

**REVELANDO SENTIDOS NA PRÁTICA DOCENTE: A ABORDAGEM  
DE CORPUS NA ANÁLISE DO DISCURSO**

**(Uncovering meanings in pedagogical practice: the corpus  
approach in discourse analysis)**

Vander VIANA (*Queen's University Belfast*)  
Danielle MENEZES (*UFRJ*)  
Milena MENDES (*Queen's University Belfast*)

**Resumo:** *Este artigo discute a viabilidade da utilização de ferramentas da Linguística de Corpus na análise do discurso pedagógico. Para tanto, são apresentados dois estudos de caso. O primeiro focaliza o discurso de professores de língua inglesa de um renomado curso de idiomas do Rio de Janeiro acerca da implementação de recursos tecnológicos na sala de aula. O segundo estudo, por sua vez, busca perceber qual é o posicionamento de professores universitários de literaturas em língua inglesa sobre literatura e seu ensino. Os resultados apontam para a riqueza dos dados contextuais que podem ser depreendidos a partir de uma análise linguística de base empírica. Em última análise, o artigo revela a importância e a flexibilidade da abordagem de corpus na análise do discurso, que pode ser aplicada a inúmeros contextos.*

**Palavras-chave:** *Linguística de Corpus, análise do discurso, discurso pedagógico, ensino de língua/literatura inglesa.*

**Abstract:** *This paper discusses the feasibility of using Corpus Linguistics tools in the analysis of pedagogic discourse. For doing this, two case studies are presented. The first one focuses on the discourse of English language teachers of a well-known languages course in Rio de Janeiro about the implementation of technological resources in the classroom. The second study, in its turn, seeks to realize the position held by university professors of literatures in English language with regard to literature and its teaching. The results point out to the richness of contextual data which can be inferred from a linguistic analysis with an empirical basis. All in all, the paper uncovers the importance and flexibility of the corpus approach in discourse analysis, which may be applied to several contexts.*

**Key-words:** *Corpus Linguistics, discourse analysis, pedagogic discourse, English language/ literature teaching.*

D.E.L.T.A., 27:2, 2011 (175-217)

## 1. INTRODUÇÃO

O saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.  
(Tardif, 2005:11, grifo do autor)

A epígrafe que inicia este artigo chama atenção para a questão da subjetividade intrínseca ao conhecimento docente, proveniente não somente das leituras e cursos realizados ao longo e após a formação acadêmica, mas, também, decorrente dos contatos interpessoais estabelecidos por meio da prática. Esse conhecimento docente, pessoal, único, mas, simultaneamente, fruto de processos interativos, pode ser revelado por meio da análise do que verbalizam os profissionais em questão. Uma forma de entender o que acontece no contexto pedagógico é observar, analisar, interpretar e compreender o discurso que o norteia. Isso decorre do fato de que “nós não usamos simplesmente o discurso para expressar nossas atitudes, ideias e compreensões, mas esses são por sua vez formatados pelo discurso” (Hyland, 2009:23)<sup>1</sup>.

Este artigo surge do interesse de se conhecer o que professores falam a respeito de suas práticas pedagógicas, de como concebem suas experiências profissionais e, principalmente, do que se pode depreender do que é (consciente ou inconscientemente) omitido. Assim sendo, a análise do discurso pode revelar sentidos, realidades e contextos.

Aqui são reportados dois estudos de caso que enfocam comunidades distintas de professores de línguas, a fim de entender seus respectivos pontos de vista. No primeiro, a atenção se voltou para o uso de novas tecnologias, já que essa era uma questão primordial à época da pesquisa no contexto investigado. O curso no qual o estudo foi realizado havia recentemente equipado suas salas de aulas com o que havia de mais moderno em tecnologia educacional e seu quadro docente deveria fazer uso dos recursos à sua disposição. No segundo caso, a análise buscou compreender como professores universitários de literaturas em língua inglesa concebiam a

---

1. Tradução livre do seguinte fragmento: “we don’t only use discourse to express our attitudes, ideas and understandings, but these are themselves shaped by discourse”.

disciplina que lecionavam e suas práticas pedagógicas. A pesquisa envolveu dez professores de diferentes formações e experiências para que fosse possível levantar os pontos comuns e destoantes entre esses profissionais, que são responsáveis pela formação de novas gerações de docentes. De forma resumida, a discussão dos estudos supracitados visa a alcançar três objetivos principais:

- a) mostrar como ferramentas computacionais provenientes da Linguística de Corpus podem contribuir para a análise do discurso docente;
- b) depreender intenções discursivas e crenças teórico-pedagógicas a partir da análise de determinadas escolhas lexicais dos participantes;
- c) apresentar o discurso docente como uma forma de acesso a contextos institucionais e realidades de ensino.

Ao todo, há sete seções neste artigo, incluindo esta introdução. A fundamentação teórica se inicia com considerações a respeito do ensino de língua e de literatura no âmbito da Linguística Aplicada. Em seguida, os princípios norteadores da prática exploratória são apresentados e seu potencial como instrumento de reflexão por parte de professores é ressaltado. Posteriormente, o artigo considera os conceitos de “discurso” e “análise do discurso” para que seja possível detalhar a proposta analítica baseada em *corpus*. Nas duas seções seguintes, os estudos de caso são apresentados seguindo um mesmo padrão:

- a) introdução à pesquisa realizada abarcando, também, uma breve descrição do procedimento de coleta de dados;
- b) indicação de como as ferramentas da Linguística de Corpus foram empregadas na análise do discurso; e
- c) discussão dos resultados encontrados.

Por fim, apresentam-se as conclusões e encaminhamentos futuros.

## 2. LINGUÍSTICA APLICADA E ENSINO DE LÍNGUA/LITERATURA

A pesquisa em Linguística Aplicada é comumente caracterizada a partir da investigação do uso da língua em situações comunicativas da vida

social (Sealey & Carter, 2004), buscando respaldo em outras áreas para a compreensão e/ou resolução de suas perguntas motivadoras. Para tanto, são utilizados dados empíricos e observadas experiências do mundo real (Cavalcanti, 1986).

Apesar de o campo de atuação da Linguística Aplicada transcender o ensino, em especial o de línguas, não se pode esquecer que esse foi o interesse que lhe deu origem e permanece como um dos focos principais sob os quais pesquisas são desenvolvidas (Almeida Filho, 2007). Em meados das décadas de 1960 e 1970, quando chegou ao Brasil, essa área do conhecimento provinha de uma tradição em que era sinônimo de aplicação de teorias linguísticas ao ensino de inglês como língua estrangeira (Cavalcanti, 2004). Nesse sentido, o foco de atenção se localizava quase exclusivamente na sala de aula enquanto local de experimentação da linguística. Atualmente, por terem adquirido um caráter interdisciplinar e devido à complexidade e à riqueza de possibilidades que oferecem, não é de se espantar que as salas de aula e os agentes que atuam nelas continuem ocupando lugar de destaque. Sendo assim, não só a observação e a problematização de contextos educacionais, mas, também, a compreensão e interpretação de discursos acerca deles são reveladores de questões ideológicas que subjazem os chamados *saberes docentes*, aludidos na epígrafe.

O professor de línguas e/ou literatura, um linguista aplicado em potencial, lida com dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida: linguagem e educação, uma vez que são responsáveis pelo controle ideológico de um povo e determinantes dos grupos hegemônicos (Pennycook, 1998). O ensino de línguas e literaturas pode ser compreendido como intimamente relacionado à manutenção ou transformação da realidade na qual os membros de uma sociedade estão inseridos. Tanto as aulas de língua como as de literatura podem tornar-se espaços de afirmação de determinados valores pré-concebidos socialmente, ambientes de coerção e sustentação do *status quo* ou de questionamento e promoção de mudança. O caráter social vinculado à pesquisa em Linguística Aplicada favorece não só o conhecimento das diferentes situações pedagógicas, mas, também, sugere que as aulas de língua e literatura articulem-se à problematização que modifica o contexto no qual ocorrem. Isso se faz sumariamente importante quando se observa que ainda há salas de aula nas quais a fala do professor é privilegiada em detrimento da do aluno, numa relação essencialmente assimétrica (Edwards & Mercer, 1987).

Talvez não seja possível desfazer integralmente a assimetria existente em sala de aula, já que o professor possivelmente precise ser entendido como um par mais competente, capaz de auxiliar e conduzir os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, o excessivo controle do professor e o fato de a voz do aluno ser determinada por ele ocasionam problemas de compreensão e de comunicação que dificultam a aprendizagem (Edwards & Mercer, 1987). De forma geral, as salas de aula podem ser percebidas como regidas pela chamada regra dos “dois terços” (Edwards & Mercer, 1987:129): em aproximadamente dois terços do tempo de aula há alguém falando; dois terços dessa fala pertence ao professor; e dois terços da fala docente consiste em aula expositiva ou perguntas. Por conseguinte, de acordo com os autores, a fala do aluno se limita a respostas.

A análise do discurso de profissionais da educação revela-se como uma maneira eficiente não só de perceber ou confirmar a referida regra mencionada, mas, também, de se deflagrarem valores, crenças ou até mesmo de se problematizarem essas questões. Nesse sentido, considerando que o interesse principal da Linguística Aplicada reside no estudo da língua em uso como um instrumento de controle e mudança social, é possível entender o por que de o desenvolvimento teórico e prático da análise do discurso, nos últimos anos, ter sido realizado por pesquisadores dessa área (Trappes-Lomax, 2004).

A pesquisa em Linguística Aplicada, ao articular conhecimento proveniente de diferentes ramos do saber leva a um “distanciamento tremendamente salutar do pesquisador em relação ao seu próprio universo de referência, contribuindo para a não reprodução [...] de uma certa ordem institucionalizada de posições, crenças e valores hierarquizados” (Signorini, 1998:108). Assim sendo, esta pesquisa possibilita o (re)pensar e o questionar de práticas já estabelecidas nas variadas situações em que se faz uso da linguagem, como as salas de aula, as quais precisam ser compreendidas em sua totalidade. Em suma, o investigador lança um olhar de estranhamento ao que antes tinha como familiar e, a partir disso, o produto de sua investigação torna-se capaz de provocar mudanças. Para lançar esse olhar, há diferentes possibilidades investigativas. Uma delas concerne à reflexão ocasionada, dentre outras metodologias, pelos princípios da prática exploratória, explicados na próxima seção.

### 3. PRÁTICA EXPLORATÓRIA COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO DOCENTE

Os estudos de Linguística Aplicada no contexto pedagógico revelam-se importantes para que se entenda a interação que ocorre entre professores e alunos em sala de aula. Considerando-se, no entanto, que o saber docente não se limita unicamente a aspectos tangíveis sobre o conteúdo lecionado, como já indicado na epígrafe, entende-se que cada situação pedagógica reflete conceitos e premissas histórico-sociais, das quais os participantes podem nem estar cientes.

Dessa forma, a compreensão de cultura não se resume somente àquela de uma nação ou de uma cidade. Há, além dessa, as pequenas culturas (Holliday, 1999), ou seja, as que determinam o comportamento de um grupo, uma instituição, uma empresa, dentre outras. Portanto, pode-se dizer que há uma cultura característica do ensino de línguas e literaturas estrangeiras. Os professores devem agir segundo certas regras, adotar posturas consideradas adequadas por seus pares e seus superiores. Além da preocupação com o método a ser utilizado, há outros fatores em jogo no contexto pedagógico.

Para que se possa compreender o que acontece nesse ambiente, é também necessária uma visão mais detalhada acerca do comportamento dos corpos discente e docente. Têm-se, por vezes, que a sala de aula é o local onde o professor ensina enquanto o aluno aprende, tal qual no modelo de educação bancária criticado por Freire (1978). No entanto, tal descrição representa apenas um ponto de partida para a compreensão desse contexto, já que também devem ser considerados outros aspectos, como, por exemplo, a motivação e o interesse do aluno por determinado tópico, seu conhecimento prévio sobre o assunto e o relacionamento interpessoal entre professores e alunos.

Para que haja um entendimento sobre a sala de aula, deve-se considerar o professor como um participante ao lado de seus alunos (Allwright, 1996), que desempenha um papel fundamental em todas as interações e conhecimentos construídos nesse contexto. Sendo assim, é preciso entender de que maneira os profissionais da educação são formados, ou seja, que conhecimentos adquirem ao longo de sua vida acadêmica, e, posteriormente, quais papéis desempenham no curso de experiência profissional.

A fim de conhecer o perfil docente, aqui se utiliza a prática exploratória (Allwright & Bailey, 1991; Allwright, 2003; Allwright, 2006), que visa à integração da pesquisa ao contexto pedagógico propriamente dito. Nesse sentido, objetiva-se que o tempo em sala de aula seja utilizado proveitosamente, sem que o aprendizado e o ensino sejam prejudicados. Espera-se, com essa abordagem, atingir “qualidade de vida” a partir do envolvimento de todos os participantes, sejam eles professores ou alunos. Ademais, o processo de entendimento não começa ou termina com um único estudo; por isso, é esperado que haja um comprometimento contínuo.

Se considerarmos as formas pelas quais a questão educacional já foi abordada na literatura da área, há, segundo Allwright (2003), alguns conceitos que devem ser revistos. Por exemplo, acreditava-se que o desenvolvimento de melhores estratégias pedagógicas era um dos objetivos principais. Este seria atingido por meio da observação de problemas isolados, que seriam resolvidos um a um, sem uma preocupação com a relação entre eles. Acreditava-se, também, que a melhoria no ensino seria alcançada apenas se os professores envolvidos considerassem os problemas como desdobramentos de questões técnicas, facilmente solucionadas por meio do desenvolvimento de diferentes procedimentos. Consequentemente, as duas posturas mencionadas originaram uma visão que reduz esses problemas a questões a-sociais, simplesmente como relações de causa e efeito. A investigação concentrava-se em determinar possíveis causas para as falhas observadas de forma que, por meio do desenvolvimento de novas práticas, fosse possível atingir resultados mais eficazes. Allwright (2003) propõe, portanto, três novas propostas que definiriam a prática exploratória, a saber:

- a) priorizar qualidade de vida na sala de aula;
- b) desenvolver entendimentos sobre a qualidade de vida em sala de aula em substituição à busca por melhorias nas técnicas pedagógicas;
- c) buscar o entendimento de uma questão social.

A última proposta retoma a importância de estudos em Linguística Aplicada (Pennycook, 1998). Dado o caráter social e político da linguagem, é crucial que as pesquisas em sala de aula enfoquem essas dimensões, buscando entender, por meio do discurso, o que de fato ocorre no âmbito pedagógico e as consequências para os envolvidos nesse processo.

A observação de situações no contexto pedagógico desempenha um papel fundamental, pois é a partir dela que muitos questionamentos tomam forma e se apresentam ao pesquisador/professor. O entendimento da situação de pesquisa é proposto por meio de questionamentos (ou *puzzles*), que surgem ao longo da vivência dos participantes e os instigam a buscar compreender melhor o ambiente em que estão inseridos. Para que tal entendimento seja possível, deve haver uma constante reflexão.

A pesquisa para a prática exploratória está associada ao fazer educacional e à situação de aprendizado. Assim sendo, espera-se que o professor-pesquisador construa instrumentos que sejam relevantes para todos os participantes do processo e que, ao mesmo tempo, contribuam para o ensino. Dentre os objetivos principais da investigação estão a colaboração com o ensino e o aprendizado, bem como com o desenvolvimento profissional, tanto individual quanto coletivo. Sendo assim, a prática exploratória pode igualmente ser útil na formação (inicial e continuada) de professores. Allwright (2003:122-124) estabelece sete princípios para tal metodologia de pesquisa:

- a) almejar “qualidade de vida”;
- b) trabalhar para entender a vida em sala de aula;
- c) envolver a todos;
- d) trabalhar para unir pessoas;
- e) trabalhar para desenvolvimento mútuo;
- f) integrar a busca por entendimento com a prática pedagógica;
- g) buscar um trabalho contínuo.

Ao associar esses princípios à formação de professores, é possível entender a necessidade de comunicação entre todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem. Desde o início de sua formação, os docentes devem ser sensibilizados para a importância da troca de conhecimentos entre profissionais, bem como para possíveis contribuições de outras áreas, reforçando a importância de desenvolver um saber interdisciplinar. Há a necessidade de compreender a sala de aula como um momento de criar vínculos em que a troca de informações e a busca pelo entendimento sejam possíveis. Considerando que o trabalho exploratório é contínuo, não há um



momento ideal para começar a entender a vida em sala de aula, sendo esse um processo duradouro que deve continuar por toda a vida profissional de professores. O entendimento, no entanto, não se limita a um trabalho conjunto *in loco*. Um olhar distanciado por meio da análise do discurso de profissionais da educação pode iluminar a questão.

#### 4. ANÁLISE DO DISCURSO E A ABORDAGEM DE *CORPUS*

Uma forma de compreender a cultura da sala de aula, como já apontado anteriormente, é estudar o discurso que a permeia. Apesar de a palavra “discurso” ser constantemente empregada nas mais diversas esferas, seu conceito não se apresenta de forma fixa ou estanque. Ao analisar a literatura, Schrifflin, Tannen e Hamilton (2001:1) propõem que as acepções do termo sejam resumidas a três categorias: “(1) qualquer coisa além do período, (2) linguagem em uso, e (3) uma ampla extensão de prática social que inclui instâncias de linguagem não linguísticas e não específicas”<sup>2</sup>. Justamente pelo caráter sintético da proposta, ela tem sido empregada na área (Baker, 2006; Biber, Connor & Upton, 2007, para citar apenas dois exemplos).

Como desdobramento da variedade de significados para “discurso”, também não é possível levantar uma única possibilidade para o termo “análise do discurso” (Blakemore, 2001; Schrifflin, Tannen & Hamilton 2001). De forma pontual, Scollon & Scollon (2001:538) propõem que o termo em tela pode-se referir a

- a) análises de linguagem em uso a partir da perspectiva da linguística, da etnografia da comunicação, da filosofia da linguagem, entre outros; ou
- b) investigações de naturezas crítica, sociocultural, sociológica ou histórica com foco principal na sociedade ou na prática social.

É interessante notar que as definições de “análise do discurso” podem, de certa forma, corresponder às três concepções de “discurso” previamente delineadas. Em (a), “discurso” corresponderia ou a fragmentos maiores

2. Tradução livre do seguinte fragmento: “(1) anything beyond the sentence, (2) language use, and (3) a broader range of social practice that includes nonlinguistic and nonspecific instances of language”.

do que o período ou à linguagem em uso; enquanto que em (b), o termo refere-se a práticas sociais e concepções ideológicas que podem ser tanto linguísticas quanto não linguísticas. Consoante a essa distinção, Gee (1999) coloca que haveria “discurso”, com inicial minúscula, referindo-se ao sentido descrito em (a); ao passo que o outro corresponderia a “Discurso”, com inicial maiúscula. Ressalta-se também que a forma pluralizada é empregada somente quando o termo assume a segunda acepção.

O estudo aqui realizado se alinha ao significado descrito em (a), já que se observa o uso da linguagem. No entanto, acredita-se que a investigação de recursos linguísticos pode revelar detalhes importantes a respeito da população em foco, já que o discurso não pode ser compreendido em um vácuo contextual (Lakoff, 2001:200). Ele representa, na verdade, uma forma de se chegar a um contexto maior.

A unidade analítica da análise do discurso, como era de se esperar, não apresenta um consenso. Dentre as possibilidades que são frequentemente investigadas, de acordo com Fleischman (2001:471), encontram-se a organização do discurso, as estruturas discursivas e características léxico-gramaticais. É nesta última possibilidade que a investigação aqui proposta se concentra, observando os itens lexicais que se destacam seja pela simples ocorrência (cf. Seção 5.1) ou chavicidade (cf. Seção 6.1). No entanto, a análise não se limita ao levantamento desses itens, observando também as funções que eles desempenham no discurso dos docentes envolvidos na pesquisa (cf. Seções 5.3 e 6.2). Em outras palavras, busca-se revelar os sentidos – nem sempre explícitos – que são construídos pelos professores que participam dos dois estudos de caso.

Uma das características principais na análise do discurso é a interdisciplinaridade, que, segundo Steen (2004), é o que a torna um campo de investigação desafiador. Esse atributo também encontra espaço na argumentação de Lakoff (2001:200): “[p]ara fazer um trabalho completo de falar a respeito de ‘discurso’ ou ‘um discurso’, o analista tem que recorrer aos resultados e métodos de outras (sub)disciplinas; não há nenhuma ‘análise do discurso’ de outra forma”<sup>3</sup>. Neste estudo, uma abordagem linguística

3. Tradução livre do seguinte fragmento: “to do a thorough job of talking about ‘discourse,’ or ‘a discourse,’ the analyst must have recourse to the findings and methods of other (sub)disciplines; there is no ‘discourse analysis’ otherwise”.

é favorecida; porém, são empregados preceitos da Linguística Aplicada, prática exploratória e Linguística de Corpus – três áreas que também valorizam a análise interdisciplinar<sup>4</sup>.

Com relação à metodologia empregada, a análise do discurso é majoritariamente qualitativa (Lazaraton, 2002; Trappes-Lomax, 2004). Essa preponderância é facilmente compreendida, dado que o trabalho investigativo recai principalmente na descoberta de significados veiculados no discurso co-construído pelos participantes da pesquisa. O analista do discurso qualitativo estaria mais interessado em entender perguntas do tipo *como?* e *por quê?* em contraste a estudos que enfocariam a questão *quão frequente?* (Lazaraton, 2002:32).

A análise do discurso qualitativa, no entanto, é alvo de muitas críticas por não apresentar características como replicabilidade e objetividade nas análises (Dubois & Sankoff, 2001; Trappes-Lomax, 2004)<sup>5</sup>. Uma das formas de superar esse julgamento de valor consiste em semi-automatizar o procedimento de análise. É nesse panorama que as ferramentas da Linguística de Corpus podem auxiliar, podendo ser utilizadas para garantir uma forma quantitativa e replicável de prospecção dos dados. Trata-se de uma possibilidade de trazer à tona tanto padrões recorrentes nos corpora investigados como aqueles usos que se revelam escassos, ambos possivelmente não observados em uma análise manual (Baker, 2004)<sup>6</sup>. No entanto, a interpretação dos resultados é naturalmente qualitativa. Nesse sentido, Conrad (2002:78) resume a perspectiva da Linguística de Corpus:

O reconhecimento de padrões de uso da linguagem necessariamente exige uma avaliação se o fenômeno é comum ou não usual – uma avaliação quantitativa. Ao mesmo tempo, números por si só fornecem reduzida percepção sobre a linguagem.

4. Justamente por privilegiar o intercâmbio entre as áreas, não será abordada aqui a questão de qual seria a “melhor” compartimentalização para a análise do discurso. A título de exemplificação, recorre-se às palavras de Trappes-Lomax (2004), que apesar de afirmar ser essa área parte integrante da linguística aplicada, defende que a ela não se restringe.

5. Não se deseja entrar aqui nas especificidades, controvérsias, vantagens e desvantagens dos métodos quantitativos e qualitativos. Nesse sentido, ampla discussão pode ser encontrada em várias fontes como Nunan (1992) e Dörnyei (2007). Em relação à análise do discurso, sugere-se uma consulta a Lazaraton (2002) e Trappes-Lomax (2004), entre outros.

6. Não é o caso de culpar o analista pela falha em questão. Trata-se apenas de identificar que o computador realiza tarefas repetitivas de contagem e identificação com mais precisão do que o ser humano.

Mesmo as mais sofisticadas análises quantitativas devem ser amarradas a interpretações funcionais dos padrões de linguagem<sup>7</sup>.

A esse aspecto junta-se outro, a saber, a redução do pré-julgamento do pesquisador (Baker, 2006). O uso de procedimentos da Linguística de Corpus permite um aumento da objetividade, especialmente no tocante à seleção dos itens a serem investigados. Apesar de o uso de corpora na pesquisa em análise do discurso criar restrições aos pré-conceitos de ordem cognitiva, não é possível excluir toda e qualquer instância de pré-julgamento. Como afirma Baker (2006:12), “os pesquisadores de *corpus* podem teoricamente ser simplesmente tão seletivos quanto qualquer outra pessoa na escolha de que aspecto de suas pesquisas eles reportarão ou esconderão”<sup>8</sup>.

A observação de itens lexicais específicos responde a uma crítica feita por Trappes-Lomax (2004:146) de que o aspecto linguístico presente no discurso não é comumente ressaltado. Ao seguir esse caminho metodológico, é possível neste estudo levantar considerações contextuais a partir da observação da linguagem em uso. Tem-se, então, aqui, um caso de interpretação informada calcada em dados do mundo real.

O foco empírico da análise do discurso é, na verdade, um dos pontos em comum com a Linguística de Corpus. Afinal, toda a análise é baseada no que é efetivamente observado nos dados, atentando para o que é recorrente em determinadas circunstâncias (Conrad, 2002:77). É exatamente esse aspecto que é ressaltado como um dos pontos positivos da análise do discurso auxiliada pela abordagem de *corpus*: a investigação se concentra no que é percebido no discurso e as interpretações surgem a partir da observação de usos de itens isolados ou estruturas maiores no discurso (Baker, 2006).

Em termos metodológicos, registra-se a impossibilidade de trabalhar, por exemplo, com o discurso oral no mesmo meio de produção, visto que não seria possível reter na mente todos os detalhes e as sutilezas do que é dito, nem de entender o não explícito que se revela de forma indireta

7. Tradução livre do seguinte fragmento: “recognizing patterns of language use necessarily entails assessing whether a phenomenon is common or unusual – a quantitative assessment. At the same time, numbers alone give little insight about language. Even the most sophisticated quantitative analyses must be tied to functional interpretations of the language patterns”.

8. Tradução livre do seguinte fragmento: “corpus researchers can theoretically be just as selective as anyone in choosing which aspects of their research to report or bury”.

(Edwards, 2001). Assim sendo, um tipo de transcrição precisa ser adotado de acordo com os objetivos da análise e com os procedimentos metodológicos a serem empregados. Deve-se ressaltar, no entanto, que nenhuma transcrição é totalmente imparcial (Gee, 1999), dado que “[o] pesquisador escolhe que tipos de informação serão preservadas, que categorias descritivas serão usadas, como a informação será disposta no meio escrito e espacial de uma transcrição” (Edwards 2001:321)<sup>9</sup>. Não obstante a abrangência da transcrição em termos de detalhes a serem capturados, o resultado final não será igual ao evento de fala propriamente dito (Gee, 1999). Cada uma das escolhas realizadas durante o processo de transcrição naturalmente afeta a forma como o discurso é apreendido pelo pesquisador (Edwards, 2001).

Essa restrição de trabalho com dados orais no âmbito da análise do discurso também encontra espaço na Linguística de Corpus visto que, no presente momento, as ferramentas disponíveis obrigam que o registro oral seja necessariamente transcrito para ser legível por computador. O formato em questão, muitas das vezes, será o de arquivo de texto sem formatação (.txt), o que exige que a transcrição seja a mais simples possível. Em outras palavras, opta-se apenas por transcrever as palavras sem muitas das marcas que tentam dar conta dos inúmeros eventos que ocorrem na fala como pausas, hesitações, ênfases, prolongamentos, entre outros. Um princípio básico na análise do discurso auxiliada pelo computador é de que as ocorrências similares sejam transcritas de forma igualmente semelhantes (Edwards, 2001), a fim de que o agrupamento automático delas possa ocorrer. O tipo de transcrição aqui adotado pode ser criticado pela economia de informações; porém, como propõe Gee (1999), a validade da análise a ser realizada não está na forma como a transcrição será realizada, mas em como ela contribui, de forma confiável, para o estudo.

Por fim, ressalta-se que a combinação da análise do discurso e da Linguística de Corpus é uma fusão contemporânea, como afirmam Baker (2004; 2006), Berns e Matsuda (2006), McEnery, Xiao e Tono (2006), Biber, Connor e Upton (2007), entre outros. Porém, a justaposição das duas áreas parece se configurar como uma relação simbiótica para ambas, como será demonstrado a seguir.

9. Tradução livre do seguinte fragmento: “the researcher chooses what types of information to preserve, which descriptive categories to use, and how to display the information in the written and spatial medium of a transcript”.

## 5. O FAZER DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E AS NOVAS TECNOLOGIAS

O primeiro estudo de caso observou mais de perto o contexto de um curso livre em que muito se investe na tecnologia associada ao ensino de inglês como língua estrangeira. Objetivou-se analisar, a partir das escolhas lexicais de professores, como estes se posicionam em relação à inserção da tecnologia na sala de aula. Embora a contribuição de recursos tecnológicos para a prática em sala de aula seja extremamente relevante, o foco aqui é a percepção desses profissionais sobre tal uso.

Para que seja possível entender a investigação realizada, é preciso caracterizar o contexto de pesquisa. O curso em questão encontra-se disponível no mercado desde 1934, quando possuía apenas duas salas na cidade do Rio de Janeiro. No ano de 2004, a instituição passou de uma entidade sem fins lucrativos para uma sociedade anônima, mudança esta que a sujeitaria a maiores encargos financeiros e impostos. Nesse panorama, foi possível notar uma alteração na postura administrativa, visto que naquele momento passava a interessar não só o aprendizado dos alunos, mas, também, o lucro a ser obtido.

A ênfase em tecnologia sempre foi considerada um dos diferenciais do curso em questão e todas as salas de aula eram equipadas com computadores e televisores. A partir do ano de 2007, quadros interativos foram instalados nas 26 unidades localizadas no estado do Rio de Janeiro. Há também em cada uma delas uma biblioteca para os alunos, em que estes têm acesso a computadores ligados à internet.

A unidade escolhida para a realização do estudo se localiza na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro e possuía, em 2008, aproximadamente 1.400 alunos. Por estar situada em uma área de menor poder econômico, são cobradas mensalidades abaixo da tabela vigente em outras partes da cidade. No entanto, a infraestrutura e a organização dos cursos é exatamente a mesma. No ano de 2008, a equipe era composta por 15 professores, dos quais 13 trabalhavam exclusivamente nessa unidade. Dentre os 15 membros, 9 eram recém-contratados, que já iniciaram suas aulas utilizando os quadros interativos sem ter participado do processo de mudança.

Embora o impacto da tecnologia educacional envolvesse outros participantes, tais como alunos e gerência da unidade, o enfoque principal

deste estudo era o discurso docente. Tendo em vista o objetivo de entender como os professores reagiram a tal inserção, foi necessário envolvê-los nesse processo de compreensão. Dessa forma, as conclusões seriam pautadas na vivência dos professores em questão e a investigação contribuiria para que eles adquirissem um melhor entendimento de seu ambiente de trabalho e de sua prática pedagógica.

Para selecionar os participantes da pesquisa, optou-se por uma abordagem semelhante à de Traylen (1994), tendo como primeiro passo um seminário que mostrasse aos participantes a proposta do estudo a ser realizado. Nesse caso, já que a equipe se reunia regularmente para estabelecer projetos e práticas pedagógicas, foi possível organizar dois encontros com vistas à apresentação da pesquisa. Na época, como a pesquisadora era responsável pelo acompanhamento pedagógico da unidade, teve-se cautela ao realizar as reuniões para que o seu cargo não fosse entendido como fator coercitivo de participação. Para minimizar tal aspecto, ressaltou-se a não obrigatoriedade de envolvimento no estudo e que ele não fazia parte do treinamento compulsório desenvolvido na unidade.

Dois encontros foram realizados, nos turnos da manhã e da tarde. Do primeiro participaram 3 professores, enquanto no segundo estavam presentes 5 professores e a monitora da filial. Em ambas as ocasiões, algumas questões que orientaram o início da pesquisa foram mostradas, enfatizando de que forma surgiria o interesse em questionar o uso da tecnologia em sala de aula. Para que os docentes participassem dessa reflexão, foi pedido a eles que mencionassem palavras associadas ao quadro interativo. Dentre as contribuições iniciais surgiram os temas de (a) variedade, (b) interação, (c) flexibilidade, (d) realidade na sala de aula, (e) mudanças, (f) internet, (g) facilidade de se achar o que procura e (h) maior ênfase em conversação.

Após esse levantamento inicial, as etapas do projeto foram apresentadas. Um dos objetivos era que os professores refletissem juntos com a pesquisadora sobre questões que os intrigassem, sendo o foco não exclusivamente definido pela última. Esperava-se, com isso, incluir os participantes no processo de pesquisa. No total, seis professores aceitaram integrar o estudo e foram acordados os melhores horários para as reuniões. Os professores foram divididos em dois grupos, organizados de acordo com o turno que disponibilizaram para os encontros. Antes de cada reunião, a pesquisadora elaborava uma lista de itens que possivelmente seriam abordados.

Entretanto, optou-se por deixar os participantes livres para discutir o que desejassem, mesmo que seus tópicos não figurassem na lista previamente delineada pela pesquisadora, porque se objetivava que os encontros refletissem as preocupações dos professores. Além disso, ao final de cada reunião, os professores eram convidados a sugerir assuntos para a pauta vindoura. Dessa forma, a coleta de dados foi guiada pelos princípios da prática exploratória, que busca uma associação entre a pesquisa e o interesse pedagógico de cada participante. Objetivava-se, conseqüentemente, que os participantes tivessem um entendimento mais detalhado acerca do seu contexto de ensino e, a partir da reflexão proposta, buscassem melhor qualidade de vida pessoal e profissional.

Ao todo, foram realizadas 6 reuniões, 5<sup>10</sup> das quais foram gravadas por meio de áudio e posteriormente transcritas de forma que pudessem ser analisadas com o computador. Nas duas seções seguintes são detalhados os procedimentos de análise empregados.

### 5.1. *A lista de palavras como recuso metodológico*

Em um primeiro estágio, decidiu-se investigar a interação ocorrida nas cinco reuniões descritas por meio de uma lista de palavras. Essa escolha metodológica foi pautada pelo fato de que, apesar de a interação ter o uso das novas tecnologias como macrotema, ela não se restringiu a ele. Assim sendo, ao verificar as palavras mais/menos recorrentemente empregadas, seria possível identificar quais foram os aspectos comumente/espôradicamente levantados pelos professores.

Utilizou-se, nesta pesquisa, o programa computacional *WordSmith Tools* (Scott, 2007b) para a exploração do *corpus* de estudo. Dentre as inúmeras facilidades oferecidas pelo programa<sup>11</sup>, encontra-se uma ferramenta chamada *WordList*, que, como o nome em inglês indica, é responsável por gerar listas de palavras. Ela processa todos os dados linguísticos contemplados no

10. Durante uma das reuniões houve um problema técnico que impossibilitou sua gravação.

11. Há, no entanto, etapas de tratamento de dados que devem ser observadas para o trabalho com o programa em questão. Essas etapas não serão discutidas aqui uma vez que fugiriam ao escopo do artigo. No entanto, detalhes a esse respeito podem ser encontrados em Scott (2007a) e Viana (2008).



*corpus* e os reorganiza em uma lista de palavras distintas com suas respectivas indicações de quantidade (Scott & Tribble, 2006).

Não obstante a sua comum adoção na análise de *corpus* (O’Keeffe, McCarthy & Carter, 2007), a lista de palavras ainda se revela um instrumento importante porque:

[...] a simples ideia de pegar um texto ou uma coleção de textos e dar uma nova forma ao mesmo é transformacional no sentido de que muda radicalmente o objeto sendo considerado de um texto que pode ser lido linearmente para alguma outra forma que dará origem a novas percepções, reconhecimentos de padrões ou implicações para o ensino (Scott & Tribble, 2006:12)<sup>12</sup>.

De forma semelhante, Baker (2006) propõe que a lista de palavras é um bom ponto inicial na análise do discurso, simplesmente, uma vez que a linguagem não é um evento aleatório. A escolha de palavras e a combinação delas revelam muito a respeito de como se posicionam ideologicamente os participantes da pesquisa, por exemplo.

Ao solicitar a geração de listas de palavras no *WordSmith Tools* (Scott, 2007b), três possibilidades de resultado surgem: (a) lista em ordem de frequência, (b) lista em ordem alfabética, e (c) os dados a respeito do *corpus* investigado. No último caso, o usuário tem à sua disposição o número total de palavras (*tokens*), o número de palavras distintas (*types*), a relação entre esses dois valores, que indica a riqueza lexical do *corpus*, entre outras informações. A lista em ordem alfabética é interessante quando se deseja investigar a frequência de um dado item lexical, ou de um prefixo/sufixo específico. Aqui, a lista em ordem de frequência – reproduzida na Figura 1 – se mostra mais relevante para essa pesquisa por destacar o que é numericamente relevante, seja pela alta ou baixa frequência.

12. Tradução livre do seguinte fragmento: “the very idea of taking a text or collection of texts and re-casting it in another shape is transformational in the sense that it changes the object being considered radically from a text which can be read linearly to some other form which will give rise to important insights, pattern recognitions or teaching implications”.

N	Word	Freq.	%	Texts	% Lemmas	Set
23	GENTE	292	0,80	5	100,00	
24	COISA	283	0,78	5	100,00	
25	DO	265	0,73	5	100,00	
26	NO	249	0,69	5	100,00	
27	ISSO	236	0,65	5	100,00	
28	NA	226	0,62	5	100,00	
29	EM	223	0,61	5	100,00	
30	SE	222	0,61	5	100,00	
31	ACHO	217	0,60	5	100,00	

**Figura 1:** Lista de palavras.

A Figura 1 indica que, por exemplo, “gente” ocorre 292 vezes nas transcrições analisadas, correspondendo a 0,80% do número de palavras. Há o emprego dessa palavra em todos os cinco arquivos analisados, o que corresponde a 100% deles.

Como explica Viana (2008:129): “o princípio que rege esta ferramenta é o da ocorrência, visto que somente os itens – isto é, as palavras – presentes são listados”. Assim sendo, ao trabalhar com a ferramenta, não é possível detectar o não dito, o omitido, o implícito. Pode-se apenas observar a não ocorrência de algum item lexical que se esperaria figurar no *corpus* e que, por ventura, não conste na lista de palavras gerada pelo programa.

Uma das limitações da lista de palavras é que ela só permite acesso aos itens lexicais de forma isolada. Assim sendo, esse procedimento metodológico deve ser visto como um ponto de partida. Muito frequentemente será necessário expandir o horizonte de investigação, observando o entorno das palavras selecionadas a partir da lista de frequência, para que se possa verificar como elas são efetivamente empregadas no *corpus* em estudo, como explicado a seguir.

### *5.2. O concordanciador e a ampliação do contexto*

Uma forma de superar a limitação das listas de palavras é por meio do uso das linhas de concordância, que listam todas as ocorrências de uma

dada palavra de busca e seu respectivo cotexto – isto é, seu ambiente linguístico. Pode-se, então, inicialmente investigar o *corpus* de pesquisa por meio da verificação dos itens lexicais mais frequentes e depois obter uma percepção mais específica de como os itens escolhidos são empregados pelos participantes.

O uso de linhas de concordâncias não é um recurso recente, já existindo desde a Idade Média (Tribble & Jones, 1990; O’Keeffe, McCarthy & Carter, 2007). Porém, a diferença é que o atual estágio do conhecimento computacional permite que essa tarefa seja automática e realizada em segundos com o auxílio, por exemplo, da ferramenta *Concord* do *WordSmith Tools* (Scott, 2007b). O princípio norteador dessa ferramenta é o da co-ocorrência: “ressaltam-se os itens que são utilizados na presença de outros” (Viana, 2008:135).

A novidade na concepção moderna das linhas de concordância é o modo como elas devem ser lidas (Tognini-Boneli, 2001; O’Keeffe, McCarthy & Carter 2007). Em vez da forma normalmente associada à leitura ocidental (da esquerda para a direita); ao trabalhar com as linhas de concordância, o pesquisador deve observá-las verticalmente em um primeiro momento, atentando para a palavra de busca. A seguir, deve analisar cada linha a partir dessa palavra tanto da esquerda para a direita como no sentido inverso. A Figura 2 ilustra algumas das linhas de concordância para a palavra “gente”.

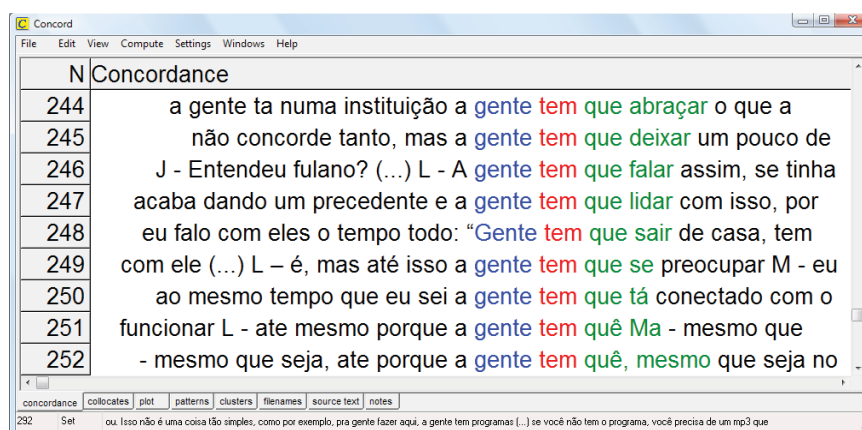


Figura 2: Linhas de concordância para “gente”.

Para facilitar essa leitura, o *WordSmith Tools* (Scott, 2007b) permite que o usuário arrume as linhas em ordem alfabética desde a quinta palavra à esquerda da palavra de busca até a quinta à direita dela. Na Figura 2, as linhas foram ordenadas de acordo com a ordem alfabética das três primeiras palavras à direita de “gente”. Nesse caso, os exemplos ressaltam o que os professores participantes da pesquisa têm que fazer na instituição em que trabalham. A única exceção concerne à linha 248 na qual “gente” se refere aos alunos para os quais a professora em questão diz a frase.

Uma das vantagens do uso das linhas de concordância é possibilitar que o pesquisador revele “padrões no cotexto ao redor [da palavra de busca] que possa sugerir pistas para o uso de palavras alvo” (Hyland, 2009:29)<sup>13</sup>. Assim, se, por um lado, os dados fornecidos pelas listas de palavras são essencialmente quantitativos, as linhas de concordância permitem a exploração do aspecto qualitativo do uso da linguagem. É verdade que os concordanciadores facilitam a vida de pesquisadores; porém, é válido lembrar que a estes cabe todo o trabalho analítico dos dados apresentados pela ferramenta computacional.

### 5.3. A “coisa” no discurso docente

Conforme mencionado na seção anterior, a frequência de palavras pode ser um importante ponto de partida para a análise de dados. Após observar as palavras mais frequentes das reuniões realizadas com os professores, verificou-se que um dos substantivos mais utilizados era “coisa”, com 283 ocorrências. Se forem reunidas as entradas referentes a “coisa” e “coisas”, esse lema passa a totalizar 394 ocorrências. Diante desse fato, foram geradas linhas de ocorrência, para que fosse possível um entendimento mais apurado acerca de como os participantes empregam tais itens lexicais. Devido à variedade de possíveis usos de “coisa” observado nas reuniões, suas instâncias foram classificadas duplamente. Em uma primeira instância, foi observado o significado que o lema possui no cotexto em questão. Posteriormente, analisou-se o padrão verbal no qual estava inserido<sup>14</sup>.

13. Tradução livre do seguinte fragmento: “patterns in the surrounding co-text which can suggest clues to the use of target words”.

14. Como se pode esperar, essas classificações não esgotam as possibilidades do lema “coisa”. É possível perceber sua associação, em quantidades menores, a outras ideias. Estas, no entanto, não serão aqui enfocadas por não constituírem um padrão.

### 5.3.1. O significado da “coisa”

Quando o aspecto semântico do lema “coisa” é levado em consideração, duas possibilidades são observadas. A associação mais recorrente é aquela na qual os participantes da pesquisa empregam “coisa” como sinônimo de ferramentas ou recursos disponíveis ao fazer docente. As linhas de concordância abaixo ilustram o emprego desse lema, referindo-se, muitas vezes, às inúmeras possibilidades que a tecnologia oferece (*blog*, *podcast*, internet, *YouTube*, entre outros).

real eu acho que blog é que acham uma coisa inútil que eles escrevem e ninguém olh  
essa coisa de tecnologia que tem muita coisa de entretenimento tem que tá muito lin  
s coisas, porque assim, você tem muita coisa disponível mas você não acha e assim,  
Os meus alunos, eles comentam as coisas que eles usam eles falam Orkut mas nã

Na primeira linha de concordância, a professora faz menção ao fato de que, apesar do grande investimento no uso de *blogs* em sala de aula, essa ferramenta não é apreciada pelos alunos, que a consideram inútil. No segundo caso, há uma referência às inúmeras possibilidades, principalmente no que tange ao entretenimento; porém, essa variedade de recursos pode dificultar o trabalho do professor em sala de aula, caso não esteja familiarizado com eles. Da mesma forma, a instância seguinte reitera essa multiplicidade de instrumentos tecnológicos; contudo, também ressalta um aspecto negativo, a saber, a localização de recursos no meio virtual. Por fim, no último exemplo, a professora se refere ao Orkut como uma ferramenta que é utilizada por seus alunos fora de sala de aula, o que não ocorre com os *blogs*.

Em suma, uma análise dos referentes tecnológicos do lema “coisa” parece indicar que todos os modernos recursos disponíveis no curso no qual esses professores trabalham são comentados de forma genérica. Vale ressaltar novamente que as reuniões foram realizadas um ano após a implementação da tecnologia educacional e que os participantes da pesquisa eram fortemente incentivados a utilizar essas inovações de forma contínua em sua prática pedagógica.

O outro significado observado para o lema “coisa” aponta para problemas vivenciados pelos participantes da pesquisa. Nesse sentido, os professores lançam mão desse item lexical tanto no singular como no plural para fazer referência a situações negativas vividas em seus respectivos cotidianos, como pode ser visto a seguir.

fazer no sábado, mas aconteceu alguma coisa que eu agora não lembro que aconteceu o que aconteceu na minha sala, alguma coisa lá que eu acabei desistindo, aí quando e, não as dificuldades, mas assim, as coisas todas que eu me deparei, é que é muito e tecnologia, e coisa e tal, uma das coisas principais é como catalogar e como gua

Nos dois primeiros exemplos, a participante usa o vocábulo “coisa” para justificar o por que de não haver realizado uma gravação em sala de aula. Houve, segundo o relato, algum empecilho em sala que inviabilizou a realização da atividade conforme previamente planejado. Na terceira linha, “coisas” pode ser novamente compreendida na categoria de problema, uma vez que a participante antecede a sua menção pela palavra “dificuldades” e utiliza a construção “se deparar”. Aqui há uma nova referência, por parte de outra participante, aos contratempos vivenciados para realizar algumas gravações em sala de aula. Na última instância, após o comentário acerca de um dos aspectos positivos das novas tecnologias – a saber, a disponibilidade de recursos – a palavra “coisas” é empregada para se referir à complexidade inerente à catalogação desses recursos de forma eficiente.

É possível notar, no entanto, que, mesmo nessa segunda acepção de problema, há uma referência indireta ao uso da tecnologia em sala de aula. Isso decorre do fato de que as dificuldades reportadas pelos participantes se ligam, de uma forma ou de outra, às inovações que eles são instados a utilizar em suas aulas.

### *5.3.2. O que se faz com a “coisa”*

Enquanto a primeira classificação lida com o significado do lema “coisa”, a segunda enfoca a atividade que é reportada pelos participantes. Uma análise das linhas de concordância indicou haver padrões repetidos na escolha verbal. Aqui também são propostas duas categorias.

Em repetidas instâncias, os professores empregam o lema “coisa” com verbos de ação, ou seja, os participantes fazem algo com esse item lexical. De outra forma, pode-se compreender que “coisa” e suas variações podem ser substituídas no discurso dos professores pelas atividades a que se referem, como ilustrado a seguir.

essores da gente fazer, gravar algumas coisas com os alunos, depois colocar no YouT como que você adapta às vezes, certas coisas, você generaliza, você acha que todo r lá e interage com o quadro e tal tem coisas de production que eles podiam fazer ( sse adolescente eu não ia escrever uma coisa minha particular pra todo mundo ler

No primeiro exemplo, a expressão “gravar algumas coisas” retoma o tópico da gravação em sala de aula, bastante estimulada pela instituição e fonte de alguns dos problemas mencionados na seção anterior. No segundo caso, um dos participantes emprega o sintagma verbal indicando ação para mencionar a necessidade de fazer certas adaptações nas atividades a serem realizadas em sala de aula. O terceiro exemplo ilustra o emprego de “fazer” com o lema “coisas” para se referir às práticas pedagógicas utilizadas a fim de que os alunos produzam em língua inglesa. Na última linha, a expressão é empregada quando uma das participantes questiona a falta de privacidade no ambiente virtual, afirmando que não escreveria informações sobre sua vida pessoal em um *blog* ou página de relacionamento.

Outra padronização do lema “coisa” se refere a verbos que indicam discurso reportado ou contemplação, sendo uma indicação de assunto. Em outras palavras, eles falam sobre ou consideram alguma “coisa”, como pode ser observado nos exemplos abaixo.

s às vezes que a gente conversou muita coisa sobre problemas de sala de aula, por e  
tador, não posso usar internet, alguma coisa assim foi uma turma de [nível] que fal  
o que tudo, aí não querem discutir uma coisa que, por si só, já foi discutido, acab  
Pra mim eu tenho que pensar em coisas pra minha aula, assim o que eu não en

No primeiro exemplo, a professora se refere aos assuntos previamente discutidos em outros encontros. A segunda instância, por sua vez, refere-se, de forma indireta, à fala dos alunos que teriam argumentado para a participante que não poderiam usar a internet. Na terceira linha, a participante faz menção a pessoas que gostam de se destacar e se recusam a discutir assuntos que já foram comentados anteriormente. No último caso, a participante emprega “coisa” para se referir à preparação de suas aulas, que precisa ser cuidadosamente pensada.

Por fim, deve-se ressaltar novamente que as duas categorias propostas na Seção 5.3.1 e nesta, que se referem ao significado e à ação associada ao lema “coisa” não são excludentes. Na verdade, ambas devem ser compreendidas de forma complementar, como indicado a partir dos exemplos a seguir.

adro, mas não sabem fazer determinadas coisas, então precisaria ficar ali monitoran  
overuse do e-board enfim, porque é uma coisa que tá todo mundo falando, não foi só

Na primeira linha, por exemplo, a participante emprega “coisa” para se referir a recursos tecnológicos propiciados pela inserção do quadro interativo

e utiliza um verbo de ação (“fazer”). Nesse caso, o participante enfatiza a necessidade de monitoramento dos alunos ao utilizarem o quadro. No segundo exemplo, “coisa” se refere a um problema – o uso exagerado dos quadros interativos na sala de aula –, que tem sido frequentemente comentado. Os participantes reiteraram a preocupação da instituição com o fato de muitos professores, pela existência do quadro interativo, terem deixado de usar outros recursos, considerados mais tradicionais, como “*realia*” e “*flashcards*”. Esses dois casos ilustram o fato de que as classificações podem e devem ser realizadas concomitantemente para cada linha de concordância do lema “coisa”. A seção seguinte detalha os resultados encontrados para os dois grupos de professores envolvidos neste estudo.

### 5.3.3. Cada “coisa” por grupo

A partir da observação do lema “coisa”, foi possível notar algumas diferenças com relação aos dois grupos que participaram dos encontros. Para melhor compreensão dos resultados, faz-se necessário apontar para questões importantes na coleta de dados. Primeiramente, a duração dos encontros não foi uma variável constante. Apesar de inicialmente terem sido planejadas reuniões de meia hora, nem sempre esse limite foi respeitado, principalmente para o Grupo 1. Nesse, os encontros duraram de 40 a 60 minutos e, conseqüentemente, as transcrições resultaram em textos maiores. Quanto ao Grupo 2, o planejamento inicial foi seguido e a duração média de cada sessão é de 30 minutos.

Dentre os motivos que contribuíram para essa diferença, pode-se citar a alta incidência de digressões nas reuniões do Grupo 1. Nesses casos, os encontros começavam com conversas sobre assuntos outros que não a tecnologia e nem sempre a tarefa de retomar o tópico da pesquisa era realizado de forma eficaz e em pouco tempo. Portanto, é possível notar menções a diversos tópicos, que, embora estejam, sob alguns aspectos, relacionados à sala de aula, não enfocavam o uso de recursos tecnológicos. Considerando-se o enfoque nas contribuições dos participantes e em suas problematizações, que por vezes destoavam das da pesquisadora, era de se esperar que aparecessem outros tópicos ao longo das discussões.

Outra possível razão para a duração prolongada dos encontros refere-se ao horário de realização deles. No Grupo 1, os participantes se reuniam



após as aulas do turno da manhã, sendo que todos possuíam um intervalo de aproximadamente duas horas até o horário do almoço, que também era realizado em conjunto. Havia, portanto, mais tempo disponível para os encontros e notou-se uma atmosfera mais informal durante as reuniões. O Grupo 2, por sua vez, reunia-se no turno da tarde, um pouco antes do início das aulas. Por esse motivo, a duração dos encontros era limitada devido à necessidade daqueles professores de preparar recursos relacionados à sua aula, bem como organizar suas salas. Havia uma constante preocupação com o tempo e as sessões foram mais focadas no tema em questão, ou seja, a tecnologia.

Curiosamente, no Grupo 2, em que as reuniões foram mais focadas no tópico da pesquisa e realizadas em 30 minutos, há mais ocorrências do vocábulo “coisa”. A Figura 3 ilustra esse ponto com o auxílio do programa computacional utilizado na análise dos dados.

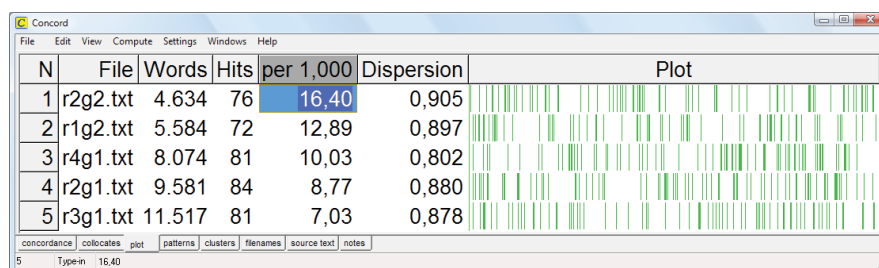


Figura 3: Dispersão de “coisa(s)” por reunião.

Cada linha na Figura 3 representa um arquivo contendo a transcrição das reuniões realizadas. O número após a letra “r” identifica a reunião ao passo que o que se encontra após “g” aponta para o grupo. A segunda coluna indica o número total de palavras em cada uma das reuniões enquanto que a terceira registra o número de ocorrências de “coisa(s)” em cada uma delas. Como os tamanhos dos textos transcritos são diferentes, não se pode comparar os números absolutos, devendo-se atentar para a coluna “per 1,000”. É nessa parte que o analista tem à sua disposição a frequência relativa do referido lema. Como as linhas foram ordenadas por ordem decrescente desse valor, pode-se observar que as duas reuniões do Grupo 2 são as que mais contemplam a verbalização de “coisa(s)”. Considerando-se a escolha desse lema como consequência de certo grau de indefinição

(Ferreira, 1999), verifica-se que o grupo mais focado apresenta maior incerteza. Tal característica pode estar associada ao uso da tecnologia, visto que os significados mais recorrentes de “coisa” referem-se a ferramentas e a realização de atividades. Pode ser que esses participantes, ao mencionar suas experiências com a tecnologia, não se sintam seguros o suficiente para refletir sobre sua prática, estabelecer seus benefícios ou tecer críticas quanto à sua utilização.

A Figura 3 também aponta para dados relativos à dispersão de “coisa(s)” com um valor matemático e uma representação visual. Ao observar a coluna “*dispersion*”, verifica-se que as três reuniões do Grupo 1 apresentam uma distribuição da palavra de busca menos equilibrada do que àquela que se observa no outro grupo. Nesse caso, um menor valor indica maior ocorrência de polos de concentração. Isso pode ser visualizado na coluna “*plot*”, que representa graficamente cada um dos textos analisados. As barras verdes entre o início e o fim da coluna indicam ocorrências de “coisa(s)”: quanto mais grossa for a barra, maior é a concentração da palavra de busca nessa parte específica da reunião. Como se pode ver, nas transcrições do Grupo 1, há momentos em que a palavra quase não aparece, o que ocorre principalmente quando os participantes fazem divagações, como, por exemplo, em:

L – daqui a pouco a criança percebe que o *naughty chair* não adianta de nada. Hoje mesmo, todas as crianças já tinham percebido, tinham se tocado, se mancado e ele continuava do mesmo jeito e ele fica assim, o quadro é ali e ele fica assim, aí tem um menino que é muito comportado, ele é um fofo, e ele vai lá atazanar o garoto, aí o garoto fica assim, ele ficado parado na frente, aí o menino, tentando assim, não dar confiança pra ele, e ele fica perturbando, é impressionante, aí junta com os outros, que não são tanto assim, mas juntou já era

J – Falta de atenção, ele não deve ter atenção

L – Aí eles rolam no chão, eles ficam pulando, botam o joelho no assento, e fica jogando o corpo pra frente, aí realmente, eu acho que é difícil conduzir uma atividade que, por exemplo, para gravar com eles, eles não sabem, eles sabem mexer no quadro, mas não sabem fazer determinadas coisas, então precisaria ficar ali monitorando, e eu fico com receio de me desligar um pouco de outras coisas

J – É, grava o grupo todo, ao mesmo tempo

Nesse momento, os participantes estavam conversando sobre um programa de televisão acerca da educação de crianças. Esse episódio serve como introdução para uma situação vivenciada em sala de aula por uma das participantes da pesquisa, que descreve em detalhes o que acontece

em sua sala de aula. Nota-se, nesse caso, a ausência do emprego do lema “coisa” no discurso das participantes L e J.

Parece que a indefinição comumente associada à palavra “coisa” se faz mais presente e recorrente quando os participantes falam sobre a tecnologia (cf. Seção 5.3.1), possivelmente por ser esse um tópico que não dominam totalmente. Por exemplo, quando R, participante do Grupo 2, no qual há maior concentração do lema “coisa”, se posiciona em relação a *podcasts*, notam-se repetidas instâncias de indefinição.

R – mas a ideia é essa, você pode ouvir uma *coisa* real e que tenha, aquela *coisa* do mundo, né [...] porque é aquilo: o negócio tá lá, tá na rede, todo mundo pode acessar aquilo e serve pra ele também, é aquela *coisa* do *sense of achievement* que ele vai saber que consegue entender uma *coisa* que foi feita de repente por uma pessoa num outro país, entendeu? Porque os que eles deram de link era sempre assim, alguém que fez na Inglaterra, entendeu? O que eu fiz, por exemplo, era uma adolescente como se ela tivesse um programa de rádio, aí ela falava da escola dela, e é uma *coisa* realmente feita por um *native speaker*, então eu acho que isso talvez motive e eu acho que se informam mais de produzir do que de ouvir também, porque tem essa *coisa* da competição também né, de repente deles fazerem e depois ouvir o que os outros fizeram e aí eles gostam muito de comparar, ah nós somos melhores ou nós somos piores

Na primeira linha, R não consegue definir satisfatoriamente o que é possível ouvir por meio de *podcasts*. Pode-se perceber, no discurso da professora, a sua falta de familiaridade com o recurso, embora a instituição solicite que ela o utilize em suas aulas. Cabe lembrar que a professora em questão era a mais experiente do grupo, tendo trabalhado mais de dez anos com ensino de línguas. Porém, tinha menos contato com recursos tecnológicos em sua vida pessoal e se mostrava bastante reticente a determinadas ferramentas.

De forma resumida, foi possível perceber, em ambos os grupos, uma preocupação dos participantes com o uso da tecnologia em sala de aula. Há, na fala docente, um reconhecimento da grande quantidade de ferramentas tecnológicas, o que pode ser percebido nos exemplos da Seção 5.3.1. Em alguns casos, os participantes sugerem que a preparação de aulas foi facilitada pela inserção dos quadros interativos em sala de aula. Contudo, essa positividade em relação às comparações não é uma constante. Ao se referir a alguns recursos específicos relacionados à tecnologia, muitas vezes há uma crítica à obrigatoriedade de sua utilização, como no caso em que

os participantes referem-se ao uso exagerado do quadro interativo. Vê-se também uma preocupação com o excesso de possibilidades e a dificuldade em lidar de forma eficaz com todos os recursos disponíveis. Assim sendo, a inserção da tecnologia representa ao mesmo tempo uma zona de conforto quando comparada a estágios anteriores e, ao mesmo tempo, uma área de insegurança dado que os participantes ainda não se encontram familiarizados com os recursos que lhes são impostos pela instituição.

Este estudo de caso buscou unir a prática exploratória e a Linguística de Corpus para um melhor entendimento do contexto pedagógico em uma instituição destinada ao ensino de inglês como língua estrangeira. Primeiramente, os encontros com os professores facilitaram a discussão sobre o impacto da tecnologia nesse ambiente de trabalho. Os participantes mencionaram, durante ou após a pesquisa, que aquela interação contribuiu para que eles refletissem sobre suas práticas. Em determinados momentos, os professores optaram por testar e modificar atividades de acordo com as conversas realizadas ao longo do estudo. Ademais, a análise do discurso, aqui realizada com o auxílio da ferramenta computacional, possibilitou a descoberta de sentidos criados por meio da fala desses profissionais. Tal abordagem nos permite verificar como os agentes nesse contexto específico se posicionam em relação à tecnologia.

## **6. PROFESSORES DE LITERATURAS EM LÍNGUA INGLESA E O DISCURSO DO ENSINO**

Assim como no primeiro estudo de caso, este também enfoca o fazer docente. No entanto, ele investiga a sala de aula de literaturas em língua inglesa no âmbito universitário. Esse ensino tem, tradicionalmente, seguido o modelo de educação bancária (Freire, 1978): alunos atenciosos tomam nota de tudo o que professores falam, ou seja, é um ambiente em que a troca de ideias, o diálogo e o confronto de perspectivas acabam por não ter espaço (Jordão, 2001; Izarra, 1999; Zyngier, 1999), o que confirma a chamada regra dos “dois terços” acerca da configuração das salas de aula (cf. Seção 2).

É possível, no entanto, que docentes não percebam suas salas de aula da mesma maneira que as pesquisas citadas apontam. Sendo assim, optou-se por investigar como professores de literaturas em língua inglesa compre-

endem esse ensino e o objeto de seu trabalho: a literatura. A fim de lhes dar voz, foram realizadas dez entrevistas semiestruturadas com docentes de diferentes instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro. Grosso modo, pode-se dizer que nesse método de coleta de dados o pesquisador possui uma série de perguntas previamente formuladas; porém, não limita a interação a elas, permitindo que questões não planejadas surjam (Nunan, 1992; Dörnyei, 2007). A escolha por esse tipo de entrevista possibilitou que cada uma tivesse suas próprias características, apesar de todas seguirem uma mesma estrutura de base composta por cinco partes: (a) formação acadêmica, (b) perfil docente, (c) definição de literatura, (d) relevância do ensino/aprendizado de literaturas em língua inglesa, e (e) metodologia das aulas.

As entrevistas foram realizadas entre setembro de 2007 e março de 2008, com 3 homens e 7 mulheres. Cada uma teve duração média de 30 minutos. Em se tratando de suas realidades e experiências profissionais, o grupo mostrou-se heterogêneo: dois professores, na época da entrevista, eram substitutos de uma universidade pública, além de trabalhar em uma ou mais instituições particulares (Edna e Lúcio<sup>15</sup>); dois lecionavam somente em faculdades particulares (Bernardo e Paula); duas participantes eram professoras de uma conceituada universidade particular (Maria e Raquel) e os demais entrevistados atuavam em universidades públicas (Fátima, Letícia, Rogério e Vânia). Os dados gravados foram transcritos entre fevereiro e maio de 2008 e, posteriormente, analisados com o uso do *WordSmith Tools* (Scott, 2007b).

### 6.1. O uso de palavras-chave como recurso metodológico

Nesse segundo estudo de caso, não se objetivava saber qual era o tópico comum a todas as entrevistas. Uma vez que essas eram semiestruturadas, o assunto já era conhecido e, de certa forma, controlado pelas perguntas previamente delineadas. O objetivo aqui era entender de que forma as visões de dez professores universitários acerca de literatura e desse ensino se aproximavam ou diferiam. Por esse motivo, uma lista de palavras não seria tão útil. De forma semelhante, caso as entrevistas fossem analisadas inicialmente a esmo – mesmo que por meio do *Concord* (cf. Seção 5.2) –,

15. Nomes fictícios dados aos participantes a fim de que suas identidades fossem preservadas.

a investigação poderia se perder na imensidão de dados (mais de 41 mil palavras).

Dessa forma, notou-se que a ferramenta adequada ao estudo do posicionamento discursivo dos participantes da pesquisa seria *Keywords*, também parte integrante do programa *WordSmith Tools* (Scott, 2007b). Para utilizar a mesma, no entanto, é preciso gerar duas listas de palavras separadas:

- a) uma referente ao *corpus* de estudo – ou seja, aquele que se deseja investigar de forma mais detalhada; e
- b) uma correspondente ao *corpus* de referência, de tamanho maior.

O procedimento de extração de palavras-chave consiste basicamente em comparar as duas listas e indicar quais são as palavras que ocorrem com frequência significativamente maior e menor no *corpus* de estudo quando contrastado ao que é observado no *corpus* de referência. Nesse caso, o *corpus* de referência funciona como uma espécie de “padrão” de comparação a partir do qual todos os resultados são gerados. Como há dois tipos de palavras-chave, elas são nomeadas de positivas (quando a frequência no *corpus* de estudo é maior do que no *corpus* de referência) ou de negativas (quando o inverso ocorre, ou seja, a frequência observada no *corpus* de estudo fica aquém do que seria esperado).

Assim sendo, nota-se que a concepção de palavra-chave não corresponde à ideia cotidianamente aceita de que uma palavra é presumida e intuitivamente relevante e representativa de um dado texto. A ferramenta *Keyword* automatiza um conceito de chavidade que implica “uma qualidade [que] as palavras podem ter em um dado texto ou conjunto de textos, sugerindo que elas são importantes, [que] elas refletem sobre o que o texto é, evitando ninharias e detalhes insignificantes” (Scott & Tribble 2006:55-56)<sup>16</sup>.

Nesta investigação realizou-se o procedimento de levantamento de palavras-chave dez vezes consecutivas, sendo que, em cada instância, considerou-se uma das entrevistas como *corpus* de pesquisa e as outras nove como partes integrantes do *corpus* de referência. Como o objetivo do estudo era revelar os padrões individuais de cada entrevistado, optou-se por analisar

---

16. Tradução livre do seguinte fragmento: “a quality words may have in a given text or set of texts, suggesting that they are important, they reflect what the text is really about, avoiding trivia and insignificant detail”.

somente as palavras-chave positivas. O resultado, então, ressalta de que forma cada um dos dez entrevistados constroem o seu discurso acerca da literatura e ensino e o que enfocam no curso da entrevista<sup>17</sup>. A Figura 4 indica as palavras-chave referentes à entrevista de Vânia quando comparada ao *corpus* de referência que contempla as entrevistas de Bernardo, Edna, Fátima, Letícia, Lúcio, Maria, Paula, Raquel e Rogério.

N	Key word	Freq.	%	RC. Freq.	RC. %	Keyness	P
1	ELES	90	1,63	250	0,69	42,36	0,0000000000
2	FUNDÃO	10	0,18	1		34,03	0,0000000025
3	DEZ	11	0,20	3		30,80	0,0000000257
4	OBRIGADOS	7	0,13	0		28,31	0,0000001004
5	COLEGAS	9	0,16	2		26,54	0,0000002555
6	SEÇÃO	6	0,11	0		24,26	0,0000008367
7	IV	6	0,11	0		24,26	0,0000008367

Figura 4: Palavras-chave de Vânia.

Com relação aos resultados que são encontrados por meio dessa ferramenta, Scott (2007a:122) indica haver três tipos principais:

- a) nomes próprios – mesmo que não sejam necessariamente característicos do texto;
- b) palavras que indicam o conteúdo do texto; e
- c) palavras gramaticais que podem ser indicativas de escolhas estilísticas.

Em relação às palavras-chave de Vânia, notam-se exemplos dos três casos: Fundão (nome próprio); obrigados, colegas e seção (palavras de conteúdo); eles, dez e IV (palavras gramaticais).

17. A questão de como os entrevistados enfocam esses assuntos só pôde ser respondida com a utilização do *Concord* (cf. Seção 5.2), como será descrito a seguir.

Nessa ferramenta, dois princípios são igualmente importantes: o da ocorrência (cf. Seção 5.1) e o da recorrência, isto é, o uso reiterado de um determinado item lexical. Este último é relevante para o levantamento de palavras-chave porque o *Keywords* tem como opção padrão considerar apenas as palavras que ocorrem no mínimo três vezes em uma das listas comparadas. A opção, no entanto, pode ser alterada pelo usuário.

De forma geral, “as palavras-chave não revelarão discursos, mas direcionarão o pesquisador para conceitos importantes em um texto (em relação a outros textos) que podem auxiliar a destacar a existência de tipos de discurso ou ideologia (embutidos)” (Baker, 2004:347)<sup>18</sup>. A etapa seguinte é verificar de que forma as palavras indicadas são efetivamente empregadas no *corpus* em estudo a partir de uma análise detalhada das linhas de concordância (cf. Seção 5.3). Deve-se ressaltar, no entanto, à semelhança dos procedimentos metodológicos descritos, que a interpretação a ser realizada dos resultados encontrados é derivada da habilidade do pesquisador para explicar os padrões, que são apenas levantados pela ferramenta computacional.

## 6.2. O discurso como espelho de vivências pessoais e práticas pedagógicas

São aqui reportados os resultados da análise da entrevista com Bernardo. A escolha por esse relato em particular se deve ao fato de o discurso do professor sugerir uma prática docente que, apesar de muito bem intencionada, reproduz o modelo de ensino tradicional de literatura discutido na Seção 6. Disso, pode-se pensar em uma configuração de sala de aula como instrumento de sustentação do *status quo* ao não suscitar a participação ativa e colaborativa dos alunos enquanto sujeitos do processo de ensino-aprendizagem (cf. Seções 2 e 3). Ao comparar o discurso de Bernardo com o dos outros nove entrevistados, foram encontradas as palavras-chave indicadas na Tabela 1.

18. Tradução livre do seguinte fragmento: “keywords will therefore not reveal discourses but will direct the researcher to important concepts in a text (in relation to other texts) that may help to highlight the existence of types of (embedded) discourse or ideology”.



**Tabela 1: Palavras-chave de Bernardo**

#	Palavra	Freq.	Chavicidade	P
1	LIVRO	22	42,4	0
2	SUPOR	9	39,7	0
3	ELES	76	36,3	0
4	TURMA	18	36,1	0
5	MACBETH	8	35,3	0
6	EXPRESSÃO	10	33,7	0
7	DORIAN	6	26,5	0
8	RETRATO	6	26,5	0
9	GRAY	6	26,5	0
10	DURANTE	12	24,9	0,000001
11	SEMESTRE	18	24,3	0,000001

No tocante à palavra-chave “livro”, as linhas de concordância revelam alguns sentidos embutidos na prática docente de Bernardo. Para começar, parece existir uma preocupação com livro enquanto um objeto concreto de estudo e com a maneira como ele é trabalhado em sala de aula, como exemplificado a seguir.

to e já na segun na leitura do segundo livro a coisa já tá mais leve já tá mais pur sso sabe, então prefiro concentrar num livro a leitura, sabe? e poder analisar cont mas, eu vou num passo a passo lendo o livro analisando a obra, junto com eles e de um fazer. e porque eu gosto de ler um livro com eles claro, eu não leio tudo com e

Entretanto, essa perspectiva metodológica é confrontada com a realidade vivenciada pelo professor, que precisa adaptar suas escolhas às condições financeiras de seus alunos (compreensão de livro enquanto um objeto de consumo). Em outras palavras, o contexto em que o professor está inserido é determinante para suas escolhas pedagógicas, influenciando em seu trabalho e fazendo com que ele abra mão de suas preferências particulares: “[...] às vezes ainda tenho que escolher o *livro* de acordo com o preço [...]. Por exemplo, eu adoraria dar *O Grande Gatsby* é um *livro* que eu gosto muito só que *O Grande Gatsby*, na tradução brasileira, custa cinquenta e três reais”. A questão financeira é apontada pelo professor como decorrente não só da falta de recursos dos alunos como dos valores culturais que estes possuem. Ele exemplifica essa questão ao reproduzir, durante a entrevista, a fala de seus alunos: “num *livro*, num *livro*, se fosse numa roupinha, eu comprava, mas num *livro*, não”.

Percebe-se, então, que, a partir da palavra “livro”, certo descontentamento é denunciado quanto às limitações que o professor se vê obrigado a impor ao seu trabalho. Tais restrições provêm também da falta de tempo, o que é algo que foge à vontade do docente, sendo uma decisão institucional: “[...] e eu trabalho com um *livro* por semestre, eu acho que se eu dou mais de um *livro* por semestre, devido à carga horária muito pequena eu não conseguiria cumprir o programa”.

A partir disso, talvez seja possível dizer que o professor atribui a elementos exteriores uma espécie de “culpa” por não poder realizar o trabalho que gostaria. Todavia, embora ele esteja impossibilitado de realizar o trabalho ideal, busca fazer aquilo que considera o melhor dentro do que lhe é permitido: “porque eu acho que mais de um *livro* mexeria com o, eu diria o, eu não poderia aprofundar o que eu aprofundo [...]”.

Ainda no tocante à ocorrência da palavra “livro”, observa-se que o participante opta por trabalhar o livro (a obra literária) de uma maneira que parece reproduzir ou espelhar a sua formação acadêmica. Trata-se de um trabalho de detalhamento do texto literário em foco (técnica conhecida como *close reading*), em que trechos mais importantes são analisados: “[...] eu gosto de ler um *livro* com eles. Claro, eu não leio tudo com eles, mas fazendo uma leitura de passo a passo como a gente fazia, como pelo menos eu fiz na [nome da universidade]”.

O tipo de prática descrita parece confirmar a caracterização de Zyngier (1999) das salas de aula de literatura como espaço de reprodução de modelos. Além disso, quando o professor assume que lê o livro com os alunos, deixa transparecer sua posição hegemônica em sala de aula, exemplificando a noção de educação bancária, definida por Freire (1978).

Além da reprodução do modelo metodológico por ele conhecido, é possível observar que o trabalho realizado pelo professor em questão também privilegia uma determinada visão de literatura. Tal visão relaciona-se com a ideia de que a literatura é passível de divisão em épocas ou estilos com suas características próprias. Assim sendo, pode-se pensar que se trata de um uso do texto, ao menos em alguns momentos, como pretexto para a exemplificação de um determinado período literário.

em momento nenhum da minha leitura do livro eu fecho se é romance gótico ou se é c  
lo, ah isso aqui é um exemplo disso no livro, porque vamos analisar, geralmente vem  
eu destaco diversas citações durante o livro eu falo, ah isso aqui é um exemplo dis  
esa a maioria fala todos os dois que o livro é um pouco dos dois ao mesmo tempo. En

De modo geral, a recorrência da palavra “livro” liga-se, de maneira bastante consistente, a uma preocupação metodológica com o ensino de literatura, em que são contrastados “como o professor aprendeu a fazer”, “como ele o faz”, e “como ele gostaria de fazê-lo”.

Em se tratando de *supor*, a palavra, em todas as ocorrências, aparece junto com *vamos*, funcionando como sinônimo de “por exemplo”. Trata-se, portanto, de uma característica idiossincrática da fala do professor.

ent, que seria um tópico frasal, vamos supor, e a partir dali eles se envolveriam e io literário defendendo um conto vamos supor, n'O Retrato de Dorian Gray, geralment mas eu também não posso excluir, vamos supor 80% de uma turma num processo de avali muito amplo então se nós falamos vamos supor cultura americana eu posso tá falando

Ao analisar a terceira palavra-chave, “eles”, foi possível perceber que a maioria das ocorrências do vocábulo volta-se para a questão da avaliação dos alunos e a metodologia empregada nas aulas.

aliação. Se eles não conseguem a média, eles têm direito a fazer mais uma outra prante a aula leio o texto em inglês com eles e vou tentando analisar, claro às veze ão, nas minhas disciplinas por semestre eles leem um livro inteiro um livro eu trab aula analisando os trabalhos deles com eles, então quando eu tenho tempo eu faço i

Portanto, ao analisar as ocorrências da palavra-chave “eles”, novamente nota-se o enfoque que o falante atribui ao aspecto metodológico de suas aulas. Pode-se pensar que o uso de “eles” mostra uma separação entre o “*eu professor*” e “*eles alunos*”. Isso talvez indique que a sala de aula não é percebida como espaço de co-construção, o que poderia ser expresso pelo “*nós*”. Esse resultado reafirma a compreensão das atitudes do professor como caracterizadoras de uma prática hegemônica. Por outro lado, pode-se pensar que o grande número de “eles” com referência aos alunos leva a considerar o professor fortemente interessado em realizar um trabalho para ou com eles.

É importante chamar atenção também para o fato de que em apenas 2 das 76 ocorrências de “eles”, o professor utilizou o vocábulo como referência à instituição de ensino em que leciona. Nesses casos, o participante aponta a procura reduzida pelo curso de Letras (“[...] a demanda é pequena, *eles* não conseguem formar duas turmas [...]”) e aborda as decisões institucionais como determinantes para o processo de avaliação dos alunos (“[...] de uns tempos pra cá, *eles* passaram a dividir isso, então a primeira avaliação pode ser um trabalho e a segunda tem que ser necessariamente uma prova”).

Essa visão da instituição como responsável por parte das decisões tomadas nos cursos ministrados vai ao encontro da análise feita acerca das ocorrências de “livro”, quando se refletiu sobre o fato de o professor se perceber impossibilitado de realizar o trabalho por ele idealizado devido a fatores exteriores a si. Uma vez mais, ele mostra a dificuldade de articular a sua vontade às restrições impostas.

A palavra “turma” também foi considerada chave. Na maioria das ocorrências, Bernardo fala das diferentes turmas com as quais trabalha para, na verdade, comentar sobre si mesmo e/ou sobre sua experiência profissional.

terça-feira também então eu tinha uma turma de terça e uma turma na sexta também g  
or exemplo várias pessoas dessa ultima turma que leu Macbeth comigo, várias pessoas  
eria que eu posso trazer em inglês pra turma, eu trago, mas coisas que eu sei que v  
to dando Literatura Britânica 2 em uma turma na outra turma eu estou dando a Litera

Tanto *Macbeth* quanto *O Retrato de Dorian Gray* foram utilizados na perspectiva de ilustrar parte do conteúdo trabalhado nas aulas de Bernardo, deflagrando novamente seu interesse em abordar aspectos metodológicos e o tratamento das obras literárias como modelos de épocas e características literárias. Isso pode ser pensado como uma subutilização do texto literário, uma vez que possivelmente não promove reflexão e engajamento discente.

mas eu vou demonstrando o caminho que Macbeth vai fazendo como herói trágico como e  
eth nós vamos ler Macbeth e vamos ler Macbeth que é simples e tal é interessante qu  
como por exemplo vamos supor O Retrato de Dorian Gray é expressão e é uma crítica  
Gray, geralmente eu pergunto O Retrato de Dorian Gray é uma comédia de costume ou

As linhas de concordância para “expressão” revelam que o vocábulo é usado com referência à nomenclatura das disciplinas com as quais trabalha, o que coloca literatura no escopo da institucionalização, como nos exemplos abaixo.

ão três disciplinas só eh literatura Expressão Literária Britânica I e II Expressão  
Expressão Literária Britânica I e II Expressão Literária Estado-Unidense e eu ainda

Além disso, as linhas para “expressão” também apresentam conceitos de literatura que o participante possui, como expressão de cultura e de língua:

idos. Então eu acho que literatura é expressão da cultura de cada povo não necessar pontos também era a literatura como expressão da língua, mas isso numa universidad então, eu pude ver a literatura como expressão da língua, mas com os meus alunos eu eu acho que cultura, literatura como expressão de uma cultura é é ao meu ver é a pr

Com relação à palavra gramatical “durante”, nota-se uma ligação a aspectos metodológicos em metade das ocorrências. As linhas de concordância a seguir indicam como o professor é alçado a uma posição de liderança, determinando o direcionamento da aula, do conteúdo trabalhado e até mesmo da compreensão do texto literário.

ginal Mas aí eu peço que eles leiam e durante a aula leio o texto em inglês com ele como eu dou muito contexto histórico durante durante as aulas eu tento abordar alg ualidades e os padrões que se repetem durante a obra eu acho que aí eles tem um est ótico como de comédia de costumes na, durante a minha leitura em aula. E eles têm q

Por fim, a última palavra-chave de Bernardo foi “semestre”. Assim como “turma”, o vocábulo se reporta à sua vivência profissional.

Não, nas minhas disciplinas por semestre eles leem um livro inteiro um livro te, porque a gente eu quando começo o semestre eu começo como o vilão que vai dar m a a Shakespeare eu já dei no início do semestre eu já falei pra eles que a gente vai outra prova que envolve o conteúdo do semestre inteiro, e nessa sim eu não perdoó é

Os resultados encontrados para Bernardo abordam aspectos que tratam do tema da entrevista: *literatura e ensino*, oferecendo informações acerca de como o participante compreende essa relação. Os dados se complementam e apontam que Bernardo fala de si mesmo quando não se coloca. Todo o tempo, sua experiência pessoal permeia seu discurso, inclusive quando se tem palavras-chave que não fazem referência ao indivíduo, como “durante”. Ele parece sentir necessidade de falar sobre sua prática. Ao fazer isso, nota-se que elas são fruto de uma tentativa de reprodução de modelos por ele vivenciados ao longo de sua formação acadêmica. Porém, esses padrões são adaptados à sua realidade profissional, que, por sua vez, difere daquela de sua formação acadêmica. Dessa divergência nota-se que ter que adaptar seu modelo ideal (baseado em sua experiência discente) ao seu contexto de atuação causa desconforto por perceber-se forçado a rejeitar o que gosta, ou o que crê ser adequado, a fim de tornar factível o seu trabalho.

Por último, ressalta-se que o discurso de Bernardo reproduz um modelo centrado na figura do professor, destinando aos alunos um papel passivo

e secundário no processo de ensino-aprendizagem. Práticas desse tipo parecem contribuir para a perpetuação de atitudes alienantes e desgajadas socialmente (cf. Seção 2). Contudo, pesquisas como esta, que questionam tal prática, possivelmente representem o primeiro passo para a mudança.

É importante enfatizar que metodologia empregada, baseada em ferramentas de *corpus*, permitiu perceber essas questões acerca de como o participante compreende seu comportamento didático-pedagógico. Uma análise do discurso puramente qualitativa, além de mais trabalhosa, dificilmente ofereceria essa visão abrangente dos dados calcada no uso da linguagem.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Os dois estudos de caso apontam para a riqueza contextual que pode ser revelada a partir da análise do discurso docente. Essa atividade analítica permite trazer à tona perspectivas a respeito das quais os professores não estejam conscientes ou que talvez não desejem verbalizá-las de forma explícita.

No caso dos docentes de língua estrangeira, o emprego do lema “coisa” para se referir à tecnologia talvez sirva para corroborar a falta de familiaridade e/ou conforto com o uso desses recursos. Apesar de considerá-los positivos pelas facilidades que são trazidas pelas novas invenções, a decisão de adotar esses equipamentos e de utilizá-los constantemente foi tomada pela instituição sem uma consulta prévia aos profissionais docentes. Nesse sentido, também é possível compreender o emprego de “coisa” e “coisas” com uma carga negativa para se referir aos problemas que são enfrentados no dia a dia na nova sala de aula tecnologicamente equipada. A listagem das palavras mais frequentes e a análise subsequente do lexema “coisa” traz à luz crenças e atitudes relacionadas à tecnologia. Durante os encontros, os professores participantes puderam verbalizar suas preocupações e dificuldades, o que contribuiu para a reflexão e entendimento priorizados pela prática exploratória. A pesquisa não se concentrou apenas nas preocupações dos pesquisadores, buscando estabelecer melhor qualidade de vida para os envolvidos no processo (Allwright, 2003).

Por outro lado, a investigação acerca de professores de literatura indica de que forma o discurso de um dos professores se distancia dos outros. A análise da fala de Bernardo revela que ele tem uma forte preocupação me-

metodológica e constantemente faz alusão às suas experiências profissionais. Isso se mostra de forma transparente em seu discurso. Contudo, sua possível visão de ensino-aprendizado no qual o professor é o grande responsável por direcionar as aulas e “transferir” conhecimento aos alunos só é compreendida de forma indireta a partir da interpretação de seus posicionamentos.

Em termos metodológicos, os estudos de caso aqui reportados indicam a proficuidade do emprego da abordagem de *corpus* na área de análise do discurso assim como o fazem Conrad (2002), Baker (2004; 2006), Scott & Tribble (2006), Biber, Connor e Upton (2007), entre outros. As ferramentas computacionais apresentadas nos dois estudos de caso possibilitam diferentes tipos de análise no âmbito da Linguística Aplicada. No primeiro, a análise do discurso baseou-se na listagem de palavras mais frequentes, enquanto o segundo estudo utilizou-se de levantamento de palavras-chave. Este trabalho, portanto, mostra como ambos os procedimentos podem contribuir para o entendimento do discurso docente. Em outras palavras, esses métodos de prospecção de *corpora* representam duas formas distintas de se ter acesso ao discurso dos professores participantes de ambos os estudos por meio de suas escolhas linguísticas.

Os encaminhamentos futuros nesse campo são desafiadores. Dentre as necessidades vindouras, Conrad (2002:87) aponta que novos programas precisam ser desenvolvidos de forma que análises mais sofisticadas e específicas à compreensão do discurso possam ser realizadas e de forma semiautomática. Contudo, não adianta somente criar os programas, faz-se necessário torná-los disponíveis a uma comunidade cada vez maior de pesquisadores, que também necessitará de treinamento tanto para utilizá-los como para que possam desenvolver suas próprias ferramentas (Conrad, 2002:87).

Por fim, as palavras de Trappes-Lomax (2004:159) a respeito do potencial da análise do discurso devem ser retomadas:

[A análise do discurso] tem mostrado, e mostra de forma crescente, que ela é *necessária* – à nossa compreensão de linguagem, de sociedade e de nós mesmos como seres humanos; ela é *útil* – em uma gama de atividades práticas e socialmente benéficas que não para de expandir [...]; e, como um espelho de nossos *selves* sempre fascinantes, ela é, como muitos alunos chegam até ela pela primeira vez, uma fonte de interesse inesgotável<sup>19</sup>.

19. Tradução livre do seguinte fragmento: “[...] has shown, and increasingly shows, that it is *necessary* – to our understanding of language, of society and of ourselves as human beings; it is

Com esse conjunto de aplicações, a análise do discurso não se revela menos importante na formação continuada de professores de línguas, como o artigo mostrou. Seja como parte de uma pesquisa acadêmica propriamente dita ou como instrumento para autorreflexão e desenvolvimento, a análise do discurso pode desvelar aspectos desconhecidos e relevantes da prática pedagógica. Em última análise, esse tipo de investigação auxilia a revelar os sentidos que permeiam a prática docente.

Recebido em fevereiro de 2010

Aprovado em maio de 2011

E-mails: vander.viana@gmail.com

danielle.menezes1981@gmail.com

milenapmendes@gmail.com

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLWRIGHT, D. 1996. Social and pedagogical pressures in the language classroom: the role of socialization. In: COLEMAN, H. (Ed.). *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 207-228.
- \_\_\_\_\_. 2003. Exploratory practice: rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, v. 7, n. 2, p. 113-141.
- \_\_\_\_\_. 2006. Six promising directions in applied linguistics. In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (Ed.). *Understanding the language classroom*. Hampshire: Palgrave Macmillan, p. 11-17.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. 1991. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. 2007. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes/Arte Língua.
- BAKER, P. 2004. Querying keywords: questions of difference, frequency, and sense in keywords analysis. *Journal of English Linguistics*, v. 32, n. 4, p. 346-359.

---

*useful* – in an ever-expanding range of practical and socially beneficial activities [...]; and, as a mirror to our ever-fascinating selves, it is, as many students who come to it for the first time find, endlessly interesting”.



- \_\_\_\_\_. 2006. *Using corpora in discourse analysis*. London/New York: Continuum.
- BERNS, M.; MATSUDA, K. 2006. Applied linguistics: overview and history. In: BROWN, K. (Ed.). *Encyclopedia of language and linguistics*. 2. ed. Oxford: Elsevier, p. 394-405.
- BIBER, D.; CONNOR, U.; UPTON, T. A. 2007. *Discourse on the move: using corpus analysis to describe discourse structure*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- BLAKEMORE, D. 2001. Discourse and relevance theory. In: SCHRIFFIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H. E. (Ed.). *The handbook of discourse analysis*. Malden, MA: Blackwell, p. 100-118.
- CAVALCANTI, M. C. 1986. A propósito de linguística aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 7, p. 5-12.
- \_\_\_\_\_. 2004. Applied linguistics: Brazilian perspectives. *AILA Review*, v. 17, p. 23-30.
- CONRAD, S. 2002. Corpus linguistic approaches for discourse analysis. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 22, p. 75-95.
- DÖRNYEI, Z. 2007. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- DUBOIS, S.; SANKOFF, D. 2001. The variationist approach toward discourse structural effects and socio-interactional dynamics. In: SCHRIFFIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H. E. (Ed.). *The handbook of discourse analysis*. Malden, MA: Blackwell, p. 282-303.
- EDWARDS, D.; MERCER, N. 1987. *Common knowledge: the development of understanding in the classroom*. London: Routledge.
- EDWARDS, J. A. 2001. The transcription of discourse. In: SCHRIFFIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H. E. (Ed.). *The handbook of discourse analysis*. Malden, MA: Blackwell, p. 321-348.
- FERREIRA, A. B. H. 1999. *Dicionário Aurélio eletrônico: século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- FLEISCHMAN, S. 2001. Language and medicine. In: SCHRIFFIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H. E. (Ed.). *The handbook of discourse analysis*. Malden, MA: Blackwell, p. 470-502.
- FREIRE, P. 1978. *Pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GEE, J. P. 1999. *An introduction to discourse analysis: theory and method*. London: Routledge.
- HOLLIDAY, A. 1999. Small cultures. *Applied Linguistics*, v. 20, n. 2, p. 237-264.

- HYLAND, K. 2009. *Academic discourse: English in a global context*. London/ New York: Continuum.
- IZARRA, L. P. Z. 1999. 'Teaching back' literatures in English: reading (de) centered voices as a cultural hologram. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 14., 1999, Belo Horizonte. *Anais do XIV ENPULI*. Belo Horizonte: UFMG, p. 199-205.
- JORDÃO, C. M. 2001. *A educação literária no lado dos anjos*. 218 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- LAKOFF, R. T. 2001. Nine ways of looking at apologies: the necessity for interdisciplinary theory and method in discourse analysis. In: SCHRIFIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H. E. (Ed.). *The handbook of discourse analysis*. Malden, MA: Blackwell, p. 199-214.
- LAZARATON, A. 2002. Quantitative and qualitative approaches to discourse analysis. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 22, p. 32-51.
- MCENERY, T.; XIAO, R.; TONO, Y. 2006. *Corpus-based language studies: an advanced resource book*. London: Routledge.
- NUNAN, D. 1992. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'KEEFE, A.; MCCARTHY, M.; CARTER, R. 2007. *From corpus to classroom: language use and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PENNYCOOK, A. 1998. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 23-50.
- SCHRIFIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H. E. 2001. Introduction. In: \_\_\_\_\_ (Ed.). *The handbook of discourse analysis*. Malden, MA: Blackwell, p. 1-10.
- SCOLLON, R.; SCOLLON, S. W. 2001. Discourse and intercultural communication. In: SCHRIFIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H. E. (Ed.). *The handbook of discourse analysis*. Malden, MA: Blackwell, p. 538-547.
- SCOTT, M. 2007a. *Oxford WordSmith Tools: version 4.0*. Oxford: Oxford University Press. Disponível em: <<http://www.lexically.net/downloads/version4/wordsmith.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2009.

- \_\_\_\_\_. 2007b. *WordSmith Tools*. Version 4.0. Oxford: Oxford University Press.
- SCOTT, M.; TRIBBLE, C. 2006. *Textual patterns: key words and corpus analysis in language education*. Amsterdam: John Benjamins.
- SEALEY, A.; CARTER, B. 2004. *Applied linguistics as social science*. London: Continuum.
- SIGNORINI, I. 1998. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 99-110.
- STEEN, G. 2004. Perspectives on discourse: the state of the art. *Language and Literature*, v. 13, n. 2, p. 161-179.
- TARDIF, M. 2005. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- TOGNINI-BONELLI, E. 2001. *Corpus linguistics at work*. Amsterdam: John Benjamins.
- TRAPPES-LOMAX, H. 2004. Discourse analysis. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Ed.). *The handbook of applied linguistics*. Malden, MA; Blackwell, p. 133-164.
- TRAYLEN, H. 1994. Confronting hidden agendas: co-operative inquiry with health visitors. In: PEARSON, P. (Ed.). *Participation in human inquiry*. London: Sage, p. 59-81.
- TRIBBLE, C.; JONES, G. 1990. *Concordances in the classroom: a resource book for teachers*. London: Longman.
- VIANA, V. 2008. *Verbos modais em contraste: análise de corpus da escrita de universitários em inglês*. 230 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- ZYNGIER, S. 1999. Research and practice in the teaching of literature: mapping the area. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 14., 1999, Belo Horizonte. *Anais do XIV ENPULI*. Belo Horizonte: UFMG, p. 307-325.