “nós iremos aqui” e “em seguida a gente vai fazer aqui”. De modo geral, o advérbio *aqui* marca a localização espacial de participantes na cena discursiva. É uma expressão dêitica usada para estabelecer relações na maioria das interações face a face, marcando a oposição espacial entre lugares próximos dos participantes (aqui, aqui perto) ou de lugares mais distantes (lá, logo aí) dele. Entretanto, percebemos que nos enunciados em questão o uso do dêitico em conjunto com o gesto de apontar marca também uma localização discursiva do início de aula.

O quadro-negro para o qual PG aponta tem projetado o slide que será usado na aula. O objeto representa cognitivamente o conteúdo da disciplina, uma vez que não estamos tratando de algo material, mas de conhecimento, que é imaterial. Logo o *aqui* marca uma localização que não é concreta, mas discursiva. Mais uma vez PG faz uso de uma construção cognitiva já estabelecida pelos alunos, em nosso caso de lugar, para estabelecer a sequência dos conteúdos didáticos. Além disso, o quadro-negro é um dos objetos físicos da sala de aula que marcam a concretização dos conteúdos das disciplinas.

O *aqui* emerge na interação com uma função dêitica espacial de localização discursiva que é acionada pelo gesto empreendido pelo professor. Assim, ao falar “nós iremos aqui” ou “em seguida a gente vai fazer aqui”, PG vai não somente efetivar discursivamente a retomada de um contexto, mas de um microcontexto de aula.

As expressões dêiticas apontadas parecem acumular funções, não sendo portanto somente dêíticos, mas assumindo a função de expressões referenciais anafóricas. A próxima seção será dedicada à descrição dos processos referenciais, mas não há como deixarmos de apontar tal condição, uma vez que o modo que se realiza a progressão textual é um dos traços contextualizadores do microcontexto *abertura da prática de ensino*.

Por fim, temos o recurso à memória como uma ativação marcante e recorrente para a progressão da aula e, por sua vez, para a efetivação do microcontexto em questão. A expressão referencial de acionamento de memória aparece como uma estratégia discursiva extremamente importante e caracterizadora de eventos que são marcados por sua interrupção. No caso da aula, aparece como um elemento discursivo necessário para a progressão temática e como um apelo aos conhecimentos prévios dos alunos.

No microcontexto 2 das aulas 2 e 3, PG, à medida que vai fazendo uso dos traços contextualizadores, recorre à memória dos alunos para estabelecer a *abertura da prática pedagógica*. É visível a necessidade de uma atuação colaborativa e conjunta dos participantes para a efetivação do microcontexto e, por sua vez, o atendimento aos objetivos comunicativos do evento.

Temos os seguintes enunciados: “finalizar aquele conteúdo” (linha 22 do microcontexto 2 da aula 2) e “hoje o próximo passo ... todo mundo está com aquela

atividade TÁ?” (linhas 16 e 18 do microcontexto 2 da aula 3) como estruturas referenciais responsáveis pelo acionamento da memória dos participantes. As expressões são constituídas por um pronome demonstrativo de 3ª pessoa mais um sintagma nominal, como em aquele conteúdo e aquela atividade. Dessa forma, PG aciona na memória discursiva dos alunos as ações de outrora e marca a sequencialidade discursiva necessária para a compreensão dos conteúdos da disciplina.

As análises apresentadas nos levaram a perceber que a aula é um evento comunicativo de natureza complexa. Há uma construção contextual prévia estabelecida pelas condições social, histórica e institucional que criam rotinas para o evento. Essas condições geram uma expectativa nos participantes diante do que venha a ser uma aula e levam-nos a estabelecer um modelo mental de contexto de aula. Diante dessas afirmações, parece-nos que o modelo mental de contexto se constrói no plano macrocontextual.

No caso da aula, temos um modelo mental de aula que se espera que seja efetivado no espaço escolar na interação entre professor e aluno. Tal modelo vai sendo construído ao longo da formação do ensino básico, ajudando a estabelecer as condições macrocontextuais necessárias para a sua efetivação.

Por outro lado, entendemos que os contextos se configuram a partir de um conjunto de eventos menores. Os microcontextos conduzem o processo de compreensão do discurso, uma vez que estão intimamente relacionados com o momento de enunciação. Contudo, cada microcontexto não se realiza de modo independente, já que necessitam relacionar-se para juntos configurarem-se como partes do macrocontexto e coordenarem a efetivação do plano global do contexto.

As intenções comunicativas do evento afloram a partir de situações discursivas que são estabelecidas no nível microcontextual.

Cada uma das aulas que videogravamos é um evento que é formado pela integração de quatro microcontextos. Cada um deles, através dos traços contextualizadores, apresenta intenções comunicativas distintas que em conjunto apontam para a intenção comunicativa precípua do evento aula. O microcontexto de *abertura da prática de ensino* prepara os alunos para a prática de ensino. O professor, para efetivar este microcontexto, necessita recorrer às ações que foram realizadas na aula precedente e apresentar as ações que estão planejadas para a aula do dia. Essas ações marcam o microcontexto e, simultaneamente, conduzem para a efetivação do evento, tendo em vista o seu plano global.

A aula é, portanto, um evento que não pode ser encarado somente em sua completude, uma vez que a sua perspectiva global aponta para aspectos mais gerais. Os processos referenciais que são necessários para a progressão das aulas emergem entre os microcontextos do evento do dia ou entre eventos de dias distintos. As análises do microcontexto mostraram várias estratégias discursivas acionadas pelo professor e que o caracterizam. Entretanto, as estratégias com foco na retomada de referentes foram as mais recorrentes nas aulas observadas. Posto assim, partiremos agora para a segunda parte da análise, que pretende dar conta da descrição dos processos referenciais em práticas pedagógicas.

6. 2 O processo referencial em práticas pedagógicas

As análises que serão empreendidas a partir desta seção pretendem dar conta dos processos referenciais utilizados pelo professor em sua prática

pedagógica. Para isso, tomamos como elemento importante para esta etapa a descrição do contexto como feito na seção anterior. A partir das reflexões propostas por van Dijk (2012) e em releituras de Koch, Morato e Bentes (2011), entendemos que a aula é um evento que se caracteriza como um macrocontexto e, por sua vez, é constituído por contextos mais pontuais que são tidos como microcontextos.

Diante dessas considerações, descrevemos o evento *aula*, a partir dos microcontextos *abertura da interação com a turma* e *abertura da prática de ensino*. As análises por nós empreendidas permitiram perceber que o professor, visando à sua atuação didática, retoma na abertura da prática de ensino um microcontexto específico da aula anterior e não o evento aula em sua completude. Para isso, faz uso de uma série de estratégias discursivas que permitem o encadeamento textual, e, dessa forma, levam à progressão temática das aulas.

Era recorrente no discurso de PG o uso de expressões que faziam a retomada e apresentação de ações da prática pedagógica e de expressões dêiticas na *abertura da prática de ensino*. Ainda que as outras estratégias discursivas, como *a metadiscursividade* e *o uso discursivo da primeira 1ª pessoa do plural*, fossem importantes para a efetivação do microcontexto, era nos processos referenciais que PG constituía a abertura da sua prática de ensino.

Cabe ressaltar que a ocorrência de tais processos, por se dar na modalidade oral da língua, emergia em condições multimodais em que a recorrência às semioses não verbais é imperativa para a constituição dos sentidos. Posto assim, passemos para as análises.

6.2.1 Associação verbo-gestual

Na aula 1 do microcontexto 2, para dar início a sua *abertura da prática de ensino*, era necessário que PG retomasse o contexto da aula anterior. Entre as linhas 7 e 12 da aula, que pode ser acompanhada através das transcrições anexadas ao trabalho (APÊNDICE C), temos a primeira ação discursiva de PG em prol dessa ação.

Nesse trecho, o professor aciona, através de “aula passada”, que está na função de introdução referencial (IR), o evento precedente. No entanto, o sintagma nominal (SN) “aula passada” em “então dando continuidade é::: a aula passada” não estabelece a função de retomada intertextual isoladamente. O processo referencial é construído numa relação entre o verbal e o não verbal. Dessa forma, temos “aula passada” associada a um gesto e, assim, em uma atuação conjunta, marca a retomada. As imagens abaixo mostram a gesticulação feita pelo professor durante o enunciado.



Imagem 15 – Articulação verbo-gestual de PG 1



Imagem 16 -- Articulação verbo-gestual de PG 2

A associação do verbal ao gestual acima corrobora a perspectiva adotada por nós de que a referenciação é uma atividade discursiva pautada na condição multimodal da linguagem (MONDADA, 2005; BENTES E RIOS, 2005; CUSTÓDIO FILHO, 2011; RAMOS, 2012). Mondada (2005) já apontava a relação verbo-gestual

como imprescindível em interações face a face. Em sua investigação, a pesquisadora mostrou que o sintagma *you see* era interrelacionado ao gesto de apontar para o estabelecimento da referência.

Em nosso caso, em uma situação de interação com fins pedagógicos, o professor retoma o evento anterior e o gesto é construído em corroboração com o sintagma, para marcar a ocorrência do evento. Percebemos que o recurso à gestualidade é uma ação intrínseca ao uso da linguagem verbal. Não se trata de uma opção de PG em fazer uso do gestual na elaboração dessa retomada.

A construção referencial feita por PG se estabelece concomitantemente, ou seja, o gestual emerge em meio à produção verbal. Vamos percebendo que o gesto não é uma semiose não verbal que se encaixa ao verbal no processo de referenciação. Diferente de tal pensamento, acreditamos que o gesto, em interações face a face, participam ativamente da atividade de progressão textual.

Segundo Pereira (2010), o gesto não ocorre sem intenção na cadeia referencial. McNeill (1992) também aponta para o fato de que os gestos projetam a construção cognitiva das estruturas linguísticas. Por isso, não podem ser entendidos como elementos acessórios dentro dos processos referenciais.

No caso do gesto feito por PG, tomando por base a proposta classificatória de McNeill (1992, 2000) teríamos um gesto icônico, uma vez que o gesto realizado mantém estreita relação com o conteúdo semântico do enunciado. O sintagma “passada” que compõem a expressão “aula passada” caracteriza o evento precedente a que a expressão se refere e é reforçado com o movimento de volta feito com a mão de PG.

O tipo de associação verbo-gestual construída por “aula passada” - sintagma nominal (SN) mais um gesto icônico (GI), ou SN+GI - vai reforçando as

investigações de que os gestos dêiticos não são os únicos tipos possíveis de ocorrerem com as expressões referenciais, como aponta Pereira (2010). Vejamos a aula 2 do microcontexto 2, para corroborar tal posição.

Outro exemplo de SN+GI é encontrado em outra aula de PG. Na aula 2, PG ainda trabalhando com o conteúdo *Escala* está recapitulando as atividades realizadas na aula anterior e descreve o recurso didático usado, ao passo que justifica a importância de tais conteúdos. A abertura da prática de ensino desta aula tem aproximadamente 95 segundos, o ponto em específico para a análise ocorre por volta de 35 segundos de interação. Logo, não se trata do início da abertura.

Em um trecho da aula, mais precisamente entre as linhas 52 a 55, o professor comenta que usou problemas retirados de provas de vestibulares e do Enem para os alunos resolverem em sala. Em seguida, PG encapsula vestibulares e Enem por “exames passados” como se observa no trecho a seguir, “foram colocados em vestibulares ENEM em::: (momento de produção do gesto) exames passados”.

Entre “foram colocados em vestibulares e NEM e exames passados”, PG alonga a preposição em::: para em seguida produzir “exames passados”. Durante o intervalo de tempo que a preposição se alonga, o professor gesticula. Veja abaixo o gesto feito por ele:



Imagem 17 – PG retomando o contexto anterior por um gesto

O gesto é produzido segundos antes de PG proferir o enunciado, mas que não quer dizer que cognitivamente o enunciado e o gesto não estabeleçam uma relação de sentido. Ainda que feito muito rapidamente, o gesto feito por PG estabelece uma relação com o SN “exames passados”, reforçando mais uma vez as posições defendidas por Pereira (2010) e McNeill (1992).

Quanto ao tipo, o gesto mantém semanticamente uma relação com o enunciado. A gesticulação feita por PG, como em “aula passada”, marca o sintagma nominal “exames passados”, dando-nos mais uma vez a construção SN+GI. Nesse caso, não na condição de introdução referencial, mas como expressão referencial anafórica do tipo encapsuladora.

Ainda na aula 2, contamos com um exemplo de construção referencial feita em uma associação entre sintagma nominal e gesto metafórico (SN+GM). Um pouco mais adiante, entre as linhas 63 e 70, PG continua a sua justificativa sobre a necessidade de se ensinar o conteúdo Escala. Precisamente na linha 66, o professor retoma o assunto dado através da expressão “esse conteúdo”.

Diferente dos exemplos anteriores, em que PG faz uso da associação SN+GI, temos agora a presença de um gesto metafórico na construção do referente. Em sua investigação Pereira (2010) não identificou nenhuma ocorrência de uso de um sintagma nominal com um gesto metafórico em narrativas de recontagem. Em nosso *corpus*, contamos com apenas esse exemplo. A integração SN+GM é bem menos recorrente na referenciação. Abaixo descreveremos o uso da expressão, buscando mostrar as condições de realização da associação SN+GM.

Nas expressões “aula passada” e “exames passados”, temos referentes mais concretos como *aula* e *exames*, além de um elemento caracterizador como “passada/os”. A intenção de PG está em retomar os eventos aula e aplicação de

exames já realizados temporalmente. A ideia de algo ocorrido parece ser cognitivamente melhor estabilizada e por isso mais fácil de se representar através de um gesto. O ato de levantar os braços e movimentar os dedos e as mãos para indicar algo passado é bastante recorrente em nossa gesticulação.

Agora em “esse conteúdo”, o gesto construído pelo professor só é compreendido dentro do processo interacional associado à temática de sua aula. Veja a gesticulação feita por PG na sequência abaixo.

Sequência 3: construção do gesto metafórico



Imagem 18 – Construção do gesto metafórico 1



Imagem 19 - Construção do gesto metafórico 2



Imagem 20 - Construção do gesto metafórico 3

A expressão referencial é formada por um pronome que gramaticalmente não tem um sentido pré-estabelecido e um referente mais abstrato (*esse conteúdo*) se comparada a exames e aula, dificultando, portanto, a formulação de gestos icônicos. Para McNeill (1992, 2000), tanto os gestos icônicos quanto os metafóricos buscam representar imagens. No caso do primeiro tipo, retratam conceitos concretos e o segundo, os abstratos.

Nos dois primeiros exemplos (aula passada e exames passados), temos uma construção sintagmática que apresenta referentes mais concretos com um qualificador mais marcado. Ou seja, estamos diante de uma expressão sintagmática que carrega cognitivamente traços de elementos mais concretos para o falante e,

por sua vez, parece ser mais produtivo quanto ao uso de gestos icônicos. No segundo, encontramos uma construção estabelecida por pronome e um referente que apresenta uma genericidade que parece dificultar a construção de um ícone para ele.

Ao prestarmos atenção à construção referencial usada por PG, percebemos o uso de *aula* e de *passada* que assume a condição de caracterizador. Entretanto, *passado(a)* pode também assumir em outras situações a condição de substantivo ao nomear um dos momentos temporais, a saber, presente, passado e futuro. Dessa forma, temos duas estruturas linguísticas que se apresentam cognitivamente mais concretas, se as compararmos com esse *conteúdo*. O sintagma *esse conteúdo* é formado por uma classe de palavras vazia semanticamente se a colocarmos isolada de um contexto e por uma palavra que tem uma maior instabilidade de sentido. *Conteúdo* é uma palavra que nomeia um conjunto de assuntos ou representa o que pode ser contido em algo. O sentido pretendido será melhor entendido dentro da interação. Parece que a proposta de McNeill de que os gestos representam cognitivamente a estruturação linguística se coaduna se levarmos em conta as expressões referenciais, pelo menos se pensarmos nos exemplos aqui colocados.

Por fim, apresentaremos alguns exemplos de associações verbo-gestuais com os dêiticos. No terceiro capítulo, em que discutimos a gestualidade, apontamos para o fato de que, na literatura dos estudos dos gestos, existia uma grande quantidade de trabalhos voltados para os estudos dos gestos dêiticos e das expressões dêiticas. Tal fato não se deu diferente em nosso *corpus*.

O primeiro exemplo foi extraído da aula 1. O trecho que será analisado compreende as linhas 22 a 27. Durante a exposição do conteúdo, PG vai recuperando a aula anterior e o conteúdo que foi dado. Nesse ínterim, tem como

recurso didático um *slide* projetado no quadro-negro. No correr de sua fala, PG anuncia “a gente parou” e aponta para o slide projetado no quadro (observe a imagem 21) e segue “na aula anterior na parte teórica sobre escala”.



Imagem 21 – PG apontando para o quadro 2

A expressão “na aula anterior na parte teórica sobre escala” pode ser entendida como uma expressão de valor dêitico, uma vez que mantém relações explícitas com o contexto de produção do enunciado. É evidente a função de localização que a expressão aciona. No que tange ao gesto, ao tomarmos a classificação de McNeill (1992, 2000) podemos identificá-lo como um gesto dêitico, uma vez que tem função demonstrativa e direcional e aponta para uma entidade concreta, no caso a projeção do *slide* no quadro.

Na mesma aula, contamos com outros exemplos entre as linhas 28 a 38. Todos os exemplos fazem uso de uma expressão dêitica e de um gesto dêitico de apontamento. Na linha 28, temos “nós iremos **aqui** levemente de lado em direção ao quadro usa os antebraços para apontar para o quadro”. Em seguida na linha 34, “e **aí**” *apontando com o braço direito rapidamente para o slide projetado no quadro*. Finalmente, na linha 37, encontramos em seguida “a gente vai fazer **aqui**” *apontando para o quadro com o braço direito levemente em V*.

De modo geral, os exemplos de dêiticos e gestos dêiticos (D+GD) expostos acima foram bem salientes na aula 1. Acreditamos que tal frequência se deu por PG ter feito uso de slides projetados no quadro-negro. Dessa forma, o conteúdo do dia estava exposto em uma superfície concreta que permitia a localização espacial das informações. Entretanto, chamamos atenção para o fato de que o valor semântico de localização da expressão não está somente voltado para o espaço físico. Percebemos uma função de localização discursiva, isto é, uma função de retomada de porções textuais associadas ao gesto dêítico, que detalharemos adiante.

A associação verbo-gestual descrita corrobora com as pesquisas que se pautam na investigação dos processos referenciais sob uma abordagem discursiva que concebe a linguagem como uma atividade multimodal. Partilhamos também com a posição de que os gestos são semioses imprescindíveis para a realização linguística em interações face a face.

McNeill (1992, 2000), com suas pesquisas, já apontava para a gestualidade como uma semiose importante para a estruturação linguística. Segundo o pesquisador, os gestos organizam cognitivamente a produção linguística. Tal condição foi reforçada por Pereira (2010) em sua investigação da associação verbo-gestual na referenciação. A investigadora se pautou nos estudos das introduções referenciais e das anáforas, mostrando que os gestos são produtivos na (re)elaboração de referentes.

Os nossos exemplos, além de reforçarem as posições de tais autores, ampliam as possibilidades de investigação, uma vez que estamos diante de um evento que tem por característica a sequencialidade e mantém uma forte ligação com o espaço extralinguístico. Foi recorrente a associação de sintagmas nominais

com gestos icônicos e dêiticos e, em menor número, com gestos metafóricos, como era esperado.

Entretanto, percebemos que no caso da associação SN+GD nem sempre os gestos marcavam a localização espacial do participante dentro da cena enunciativa. Algumas dessas associações apontavam para uma marcação dêitica discursiva, isto é, os gestos configuram cognitivamente, em interações face a face, a organização discursiva. A progressão referencial em textos orais se efetivará por associações semióticas que têm na expressão corporal a sua realização, tal como enfatizamos no verbo-gestual.

Estamos diante de um tipo de interação que preza por uma sequencialidade e está subordinada a instâncias sociais. Ainda que se realize em condições de interação face a face, a aula não é uma conversa espontânea. Por isso, a sua realização discursiva se configura diferentemente e a associação verbo-gestual estará subordinada a essas condições. A oralidade é caracterizada por sua deiticidade, entretanto no caso da aula, além de dar conta da cena enunciativa, as expressões dêiticas marcam a progressão textual, como veremos a seguir.

6.2.2 Retomada ao contexto anterior

Araújo Costa, ao estudar as listas de discussões virtuais, apontou para um tipo de encapsulamento anafórico intertextual, “em que uma expressão referencial de um texto mais recente resume o discurso presente em unidade(s) textual(is) anterior(es), a idéia mais geral” (ARAÚJO COSTA, 2008, p. 151-152). Em seu *corpus*, a pesquisadora mostrou que as retomadas feitas pelos internautas não se limitavam ao escopo do cotexto. Muitas das expressões anafóricas construídas eram

usadas para encapsular informações de contextos anteriores e, assim, atenderem à intenção comunicativa do gênero: a lista de discussão.

Ao estudar as séries televisivas, Custódio Filho (2011), também seguindo os pensamentos da pesquisadora, reforça a posição defendida e aponta para um tipo de referenciação intertextual. Para ele, diferentemente da intertextualidade já referendada na literatura, o tipo aqui em evidência se diferenciaria pelo fato de que “as relações de retomada [...] entre textos podem ser constitutivas de alguns gêneros, como os que implicam o acompanhamento de uma trama que se prolonga por mais de um volume” (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 259). O autor também aponta para a possibilidade de relações referenciais que ultrapassam o escopo do contexto, tendo as características formais e funcionais do gênero textual.

Em nosso caso, as reflexões de ambos se fazem importantes, se pensarmos nas relações referenciais que se apresentam no evento aula. Cada aula acontece em função de uma aula anterior e o responsável por essa ativação é o professor. Assim, a cada nova aula, é esperado que o professor retome a aula anterior. Entretanto, o professor não retoma todo o macrocontexto do evento precedente, mas direciona para qual ponto pretende prosseguir. Dessa forma, o professor, em sua atuação didática, reativa um determinado microcontexto da aula precedente, para isso utiliza de estratégias discursivas, conforme vimos na seção dedicada à descrição do microcontexto da aula.

Para a reativação de um microcontexto, o professor faz uso de estratégias discursivas referenciais para encabeçar uma nova aula. Ou seja, entendemos que, para a execução de uma aula, o professor recorre aos conhecimentos prévios dos alunos a respeito da disciplina e do contexto do evento precedente, como vemos em

listas de discussões, em romances e séries de televisão e em comentários da *internet* (ARAÚJO COSTA, 2008; CUSTÓDIO FILHO, 2011; RANIERI, 2014).

Por essas razões, assumimos uma abordagem não engessadora para os estudos dos processos referenciais. Entendemos que os fenômenos que estão ligados à referenciação, como a introdução referencial, as anáforas e as dêixis, assumem funções que podem se sobrepor, apontando, assim, para um estudo que preza pela descrição e compreensão dos processos e não somente pela sua catalogação (MARCUSCHI, 2005; CAVALCANTE, 2005; CIULLA E SILVA, 2008). Em prol de tais condições, analisaremos a seguir as retomadas feitas pelo professor, tendo em vista a sequencialidade das aulas.

O primeiro exemplo que analisaremos está na aula 1, mais precisamente no início da abertura da prática de ensino de PG entre as linhas 7 e 20. Nesse trecho, iremos considerar a expressão “aula passada”.

O sintagma nominal “aula passada” inaugura um referente no microcontexto *abertura da prática de ensino*. PG não inicia a sua prática tratando do conteúdo da disciplina ou dando um comando para a realização de atividades. A primeira iniciativa do professor é reativar o macrocontexto do evento anterior que é necessário para o prosseguimento da aula que se inicia.

Primeiramente, vamos considerar a expressão na relação de complementação com o verbo “continuar”. Ao usar “dando continuidade”, PG já ativa nos alunos a ideia de sequência, em virtude do valor semântico do verbo. A especificação do que vai ser continuado aparece em “aula passada” na condição de complemento verbal. A expressão sintagmática também carrega o valor semântico de algo ocorrido, como se percebe no adjetivo *passada*.

A carga semântica da expressão é um recurso linguístico importante para o processo referencial. Assim, ao mesmo tempo em que “aula passada” instaura o referente no discurso, a IR (introdução referencial) ativa um determinado momento temporal a ser compartilhado entre professor e aluno e recupera o macrocontexto do evento precedente.

A IR “aula passada” também recupera uma informação partilhada entre os interlocutores. Em nosso caso, a instauração do referente não somente recupera uma informação, mas todo um macrocontexto do evento comunicativo precedente partilhado por PG e pelos alunos.

Para o prosseguimento da aula, é imprescindível recorrer a essa estratégia referencial. A aula é uma prática discursiva que se configura no fato de a retomada ser esperada e necessária. Estamos tratando aqui de um evento que assume uma condição bastante peculiar, se comparado aos gêneros que Oliveira Silva investigou, a saber nota jornalística, editorial, charge, tirinha.

Em sua pesquisa de doutoramento, Oliveira Silva (2013) mostrou que as introduções referenciais (IR's) apresentam formas e funções diversas que se coadunam com as intenções comunicativas de cada gênero textual. Ao investigar gêneros da modalidade escrita da língua de natureza verbo-visuais, o pesquisador mostrou que o primeiro aparecimento de um referente no discurso não se dá necessariamente em condições de neutralidade argumentativa, nem exclusivamente pela presença da linguagem verbal. Além disso, segundo o autor, as IR's podem também apresentar a função de retomada intertextual, como apontaram Araújo Costa (2008) e Custódio Filho (2011). Ainda que tenha restringido a sua investigação a gêneros que se realizam verbo-visualmente, acreditamos que as reflexões de Oliveira Silva podem contribuir com nossa investigação.

Identificamos também em “aula passada” uma sobreposição de tipos de processos referenciais: a introdução referencial e a dêixis, tal como Ciulla e Silva (2008), Cavalcante (2013) apontaram. Segundo Ciulla e Silva (2007), as introduções referenciais e as dêixis podem ocorrer simultaneamente. O acontecimento de um tipo de processo referencial não impede o aparecimento do outro. É possível uma superposição das funções dêíticas e de inauguração de referente em uma única expressão referencial. Não haveria o anulamento de uma ou outra função, mas o acúmulo das duas.

Ainda que não nos deparemos com um elemento gramatical prototipicamente dêítico, no caso da expressão “aula passada”, temos, no entanto, uma expressão de valor dêítico. Para isso, é necessário considerarmos os participantes do discurso e o momento da enunciação, isto é, é a condição de intersubjetividade que vai nos dar o valor dêítico da expressão.

O enunciado “dando continuidade à aula passada” marca a diferença entre a aula que se inicia e a aula precedente, estabelecendo um espaço temporal entre os dois momentos. A anterioridade da aula é marcada pelo momento da enunciação de PG, ainda que ele não faça uso de expressões linguísticas que evidenciem o momento presente, como aqui ou hoje. No entanto, percebemos que o enunciado mantém uma forte relação com o espaço extralinguístico, apontando para a função dêítica da expressão. Por isso, de onde e quando PG enuncia são elementos importantes para compreendermos o valor dêítico da expressão referencial.

No caso da forma, a introdução do referente se efetiva em meio às condições multimodais de uso da linguagem. Em sua catalogação das formas de introdução referencial, Oliveira Silva (2013) apresentou a possibilidade de instauração do referente por meio de linguagem verbo-visual.

Temos em “aula passada” a instauração do referente se dando em uma construção verbo-gestual. Na seção *Associação verbo-gestual* descrevemos a construção multimodal que a introdução referencial se realiza. PG não faz uso somente da linguagem verbal, mas é percebida a produção de gestos que retratam algo realizado previamente, como o adjetivo “passada” suscita.

Na modalidade oral de uso da língua, também identificamos a introdução referencial se realizando formalmente numa relação entre o verbal e não verbal, ou, mais especificamente, numa relação verbo-gestual.

Seguindo adiante na linha 21, aparece a expressão referencial “o conhecimento sobre escala”. A expressão é o complemento verbal do verbo “aprofundar” e está na condição de introdução referencial. Ao instaurar o referente, PG pretende retomar o conteúdo iniciado, ativando o microcontexto 3 da aula antecedente. O verbo selecionado pelo professor também indica tal intenção. Ao usar “aprofundar”, PG não se propõe a iniciar um conteúdo novo, mas sim a retomar o conteúdo iniciado, dedicando mais tempo a ele.

No início da *abertura da prática de ensino*, temos duas expressões referenciais que buscam, primeiramente, retomar o evento precedente e, em seguida, delimitar a continuidade do conteúdo que está sendo trabalhado na disciplina. Trata-se de dois processos referenciais que buscam estabelecer uma inter-relação entre contextos e que nos dão um tipo de processamento referencial de cunho intertextual.

Pensando em nossas condições de realização e em virtude da intenção comunicativa do evento aula, acreditamos que temos uma retomada de cunho intercontextual. A retomada encabeçada pelo professor não pretende somente retomar o discurso anterior, mas busca ativar o (micro)contexto do evento anterior,

ao passo que dá a sequencialidade dos microcontextos do evento do dia. Teríamos, portanto, uma retomada de microcontextos de eventos distintos e de microcontextos do mesmo evento. Veremos, mais adiante, que tal estratégia não é particular desse momento da aula, mas é recorrente em todas as aulas observadas, tal como viemos apontando desde a seção anterior.

Assim, entendemos que a *abertura da prática de ensino* é um microcontexto do evento aula que só se realiza em função do microcontexto 1 da aula que está sendo realizada e do microcontexto 3 da aula anterior. Nas aulas observadas, a ocorrência da abertura da prática de ensino não se realiza desvinculada de um desses momentos. Por isso, o microcontexto é permeado de estratégias referenciais que buscam retomar as práticas pedagógicas do professor nas outras aulas e apresentar o que será feito na aula do dia. É um momento característico do evento aula e necessário para o prosseguimento da prática de ensino do professor.

Mais adiante, entre as linhas 22 e 33, PG continua recuperando as ações por ele empreendidas no momento 3 da aula anterior e, para isso, recorre a estratégias referenciais em busca da efetivação do microcontexto *abertura da prática de ensino*. Notemos como elas se realizam.

Na linha 22, PG diz “a gente parou” *aponta com a mão direita rapidamente para o quadro em que há a projeção de um slide* “na aula anterior na parte teórica sobre escala”. A intenção de PG nesse enunciado é indicar o ponto de partida desta aula de forma que os alunos se organizem cognitivamente para a continuação do conteúdo que está sendo estudado, ao mesmo tempo em que o microcontexto da aula anterior, no caso o momento 3, é reativado pelo professor.

É bastante perceptível a ação de PG em fazer uma retomada intercontextual, uma vez que ele busca dar continuidade a sua prática de ensino. Esse tipo de

retomada é uma estratégia didática necessária para o prosseguimento das aulas. O professor não pode anular o evento anterior, visto que o evento do dia só se realiza em função do precedente.

Ao indicar o ponto de onde seguirá, PG vai organizando não somente a sucessão das aulas em uma perspectiva temporal, mas nos leva a perceber que há uma organização textual voltada especificamente para a progressão temática do conteúdo. Ou melhor dizendo, há um encadeamento entre os discursos da prática de ensino que leva o professor a retomar porções textuais de microcontextos anteriores. O encadeamento e a organização das porções textuais mais a sua vinculação com a enunciação nos leva a identificar a expressão como uma dêixis discursiva (DD) (CAVALCANTE, 2000).

Na literatura sobre os estudos das dêixis, as dêixis discursivas são vistas como expressões que se remetem ao próprio texto. Entretanto, ao estendermos os limites da referência, entendemos que não podemos restringir o escopo das dêixis discursivas aos limites do cotexto. Cavalcante (2000) já apontava para a possibilidade de uma DD retomar contextos diferentes.

No texto escrito em virtude de sua constituição, de sua representação gráfica e de sua produção, as porções textuais são melhor delimitadas e, por tais razões, as retomadas são mais cotextuais. De modo geral em textos escritos, as DD's apresentam uma função organizadora, tendo em vista a estrutura gráfica do texto escrito. Tradicionalmente, os textos escritos são materializados em parágrafos que são distribuídos em páginas, apresentando uma sequenciação horizontal e vertical, sendo da esquerda para a direita e de cima para baixo. Logo, as DD's, quando tratam do espaço físico do texto, apontam para essas configurações que são de natureza espacial do texto escrito.

Já nos textos orais, a realização linguística do texto se estabelece pelos aspectos fonéticos que apresentam uma estruturação em um eixo sintagmático em uma perspectiva linear-temporal. Ou seja, os textos orais se configuram horizontalmente e em uma perspectiva anterior ou posterior ao momento da enunciação. Por isso, a sucessão dos eventos e o momento de sua ocorrência serão importante para a organização e progressão textual nas interações face a face. Assim, o espaço extralinguístico, o momento da enunciação e o contexto são elementos indissociáveis e encontram-se sobrepostos nas DD em textos orais. Ou seja, as DD's em textos orais salientam esses fatores em seu funcionamento. Por vezes, fica difícil separar as funções dêiticas de localização e espaço das funções discursivas, como veremos em ocorrências mais adiante.

Em “na aula anterior na parte teórica sobre escala”, tomando por base a proposta de Ciulla e Silva (2008), percebemos sobreposição das funções de DD situacional, físico-textual e de memória. A expressão aciona elementos do espaço extralinguístico, como a noção de tempo percebida em *aula passada*, que só pode ser compreendida a partir do momento da enunciação. Ao mesmo tempo, a expressão retoma uma porção textual de outro contexto, permitindo o encadeamento discursivo da aula, direcionando a ativação de um determinado (micro)contexto. E, por fim, conta com o recurso à memória dos alunos para a remeter a um conhecimento a eles familiar. Temos, então, em uma única expressão dêitica uma sobreposição de funções que em textos escritos se apresentam distribuídas.

Quanto ao gesto de apontar executado pelo professor junto à expressão referencial, podemos entendê-lo como uma tentativa de PG em apresentar uma materialidade para o discurso que está sendo realizado. Assim, metaforicamente o slide projetado no quadro representa o conteúdo da disciplina e o gesto de apontar

busca essa localização espacial. Temos, assim, a noção espacial, precisamente de espaço físico, que é projetada cognitivamente para o objeto físico que é o quadro-negro.

Um pouco mais adiante, entre as linhas 28 a 33, PG continua executando as ações discursivas que o levam a efetivar a abertura de sua prática de ensino. Para isso, o professor anuncia o que irá fazer, sem perder de vista as atividades executadas anteriormente.

Nesse trecho, encontramos mais uma DD na abertura da prática de ensino.

Acompanhemos,

nós iremos aqui

*levemente de lado em direção ao
quadro usa os antebraços para
apontar para o quadro*

retomar uma pequena parte até
porque tem alguém que não tava
no dia

Acima, temos o uso de *aqui* associado a um gesto dêitico de apontamento. Na literatura sobre os estudos de referenciação e gestualidade, encontramos vários trabalhos que marcam a ocorrência do uso de expressões dêiticas com gestos dêiticos, na maioria das vezes marcando a relação de espaço físico. Entretanto, chamamos atenção para o *aqui* com o gesto dêitico na função de apontar para uma parte do discurso. O uso dêitico de *aqui* não marca o local da enunciação, uma vez que não pretende marcar o espaço físico do professor. Mas simultaneamente aponta para o slide projetado e referencia partes do discurso.

O uso dêitico de *aqui* mescla as funções semântico-discursiva de espaço físico e de retomada de partes do discurso, estabelecendo assim uma relação de continuidade entre os sentidos apontados. Percebemos um deslocamento cognitivo do sentido de marcação de espaço de *aqui* para a articulação de partes textuais.

Entendemos que tal ação é possível, uma vez que em textos orais a produção do texto está intrinsicamente ligada ao seu momento de realização.

Mais uma vez, se tomarmos a proposta classificatória de Ciulla e Silva (2008) poderíamos, com as devidas ressalvas, enquadrar o dêitico *aqui* no grupo do *dêitico discursivo situacional*. Entendemos que o *aqui* estabelece uma relação com um elemento previamente introduzido na cadeia referencial, ainda que tal objeto de discurso não esteja materializado verbalmente. Em sua interação, PG aponta para o slide projetado no quadro e usa o *aqui* para retomar o referente e encadear o discurso, mantendo um elo com o espaço extralinguístico.

Esse tipo de processo referencial nos leva a reforçar a nossa opinião de que a referenciação é uma atividade discursiva multimodal. É extremamente importante para a nossa análise entendermos que o *aqui* assume a condição de DD, pois está intrinsicamente associado ao gesto de apontar. O *aqui* no enunciado de PG não se refere ao espaço da sala de aula, mas ao do discurso que tem como suporte semiótico o *slide* projetado no quadro. São os materiais físicos que se apresentam como um dos traços contextualizadores que ajudam a construir a referenciação.

Ainda que a maioria dos dêiticos nas interações face a face busquem marcar o espaço físico-temporal da enunciação, temos uma frequência considerável de expressões dêiticas que buscam organizar o discurso. Percebemos que os falantes em interações face a face usam dêiticos que são associados às noções de lugar e de tempo, na condição de dêiticos discursivos. Notamos que tal uso se dá em virtude de ser menos desgastante cognitivamente e por termos uma realização linguística e semiótica diferente para o texto oral. Os dêiticos apontados acumulam as funções espaço-temporal e discursiva, mostrando-nos que dêiticos e expressões

dêiticas passam a ser funções possíveis de serem acumuladas em uma única expressão referencial.

Na *abertura da prática de ensino*, o tipo de fenômeno exposto não é a única ocorrência que aparece na aula. Um pouco mais à frente, entre as linhas 19 e 22, PG volta a usar o dêitico nas mesmas condições discursivas: *aqui* associado a um gesto dêitico de apontamento para marcar a localização da continuidade discursiva de PG e não a sua localização espacial. O uso de *aqui* encadeia a progressão textual ao se remeter ao próprio texto.

O microcontexto 2 segue e PG continua com as atividades referenciais de progressão textual. Continuamos com o trecho que está entre as linhas 28 e 31, mas com o foco na expressão “uma pequena parte”.

Se anteriormente, tínhamos a sobreposição das funções de introdução referencial e dêixis discursiva na mesma expressão referencial, agora identificamos a sobreposição das funções anafóricas e dêiticas numa única expressão. Quando apontamos para uma sobreposição de funções, não queremos dizer que a expressão apresentará todas as funções de cada tipo de processo referencial, mas pode apresentar uma ou outra característica. Segundo Cavalcante (2000), muitas expressões oscilam entre os traços distintivos anafóricos e dêiticos discursivos sem se fixar em uma das categorias, visto que acumulam tanto as características de um como as de outro.

O sintagma “uma pequena parte” estabelece uma relação anafórica com a expressão “na aula anterior na parte teórica sobre escala”. PG retoma *parte* e especifica que não retomará todo o conteúdo trabalhado na aula anterior, mas aquilo que é necessário para o prosseguimento da aula. Concomitantemente, a expressão

tem uma função de DD, visto que funciona como um elemento remissivo na cadeia textual, ao passo que organiza o texto.

Se tomarmos os traços distintivos propostos por Cavalcante (2000, p. 51), apresentados no quadro adiante, veremos que a expressão acumula funções anafóricas e dêiticas discursivas. O quadro sintetiza os traços mais salientes de cada tipo de processo. Vale salientar que a autora preza por um *continuum* entre os processos referenciais e não impõe uma relação dicotômica entre eles. Em azul, no quadro a seguir, destacamos as funções anafóricas e dêiticas discursivas acumuladas pela expressão *uma pequena parte*. Observemos:

Quadro 16: Traços distintivos entre anafóricos e dêiticos discursivos

Anafóricos	Dêiticos discursivos
Referência a entidades pontuais	Referência a conteúdos dispersos
Sem ligação com a situação enunciativa	Vínculo com a enunciação
Sem referência a formas linguísticas	Retomada metalingüística da própria forma
Sem função organizadora no texto	Função ordenadora de segmentos discursivos
Procedimento anafórico	Procedimento dêítico

Em seguida, PG diz “até porque tem alguém que não tava no dia”, reforçando a condição dêitica da expressão “uma pequena parte”. A justificativa dada pelo professor para retomar o conteúdo apresenta marcas de indicialidade, ainda que não estejamos diante de uma expressão puramente dêitica. A expressão aponta para um novo evento, visto que PG percebeu que havia alunos que faltaram a aula anterior.

Na condição de expressão anafórica, “uma pequena parte” não é uma anáfora nos moldes canônicos das anáforas diretas, mas também não se encaixa perfeitamente na condição de anáfora indireta. A expressão retoma parte de um

anterior do texto, mas precisa de um esforço cognitivo do interlocutor para inferir a que parte PG está se referindo. Marcuschi (2005, p. 56), ao sintetizar o pensamento de Kleiber, Schnedecker e Ujma, afirma que “toda anáfora é inferencial, mas não da mesma maneira nem sob as mesmas condições.”.

Como dêitico discursivo, *uma pequena parte* poderia ser vista como um dêitico discursivo físico-textual. Ciulla e Silva (2008) diz que os DD's físico-textuais localizam porções do discurso em uma perspectiva horizontal ou vertical em relação ao espaço físico do texto. Para nós seria mais interessante se entendêssemos os DD's físico-textuais como elementos que localizam porções do discurso em relação ao espaço físico do texto (oral ou escrito). Não estabelecemos para os textos orais as mesmas condições cognitivas de localização de porções textuais que dispomos para os textos escritos.

Fazendo uma adequação da proposta classificatória de Ciulla e Silva (2008), tendo em mente o funcionamento dos DD's em textos orais, poderíamos pensar em DD's específicos para os textos orais. Teríamos, portanto, um grupo de DD's que ou ampliariam as funções já apontadas pela pesquisadora ou que as acumulariam. Assim, teríamos dois grupos de DD's em textos orais.

- 1) Dêiticos Discursivos Intercontextuais: seriam os que recuperam entidades entre cotextos e contextos diferentes, recorrendo à memória dos interlocutores, mantendo uma relação com o espaço extralinguístico;
- 2) Dêiticos Discursivos Físico-textuais: seriam os que localizam porções do discurso, tendo em vista o espaço físico do texto.

O primeiro tipo agregaria diversas funções em uma única expressão dêítica e o segundo se adequaria às condições da materialidade linguística de realização do texto oral. Acreditamos que tal releitura da proposta de Ciulla e Silva (2008) não é

suficiente, mas apresenta-se como um pontapé para uma investigação dos tipos de dêiticos discursivos em textos orais. cremos que não nos cabe somente usar as propostas classificatórias existentes como se apresentam ou adequá-las, mas é urgente a descrição do funcionamento dêiticos em textos orais e em diversos tipos de interações.

Por fim, no final da abertura da prática de ensino, PG traz mais um DD na condição de DD físico-textual, “em seguida”, que localiza a ação que será executada na aula. Contamos, dessa forma, com mais uma ocorrência de um dêitico discursivo do tipo físico-textual.

O uso de “em seguida” corrobora a nossa posição de que em textos orais os falantes usam os valores semânticos de espaço e de tempo para encadear a progressão discursiva. O dêitico “em seguida” estabelece o encadeamento do texto, mas não perde por completo a noção de tempo que a expressão acarreta. PG, ao usar a expressão dêitica, traz a ideia de sequencialidade temporal que é presente em interações face a face para organizar a sequencialidade textual.

Mais uma vez se mostra saliente que as expressões que marcam relações de lugar e de tempo em textos orais também são usadas no encadeamento do texto. A produção do texto oral e a sua progressão, bem como a sua realização são fatores indissociáveis e intrínsecos. Por essa razão, acreditamos que a produção e a realização textual podem ser representadas cognitivamente pelas mesmas estruturas linguísticas, mas com funções distintas.

Dessa forma, os dêiticos em textos orais devem ser melhor observados, pois o papel que têm de encadear as porções textuais pode ser confundido com as funções dêiticas de lugar e de tempo. As marcas semânticas de lugar, como a

localização, e a de tempo, como a sequencialidade, aparecem nos dêiticos discursivos, tendo por objetivo a organização e progressão dos textos orais.

Continuemos com as análises, voltando-nos agora para a abertura da prática de ensino, microcontexto 2, da aula 2. Nesta aula, entre as linhas 18 e 26, temos

na aula de hoje nos iremos continuar
evidentemente e:: evidentemente l l
finalizar aquele conteúdo sobre l l
es::CA::la certo? já vimos o::l

De início, nos focaremos na expressão “aquele conteúdo sobre escala”. Bem, a expressão “aquele conteúdo sobre escala” inaugura o referente no discurso de PG na aula 2, ao mesmo tempo que busca ativar uma informação que é compartilhada por professor e alunos. A expressão em análise além de apresentar a função de introdução referencial, acumula a função de dêitico discursivo. Primeiramente vamos tratar da condição de IR, para então abordarmos a função de DD.

Como IR “aquele conteúdo sobre escala” conduz a turma a um ponto da aula anterior através de um conhecimento contido na memória dos alunos. Ao invés de retomar o evento por completo como se dá em “aula passada”, PG apela à memória de seus alunos para encerrarem o assunto que foi começado na outra aula. Assim, temos um referente que é apresentado no discurso, mas que ativa uma relação intertextual que só pode ser encadeada se o microcontexto for retomado. A reativação do microcontexto é acionada pela expressão, tanto que, em seguida, PG recapitula as ações empreendidas por ele na explicação do conteúdo.

Fica evidente, portanto, que a introdução referencial tem a função de reativar um contexto em especial. Dessa forma, as introduções referenciais apresentam uma relação intertextual extremamente forte nas aulas e conduzem à reativação de contextos, sejam eles macro ou micro.

A recorrência à memória não é uma estratégia cognitivo-discursiva somente acionada quando o referente está na condição de introdução referencial. Ciulla e Silva (2008) mostrou que em DD a memória é um recurso referencial importante para a retomada de porções textuais. A função do DD de memória é encapsular informações do cotexto e remeter a algum conhecimento contido na memória dos interlocutores. Em nosso caso, PG recorre à memória para acionar informações de outro contexto. Temos um encadeamento discursivo proporcionado por uma DD que se realiza em condições de referenciação intercontextual.

Após a apresentação do referente, PG inicia uma série de retomadas acionadas por expressões anafóricas que buscam apresentar o conteúdo ensinado e as ações didáticas empreendidas por ele na aula anterior. Podemos acompanhar essas remissões a partir da linha 29 a 62 em que PG vai retomando detalhadamente o conteúdo e cada ação executada na outra aula para os alunos.

O uso de tais expressões faz parte do recurso à memória dos alunos e nos apresenta como uma atividade discursiva necessária para o estabelecimento da abertura da prática de ensino, constituindo, assim, uma característica do discurso pedagógico: a referenciação intertextual e intercontextual.

Por fim, contamos com a *abertura da prática de ensino* da aula 3. Nesta aula, temos uma abertura mais curta do que as outras duas, compreendendo um total de 25 segundos. Além disso, é uma das aulas em que a abertura que não acontece imediatamente após o início da aula. Apesar dessas questões, PG reproduz algumas estratégias discursivas em prol da retomada e, por conseguinte, a continuação de sua aula.

Na linha 05, PG abre sua interação com uma expressão dêitica que retoma o evento anterior – “aula passada”. De modo parecido, aconteceu nas outras duas

aulas. Vimos que na primeira aula, PG usa “a aula passada” na condição de introdução referencial, mas retomando o contexto do evento precedente. Na segunda aula, o professor marca a temporalidade do evento através da expressão dêitica “na aula de hoje” e, a seguir, retoma as ações da aula anterior. Por fim, a terceira aula não se configura de modo diferente no que tange à abertura da prática de ensino.

Percebemos que PG reproduz estruturas referenciais de *abertura da prática de ensino* que buscam marcar o evento do dia, diferenciando-o do evento anterior, ao passo que mostra o encadeamento entre as suas aulas. Essas ações é que vão permitir o prosseguimento do conteúdo da disciplina. O professor não inicia a sua prática de ensino desconsiderando todo o trabalho feito anteriormente.

Encontramos também após o início da abertura da prática de ensino, a retomada dos conteúdos dados e das ações executadas na aula anterior por meio de expressões anafóricas. Para isso, na aula 3, PG reativa a ação da aula 2 através da introdução do referente “uma atividade sobre escala”. Ao introduzir a expressão, PG aciona, através da memória dos alunos, o momento 3 em que a atividade foi proposta. A ativação referencial continua quando PG indica o conteúdo trabalhado e em que período da aula. Vejamos,

é:: (já) no finalzinho da aula eu falei
sobre curvas de nível não foi?
mostrei lá uns exemplos ...

Na enunciação acima, temos as expressões dêiticas “no finalzinho da aula” e “lá” ambas usadas para remeter ao evento precedente. A expressão “lá”, além de cumprir com a condição de dêitico, assume também uma função anafórica que retoma a expressão anterior “no finalzinho da aula”.

Caminhando para o final da abertura da prática de ensino, PG anuncia a atividade que será realizada na aula. Há do mesmo modo a apresentação das ações a serem realizadas nas aulas 1 e 2. O trecho abaixo compreende as linhas 14 a 19 da aula. Acompanhemos,

então vamos fazer o seguinte vamos
corrigir aqui aquela atividade (de
maneira) rápida “explicativa”
para que nós possamos fazer hoje o
próximo passo ...todo mundo está
com aquela atividade TÁ?

Em uma prospecção, PG instaura o referente “o seguinte” que é imediatamente retomado pela oração “vamos corrigir aqui aquela atividade de maneira rápida explicativa” que ainda remete ao contexto do evento anterior, mas que vai acionando a entrada do microcontexto 3 da aula. Em seguida, ele novamente instaura um outro referente que já não é mais vinculado ao contexto da aula anterior, “o próximo passo”, tanto que a expressão vem acompanhada do dêitico “hoje”. Percebemos, então, que PG vai saindo da abertura da prática de ensino e vai em direção ao momento 3 da aula do dia, estabelecendo, dessa forma, um novo microcontexto.

Nesta seção nos propusemos a descrever os processos referenciais em práticas pedagógicas. Vimos que a sobreposição de funções nas mesmas expressões referenciais é um fator que não pode ser posto de lado em investigações de cunho descritivo e heurístico do processamento referencial. Sabemos que a natureza do trabalho irá colaborar com as categorias analíticas propostas pelo presente trabalho, mas em busca de uma melhor descrição do fenômeno e de sua compreensão é imperativo deixarmos o *corpus* se estabelecer e conduzir a investigação.

Em uso real da linguagem, os sujeitos ao fazerem uso das expressões referenciais, não elencam um ou outro tipo, mas agregam as diversas funções em prol do encadeamento discursivo. Esse encadeamento também apontou para a referenciação enquanto processo discursivo que ultrapassa as barreiras do cotexto, levando-nos a perceber uma relação intertextual e intercontextual dos processos referenciais.

As aulas que aqui investigamos recortadas na *abertura da interação com a turma* e na *abertura da prática de ensino* nos mostraram que, em virtude de sua intenção comunicativa, as introduções referenciais, as expressões anafóricas e as dêixis se coadunam em prol da retomada das aulas e não se prendem apenas ao cotexto e nem ao contexto do evento no qual que se realiza.

Quanto ao funcionamento dos processos referenciais, foi bastante evidente o recurso à deiticidade nas aulas videogravadas. Vimos que na oralidade é imprescindível o recurso aos dêiticos ou às expressões de uso dêitico para a elaboração do texto oral. No caso dos dêiticos, percebemos a presença dos DD's como elemento recorrente no processamento referencial intertextual e intercontextual.

7. Considerações Finais

Este trabalho teve como foco principal investigar os processos referenciais em práticas pedagógicas. Para isso, partimos de algumas perguntas norteadoras que foram apresentadas na introdução e retomamos nesta seção: *como se dá a articulação entre o verbal e o gestual no processamento referencial? e que estratégias textual-discursivas o professor usa para o prosseguimento temático de suas aulas?*

Em busca das respostas para as indagações, tomamos como princípio de nossa investigação algumas considerações apontadas por outros pesquisadores, tais como: *a condição multimodal da referenciação, a sobreposição das funções referenciais e a possibilidade de uma relação intertextual dos processos referenciais*. Posto assim, partimos para os comentários finais.

Diante das análises empreendidas, pudemos corroborar a posição teórica de que a referenciação é uma atividade discursiva de elaboração de referentes que apresenta uma condição multimodal. Não é uma opção estilística de um gênero em particular, mas é emergente na elaboração e reelaboração de referentes discursivos, principalmente em interações face a face.

Em nosso caso, a integração verbal e não verbal teve por foco o discurso em práticas pedagógicas no ambiente didático. Vimos que o uso dos gestos pelo professor em sua prática pedagógica era saliente na interação e não era um recurso coadjuvante no processo referencial. Trata-se de um elemento indispensável para a elaboração e a reelaboração de referentes. Ainda que as outras semioses, como a postura e o olhar, atuem ativamente na referenciação, o papel da gestualidade é imprescindível, como apontou Pereira (2010).

Mais especificamente, pudemos perceber que os tipos de construções referenciais acionam determinados tipos de gestos. Há uma inter-relação entre gestos e linguagem verbal, já que os gestos são construídos em prol da linguagem verbal e atuam como projeções cognitivas das estruturas linguísticas (McNEILL, 1992, 2000).

As nossas análises também contribuem com as pesquisas que entrelaçam gestos e referenciação, tendo em vista o fato de mostrarmos mais exemplos em que os gestos icônicos e os metafóricos também são produtivos no processamento referencial. Os gestos dêiticos são os mais perceptíveis, mas não necessariamente os mais corriqueiros nas interações. Além disso, as análises mostraram que os gestos usados com expressões dêiticas nem sempre assumem a relação de localização espacial nas interações. Em nosso *corpus*, encontramos gestos dêiticos usados com os DD's, apontando para novas possibilidades de investigação.

Em consonância com os pressupostos apontados por autores como Araújo Costa (2007), Ciulla e Silva (2007) e Custódio Filho (2011), pudemos apresentar mais exemplos que reforçam a condição intertextual e intercontextual da referenciação e a sobreposição das funções referenciais.

O discurso pedagógico apresenta a necessidade de se construir uma referenciação intertextual e intercontextual. A tessitura textual das aulas vai sendo dada numa amarração de referentes que operam cognitivamente entre cotextos. Para o prosseguimento das aulas, era indispensável ao professor retomar as ações empreendidas por ele na aula anterior.

Na atividade discursiva de retomada textual, identificamos a sobreposição de funções referenciais. Encontramos, principalmente, a atuação de expressões dêiticas que estabeleciam as relações espaço-temporal e discursiva entre as aulas.

Alguns dos dêiticos encontrados acumulavam as funções de introdução referencial e de expressão anafórica em uma única expressão referencial.

Acreditamos que o predomínio da função dêitica nas expressões descritas se dá em virtude da natureza do texto oral e das condições de produção e de recepção textual em interações face a face. A oralidade mantém uma relação intrínseca com o momento da enunciação, por essa razão as noções de espaço e de tempo são extremamente necessárias para a configuração do texto oral. Nossos resultados apontaram para a uma forte realização de dêiticos discursivos, tendo em vista a intenção comunicativa do evento aula: a retomada intertextual.

Ciulla e Silva (2007), em releituras de trabalhos sobre as expressões indiciais, sintetizou quatro tipos de dêiticos discursivos em textos escritos. Ao descrevermos os processos referenciais em condições de atuação didática, percebemos que nas interações face a face a realização das expressões dêiticas discursivas se dava em condições distintas das do texto escrito.

Ao fazer uso dos DD's na *abertura da prática de ensino*, o professor buscava concatenar os discursos realizados em contextos distintos. Para isso, ele acionava as diversas funções dêiticas como as de situação da enunciação, a de disposição físico-espacial do texto e a de memória, muitas vezes em uma única expressão.

Outra condição importante identificada nos DD's em textos orais é a superposição das funções de espaço e de tempo, assim como das de discurso. Nas retomadas realizadas pelo professor, percebemos que muitas das expressões dêiticas que marcam espaço e tempo passam a ser usadas para estabelecer a progressão textual. As expressões não perdem a função espaço-temporal, mas passam também a marcar o encadeamento discursivo, apontando, assim, para uma sobreposição de funções.

Por fim, ainda que não tenha tomado parte como objetivo de investigação deste trabalho, foi imprescindível tratarmos do contexto. Entendemos que os contextos devem ser vistos em uma perspectiva de escala, que vai do micro ao macro, do específico ao geral, como postulado por van Dijk (2012).

No caso da aula, percebemos que há, dentro do ambiente escolar, uma caracterização de um modelo mental de contexto para a aula. Tal modelo é resultado de uma construção coletiva de cunho sociocognitivo, cultural e histórico. Por isso, a aula enquanto evento comunicativo apresenta condições extralinguísticas que são imperativas para a sua realização macrocontextual, tais como a sequencialidade e o encadeamento temático e a determinação de assuntos por períodos letivos e por nível de ensino. A cada aula, portanto, há uma reativação do modelo de contexto feito numa atuação conjunta entre professores e alunos. Logo, o macrocontexto de aula é reativado

Ao mesmo tempo, percebemos que há situações comunicativas menores dentro da aula e bem distintas, os microcontextos. O microcontexto analisado por nós, *abertura da interação com a turma e abertura da prática pedagógica*, apontou para uma concatenação discursiva feita pelo professor entre microcontextos. Dessa forma, entendemos que a aula é evento formado por um conjunto de microcontextos que são ativados pelos traços contextualizadores. Posto assim, sob uma perspectiva sociocognitiva para os estudos do contexto, mostramos que a aula se realiza sob dois planos contextuais: o macro e o microcontexto.

As nossas reflexões abrem possibilidades para novas pesquisas que buscam ampliar as investigações em torno do processamento referencial. Podemos apontar a possibilidade de novas pesquisas em torno do fenômeno da dêixis, como foco em especial para a dêixis discursiva em textos orais. Podemos também tomar como

continuidade os estudos em torno da progressão referencial em aulas, tendo em vista outros níveis de ensino e em outras disciplinas curriculares. Acreditamos que a nossa investigação é uma das muitas possibilidades de investigação no espaço didático. Por fim, a associação do verbal com outras semioses, em especial com as semioses da oralidade, tais como o olhar, a postura. Ao olharmos para o gesto, destacamos uma das possibilidades entre muitas de se estudar a referenciação sob uma ótica multimodal. Percebemos que há outras possibilidades de associação do verbal com o não verbal na oralidade, tais como o verbal com a postura, o verbal com o olhar.

Diante de tudo isso, acreditamos que podemos reforçar alguns posicionamentos anteriormente apontados por outras pesquisas, ao mesmo tempo em que trouxemos contribuições singulares para os estudos da referenciação. Por isso entendemos que os resultados a que chegamos não estão fechados nem são suficientes. De modo geral, nossos resultados complementam as pesquisas que vieram anteriormente, trazem novas possibilidades de compreensão do fenômeno e apontam novos caminhos a serem investigados. A referenciação é um fenômeno que clama por mais investigações.

Referências

- ANDRÉ, Maria. Eliza. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 15ª ed. Campinas: Papirus, 2008.
- APOTHELOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CIULLA, Alena; RODRIGUES, Bernadete Biasi. **Referenciação**. São Paulo: Editora Contexto, 2003. p. 53-84.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso** - Introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- ARAÚJO COSTA, Maria Helenice. **Acessibilidade de referentes**: um convite à reflexão. 2007. 213 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2007.
- BENTES Anna Christina; RIOS, Vivian Cristina. A construção conjunta da referência em uma entrevista semimonitorada com jovens universitários. In: BENTES, Anna Christina; KOCH Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria (orgs.). **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2005. p. 265- 294.
- BENVENISTE, Emile. **Problemas de Linguística Geral**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- BLIKSTEIN, Izidoro. **Kaspar Hauser ou a Fábrica de Realidade** - 8ª ed. São Paulo: Editora Cultrix Ltda., 1995.
- CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em salas de aula. In: SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos; GRECA, Ileana María (orgs.). **A pesquisa em Ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. Ijuí: Editora Ijuí, 2006. p. 13-48.
- CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; NÓBREGA, Paulo Vinícius Ávila. Aquisição de linguagem e dialogia mãe-bebê: o envelope multimodal em foco em contextos de atenção conjunta. **Investigações**, Recife, v. 25, n. 2, p. 157-183, Julho/2012.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Expressões indiciais em contextos de uso - por uma caracterização dos dêiticos discursivos**. 2000. 218 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco. 2000.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Expressões referenciais – uma proposta classificatória. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, (44):105-118, Jan./Jun. 2003

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. In: BENTES, Anna Christina; KOCH Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria (orgs.), **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2005. p. 125-150.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães, LIMA, Silvana Maria Calixto de (orgs.), **Referenciação**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; PINHEIRO, Clemilton Lopes; LINS, Maria da Penha Pereira; LIMA, Geralda. Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (orgs.), **Linguística de texto e análise da conversação**: panoramas das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010. p. 225-261.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. A dêixis discursiva. **Rev. de Letras**, São Paulo, v. 1/2, n. 22, p. 47-55, jan./dez. 2000.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do Gelne**, Teresina, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010.

CIULLA E SILVA, Alena. **Os processos de referência e sua função discursiva**: o universo literário dos contos. 2008. 207 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2008.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. 2011. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2011.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. III COGITE. Teresina. Anotações. 2013.

CUNHA LIMA, Maria Luiza Gonçalves de Aragão da. **Indefinido, Anáfora e Construção Textual da Referência**. 2004. 231 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Campinas, Campinas. 2004.

DAVIS, Flora. **A comunicação não-verbal**. São Paulo: Summus, 1979.

Dêixis. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014. [Consult. 2014-05-24]. Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$deixis](http://www.infopedia.pt/$deixis)>.

DUBOIS, Danielle; MONDADA, Lorenza. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CIULLA, Alena; RODRIGUES Bernadete Biasi. **Referenciação**. São Paulo: Editora Contexto, 2003. p. 17-54.

FILLMORE, Charles. **Lectures on Deixis**. Berkley: University of California, 1971.

FLEWITT, Rosie; et al. What are multimodal data and transcription? In: JEWITT, Carey. **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. In: TRINDADE, Vitor; FAZENDA, Ivani; LINHARES, Célia. **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. Campo Grande: COMPED, INEP, 2001. p. 207- 221.

GARCEZ, Pedro M. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita; BASTOS, Líliliana Cabral (orgs.). **Identities: recortes multi e interdisciplinares**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002. p. 83-95.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface** - Comunic, Saúde, Educ. São Paulo. Agosto, 1997. p. 109-122.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa *Versus* Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, Mai./Ago. 2006.

HANKS, William F. **Língua como prática social**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

KENDON, Adam. **Gesture: Visible Action as Utterance**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

KNAPP, Mark L.; HALL, Judith A. **Comunicação não - verbal na interação humana**. 2 ed. São Paulo: JBN, 1999 [1972].

KRESS, Gunther; et al. **Multimodal teaching and learning**. The rhetorics of the science classroom. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça. Lingüística textual: *quo vadis?* **DELTA**, São Paulo, v.17, n. especial, p. 11- 23, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística Textual**: Trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referência na produção discursiva. **Delta**, São Paulo, v.14, n. especial, p. 169-190, 1998.

KOCH, I.G.V. e MARCUSCHI, L.A. (2006) Referência, In: JUBRAN, C.C.A.S.; KOCH, I.G.V. Koch (orgs.). **Gramática do Português Culto Falado no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006. p. 381-403.

KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges; BENTES, Anna Christina. Ainda o Contexto: Algumas Considerações sobre as Relações entre Contexto, Cognição e Práticas sociais na Obra de Teun van Dijk. **Revista Latinoamericana de estudios del discurso**, v. 11, n. monográfico em homenagem a Teun van Dijk, p. 79-92, 2011.

LAHUD, Michel. A Propósito da Noção de dêixis. São Paulo: Ática, 1979.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LEVINSON, Stephen C. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: PRETI, Dino (org.). **Diálogo na fala e na escrita**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005. p. 19- 43.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: BENTES, Anna Christina; KOCH Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria (org.). **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2007.

MARTINS, Isabel. Dados como diálogo - construindo dados a partir de registros de observação de interações discursivas em salas de aula de ciências. In: SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos; GRECA, Ileana María (orgs.). **A pesquisa em Ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. Ijuí: Editora Ijuí, 2006. p. 297-321.

McNEILL, David. **Hand and mind**: what gestures reveal about thought. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

McNEILL, David. Introduction. In: McNEILL, David (org.). **Language and gesture**. Cambridge University Press, 2000.

MILNER, Jean-Claude. Reflexões sobre a referncia e a correferência. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CIULLA, Alena; RODRIGUES, Bernadete Biasi. **Referenciação**. São Paulo: Editora Contexto, 2003. p. 85-130.

MORATO, Edwiges Maria. (In)determinação e subjetividade na linguagem de afásicos: a inclinação antireferencialista dos processos enunciativos. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, v. 41, p. 55 – 74, Jul/Dez. 2001.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda (orgs.) **Introdução à lingüística**: Fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez Editora, 2004. p. 311-352.

MORATO, Edwiges Maria. Aspectos sócio-cognitivos da atividade referencial: as expressões formulaicas. In: MIRANDA, Neusa Salim; NAME, Maria Cristina (orgs.) **Linguística e Cognição**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005. p. 79-94.

MONDADA, Lorenza. **Para uma abordagem conversacional dos objetos do discurso**. Continuações do II Congresso Internacional da ABRALIN, Fortaleza, 1416, 3, 2001.

MONDADA, Lorenza. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: BENTES, Anna Christina; KOCH Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria (orgs.). **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2005. p. 11-32.

MONDADA, Lorenza. Relações entre espaço, linguagem, interação e cognição: uma perspectiva praxeológica. In: SIGNORINI, Inês. **Situar a linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 67-90.

NORRIS, Sigrid. **Analyzing Multimodal Interaction: A methodological framework**. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2001.

OCHS, Elinor. **Transcription as theory**. Developmental pragmatics. Nova Iorque, 1979.

OLIVEIRA SILVA, Franklin. Formas e Funções das Introduções Referenciais. 2013. 126 f. Tese (Doutorado em Linguística)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2013.

PALMIER, F. R. **Semantics a new outline**. Cambridge: University Press, 1976.

PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. **Os gestos das mãos e a referenciação**: investigação de processos cognitivos na produção oral. 2010. 148 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010.

PRETI D. (org) O discurso oral culto 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

RAMOS, Paulo Eduardo. **Tiras cômicas e piadas**: duas leituras, um efeito de humor. 2007. 421 f. Tese (Doutorado em Linguística) - São Paulo: Universidade de São Paulo. 2007.

RAMOS, Paulo Eduardo. Estratégias de referenciação em textos multimodais: uma aplicação em tiras cômicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Santa Catarina, v. 12, n. 3, p. 743- 763, set./dez. 2012.

RANIERI, Thaís Ludmila da Silva. Multimodalidade e Referenciação no Gênero Comentário. In: III COGITE -Colóquio sobre Gêneros & Textos [recurso eletrônico] 2013. Anais... Teresina: EDUFPI, 2014, p. 115-127.

RECTOR, Mônica; TRINTA, Aluízio. **Comunicação não-verbal**: a gestualidade brasileira. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAEED, John I. **Semantics**. Blackwell Publishers Ltd. Oxford, 2009.

TELLIER, Marion. The development of gesture. In: de BOT, Kess. Language development over the lifespan. Nova Iorque, 2009. p. 191-216.

VAN DIJK. Teun A. **Discurso e contexto**: uma abordagem sociocognitiva. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

VEZALI, Patrick Aparecido. A dêixis na interação entre afásicos e não afásicos: conjugação indicial fala/gesto. 137 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Campinas, Campinas. 2011.

ZAMPONI, Graziela. **Processos de referência**: anáforas associativas e nominalizações. 2003. 280 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Campinas, Campinas. 2003.

ANEXO A – Parecer de Aprovação do Conselho de Ética da Universidade

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE / UFPE-



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OBJETOS DE ENSINO COMO OBJETOS DE DISCURSO:
A CONSTRUÇÃO MULTIMODAL E COLABORATIVA DE REFERENTES EM SALA
DE AULA

Pesquisador: Thaís Ludmila da Silva Ranieri

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 17162613.3.0000.5208

Instituição Proponente: Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 410.882

Data da Relatoria: 03/10/2013

Apresentação do Projeto:

Indicado na relatoria inicial.

Objetivo da Pesquisa:

Indicado na relatoria inicial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Indicado na relatoria inicial.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Indicado na relatoria inicial.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Indicado na relatoria inicial.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 50.740-600

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2126-8588

Fax: (81)2126-8588

E-mail: cepccs@ufpe.br

ANEXO A – Parecer de Aprovação do Conselho de Ética da Universidade

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE / UFPE-



Continuação do Parecer: 410.882

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado aprova o parecer do protocolo em questão e o pesquisador está autorizado para iniciar a coleta de dados.

Projeto foi avaliado e sua APROVAÇÃO definitiva será dada, após a entrega do relatório final, na PLATAFORMA BRASIL, através de "Notificação" e, após apreciação, será emitido Parecer Consubstanciado.

RECIFE, 30 de Setembro de 2013

Assinador por:

GERALDO BOSCO LINDOSO COUTO
(Coordenador)

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 50.740-600

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2126-8588

Fax: (81)2126-8588

E-mail: cepccs@ufpe.br

APÊNDICE A – Transcrição da Aula 2 – Microcontexto 1

Aula 2 – Microcontexto 1			
Tempo total 49 s			
linhas	Tempo de ocorrência	Transcrição	Descrição das ações não verbais
01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13	00:00 00:26 00:49		PG entra na sala e vai em direção ao quadro-negro e apaga as anotações deixadas por outro professor. Em seguida, segue em direção ao birô e organiza o seu material. Durante esse tempo vez por outra, lança um olhar em direção à turma. PG pega uma ficha de exercícios e vai para a frente do quadro-negro e fica de pé diante da turma.

APÊNDICE B – Transcrição da Aula 3 – Microcontexto 1

[illegible]

62			
63			
64	01:51	PG: pessoal, I I atenção, aí	se de frente para a sala
65			<i>braço esquerdo levantado na altura do</i>
66			<i>ombro usando o dedo indicador para</i>
67			<i>apontar para o fundo da sala e segurando</i>
68			<i>o piloto na mesma mão e o outro braço</i>
69			abaixado segurando a ficha de frente
70	01:55	PG: oh:: pessoal atenção por gentileza	para a turma próximo ao lado esquerdo
71			da sala
72			<i>os braço esquerdo abaixados segurando</i>
73	01:57	PG: oh:: jovens I I POR gentileza	<i>na mão direita o piloto e na outra a ficha</i>
74			<i>de exercícios</i>
75			<i>levanta o braço esquerdo na altura dos</i>
76			<i>ombros balançando duas vezes para cima</i>
77			<i>e para baixa em movimentos rápidos,</i>
78	01:59		<i>curtos e sequenciados</i>
79			PG volta para o birô, deixa a ficha e
80			começa a procurar um material em sua
81			bolsa segurando o piloto na mão
82	02:13		esquerda
83			Em pé, próximo ao birô, PG pega um
84	02:31		jornal que estava na bolsa, abre as
85			páginas e procura por algo nele.
86			PG fecha o jornal e guarda em sua
87	02:43		mochila. Continua a procurar por algo
88			na mochila, em seguida fecha.
89	02:44	PG: pessoal por gentileza eu gostaria de	Volta-se para a turma de cabeça
90		...falar com vocês um pouquinho antes	erguida ainda próximo ao birô.
91		de retomarmos o assunto da aula	<i>pegando novamente a ficha vai em</i>
92		anterior fazendo aquela correção	<i>direção ao lado esquerdo de frente para a</i>
93	02:54	PG: meu amigo I I aí atrás aí	<i>turma de costas para o quadro, enrolando</i>
94			<i>a ficha vai ficando de frente para a turma</i>
95			braço direito levantado na altura dos
96			ombros segurando o piloto aponta com
97			<i>a mão com a palma para cima e o polegar</i>
98			<i>segurando o piloto para um aluno aí atrás</i>
100			<i>com o mesmo braço ainda levantado</i>
101			<i>segurando o piloto faz um movimento com</i>
102	02:58	PG: por:: favor:: ... pronto	<i>a mão em que traz os dedos para a palma</i>
103			<i>dando ideia de movimento de volta</i>
104			<i>braços abaixados apoiados na cintura com</i>
105			<i>as mãos uma ao lado da outra segurando</i>
106	03:00	PG: posso falar I I agora?	<i>o piloto com a mãos direita e a ficha</i>
107			<i>enrolada na mão esquerda</i>
108			<i>com o braço direito levantado na altura da</i>
109			<i>cintura a mão aberta com o polegar</i>
			<i>segurando o piloto o olhar em direção ao</i>
			fundo da sala

APÊNDICE C – Transcrição da Aula 1 – Microcontexto 2

[illegible]

APÊNDICE D – Transcrição da Aula 2 – Microcontexto 2

[illegible]

62			
63	01:56	precisamos ensinar com uma certa	olhando para a ficha mexendo com elas e as segurando com as mãos
64		coerência pra que vocês entendam que	
65		esse conteúdo	
66	02:04	irá ser utilizado na vida prática de vocês	
67		hoje eu trouxe aqui uma::: atividade	
68	02:08	composta de apenas:: quatro questões ...	
69		todas baseadas no que nós já vimos ...	
70		então vocês vão formar grupos com	
71		quatro colegas ... podem usar a	
		calculadora	

APÊNDICE E – Transcrição da Aula 3 – Microcontexto 2

Aula 3 – Microcontexto 2			
Tempo total 25 s			
linhas	Tempo de ocorrência	Transcrição	Descrição das ações não verbais
01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19	11:47 11:53 12:00	bem pessoal na aula passada nós vimos fizemos né? uma atividade sobre escala é:: (já) no finalzinho da aula eu falei sobre curvas de nível não foi? mostrei lá uns exemplos ... então vamos fazer o seguinte vamos corrigir aqui aquela atividade (de maneira) rápida “explicativa” para que nós possamos fazer hoje o próximo passo ...todo mundo está com aquela atividade TÁ?	PG está de costas para o quadro e de frente para a turma, fica se movimentando de um lado para o outro nesse espaço. próximo ao birô bem pessoal na aula passada olhando para a ficha de exercícios que segura em ambas as mãos e com o piloto também na mão direita olhando para um aluno lendo a ficha que está em suas mãos