

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

ADRIANA FERNANDES BARBOSA

COGNIÇÃO EM (INTER)AÇÃO

**Uma análise multimodal do ensino de verbos separáveis e inseparáveis em aulas de
Alemão como Língua Estrangeira**

Belo Horizonte

2020

ADRIANA FERNANDES BARBOSA

COGNIÇÃO EM (INTER)AÇÃO

Uma análise multimodal do ensino de verbos separáveis e inseparáveis em aulas de Alemão como Língua Estrangeira

Tese apresentada para o programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Profa. Dr. Ulrike Schröder

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2020

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

B238c Barbosa, Adriana Fernandes.
Cognição em (inter)ação [manuscrito] : uma análise multimodal do ensino de verbos separáveis e inseparáveis em aulas de alemão como língua estrangeira / Adriana Fernandes Barbosa. – 2020.
222 f., enc. : il., tabs., p&b.

Orientadora: Ulrike Schröder.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 213-220.

Anexos: f. 221.

1. Língua alemã – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Língua alemã – Verbos – Teses. 3. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 4. Cognição – Teses. 5. Metáfora – Teses. I. Schröder, Ulrike. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Cognição em interação : uma análise multimodal do ensino de verbos separáveis e inseparáveis em aulas de alemão como língua estrangeira.

CDD : 430.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



FOLHA DE APROVAÇÃO

Cognição em (inter)ação: uma análise multimodal do ensino de verbos separáveis e inseparáveis em aulas de Alemão como Língua Estrangeira.

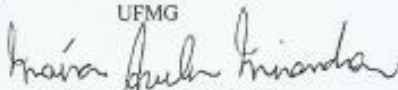
ADRIANA FERNANDES BARBOSA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Ulrike Agathe Schroder - Orientadora
UFMG

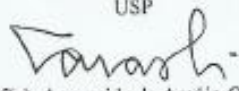

Prof(a). Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira
UFMG


Prof(a). Maira Avelar Miranda
UESB

MARIA HELENA VOORSLUYS
BATTAGLIA:04743133874

Assinado de forma digital por MARIA HELENA VOORSLUYS
BATTAGLIA:04743133874
Dados: 2020.02.28 17:04:09 -03'00'

Prof(a). Maria Helena Voorsluys Battaglia
USP


Prof(a). Aparecida de Araújo Oliveira
UFV

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2020.


Prof(a). Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira
Subcoord. Programa de Pós-Graduação
em Estudos Linguísticos
FALEUFMG

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a minha orientadora, Profa. Ulrike Schröder, pelos 14 anos de orientação, apoio e aprendizado. Obrigado pela confiança em meu trabalho!

Agradeço também aos meus colegas do NUCOI pelo companheirismo nesses últimos quatro anos, especialmente a Mariana Carneiro, Josiane Marques e Flávia Fidelis pelo apoio e amizade.

Agradeço a todos os professores e alunos que se voluntariaram para este projeto. Sem eles este trabalho não existiria.

Faço também um agradecimento especial à Profa. Cornelia Müller pelo acolhimento e orientação durante meu estágio sanduíche na Europa-Universität Viadrina. Seu olhar atento me ajudou a lapidar este trabalho. Devo agradecer também aos comentários valiosos de Silva Ladewig que elucidaram parte das análises aqui apresentadas. Agradeço imensamente também o carinho e apoio de Dorothea Horst, Lena Hotze, Clara Kindler, Jana Junge e Iris Franke, que ajudaram a tornar minha estadia na Europa-Universität Viadrina uma experiência inesquecível.

Agradeço a minha família pelo apoio incondicional, sempre.

Por fim, agradeço à CAPES pelo apoio financeiro que viabilizou a minha dedicação exclusiva a esta pesquisa.

*Como é por dentro outra pessoa
Quem é que o saberá sonhar?
A alma de outrem é outro universo
Com que não há comunicação possível,
Com que não há verdadeiro entendimento.*

*Nada sabemos da alma
Senão da nossa;
As dos outros são olhares,
São gestos, são palavras,
Com a suposição de qualquer semelhança
No fundo.*

Fernando Pessoa

Resumo

A Linguística Cognitiva e seus conceitos de metáfora conceitual e esquemas imagéticos há muito já vem sendo implementados por pesquisadores na área de ensino e aprendizado de língua estrangeira. No que se refere aos estudos sobre a semântica dos verbos em alemão, várias pesquisas nas últimas décadas já vêm explicando como a separabilidade de alguns prefixos verbais podem ser entendidas a partir de uma perspectiva cognitiva (WUNDERLICH, 1993; OLSEN, 1996; BELLAVIA, 1996, 2007, 2015; DEWELL, 1996, 2011). Além disso, Danesi (1995, 2015, 2017) enfatiza em sua Teoria da Fluência Conceitual a importância de se garantir aos aprendizes de línguas estrangeiras o acesso sistemático e sequencial ao sistema conceitual da L2, pois o conhecimento sobre essas conceitualizações socioculturais também devem fazer parte das competências de um falante proficiente. Com base nas pesquisas acima, nosso estudo se propõe a mostrar se, e como, as conceitualizações da L2, bem como as da L1, são evidenciadas durante as discussões sobre os significados de alguns verbos separáveis e inseparáveis. Para isso filmamos seis aulas de Alemão como Língua Estrangeira e analisamos as interações entre professores e alunos, focando especialmente nos gestos. As aulas foram transcritas usando as convenções GAT 2 (SELTING et al, 2011) e os gestos foram anotados e analisados com base no sistema LASG (BRESSEN; LADEWIG; MÜLLER, 2013). As análises da relação gesto-fala sugerem que essas conceitualizações não só emergem, mas também são construídas conjuntamente entre os participantes da interação. Os gestos realizados pelos participantes foram usados principalmente como um indicador de ativação da metaforicidade dos verbos (MÜLLER, 2008), além de configurarem como um importante recurso pedagógico usado pelos professores para a explicação dos significados concretos e metafóricos dos verbos.

Abstract

Cognitive Linguistics' concepts such as conceptual metaphor and image schemes have been successfully implemented by scholars who study L2 Teaching and Learning. Regarding the studies on semantics, several researches have already explained how the separability of some German verbal prefixes can be understood from a cognitive perspective (WUNDERLICH, 1993; OLSEN, 1996; BELLAVIA, 1996, 2007, 2015; DEWELL, 1996, 2011, 2015). Moreover, Danesi (1995, 2015, 2017) emphasizes in his Conceptual Fluency Theory the importance of ensuring foreign language learners the access to the L2 conceptual system, for the knowledge about these sociocultural conceptualizations should be part of the skills of a proficient speaker. Based on those premises, this study intends to show whether L2 as well as L1 conceptualizations emerge during discussions about the possible meanings of some separable and inseparable verbs in German. To do so, we filmed six lessons of German as a Foreign Language and analyzed the interactions between teachers and students, focusing especially on gestures. The lessons were transcribed using the GAT 2 system (SELTING et al, 2011), as well as the LASG system (BRESSEN; LADEWIG; MÜLLER, 2013). The results suggest that these conceptualizations not only emerge but are also co-constructed among the participants during the interaction. The gestures performed by the participants were used mainly as an activation indicator of metaphoricity (MÜLLER, 2008;), as well as an important pedagogical resource used by the teachers when explaining the concrete and metaphorical meanings of those verbs.

Lista de figuras

Figura 1 - metáfora pictórico-verbal.....	22
Figura 2 - ilustração do <i>Sachsenspiegel</i>	25
Figura 3 - conjunto de templates para o gesto de apontar.....	26
Figura 4 - gesto produzido por B4 que representa a metáfora FELIZ É PARA CIMA.....	32
Figura 5 - discussão sobre o uso de <i>under</i> (debaixo) ou <i>in</i> (em) em colocação com o substantivo <i>rain</i> (chuva).	37
Figura 6 - representação do calque conceitual.....	38
Figura 7 - imagem que representa a metáfora em alemão ENFRENTAR UMA SITUAÇÃO DIFÍCIL É SUPERAR OBSTÁCULOS.....	43
Figura 8 - imagem que representa a metáfora em alemão A VIDA É UMA VIAGEM COM OBSTÁCULOS	43
Figura 9 - gestos produzidos para oração <i>Er hat über 500 Euro</i>	47
Figura 10 - esquema para <i>um</i> em alemão.....	53
Figura 11 - esquema para <i>durch</i>	56
Figura 12 - esquema para <i>durch</i> com tema incremental.....	57
Figura 13 - esquema para <i>durch</i> com padrão multiplex de trajetória do TR.....	58
Figura 14 - esquema prototípico para <i>über</i>	58
Figura 15 - esquema de <i>über</i> para sentido de “através”.....	59
Figura 16 - esquema para o prefixo <i>unter</i>	60
Figura 17 - esquema para <i>unter</i> que motiva a metaforicidade de <i>unterschätzen</i>	61
Figura 18 - esquema para <i>um</i>	62
Figura 19 - esquema de <i>UMfahren</i>	63
Figura 20 - exemplo de transcrição no software EXMARaLDA	72
Figura 21 - escala conceitual dos verbos selecionados para análise gestual	74
Figura 22 - blocos de análise dos Métodos de Análise Gestual (MGA).....	76

Figura 23 - tipos de movimentos da mão	79
Figura 24 - espaço de realização do gesto em reação ao corpo do falante	80
Figura 25 - tela do software ELAN que mostra a anotação de gestos associada à fala.	84
Figura 26 - exemplo de output de transcrição com anotação de gesto.....	85
Figura 27 - exemplo de planilha do Excel com a organização das transcrições	86
Figura 28 - dois esquemas imagéticos para <i>über</i>	99
Figura 29 - esquema para o verbo "atravessar"	104
Figura 30 - desenho do professor para explicar o verbo <i>überholen</i> (“ultrapassar”).....	131
Figura 31 - esquema para <i>Dach</i> (“teto”) como abrigo.....	169
Figura 32 - esquema para <i>sich unter einem Dach unterstellen</i> (“abrigar-se debaixo de um teto”).....	169
Figura 33 - esquema de <i>unter</i> e sua relação ao esquema MENOS É PARA BAIXO.....	178
Figura 34 - esquema MENOS É MAIS CURTO.....	179
Figura 35 - esquema para <i>um</i> e esquema para o verbo <i>UMschreiben</i>	187
Figura 36 - esquema de rotação ou giro para <i>um</i>	195
Figura 37 - ilustração da professora para a oração <i>Peter hat schon wieder eine Ampel umgefahren</i> (“Pedro derrubou novamente o semáforo com o carro”).....	200
Figura 38 - esquema para <i>UMfahren</i>	200

Sumário

Introdução.....	11
Capítulo I: Conceitualização e metaforicidade na interação	15
1. Metáfora e pensamento: breve panorama dos estudos da metáfora cognitiva.....	15
2. Metaforicidade e sua ativação no discurso.....	17
3. Processo de ativação da metáfora no discurso.....	21
4. Metaforicidade e multimodalidade na interação face-a-face	23
Capítulo II: Conceitualização, pensamento metafórico e interação no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (L2)	34
1. Competência metafórica e fluência conceitual no ensino e aprendizagem de L2.....	34
2. Competência metafórica e fluência conceitual: a necessidade de uma perspectiva multimodal e interacional.....	44
Capítulo III: Os verbos separáveis e inseparáveis no alemão	49
1. O que são verbos separáveis e inseparáveis?.....	49
2. A (in)separabilidade dos verbos do ponto de vista cognitivo	50
2.1. Prefixo <i>durch</i>	55
2.2. Prefixo <i>über</i>	58
2.3. Prefixo <i>unter</i>	60
2.4. Prefixo <i>um</i>	62
Capítulo IV: Metodologia	65
1. Por que uma análise interacional e multimodal?	65
2. Formação de uma base de dados para análise.....	66
2.1. Perfil dos participantes.....	67
2.2. Coleta de dados	69
3. Transcrição das interações	69
4. Métodos para anotação e análise de gestos	75
5. Ferramentas adotadas para a notação dos gestos	82
Capítulo V: Análises.....	87
1. Panorama geral dos dados.....	87
2. Análise multimodal.....	88

2.1.	Prefixo <i>über</i>	89
2.1.1.	Verbo <i>ÜBER</i> setzen e <i>übersetzen</i>	89
2.1.2.	Verbo <i>überholen</i>	125
2.2.	Prefixo <i>durch</i>	145
2.2.1.	Verbos <i>DURCH</i> brechen e <i>durchbrechen</i>	145
2.3.	Prefixo <i>unter</i>	156
2.3.1.	Verbos <i>UNTER</i> stellen e <i>unterstellen</i>	156
2.3.2.	Verbo <i>unterschätzen</i>	172
2.4.	Prefixo <i>um</i>	179
2.4.1.	Verbos <i>UM</i> schreiben e <i>umschreiben</i>	179
2.4.2.	Verbos <i>UM</i> fahren e <i>umfahren</i>	196
3.	Discussão.....	205
	Capítulo VI: Considerações Finais.....	210
	Referências Bibliográficas.....	213
	Anexo I – Exercício sobre verbos separáveis e inseparáveis.....	221

Introdução

A Linguística Cognitiva entende que a língua é um elemento integrante de nossa cognição. Dentro dessa premissa, as regras e padrões da língua que falamos refletem a nossas conceitualizações de mundo, formadas desde nossas experiências sensório-motoras mais básicas até conceitos culturalmente construídos. A esse conjunto de conceitualizações Danesi (2017) deu o nome de sistema conceitual, que é desenvolvido pela criança à medida que adquire a língua materna. Nesse sentido, o autor defende a necessidade de integrar o ensino do sistema conceitual da língua estrangeira a outras áreas do aprendizado, de maneira a garantir que os aprendizes possam acessar esse sistema de forma sistemática e sequencial. Em outras palavras, Danesi (1995, 2008, 2017) entende que o aprendizado da língua estrangeira passa pelo desenvolvimento da competência conceitual, pois ao serem expostos suficientemente ao sistema conceitual da língua estrangeira, os aprendizes passam a ser conceitualmente fluentes nela.

Danesi (2017) desenvolve sua Teoria da Fluência Conceitual com base em vários estudos na área de aquisição de línguas estrangeiras, que já provaram a eficácia do uso de uma abordagem cognitiva do ensino de línguas. Para nós é interessante destacar alguns estudos no campo de ensino de Alemão como Língua Estrangeira, como Strietz e Kopchuk (2009) que desenvolveram uma estratégia contrastiva do ensino de metáforas linguísticas do alemão, comparando-as às metáforas correspondentes no russo, com o objetivo de mostrar convergências e divergências tanto nas metáforas linguísticas, como nas metáforas conceituais.

Os estudos de Roche e Scheller, (2004), Scheller (2008) e Grass (2013) também mostraram uma melhora no aprendizado das *Wechselpräpositionen* (preposições de troca)¹ quando uma abordagem conceitual é aplicada. As pesquisas mostram que a determinação do caso, acusativo para movimento ou dativo para localização, foi mais fácil para os sujeitos que estudaram as preposições com a ajuda de um software, cujas animações permitiam aos aprendizes visualizar o elemento “movimento” para o caso acusativo. Em outras palavras, as animações permitiram aos aprendizes ter acesso ao sistema conceitual da língua alemã no que se refere ao uso das preposições de troca, resultando na facilidade em compreender as regras que regem esse uso.

¹ Essas preposições podem ser usadas com o caso acusativo, quando denotam movimento, ou com o caso dativo, quando denotam localização.

Em nossa pesquisa de mestrado (BARBOSA, 2015), constatamos que o emprego de esquemas imagéticos foi considerado, pela maioria dos professores que participaram da pesquisa, como uma abordagem eficiente para o ensino dos diferentes significados da preposição *über*. Os exercícios elaborados a partir de conceitos da Linguística Cognitiva motivaram os professores a usar gestos e ilustrações para explicar os diferentes usos dessa preposição. Em relação ao uso de *über* como prefixo verbal, separável ou inseparável, Barbosa (2015) observou que os professores demonstraram certa dificuldade em explicá-los, principalmente se os verbos tinham sentidos metafóricos já convencionalizados em alemão. Contudo, boa parte dos estudos sobre uma abordagem conceitual no ensino de línguas estrangeiras não leva em consideração o ensino e aprendizado da língua estrangeira em contextos mais naturais, como a sala de aula.

Nas últimas três décadas, a Linguística Cognitiva tem aberto cada vez mais espaço para pesquisas que levam em conta o processamento metafórico em seu contexto de produção (CAMERON, LOW, 1999; CAMERON; DEIGNAN, 2006; ZANOTTO; CAMERON; CAVALCANTI, 2008). A pesquisa na área de gestos, por sua vez, também tem mostrado que processos cognitivos, como o mapeamento de metáforas conceituais e metonímias, podem ser observados empiricamente por meio dos gestos produzidos pelos participantes de uma interação (MCNEILL, 1992, 2008; MÜLLER, 2008; CIENKI; MÜLLER, 2009, CIENKI, 2010, 2013; MÜLLER; TAG, 2010). Além disso, pesquisas na área de gestos e aquisição de linguagem demonstraram empiricamente que os gestos refletem o desenvolvimento das competências do aprendiz na língua estrangeira (STAM, 2006, 2014, 2017; LAZARATON, 2004; GULLBERG, 2009). Sendo assim, é importante que estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras também levem em conta a interação em sala de aula, pois é nela que ainda boa parte do aprendizado de línguas acontece.

Dessa forma, entendemos que uma análise multimodal de interações em sala de aula, com o foco na relação gesto-fala, configura um instrumento adequado e eficaz para a análise da relevância de uma abordagem conceitual do ensino de línguas estrangeiras. Nosso estudo tem por objetivo investigar a negociação de sentidos de alguns verbos separáveis e inseparáveis durante aulas de Alemão como Língua Estrangeira. Nossos objetivos específicos são (1) determinar até que ponto a relação gesto-fala revela a fluência conceitual (DANESI, 2017) de professores e alunos, ao discutirmos significados de verbos separáveis e inseparáveis em aulas de alemão como língua estrangeira; (2) descrever como a forma como os gestos foram usados pelos professores como um recurso didático para o ensino desses verbos e (3) compreender

como a relação gesto-fala revela possíveis diferenças conceituais entre falantes nativos (professores alemães) e não nativos do alemão (professores e alunos brasileiros).

Organização do trabalho

No primeiro capítulo discutiremos a relação entre conceitualização, pensamento metafórico e suas manifestações na interação. Inicialmente, faremos uma breve revisão dos conceitos de metáfora conceitual para depois apresentarmos a visão dinâmica da metáfora no discurso. Por fim, discutiremos como a teoria da metáfora verbo-gestual explica a relação entre cognição, metaforicidade e fala, bem como o processo de ativação da metaforicidade por meio de gestos na interação face-a-face.

No segundo capítulo, apresentaremos, primeiramente, um breve panorama sobre a influência da Linguística Cognitiva no ensino de Línguas Estrangeiras, focando principalmente no conceito de Fluência Conceitual (*Conceptual Fluency*) de Danesi (1995, 2015, 2017). Em seguida, descreveremos alguns estudos sobre gestos e aquisição de línguas estrangeiras, cujos resultados mostraram como aprendizes revelam o desenvolvimento de suas competências por meio de gestos.

No capítulo 3, discutiremos o funcionamento dos verbos separáveis e inseparáveis em alemão a partir de uma perspectiva cognitiva, explicando como eles configuram um bom objeto para a análise da relação gesto-fala com base no sistema cognitivo dos falantes. Os prefixos verbais escolhidos foram *durch*, *über*, *unter* e *um*, pois eles são prefixos formados a partir de preposições cujos significados prototípicos concretos motivam sentidos metafóricos, além de serem, dentre a classe de prefixos verbais separáveis e inseparáveis em alemão, os mais produtivos.

O capítulo 4 é dedicado à descrição da metodologia de coleta e análise de dados, bem como as etapas em que o estudo foi realizado. Descreveremos o processo metodológico, desde a seleção das turmas que participaram da pesquisa e dos materiais utilizados na coleta de dados até a filmagem das aulas, bem como a transcrição das interações e o método de descrição e análise dos gestos.

No capítulo 5, apresentaremos um panorama do total de ocorrências de gestos realizados para explicar verbos com os prefixos verbais *durch*, *über*, *unter* e *um*. Em seguida, apresentaremos análises detalhadas daqueles gestos que consideramos mais relevantes para a ilustração dos processos cognitivos que subjazem os significados dos verbos, como

mapeamento metafórico e representação de esquemas imagéticos, e maneira a detectar os diferentes níveis de fluência conceitual dos participantes.

Os capítulos 6 será dedicado às considerações finais, quando discutiremos a contribuição de nosso estudo tanto para o campo da pesquisa sobre gestos, bem como para o campo da Linguística Cognitiva Aplicada.

Capítulo I: Conceitualização e metaforicidade na interação

1. Metáfora e pensamento: breve panorama dos estudos da metáfora cognitiva

A metáfora como fenômeno do pensamento é uma vertente que, segundo Bellavia (2007), enfatiza o papel da linguagem metafórica como meio de compreensão e criação da realidade. Considerado um importante instrumento cognitivo que nos ajuda a dar sentido a nossas experiências cotidianas, o pensamento metafórico é essencial na construção de conceitos dentro de um sistema linguístico. Apesar da relação metáfora e pensamento ser um fenômeno estudado desde o período clássico, passando pelas críticas de Kant e chegando até a Teoria da Interação de Max Black, foi só na década de 80, com a Teoria da Metáfora Conceitual (doravante TMC) de Lakoff e Johnson (1980), que os estudos da metáfora conceitual ganharam corpo dentro do campo da Linguística Cognitiva. Segundo essa teoria, as metáforas conceituais são estruturas cognitivas que ajudam a regular nosso pensamento e ações e se manifestam em nossa língua cotidiana. A metáfora conceitual, segundo a TMC, nos ajuda a conceitualizar o mundo a partir de nossas experiências, pois nos permite entender conceitos abstratos a partir de conceitos concretos. Em outras palavras, um domínio alvo (conceito abstrato) absorve as propriedades de um domínio fonte (conceito concreto), de maneira que o abstrato é entendido em termos do concreto. Dessa forma, conceitos como o tempo e a vida são conceitualizados por meio de nossas experiências espaciais que motivam metáforas conceituais do tipo O TEMPO É UM OBJETO EM MOVIMENTO e A VIDA É UMA VIAGEM (LAKOFF; JOHNSON, 2003 [1980], p. 42-44). Essas metáforas conceituais vão se manifestar na língua cotidiana por meio de expressões metafóricas como “bons tempos que não *voltam* mais” ou “no *final* da vida”.

Um elemento importante na TMC é o esquema imagético: Segundo Johnson (1987), para que nossas experiências sejam compreensíveis e significativas, precisamos que nossas ações, percepções e concepções ocorram dentro de um determinado padrão e ordem. O esquema é justamente o padrão, a forma e a regularidade recorrentes nessas atividades. Em outras palavras, esquemas são estruturas cognitivas que surgem a partir de nossa interação com o mundo, tais como tocar e sentir objetos, sofrer a ação de forças ou até mesmo resistir a elas, bem como se localizar e deslocar no mundo. Tais interações são repetidas, inúmeras vezes, ao longo da vida e suas estruturas são internalizadas, servindo, muitas vezes, de motivação para metáforas conceituais. Assim, o esquema FONTE-CAMINHO-META, por exemplo, motiva a

metáfora A VIDA É UMA VIAGEM, pois na expressão “final da vida” percebemos que há a conceitualização de vida como uma jornada com início, meio e fim. É importante destacar o caráter dinâmico e flexível do esquema, pois, além de representar a estrutura de uma atividade (e não uma representação fixa de algo), o esquema pode assumir diferentes instanciações em variados contextos (JOHNSON, 1987). Nesse sentido, o esquema imagético é um conceito central para nosso estudo, pois os tipos de metáforas verbo-gestuais que analisaremos refletem os esquemas subjacentes aos significados dos prefixos verbais.

A TMC foi complementada, posteriormente, por outros estudos que foram refinando a visão conceitual da metáfora. Joseph Grady (1997) introduz os conceitos das metáforas primárias e metáforas complexas, pois percebeu que algumas metáforas conceituais nem sempre são mapeadas de domínios conceituais concretos. Assim, as metáforas primárias são metáforas construídas a partir de domínios conceituais concretos, constituídos por estruturas cognitivas como esquemas imagéticos somados a aspectos funcionais, que originam metáforas do tipo FELIZ É PARA CIMA e TRISTE É PARA BAIXO. Já as metáforas complexas são metáforas conceituais formadas por duas ou mais metáforas primárias.

Os estudos de Kövecses (2005) sobre metáfora e variação mostraram que diferentes conceitualizações emergem em diferentes contextos e, portanto, a representação cognitiva dos conhecimentos que temos do mundo não é um reflexo direto da realidade, mas sim de uma realidade culturalmente, socialmente e situacionalmente construída. A realidade é, portanto, filtrada pelo pensamento. Dessa forma, as metáforas conceituais podem variar na medida em que falantes de outras culturas vivem em ambientes diferentes e, conseqüentemente, têm experiências diferentes; ou simplesmente realizam experiências semelhantes de maneira cognitivamente diferente daquela feita por falantes de outras culturas. Cameron e Deignan (2006) também chamaram a atenção para a necessidade de compreender a metáfora não só como fenômeno cognitivo, mas estudá-la também em seu contexto de produção. A partir de análises com base em corpora, elas propõem então uma visão da metáfora como um fenômeno que emerge no discurso. Partindo das investigações de Cameron e de outros estudos sobre metáfora no discurso, Müller (2008) propõe uma visão dinâmica da metáfora, um modelo no qual expressões metafóricas variam seu grau de metaforicidade, com base em elementos contextuais e interacionais. Esse modelo engloba não só as metáforas verbais, mas também outros elementos discursivos, como imagens e gestos, que ajudam a ativar a metaforicidade da metáfora verbal. É nesse contexto que nossa pesquisa se encaixa.

2. Metaforicidade e sua ativação no discurso

A visão dinâmica da metáfora (MÜLLER, 2008) é antes de tudo um modelo que entende a metáfora a partir de seu contexto de produção. Enquanto fenômeno discursivo, o princípio de metaforicidade, proposto por essa visão dinâmica, se opõe tanto à Teoria Linguística da Metáfora, que sugere uma divisão estática entre metáforas vivas e mortas, quanto à Teoria da Metáfora Conceitual, cuja perspectiva normativa visa estabelecer um sistema convencionalizado e pré-estabelecido de regras linguísticas com base na ideia de metáfora conceitual.

Em primeiro lugar, é preciso estabelecer que todas essas propostas estão ligadas aos princípios de transparência e opacidade, ou seja, a ideia de que o sentido metafórico de uma expressão pode ser ou não acessado pelos falantes,² bem como à ideia de convencionalização. Como lembra Müller (2008, p. 179), o critério para determinação de transparência e opacidade na Teoria Linguística da Metáfora não se refere a um falante individualmente, mas ao coletivo de falantes de uma determinada língua. Assim, as metáforas mortas seriam expressões cuja metaforicidade pode ser opaca ou transparente ao falante, porém seu uso já está convencionalizado na língua e, portanto, não é feito de forma consciente (ou deliberada). Por outro lado, as metáforas vivas seriam expressões novas e não convencionalizadas, cujo uso metafórico é deliberado e altamente transparente aos falantes.

Entretanto, para alguns modelos teóricos como o “parâmetro de referência” de Closs-Traugott (1985 *apud* MÜLLER 2008, p. 195), o grau de metaforicidade de uma expressão pode ser determinado na medida em que o falante tem acesso a sua referência concreta. Dessa forma, a expressão *block of ice* (bloco de gelo) seria mais facilmente percebida como metafórica na oração *Mary is a block of ice* (“Maria é um bloco de gelo”) do que o advérbio de tempo *before* (antes) na oração *Mary left before Jane* (“Maria foi embora antes da Jane”). A expressão metafórica *block of ice* não é transparente, pois seu sentido concreto ainda funciona como uma referência acessível para o falante. Já o advérbio de tempo *before* tem um uso gramaticalizado em inglês e, mesmo que ocorra algumas vezes como preposição de lugar, tem uma metaforicidade opaca, na medida em que os falantes do inglês geralmente não associam os sentidos espaciais e temporais de *before* para um mesmo contexto de uso.

² O termo “falante” aqui será usado para designar qualquer pessoa que produz conteúdo linguístico em um determinado contexto discursivo e em qualquer modalidade. Assim, um falante pode ser alguém que usa a língua seja na modalidade escrita ou falada, por meio de elementos textuais, verbais, prosódicos ou gestuais.

A visão dinâmica da metáfora, alinhando-se à Teoria da Metáfora Conceitual, classifica as expressões metafóricas como sendo históricas, entrincheiradas ou novas, a partir dos critérios de opacidade e transparência. Assim, quando uma expressão metafórica já está convencionalizada na língua e sua metaforicidade é opaca aos falantes, ela será uma metáfora histórica, pois sua motivação só pode ser recuperada por meio de uma análise etimológica da expressão (MÜLLER, 2008, p. 200). Um bom exemplo desta premissa é o verbo *schwänzen* em alemão, que significa não comparecer à aula, ao trabalho ou a algum outro compromisso marcado. De acordo com o Dicionário Digital da Língua Alemã (*Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*, doravante DWDS),³ o verbo *schwänzen* foi usado pela primeira vez com esse sentido, no século XVII. Sua origem histórica, porém, está nos verbos *swensen* ou *schwentzen* da língua *Rotwelsch*⁴ falada no século XVI e cujo significado era “perambular ou andar sem destino”. Se consideramos a origem histórica do verbo *schwänzen*, podemos dizer que a expressão *den Unterricht schwänzen* (matar a aula) é metafórica, na medida em que o sentido original concreto “andar sem destino” foi transferido séculos mais tarde para um contexto abstrato no alemão padrão.⁵ Assim, como o sentido original é opaco para os falantes contemporâneos, trata-se de uma metáfora histórica.

As metáforas entrincheiradas, por sua vez, são expressões convencionalizadas cuja metaforicidade ainda é transparente ao falante, isto é, o falante pode recuperar seu sentido concreto.⁶ Esse é o caso da expressão metafórica no português brasileiro “matar aula”. Apesar dessa expressão já ser convencionalizada em muitas regiões do Brasil, o falante ainda é capaz de perceber sua metaforicidade, uma vez que o sentido concreto do verbo “matar” ainda é acessível aos falantes contemporâneos. Ou seja, é possível entendermos a expressão “matar aula” como metafórica se a compararmos ao uso concreto do verbo “matar”. Em outras palavras, “matar aula” só pode ser entendida no sentido figurado, pois o sentido concreto do verbo “matar” implica na ideia de tirar a vida de um ser vivo, ao passo que o conceito “aula” é abstrato. Assim, o verbo “matar” só pode se referir ao substantivo “aula” de forma metafórica.

³ *SCHWÄNZEN*. In: DWDS. Disponível em <https://www.dwds.de/wb/schwänzen>. Acessado em: 02/01/2020

⁴ língua mista derivada do alemão e do romani, falada por grupos principalmente no sul da Alemanha e na Suíça.

⁵ Podemos considerar que o ato de não comparecer à aula por falta de vontade implica em um desvio do destino habitual do aluno ou da aluna, que saiu de casa para ir à escola, mas acaba indo a outros lugares.

⁶ Não estamos afirmando que a percepção da metáfora acontece de forma consciente pelo falante no momento de sua produção. Estamos apenas afirmando que o falante é capaz de entender que uma determinada expressão é metafórica por meio da comparação entre os usos figurativos e concretos da mesma expressão.

Por fim, as metáforas novas são expressões metafóricas ainda não convencionalizadas cuja metaforicidade é muito transparente ao falante. Metáforas literárias ou poéticas são bons exemplos de metáforas novas, pois são criadas no momento de sua produção. Alguns autores como Kövecses (2013) defendem que metáforas linguísticas novas, como as literárias, são produtos de metáforas conceituais pertencentes ao sistema linguístico ao qual o escritor ou poeta pertence. Estabelecer quais metáforas conceituais subjazem às metáforas linguísticas foge ao escopo da visão dinâmica da metáfora e, conseqüentemente, de nosso trabalho. Por ora é suficiente dizer que metáforas do tipo histórica (com metaforicidade opaca) não foram consideradas para o desenvolvimento da escala de metaforicidade proposta por Müller (2008), dentro da qual a metaforicidade das expressões serão mais ou menos ativadas, como veremos adiante.

Entretanto, como explica Müller (2008, p. 146), não era objetivo da Teoria da Metáfora Conceitual explicar como as metáforas se relacionam à mente de cada falante e como a arquitetura dessa mente influencia o processamento das metáforas. Dessa forma, faz-se necessário o estudo da metáfora a partir de seu processamento individualizado e contextualizado, pois

[...] a consciência da metaforicidade é uma propriedade do processamento da metáfora, isto é, uma propriedade da mente do indivíduo. Como tal, ela precisa ser relacionada às mentes dos indivíduos. [A metaforicidade] não pode ser simplesmente uma característica do item lexical em si. A consciência da metaforicidade é, antes de tudo, uma questão de cada falante e ouvinte. (MÜLLER, 2008, p.189)⁷

Estudos sobre os diferentes graus de metaforicidade já foram apresentados por Goatly (1997 *apud* MÜLLER, 2008) e Kyratzis (2003 *apud* MÜLLER, 2008), estabelecendo diferentes fatores que seriam responsáveis por ativar a metaforicidade de expressões de acordo com seu contexto de uso. Dentre os dispositivos linguísticos para ativação da metaforicidade propostos por Goatly (1997 *apud* MÜLLER 2008, p. 190) estão a repetição, diversificação, modificação, extensão, mistura, e composição da metáfora, bem como a descrição literal e detalhada dos veículos (itens lexicais) que transmitem a metáfora. Kyratzis (2003 *apud* MÜLLER, 2008, p. 191) também propõe dispositivos semelhantes para a ativação da metaforicidade como, por exemplo, o uso de advérbios para intensificar a expressão metafórica, repetição da própria

⁷ [...] consciousness of metaphoricity is a property of the processing of metaphor, that is, a property of the individual mind. As such, it needs to be related to individual minds. It simply cannot be a feature of a lexical item *per se*. Consciousness of metaphoricity is first, and foremost a matter of individual speakers and hearers.

expressão e/ou a elaboração do mapeamento metafórico por meio da explicitação dos elementos do domínio fonte ou da combinação de expressões do domínio fonte com expressões do domínio alvo. A questão principal, segundo Müller (2008, p. 190), é que a metaforicidade deve ser mais ou menos ativa para uma determinada metáfora verbal e que esses graus de metaforicidade dependem de contextos verbais específicos e de formas de uso específicas.

Assim, partindo dessas propostas, a visão dinâmica da metáfora estabelece que as metáforas verbais variam em grau de metaforicidade dentro de um espectro que vai desde metáforas adormecidas (*sleeping metaphors*) até metáforas despertas (*waking metaphors*). A novidade da visão dinâmica da metáfora de Müller (2008) está na natureza dos dispositivos de ativação da metáfora verbal, ou como ela mesma denomina, indicadores de ativação da metaforicidade. Além de indicadores de caráter verbal, há os indicadores em outras modalidades, como imagens e gestos. Dessa forma, metáforas adormecidas seriam aquelas metáforas que estão minimamente ativadas para o falante naquele dado contexto de uso, pois não há ocorrência de indicadores de ativação além da própria metáfora. Na outra extremidade da escala de metaforicidade estão as metáforas despertas, cuja metaforicidade está altamente ativada pelo emprego de diferentes indicadores de ativação. Em outras palavras, quanto mais o falante emprega indicadores de ativação, mais alto é o grau de metaforicidade daquela expressão naquele contexto (local) de uso.

A outra novidade da visão dinâmica da metáfora é justamente a combinação do caráter cognitivo da metáfora com suas características discursivas de produção e uso. Como já discutido, essa visão entende a metáfora como um processo cognitivo, porém está ancorado ao contexto local de produção e uso, pois o grau de metaforicidade será determinado com base em um falante específico e naquele determinado contexto de uso. A divisão dinâmica da metáfora não se assume um falante ideal em uma situação ideal de uso, nem tampouco atribui a metaforicidade de uma expressão ao item lexical em si. Assim, como explica Müller (2008, p. 197), não há uma divisão clara entre metáfora adormecida ou metáfora desperta, pois a mesma expressão metafórica pode estar adormecida (minimamente ativada) para um falante em um determinado contexto, mas se tornar desperta (altamente ativada) para outro falante em outro contexto de uso, de acordo com o emprego de indicadores de ativação, como mostraremos a seguir.

3. Processo de ativação da metáfora no discurso

A visão dinâmica da metáfora aborda a metáfora como fenômeno cognitivo-discursivo com base nos princípios de variação do grau da metaforicidade, sendo que esse grau de variação é determinado por meio do número de indicadores de ativação de metaforicidade empregados pelo falante em um determinado contexto de uso. Mas como se dá o processo de ativação da metáfora?

O emprego dos indicadores de metaforicidade serve para salientar os elementos semânticos presentes no domínio fonte da metáfora conceitual ou no campo semântico que oferece os elementos visuais que motiva a metáfora. Assim, quanto mais elementos forem destacados, mais saliente é a metáfora para aquele falante naquele determinado contexto de uso. Müller (2008, p. 202) explica que esse processo de ativação ocorre com base em três parâmetros: iconicidade, saliência e interação. No nível verbal, uma metáfora pode ser ativada por meio de elaboração do seu mapeamento (saliência). Nos dois trechos abaixo, retirados do mesmo artigo jornalístico, dois diferentes analistas políticos descrevem o que eles acham ser a estratégia do presidente americano Donald Trump ao realizar o ataque militar que resultou na morte do general iraniano Qasem Soleimani:

Na teoria, o objetivo final de Trump é forçar o Irã a voltar à mesa de negociações para obter um "acordo melhor", que leve em conta não apenas as ambições nucleares iranianas, mas seu programa de mísseis e seu comportamento regional também.

[...]

Ele está tentando uma política complexa: tentar aplicar pressão o suficiente para que o Irã sinta que literalmente não tem escolha senão voltar à mesa de negociação e obter um acordo melhor. Ao mesmo tempo, a pressão não pode ser grande demais ao ponto de levar o Irã a desistir totalmente de negociar (BBC Brasil, janeiro de 2020).

Se observarmos as escolhas lexicais dos autores, percebemos a ocorrência de uma metáfora ontológica que pode ser descrita como PAÍSES SÃO PESSOAS, ou mais especificamente, um ESTADO-NAÇÃO É UMA PESSOA, resultado de um processo metonímico em que entendemos um país ou estado nação a partir de seus habitantes ou seus governantes. Assim, os autores atribuem ao estado Irã características e comportamento que seriam de seus governantes. A repetição de expressões metafóricas de personalização como: “ambições nucleares iranianas”, “seu comportamento regional”, “para que o Irã sinta que não tem escolha” e “levar o Irã a desistir totalmente de negociar” funciona como um indicador de ativação de metaforicidade. Outro indicador é o contraste entre o domínio fonte e o domínio alvo que opõe as ações de Trump às

“ações” do país Irã, como na oração “o objetivo final de Trump é forçar o Irã a voltar à mesa de negociações”. Ter um objetivo e forçar alguém a fazer alguma coisa são ações típicas de pessoas. Entretanto, a imagem construída pela oração é que o presidente Trump está forçando um país, e não seus governantes, a fazer algo. Esse contraste entre literal e figurativo ajuda a salientar a metáfora PAÍSES SÃO PESSOAS.

Mas a metafóricidade também pode ser ativada em diferentes modalidades, ou seja, a metáfora pode ser multimodal. Segundo Müller (2008), há dois tipos de metáforas multimodais: as metáforas pictórico-verbais e as metáforas verbo-gestuais. As metáforas pictórico-verbais ocorrem na interação entre texto e imagem, na medida em que a imagem é a representação concreta do domínio fonte da metáfora. Na Figura 1, podemos observar um exemplo de metáfora pictórico-verbal que podemos relacionar à metáfora ontológica discutida acima PAÍSES SÃO PESSOAS. A imagem ilustra a postagem de um blog intitulada “Hackers do Irã invadem site do governo dos EUA” e é acompanhada por um pequeno texto que comenta uma possível escalada de ataques virtuais entre os dois países. No início do texto da postagem lemos “Além de uma possível catástrofe no mundo real, a tensão e ataques entre Irã e EUA também deve se desenrolar no mundo virtual, com a força que ambos os países possuem nesse segmento”.



Figura 1 - Metáfora pictórico-verbal
Fonte: Blog do Magno, janeiro de 2020.

Mais uma vez observamos no texto o uso de metáforas verbais que descrevem o processo metonímico que conceitualiza o Irã e os EUA a partir de ações realizadas pelos habitantes desses países como “ataques entre Irã e EUA” e “com a força que ambos os países

possuem”. Contudo, a inserção da imagem e sua relação com o texto ajuda a salientar o processo metonímico específico do contexto em que essa metáfora é usada, a saber, ATACAR UMPAÍS É ATACAR O GOVERNANTE DESSE PAÍS. A imagem de um punho cerrado golpeando o rosto do presidente americano Donald Trump que tem seus dentes ensanguentados ajuda a ilustrar a ideia de que a invasão virtual ao site do governo americano é um ataque aos EUA.⁸

As metáforas verbo-gestuais funcionam de forma semelhante, porém acontecem na interação face-a-face cuja referência visual serão os gestos realizados pelos falantes. A ativação da metaforicidade se dá na relação gesto-fala na medida em que os gestos ilustram o domínio fonte ou o esquema imagético que motiva o sentido da expressão metafórica. Esse conceito é essencial para nossa pesquisa, uma vez que nosso foco de análise são os gestos produzidos em contexto de sala de aula. As metáforas verbo-gestuais e o processo de ativação de sua metaforicidade serão discutidas a seguir.

4. Metaforicidade e multimodalidade na interação face-a-face

A interação face-a-face é o espaço ideal para observar não só como um sistema linguístico funciona, mas também para descrever em tempo real o desenvolvimento e o desdobramento de relações sociais, emoções e processos cognitivos. Portanto, os estudos da multimodalidade na interação, sendo multimodalidade a análise em conjunto de elementos verbais, prosódicos, bem como gestos, olhares e movimentos do corpo e cabeça, têm demonstrado como os falantes lançam mão de diferentes recursos interacionais tanto para se expressarem, como também para interpretar seus interlocutores (MONDADA, 2013, p. 578-579). Segundo Selting (2013), até recentemente, muitos estudiosos do discurso e da interação face-a-face, à luz da necessidade de lidar com outros aspectos da comunicação que não somente os verbais, têm voltado sua atenção para as relações entre elementos verbais e não verbais.

Nesse sentido, os estudos dos gestos têm ganhando bastante espaço em análises interacionais, principalmente no campo da Linguística Cognitiva. Segundo Müller (2002), a história dos estudos sobre gestos pode ser dividida em cinco ramos diferentes: (1) o processo

⁸ A imagem da Figura 1 é apenas uma representação parcial da imagem original. Segundo matéria postada pelo jornal inglês *The Guardian* em sua edição online de 06 de janeiro de 2020, a imagem original foi postada pelo grupo de Hackers do Irã no momento da invasão ao site do governo americano e, além das inscrições em persa, a imagem também inclui um pequeno texto em inglês afirmando que a invasão é uma retaliação pela morte do general Qassem Suleimani. Além disso, a imagem tem pequenos mísseis supostamente disparados pelo Irã em direção aos EUA, elemento imagético que salienta ainda mais o conceito de “ataque”. A matéria completa como a imagem em sua totalidade estão disponíveis em: <https://www.theguardian.com/world/2020/jan/05/us-government-agency-website-hacked-by-group-claiming-to-be-from-iran>. Acesso em: 06/01/2020.

de “civilização” do gesto; (2) o desenvolvimento de um repertório gestual adequado ao discurso público (retórica), (3) a reflexão filosófica sobre o gesto como linguagem natural humana, (4) o papel do gesto na conversa de corte e, por fim, (5) a descrição do gesto como meio de comunicação cotidiana (psicologia social, etnografia, análise da conversa, psicolinguística). A retórica clássica de Quintiliano já discutia a relevância do gesto para a educação de oradores. Em sua obra, *Institutio Oratoria*, ele aconselha que os oradores em formação devem aprender a “domar” seus movimentos corporais, sobretudo mãos e braços, para evitar o que ele chamada de “discurso violento”.

Na verdade, também na apresentação esses oradores procuram a fama mediante um discurso mais exagerado; gritam tudo e em todo o lugar e, como eles próprios dizem, de mão levantada, correm como loucos, esbaforidos, gesticulando, abanando violentamente com a cabeça. Com efeito, bater palmas, bater com o pé no chão, ou bater na perna, no peito ou na frente, tem logo um efeito espantoso no povo simples. Ao contrário, o orador com formação tal como num discurso sabe diferenciar, variar, dispor, as muitas matérias, assim também na apresentação sabe adequar cada um dos seus actos à tonalidade respectiva do que diz, e se algo é digno de atenção permanente, então prefere ser e parecer modesto. E esses tais oradores chamam de discurso forte aquilo que é antes um discurso violento. (QUINTILIANO, *Inst.Ora.* XII, 9-11).

Nesse trecho percebemos claramente que Quintiliano entende que gestos espontâneos (gesticulação) devem ser evitados, pois o discurso de um orador eloquente deve “ser e parecer modesto”. Segundo Müller (2002, p. 6), a “domesticação” dos movimentos corporais sob o signo de uma cultura do discurso público é o objetivo do treinamento clássico do uso de gestos. Assim, os oradores em formação aprendiam a evitar as expressões e os gestos das pantomimas e dos atores, bem como os movimentos bruscos dos camponeses e escravos. O gesto público, isto é, realizado pelos homens públicos, deveria ser disciplinado e controlado dentro de um espaço gestual claramente delimitado. Embora Norbert Elias (1976 *apud* MÜLLER, 2002, p. 5) tenha identificado a “domesticação dos movimentos involuntários do corpo” como um fator no processo civilizatório dos *Abendländer* (ocidentais), de fato esse fenômeno não parece estar ligado apenas às sociedades ditas civilizadas, mas pode ser observado também de várias formas em algumas culturas tribais, com no povo maia Tseltal do sul do México, cuja rigidez da postura corporal faz com que seus falantes pareçam extremamente imóveis até mesmo para um europeu.

Essa visão domesticadora do gesto como elemento civilizatório foi abandonada durante a Idade Média, pois com a queda do Império Romano, muitos dos escritos sobre a retórica clássica se perderam. Dessa forma, lembra Müller (2002, p.10), o período medieval abriu espaço para o desenvolvimento de uma cultura do discurso público marcada pela ascensão do

modelo feudal e cristão de sociedade. A autora explica que dentre uma infinidade de gestos públicos provindos de estudos medievais, foram documentados desde gestos de governantes eclesiásticos e senhores feudais até o gesto da vida cotidiana e da aplicação da lei pública. O exemplo mais importante dessas documentações é o *Sachsenspiegel* de Eike von Repgow (1235), a mais importante das compilações medievais do direito consuetudinário saxão e que marca o início da jurisprudência alemã. Mas para além de sua importância jurídica, essa obra, cujo o título significa literalmente “Espelho da Saxônia”, contém inúmeras ilustrações que, segundo Manuwald (2012, p. 277), têm sido estudadas não só como uma fonte valiosa de informação sobre a cultura medieval alemã, mas também como um sistema de sinais criado especialmente para esse *Cordices Picturati*. A autora explica que as ilustrações do *Sachsenpiegel* funcionam como um código de imagens que acompanham e ajudam o leitor a interpretar as descrições das leis. Em um outro estudo, Bell, Schlecht e Ommer (2013) desenvolveram um algoritmo para o reconhecimento dos diferentes tipos de gestos ilustrados no *Sachsenspiegel*.



Figura 2 - Ilustração do *Sachsenspiegel* que mostra os gestos de apontar, falar e juramento.
Fonte: Bell, Schlecht e Ommer, 2013, p. 28

Os autores conseguiram estipular três tipos de gestos: o gesto de juramento, com a mão fechada e dois dedos esticados; o gesto de apontar, com mão fechada e dedo indicador esticado; e o gesto de falar, com a mão levemente aberta e a palma virada para cima. Os resultados mostram que, mesmo quando há pequenas variações no padrão pictórico do gesto, o algoritmo é capaz de reconhecer, com base em um conjunto de *templates*, aquele determinado gesto como pertencente a uma dessas três categorias.



Figura 3 - Conjunto de *templates* para o gesto de apontar que ajuda a alimentar o algoritmo de detecção de gestos.

Fonte: Heidelberg Collaboratory for Image Processing (HCI)⁹

Contudo, a tradição da domesticação dos gestos como elemento civilizador foi retomada séculos mais tarde com a recuperação das escrituras clássicas. Segundo Müller (2002), o tratado de John Bulwers, de 1644, sobre os gestos, apresenta uma longa lista de usos incorretos de gestos, assim como o tratado de Cludius, de 1792, que condena o uso desenfreado de gestos. Walter von Kamptz-Borken (1972 *apud* Müller, 2002, p. 7) também condenava o uso de gestos na conversa: “Mas, a menos que os adultos sejam infelizmente surdos, eles não devem falar com as mãos. O bom tom adora a discrição, o funcional e o não exagerado.” Apesar dos gestos espontâneos terem sido condenados dentro dessa tradição, eles não eram tidos como desprovidos de expressão. Essa visão normativa e reguladora do gesto era apenas restritiva aos contextos formais de fala. Assim, conhecermos e entendermos essa tradição é importante, pois ela é ainda compartilhada por muitos de nossos contemporâneos quando levamos em conta algumas regras e padrões que regulam o discurso público ou institucional. As obras de Cícero e Quintiliano ainda são usadas em curso de Direito. O discurso político, a fala acadêmica e até mesmo apresentações empresariais levam em consideração técnicas que, em algum grau, recomendam o “controle” dos movimentos corporais.

Somente na primeira metade do século XX é que os gestos passaram a ser estudados a partir de sua potencialidade comunicativa. Os estudos de David Efron (1941 *apud* MÜLLER, 2002) foram pioneiros na descrição e análise tanto quantitativa quanto qualitativa do uso de gestos da fala cotidiana. Mais tarde, Adam Kendon (1972 *apud* MÜLLER, 2002) mostrou como que os gestos (incluindo movimentos corporais) são estruturados hierarquicamente de forma semelhante aos enunciados linguísticos. Esses estudos provaram que os gestos produzidos por

⁹ *Computer-assisted detection and analysis of medieval legal gestures*. Heidelberg: Collaboratory for Image Processing (HCI). Disponível em: <https://hci.iwr.uni-heidelberg.de/compvis/research/gestures>. Acesso em: 07/01/2020.

participantes de uma interação face-a-face configuram-se em uma importante fonte de dados para análises linguísticas.

Müller (2013, p. 203-206) destaca que estudos recentes em neurolinguística já mostraram que os gestos das mãos e da boca são controlados na mesma região cortical do cérebro. Segundo a autora, relatos da Praxeologia mostram que as mãos são o único órgão, além do trato vocal, que desenvolveu uma capacidade para movimentos flexíveis e variáveis com alto grau de precisão articulatória. Os gestos podem representar entidades diferentes de si mesmas, da mesma maneira que as mãos têm uma flexibilidade articulatória para representar formas múltiplas e se mover de maneiras variadas, ocupando todos os tipos de lugares possíveis dentro de um grande espaço. Dessa forma, as mãos, e conseqüentemente os gestos, têm uma alta capacidade comunicativa, sendo parte integrante da interação, completando ou corroborando a fala com informações semânticas, sintáticas e pragmáticas para a parte verbal do enunciado, sempre que necessário. Além disso, os gestos são amplamente empregados para transformar informações pragmáticas e modais verbalmente implícitas em informações gestuais explícitas (MÜLLER, 2009).

Entretanto, os gestos não possuem significados sozinhos, mas somente no contexto. Eles estão atrelados ao espaço em que são produzidos. É o que Mondada (2013, p. 584) chama de espaço interacional, cuja estrutura é constituída através dos arranjos situados, mutuamente ajustados e mutáveis dos corpos dos participantes dentro do espaço. A configuração resultante desses arranjos é relevante para a atividade que esses participantes exercem durante a interação, para a forma como direcionam sua atenção, bem como para os objetos que manipulam e as ações que coordenam em conjunto.

Nosso estudo, contudo, se baseia em uma vertente cognitiva dos estudos de gestos. Cienki (2013, p. 183) lembra que a Linguística Cognitiva enquanto campo de estudos da língua em uso entende que os significados das palavras, isto é, suas contextualizações, também podem ser apresentados em outras formas além da verbal. Relembrando o conceito de mente corporificada, de Lakoff e Johnson (1980), sabemos que a mente está ancorada ao nosso corpo na medida que nosso conhecimento, e conseqüentemente nossa língua, é estruturado a partir de processos vinculados ao nosso sistema motor, sistema perceptivo e às nossas interações corporais com o ambiente. Essa vertente cognitiva foi inaugurada por David McNeill (1992) que, segundo Müller (2008, p.23), sugeriu pela primeira vez que a análise espontânea de gestos involuntários seriam uma forma de acessarmos o pensamento do falante bem como suas conceitualizações de mundo, que por sua vez estão calcadas na língua. Além disso, a teoria de

McNeill sugere que gesto e fala sejam parte integrantes do mesmo sistema. Seu argumento principal é “que os gestos são parte integrante da linguagem, assim como as palavras, expressões e frases - gesto e linguagem são um só sistema” (MCNEILL, 1992, p. 2, tradução nossa).¹⁰

O gesto pode refletir estruturas cognitivas como esquemas imagéticos, metonímias e metáforas conceituais, bem como outros processos cognitivos como atenção, construal e perspectiva. Streeck (2008) explica, por meio da análise de interações em diferentes línguas, que a relação entre olhar (*gaze*) e gesto é uma evidência empírica da manutenção e variação do foco de atenção dos participantes na interação. Streeck (2008, p. 90) relata uma conversa entre duas falantes de língua alemã na qual uma das participantes está descrevendo a postura de uma atriz durante uma peça teatral: “ela tinha tipo dois microfones (pausa) assim na mão”.¹¹ Durante sua explicação, a falante realiza um gesto para representar como a atriz segurava os microfones. Entretanto, o autor observa que ela direciona seu olhar para as próprias mãos logo após a pausa e depois acrescenta a informação “assim nas mãos”. O autor explica que a direção do olhar após a pausa, combinada ao uso do advérbio de modo “assim”, é um sinal de que a participante desvia o trajeto de sua narrativa para acrescentar uma nova informação e direcionar a atenção de sua interlocutora (e sua própria atenção) para a forma como a atriz segurava o microfone.

Em um outro exemplo, Streeck (2008, p. 108) observa como a direção do olhar é um instrumento de cooptação e gerenciamento da atenção de interlocutores numa interação. Ele explica como um falante, durante a interação, desvia o olhar de seus interlocutores quando está procurando por uma palavra ou conceito que deseja expressar naquele momento. Ao encontrar a palavra desejada, o falante volta a olhar para seus interlocutores de maneira a sinalizar que está novamente disponível para interação. Em seguida, o falante realiza gestos que vão ajudar seus interlocutores a deduzir a palavra procurada, sendo que ao realizar esse gesto, o falante olha para as próprias mãos. Streeck (2008, p. 117) denomina esse fenômeno de *attention struggle* (luta pela atenção), pois, como mostram os exemplos, o falante se esforça para atrair a atenção de seus interlocutores para o gesto que realiza, de maneira a salientar significados importantes para o entendimento conversacional.

Outro fenômeno cognitivo muito estudado por pesquisadores interessados na relação gesto-fala, são os gestos recorrentes que tem a mesma representação esquemática. Ladewig

¹⁰ My argument, in a nutshell, is that gestures are an integral part of language as much as are words, phrases, and sentences - gesture and language are one system.

¹¹ [sie] hat zwei so (Pause) zwei Mikro:phone, so inner Hand, nicht?

(2011), por exemplo, documentou um conjunto de gestos que ela denominou ‘família dos gestos cíclicos em alemão’. O gesto cíclico é caracterizado pela rotação contínua do pulso de maneira que a mão aberta, com a palma virada para fora, realize um movimento circular sempre no sentido horário. Esses gestos recorrentes ocorrem em três categorias de acordo com sua função no discurso, a saber: (a) descrever ações ou eventos contínuos, (b) procurar por conceitos ou palavras durante a interação e (c) requisitar que o interlocutor continue falando. Cada tipo de gesto cíclico, segundo Ladewig (2014, p. 1614), apresenta uniformidade em relação à qualidade do movimento e execução no espaço gestual. Os gestos para descrição de continuidade e para procura de palavras têm qualidade de movimentos semelhantes e variam somente no espaço gestual. Enquanto o primeiro é sempre realizado na periferia direita do corpo, o segundo será realizado ao centro. Já os gestos de requisição apresentam uma qualidade movimento diferente, isso é, são movimentos circulares menores e curto, e são executados na periferia direita do corpo do falante.

Já Bressemer e Müller (2014) documentaram outros tipos de gestos recorrentes no alemão cujo formato e execução também representam esquemas de ações. Porém essas ações servem apenas como fonte imagética para o mapeamento de um sentido mais abstrato, pois esses gestos se caracterizam por sua função pragmática do discurso. Entre os 16 tipos de gestos documentados estão, por exemplo, o gesto cíclico identificado por Ladewig (2011, 2014), bem como o gesto de anel, em que o falante toca a ponta do dedo indicador na ponta do polegar, formando um anel com os dedos. Esse formato de mão que representa a ação de pegar e/ou segurar algo muito pequeno com os dedos é frequentemente usado de forma assertiva com a função de enfatizar a precisão ou especificação do argumento do falante (BRESSEMER; MÜLLER, 2014, p. 1583).

A relação entre gesto e metonímia ainda é um campo de estudo crescente na LC, como explica Cienki (2013). Segundo Lakoff e Johnson (2013, p.39), a metonímia é um processo cognitivo que nos ajuda a entender um conceito por meio de uma relação entre conceitos do mesmo domínio semântico. Retomando os exemplos discutidos acima, podemos conceitualizar um país a partir dos habitantes que nele vivem ou representar um estado-nação por meio dos líderes políticos que o governa. Assim, ao afirmar que sua invasão virtual ao site do governo americano representava um ataque do Irã aos EUA, o grupo Hackers do Irã realiza um processo metonímico que salienta a ideia de que esses dois países estão em conflito. Esse processo metonímico pode ser observado também em gestos. Cienki (2013) explica que quando falamos sobre o ato de escrever, muitas vezes, deslocamos no ar uma mão fechada da esquerda para a

direita, representando parcialmente a ação de escrever, pois o ato “real” envolve pelo menos um instrumento de escrita, como uma caneta, e um material onde o texto será escrito, como, por exemplo, um caderno. Ao representar então esquematicamente apenas o movimento realizado pela mão ao escrever algo, o gesto configura uma representação metonímica dessa ação. Já Mittelberg e Waugh (2009), combinando a semiótica tradicional com teorias cognitivistas, propõem um modelo interpretativo dinâmico da relação gesto-fala em que a metáfora e metonímia são igualmente relevantes para a expressão de conceitos abstratos. Esse modelo, em duas etapas, sugere que a metonímia abre caminho para a metáfora, na medida em que um mapeamento metonímico entre a mão do falante (a fonte) e o objeto imaginário (o alvo) é um pré-requisito para o mapeamento metafórico entre esse mesmo objeto (a fonte) e a ideia abstrata (o alvo) que ele representa.

A representação esquemática e/ou metonímica de gestos pode contribuir para a realização de metáforas verbos-gestuais. Retomando nossa discussão sobre a visão dinâmica da metáfora de Müller (2008), temos no gesto um dos principais indicadores de ativação de metaforicidade na interação face-a-face. Considerando que a fala é uma modalidade verbal de comunicação, os gestos constituem uma outra modalidade de expressão do pensamento. Assim, durante uma interação face-a-face, as metáforas podem ser expressas tanto na modalidade verbal quanto na modalidade gestual, ou em ambas.

Müller (2013, p. 210) destaca a função metafórica de alguns gestos na medida em que o falante representa com as mãos o domínio fonte da metáfora verbal. Ao expressar emoções de felicidade, por exemplo, falantes da cultura ocidental tendem a realizar gestos que representam esquematicamente a metáfora conceitual FELIZ É PARA CIMA. Isto é, esses falantes tendem a ter uma postura mais ereta e/ou colocar as mãos e braços para cima, como se comemorassem uma vitória, por exemplo. Já quando expressam emoções de tristeza, os falantes irão posicionar seu corpo para baixo (mãos, braços, queixo caído, corpo envergado), numa representação icônica do esquema imagético que motiva a metáfora TRISTE É PARA BAIXO. Barbosa e Silva (no pleito) mostraram em uma análise da interação entre estudantes brasileiros, como eles conceitualizam “felicidade” e “tristeza” a partir desses esquemas. Os estudantes foram questionados sobre as diferenças culturais entre Brasil e Alemanha (país em que moravam no momento da gravação da interação) e, para ilustrar suas opiniões, narraram um episódio em que assistiram à seleção brasileira de futebol masculino ser derrotada pela seleção alemã em uma partida da Copa do Mundo de 2014. A participante B4 relatou ter ficado impressionada com a reação de estudantes alemães, que também assistiam ao jogo, pois eles

não pareciam estar felizes com a vitória de sua seleção, pelo menos não da maneira que ela considerava ser uma reação típica de felicidade. Nas palavras de B4:

2014MuBr02 ((20:07-20:20))¹²

001 B4: eu também fiquei choCAda.
 002 o jogo acaBOU,
 003 aí eu falei asSIM;=
 004 =ah acabou eles vão comemoRAR;=né?
 005 (.) aí eu tava esperando todo mundo levantAR,
 006 <<erguendo as duas mãos fechadas e movimentando-as de um
 lado para o outro> uhUh alemAnha começar a canTAR;=
 007 =sei lÁ:> o que que eles [CANTam?]
 008 B2: [uHUM,]
 009 B4: todo mundo levantTOU.
 010 pegou as COIsas e saíram do mensa.

Barbosa e Silva (no prelo) explicam que a expressão “uhuh Alemanha” é uma representação polifônica¹³ do que seria o som de torcedores comemorando a vitória, enquanto o gesto é uma representação visual dos movimentos realizados pelos torcedores durante a comemoração. Além disso, o gesto é realizado ao mesmo tempo em que B4 confessava esperar que os alemães se levantassem e comesçassem a cantar, como mostra a Figura 04 abaixo. Dessa forma, a iconicidade do gesto integrado à fala forma uma *gestalt* verbo-gestual que reflete esquematicamente a metáfora primária FELIZ É PARA CIMA. Apesar de não haver aqui a enunciação de uma metáfora verbal, os elementos verbais e visuais da fala de B4 engloba os parâmetros metodológicos estabelecidos por Müller (2008) para a ativação da metáfora (aqui representada pelo gesto): iconicidade, saliência e interação.

Fala: todo mundo levantAR, | UHUH alemAnha começar a canTAR;= =sei | lÁ:

¹² Essa interação, bem como sua transcrição, são parte do Corpus NUCOI. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/nucleos/nucoi/>

¹³ Segundo Günthner (1999 *apud* Barbosa e Silva, no prelo), ao relatar um acontecimento passado ou um discurso fictício, o falante usualmente lança mão de uma estratégia prosódica que a autora chama de “sobreposição de vozes” (*layering of voices*). O falante marca por meio do uso de diferentes recursos prosódicos e de variação da qualidade de voz o ponto em que o discurso indireto começa e termina, bem como representa a voz da pessoa que está sendo citada. Em outras palavras, assim como utilizamos recursos morfossintáticos para marcar o discurso indireto na modalidade textual, “a sobreposição de vozes” é uma estratégia prosódica de marcação do discurso indireto na modalidade oral.



Figura 4 - gesto produzido por B4 que representa a metáfora FELIZ É PARA CIMA
 Fonte: Barbosa e Castro (no prelo)

Os estudos sobre metáforas verbo-gestuais de Alan Cienki e Cornelia Müller (2009 *apud* Schröder, 2017) representam uma grande contribuição para o campo das metáforas multimodais:

O pressuposto básico de Müller e Cienki (2009) é que o estudo de gestos metafóricos oferece insights sobre a produção de metáforas, em contrapartida a os estudos focados na realidade psicológica ou cognitiva da metáfora que têm analisado quase que exclusivamente a compreensão da metáfora. [...]. Por isso, uma importante contribuição dos estudos de gesto de metáforas para a teoria da metáfora cognitiva reside no apoio fornecido através da atuação visível de gestos para a indicação da existência de metáforas conceituais, desencorajando o argumento da circularidade linguística como evidência da existência de estruturas conceituais orientadoras da cognição (SCHRÖDER, 2017, p. 4, tradução nossa).¹⁴

Seja de maneira monomodal ou multimodal, a representação de metáforas por meio de gestos é um processo que corrobora empiricamente a visão dinâmica da metáfora, refutando a visão estática da “metáfora morta”, como já discutido acima. Assim, ao realizar a metáfora de forma monomodal (somente verbal ou somente gestual), a metáfora adormecida estará minimamente ativada para os participantes da interação. Por outro lado, ao combinar uma metáfora verbal com a realização gestual dessa metáfora, ou seja, ao realizar uma metáfora multimodal, a metáfora antes adormecida será despertada pelo gesto, tornando-a altamente ativada para os participantes da interação (MÜLLER, 2008; MÜLLER; CIENKI, 2009; MÜLLER; TAG, 2010).

¹⁴ The basic assumption of Müller and Cienki (2009) is that studying metaphorical gestures offers insights into the production side of metaphor use, while studies interested in the psychological or cognitive reality of metaphor so far have mostly looked at metaphor comprehension [...]. Thereby, one important contribution of metaphor gesture studies to cognitive metaphor theory lies in the support provided through the visible acting out of gestures for the indication of the existence of conceptual metaphors, discouraging the argument of the linguistic circularity as evidence for the existence of conceptual structures guiding cognition.

Dessa forma, os gestos funcionam como indicadores de ativação da metaforicidade de metáforas verbais na interação face-a-face. Em outras palavras, ao produzir uma metáfora verbo-gestual, o falante torna os elementos do domínio fonte da metáfora mais salientes para si e para seus interlocutores. Como afirma Müller e Tag (2010, p. 94), esse fenômeno está ligado a processos cognitivos como atenção, enfoque e figura-fundo, pois o gesto tem a capacidade de colocar em figura o mapeamento metafórico que antes estava ao fundo, trazendo para o foco de atenção do falante. Assim, podemos pensar que os gestos, com seu potencial de ativação metafórico, podem ser ferramentas importantes para o ensino de língua estrangeiras.

Capítulo II: Conceitualização, pensamento metafórico e interação no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (L2)¹⁵

1. Competência metafórica e fluência conceitual no ensino e aprendizagem de L2

O ensino e aprendizado de línguas sempre foi uma das principais áreas de estudos da Linguística Aplicada. Entender como aprendemos uma língua para, então, entender como ensiná-la também se tornou uma preocupação da Linguística Cognitiva, ou do que Danesi (2017) nomeou como Linguística Cognitiva Aplicada. Entretanto, o autor também afirma que, mesmo que as pesquisas na área de ensino de línguas já tenham avançado muito, principalmente na interface linguística e psicologia, ainda há muitas discussões sobre como aplicar esses estudos de forma prática em sala de aula. Mais especificamente, ele afirma que esse debate continua a ser entre formalistas e funcionalistas, no qual, de um lado, temos os formalistas advogando por uma metodologia que leve o aprendiz a desenvolver sua competência linguística, enquanto que do outro lado temos funcionalistas defendendo um ensino de línguas que prepare o aprendiz para usar a língua de forma funcional, isto é, desenvolver sua competência comunicativa. Além disso, o embate teórico não leva os professores a preterirem um método a outro, mas sim a adotarem algo que esteja no meio do caminho (DANESI, 1995, p. 4). Nesse sentido, queremos acrescentar que a Linguística Cognitiva pode e deve contribuir para informar os professores sobre a importância de ensinarmos as estruturas cognitivas, como metáforas e esquemas imagéticos, que subjazem significados e estruturas na língua estrangeira e que ajudam a formar suas conceitualizações.

Danesi (1995, 2015, 2017) foi pioneiro em pensar no conceito que ele mesmo cunhou como “fluência conceitual” (*conceptual fluency*). Esse termo foi mencionado pela primeira vez em 1986 e desde então tem gerado muitas pesquisas que validam a fluência conceitual como um quadro teórico pedagógico viável para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. A premissa da básica da Teoria da Fluência Conceitual (TFC) é de que o conhecimento do sistema de conceitualizações da língua tem um papel muito maior na orientação de formulações e uso

¹⁵ Adotaremos nesse trabalho a abreviatura L2 para definir língua estrangeira ou segunda língua, bem como a abreviatura L1 para língua materna ou primeira língua, de maneira a nos alinharmos à literatura aqui estudada. O termo “ensino de línguas” será usado sempre se referindo ao ensino de línguas estrangeiras.

de atos de fala do que o puro conhecimento pragmático. Assim, ter fluência conceitual na L2 requer um conhecimento do sistema conceitual dessa língua (DANESI, 2017, p. 24).

O ensino de conceitos literais sempre foi uma unanimidade: o significado sempre foi ensinado a partir um referencial, como imagens ou diálogos simples. Ele relata que a primeira tentativa de incorporar conteúdo retórico-metafórico no ensino de línguas foi durante o movimento de Retórica Contrastiva, em meados da década de 60. A principal premissa desse movimento, segundo Kaplan (1966 *apud* DANESI, 2015), era a de que a interferência da L1 para a L2 ocorria em grande parte no nível retórico e não no nível estrutural. Apesar das críticas e descrenças de alguns pesquisadores sobre a relevância de se ensinar competência metafórica em sala de aula, Danesi (2015, 2017) defende que é possível traduzir a teoria para práticas pedagógicas.

Mas como ensinar itens lexicais com sentido metafórico? Para o autor, o sistema conceitual de uma língua é, em grande parte, atribuído ao pensamento metafórico e que isso deve explicar, pelo menos em parte, porque o discurso de aprendizes de línguas soa, muitas vezes, *unnatural* (não natural). Assim, para ele, uma fluência conceitual implica necessariamente em uma fluência metafórica.¹⁶ O autor afirma que muitos aprendizes até podem ser verbalmente fluentes (competência linguística) na L2, mas eles não dispõem da adequação conceitual da língua. Em suas palavras

aprendizes "falam" com as estruturas formais da língua estrangeira, mas "pensam" em termos de seu sistema conceitual nativo: ou seja, os aprendizes normalmente usam palavras e estruturas da língua alvo como "portadores" de conceitos próprios de sua língua nativa (DANESI, 1995, p. 5, tradução nossa).¹⁷

Assim, ao falar a L2 usando o sistema conceitual da L1, os aprendizes cometem um erro conceitual. Diferentemente dos erros formais, já conhecidos e discutidos na literatura de ensino de línguas estrangeiras, o erro conceitual não envolve a interferência linguística ou comunicativa da L2, como o desconhecimento de regras para declinação de casos ou conjugação verbal, mas sim a interferência no nível conceitual. Danesi (2017, p. 79) utiliza o

¹⁶ Entretanto, é válido lembrar que, mesmo que o pensamento metafórico permeie a língua cotidiana (LAKOFF; JOHNSON, 1980), muitos aspectos do ensino de língua não são de cunho conceitual (DANESI, 1995; KECSKES, 2000).

¹⁷ students "speak" with the formal structures of the target language, but they "think" in terms of their native conceptual system: i.e., students typically use target language words and structures as "carriers" of their own native language concepts.

diálogo abaixo entre dois italianos aprendizes de inglês como língua estrangeira para ilustrar esse tipo de erro:

Aluno A: *How many years do you have?*

(quantos anos você tem?)

Aluno B: *I have many of them.*

(eu tenho muitos deles)

Aluno A: *Oh, but you carry them all.*

(Oh, mas você carrega todos eles)

Aluno B: *Yes, but they are heavy.*

(sim, mas eles são pesados)

Apesar das orações não apresentarem nenhum erro estrutural, elas soam estranhas a um nativo de língua inglesa que não tem nenhum nível de conhecimento de italiano. Isso porque os erros aqui cometidos pelos alunos se deram no nível conceitual, uma vez que eles transferem para a língua inglesa a conceitualização italiana de idade, que é entendida por meio da metáfora conceitual IDADE É UM OBJETO PESADO. Assim, ao expressar idade em italiano, os falantes utilizam a expressão “ter anos”, o que leva a elaborações como “ter muitos anos” e “carregar muitos anos”. Além disso, segundo o autor, a última oração do aluno B é um calque da expressão italiana *Si, ma pesano*, para expressar que os anos que o aluno “carrega” “pesam muito”. Esse tipo de erro também é frequentemente cometido por falantes de português aprendizes de inglês, uma vez que a língua portuguesa, assim como a italiana, conceitualiza idade como um objeto, usando assim o verbo “ter”. Como já sabemos, a língua inglesa conceitualiza idade como um atributo da pessoa. Portanto, no sistema conceitual do inglês, a pergunta deveria ser *How old are you?* (o quão velho você é?), sendo a resposta provavelmente “*I’m quite old*” (sou bem velho).

É importante lembrar que o termo cunhado por Danesi (2017, p. 78-80), em inglês, é chamado de *conceptual error*. Parte da literatura referente aos estudos de interlíngua faz uma diferenciação entre *error* e *mistake*. *Mistake* é o erro cometido pelo aprendiz por questões de performance, ou seja, por descuido, cansaço e outros fatores que podem interferir na produção da L2. Nesse sentido, *Mistake* é um erro que pode ser corrigido pelo próprio aprendiz, uma vez que ele percebe que cometeu esse erro. Já *error* é um erro cometido pelo aprendiz por desconhecimento de regras e padrões da L2, ou seja, são erros relacionados a problemas de competência na L2. Assim, ao escolher o termo *conceptual error*, Danesi (2017) deixa claro

que o erro cometido se dá pelo desconhecimento do sistema conceitual e que, portanto, esse deve ser ensinado.

Por exemplo, se uma aluna brasileira, aprendiz de inglês, produzir uma oração do tipo *I'm not going to stand under the rain* (eu não vou ficar debaixo de chuva), ela estará cometendo um erro conceitual, pois ela não sabe que a chuva em inglês, diferentemente do português, é conceitualizada a partir do esquema de CONTÊINER. Portanto, o sintagma preposicional correto seria *in the rain* (na chuva) não *under the rain* (debaixo da chuva). A Figura 5 mostra uma discussão em um fórum de aprendizes de inglês cujo tópico é justamente o uso das preposições *in* e *under* nesse mesmo contexto:

Under the rain vs In the rain


Asked 2 years, 8 months ago Active 2 years, 8 months ago Viewed 19k times

▲ In most cases people say **stand in the rain**, I can understand it but can we say **stand under the rain**, will it make any sense?

0

prepositions

★ share improve this question

asked May 12 '17 at 4:49
 SovereignSun
 22.5k 16 99 198

Use "in the rain", because the rain is around you, not just above you. Something like "in the water". – user3169 May 12 '17 at 5:54

@user3169 Still there's **under water** – SovereignSun May 12 '17 at 5:57

That would be *underwater*, under the surface of the water. Rain doesn't have such a quality. Still you can be "in the water", meaning water surrounds you in general. – user3169 May 12 '17 at 6:01

@user3169 No, I swear I heard under water and under sea. I know underwater. Still I got the point. Both are correct but only **in** is appropriate. – SovereignSun May 12 '17 at 6:02

1 I think you will find that the context is different for these. You might check actual examples, because I would expect "under *the* water" or "under *the* sea". – user3169 May 12 '17 at 15:53

Figura 5 - discussão sobre o uso de *under* (debaixo) ou *in* (em) em colocação com o substantivo *rain* (chuva).

Fonte: Forum *English Language Learners*¹⁸

Como as postagens mostram, os usuários estão cientes das características semânticas da palavra *rain* (chuva), como algo que está “em volta de você” e, por isso, pede o uso da preposição *in*. Os usuários não consideram *under the rain* errado, mas sim “inapropriado”. Assim, essa discussão é, antes de tudo, uma discussão sobre conceitualização e erros conceituais.

¹⁸ *Under the rain vs. In the rain*. In: English Language Learners. Disponível em: <https://ell.stackexchange.com/questions/129165/under-the-rain-vs-in-the-rain>. Acessado em: 07/12/2019.

Com base no conceito de erro conceitual, Danesi (2015, 2017) sugere a ideia de calque conceitual,¹⁹ um fenômeno já observado em estudos sobre contatos linguísticos e aquisição de língua estrangeira. O calque conceitual é justamente o processo de transferência do sistema conceitual da L1 (C1) para o sistema linguístico da L2, como mostra a Figura 6:

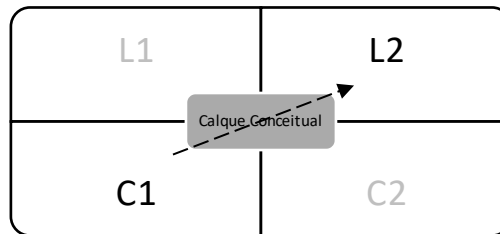


Figura 6 - representação do calque conceitual

Fonte: Danesi, 2017, p. 280.

Ele sugere, para fins pedagógicos, que o fenômeno do calque conceitual seja dividido em três tipos: coincidência, estrutural e conceitual, de maneira a abordar as diferenças entre língua materna e língua estrangeira, incluindo as conceituais. A tabela 01 mostra como esses níveis de calque ocorreriam, por exemplo, para uma brasileira aprendiz de alemão:

Tabela 01 – Níveis de calque conceitual

Nível	Enunciado na L2	Significado pretendido	Ajuste
Coincidência	<i>Peter geht in die Schule</i>	<i>Pedro vai à escola</i>	nenhum
Estrutural	* <i>Peter <u>mag</u> in die Schule <u>gehen</u></i>	<i>Pedro gosta de ir à escola</i>	<i>Peter geht gern in die Schule</i>
Conceitual	* <i>Peter <u>tötet</u> nieden Unterricht.</i>	<i>Pedro nunca mata aula</i>	<i>Peter schwänzt nie den Unterricht</i>

Fonte: Adaptação de Danesi (2017, p. 7)²⁰

O nível de “coincidência” ocorre quando os conceitos em ambas as línguas, materna e estrangeira, possuem o mesmo significado, uso e estrutura gramatical. Por exemplo, a oração em alemão *Peter geht in die Schule* tem o mesmo significado, uso e estrutura que sua

¹⁹ Em referência ao calque semântico, que é a atribuição de novos significados para um item lexical já existente na língua materna ou criação de um novo item lexical via empréstimo de estrangeirismos, como, por exemplo, a palavra *outdoor* em português, ou a palavra *Handy* (celular) em alemão, que tem significados diferentes dos originais em língua inglesa. Esse fenômeno tende a ocorrer em contextos de bilinguismo.

²⁰ Danesi fornece exemplos de falantes de inglês a aprendizes de italiano. Escolhemos exemplificar esses fenômenos usando o alemão e o português, mas preservando o contexto utilizado por Danesi.

correspondente em português “Pedro vai à escola”. Portanto, não há a necessidade de ajustes, o que facilita sua produção por parte da aprendiz brasileira.

Já no nível “estrutural”, algumas estruturas lexicais e sintáticas podem ser minimamente diferentes na língua materna e na língua estrangeira. Assim, se em português dizemos “Pedro gosta de ir à escola”, a sua tradução para o alemão deve sofrer algumas adaptações léxico-sintáticas. Em português, expressamos gostos e preferências por meio da locução verbal “gostar de fazer algo”, o que normalmente leva aprendizes brasileiros a utilizar o verbo modal *mögen* (“gostar”, que declinado na terceira pessoa do singular é *mag*), como observamos na sentença **Peter mag in die Schule gehen*. Entretanto, em alemão expressamos gosto e preferências por meio da partícula modal *gern*, como mostra a coluna “ajuste” na tabela acima. Danesi (2015, 2017), lembra que, apesar dessa diferença poder ser atribuída a uma diferença meramente sintática, pesquisas já mostraram que estruturas gramaticais, como as preposições, estão ligadas a sistemas conceituais.

O último nível é o “conceitual”, no qual há o envolvimento de dois sistemas conceituais diferentes. Em português, utilizamos a expressão metafórica “matar aula” para expressar o ato de não irmos à aula deliberadamente (normalmente sem que pais e professores saibam). Já em alemão, usamos o verbo *schwänzen*, que apesar de ser metafórico em sua origem, sua metaforicidade é opaca para os falantes atuais.²¹ Assim, aprendizes brasileiros, numa tentativa de traduzir a oração para o alemão, podem fazer uma transferência direta do sistema conceitual brasileiro produzindo uma oração, que apesar de gramaticalmente correta, soa estranha a qualquer falante nativo de alemão. Para que a oração seja não só estruturalmente correta, mas também conceitualmente aceitável na L2, é necessário o ajuste de conceitos. Mesmo em se tratando de uma simples substituição de expressões idiomáticas, essa diferenciação envolve um conhecimento conceitual metafórico da língua estrangeira, que muitos aprendizes talvez não tenham.

Por outro lado, se os aprendizes puderem combinar sua fluência verbal ao conhecimento conceitual da língua estrangeira, eles se tornarão conceitualmente (e metaforicamente) competentes ou fluentes. A competência conceitual compreende as competências linguística, comunicativa e metafórica da língua. Para fins pedagógicos, Danesi sugere que os conceitos da L2 sejam abordados a partir de uma escala conceitual que varia de 0 a 1, sendo que quanto mais perto de zero, mais literal ou concreto é o conceito, e quando mais perto de 1, mais metafórico

²¹ Como explicamos no primeiro capítulo, o verbo *schwänzen* tem sua origem nos verbos *swensen* e *schwentzen* (no século XVI) que significa “andar sem rumo”.

ou abstrato é o conceito. Assim, ser conceitualmente fluente na L2 é saber localizar o significado de um item lexical dentro dessa escala. O uso da escala é importante uma vez que a concretude ou a metaforicidade de um item lexical, segundo Danesi (2017, p. 36), pode variar de situação para situação ou até mesmo de cultura para cultura (como o verbo “matar”, que em português brasileiro varia de literal a metafórico). A relação entre o sentido literal e metafórico não se dá apenas pelo simples processamento de informação, como decodificar os significados e relações das palavras na oração, mas requer uma interpretação conceitual mais elaborada. Em outras palavras, entender que o verbo “matar” tem um sentido metafórico na oração “Pedro nunca mata aula” não é apenas entender os significados isolados das palavras nessa oração, ou entender que Pedro é o agente da ação “matar” e que aula é o recipiente dessa ação, mas é, antes de tudo, entender a correlação conceitual, ou o mapeamento metafórico, entre o domínio fonte “matar” e o domínio alvo “não comparecer a aula propositalmente”, o que origina a metáfora “matar aula”.

Assim, atingir a fluência conceitual é desenvolver simultaneamente e integralmente as competências linguística, comunicativa e metafórica. Como já sabemos, a competência linguística engloba os conhecimentos léxico-semântico, sintático, morfológico, fonológico e ortográfico. No campo do ensino de aprendizagem de línguas estrangeiras, esses conhecimentos têm sido atribuídos ao conhecimento estrutural da língua ou como dizemos tradicionalmente em sala de aula, conhecimento das regras gramaticais da língua estudada. Dentro do desenvolvimento da competência linguística, principalmente no ensino de vocabulário (conhecimento léxico-semântico), os significados literais são priorizados, sendo que os conceitos mais abstratos ou metafóricos são normalmente postergados aos níveis mais avançados ou explicados como sendo meramente idiomáticos.

Já a competência comunicativa é definida a habilidade em usar estruturas e categorias linguísticas da L2 de acordo com conhecimentos pragmáticos, estilísticos e estratégicos. Os conhecimentos pragmáticos englobam reconhecer e produzir discurso compatível ao contexto de fala. Já os conhecimentos estratégicos implicam em saber usar a L2 com uma determinada função interacional, por exemplo, persuadir ou convencer alguém. Por fim, o conhecimento estilístico está ligado à maneira de se adaptar a estrutura e o conteúdo linguístico a uma forma adequada ao meio comunicativo (registro formal e informal, por exemplo).

A competência metafórica, por sua vez, é a habilidade de se reconhecer e usar itens lexicais com sentidos metafóricos, bem como saber localizá-los na escala conceitual como sendo mais ou menos literais, ou abstratos, de acordo com o contexto. Danesi (2017, p.74)

explica que, isoladamente, as palavras têm a função de nomear coisas e, assim, podem ser lidas em seu significado literal. Entretanto, ao ser combinadas em sintagmas, orações, ou textos, seu conteúdo semântico não será mais compreendido isoladamente (ou de forma literal), mas sim interpretado no nível discursivo. É nesse nível que as palavras assumem significados metafóricos. Assim, a transferência lexical que se manifesta na interlíngua da aprendiz não é simplesmente uma substituição de palavra por palavra, mas sim de significado por significado. Por exemplo, o conceito “calor” pode ser entendido a partir da metáfora conceitual CALOR É UMA SUBSTÂNCIA e do esquema imagético do CONTÊINER. Em português teremos essa metáfora conceitual se manifestando a partir de diferentes metáforas verbais, na medida em que o esquema imagético é representado por diferentes entidades, como o corpo do falante ou ambiente em que o falante está. Na oração “estou com calor”, o corpo do falante é conceitualizado como o recipiente que contém a substância calor. Desta forma, utilizamos então a metáfora verbal “estar com calor” para expressarmos o ato de sentirmos calor no corpo. Já na oração “hoje está fazendo muito calor”, o esquema contêiner é representado pelo ambiente que também produz a substância calor. Assim, o verbo “fazer” será utilizado, metaforicamente, para expressar a ideia de que a temperatura ambiente está elevada. Se pensarmos em falantes de português aprendizes de alemão, esse sistema conceitual precisará ser recategorizado, pois a língua alemã não conceitualiza o corpo como um contêiner para o calor ou o ambiente como um contêiner que produz o calor. Em alemão, essas ideias são expressas de forma mais literal, usando o adjetivo *warm/heiß* (quente) em orações como *es ist mir warm/heiß* (*está quente para mim) ou *es ist warm/heiß heute* (está quente hoje). Além disso, falantes de português aprendizes de alemão, ou vice-versa, devem recategorizar o próprio conceito do que é “calor” ou de que pode ser considerado “quente”, uma vez que em alemão há dois adjetivos que podem ser utilizados para expressarem a mesma ideia: *warm* para temperaturas que no Brasil, por exemplo, seriam consideradas mais brandas (até 30° C), e *heiß* para temperaturas mais elevadas (acima de 30° C). Essas diferenças não podem ser ensinadas simplesmente como uma questão idiomática, pois esses significados metafóricos e suas relações semânticas não são aleatórias. Dessa forma, segundo Danesi (2017, p. 75), “ser conceitualmente fluente é saber, em grande parte, como uma linguagem codifica informações de nomenclatura [itens lexicais] e estruturas conceituais abstratas [como esquemas imagéticos] com base nas necessidades do discurso.”²²

²² To be conceptually fluent is to know, in large part, how a language encodes both naming information and abstract conceptual structures (container, experiencer, etc) on the basis of discourse needs.

Além disso, o autor também defende que a fluência conceitual, na medida em que compreende o conhecimento do sistema conceitual da L2, também compreende o conhecimento cultural da L2, pois o sistema conceitual está incorporado às tradições e práticas culturais, bem como a suas contínuas mudanças. Assim, como lembra Danesi (2017, p. 95), ao se focar no sistema conceitual da L2, os aprendizes são expostos à cultura dessa língua por meio da linguagem figurada, que em si já contém muita informação cultural. Portanto, ser conceitualmente fluente também é entender informações culturais por meio do sistema de conceitos, concretos ou abstratos, que estão impressos nos significados das palavras e outras estruturas verbais.

Sem a pretensão de sugerir possíveis formas práticas de se incorporar o sistema conceitual das línguas ao currículo de cursos de línguas estrangeira, que foge do escopo de nosso trabalho, vamos apenas apresentar algumas sugestões testadas por alguns pesquisadores. Hashemian e Nehzad (2007) mostraram em seu estudo que a competência metafórica pode ser ensinada como qualquer outra competência. Eles recomendam o ensino de metáforas conceituais para o ensino de expressões metafóricas em inglês para falantes de persa. Segundo os autores,

o ensino da metáfora nesse projeto empregou o uso de "imagens" como recurso pedagógico. Uma imagem que descreve a motivação concreta de uma metáfora conceitual fornece um suporte para que professores e alunos possam comunicar ideias de forma efetiva, uma vez que a representação pictórica do termo metafórico minimiza possíveis problemas semânticos. O uso de imagens que auxiliam o ensino de metáforas possibilita a representação de descrições literais ao mesmo tempo em que concretiza as expressões metafóricas (HASHEMIAN; NEHZAD, 2007 *apud* DANESI, 2017, p. 77-78)

23

Os autores continuam seu argumento esclarecendo que o uso de imagem em aulas de inglês como língua estrangeira ajudam a reforçar a função imagética das metáforas conceituais, na medida em que ajudam a manter a atenção e a percepção dos alunos, motivando-os a aplicar seus conhecimentos e experiências prévios ao processamento de informação abstrata.

Da mesma forma, Bellavia (2014) propõe uma série de tarefas para ensinar expressões metafóricas em alemão com conotação de superação. A autora explica que vários esquemas

²³ Metaphor instruction here employed the use of "pictures" as instructional aids in design. A picture that depicts the concrete term in a conceptual metaphor provides the common ground on which the teachers and the learners can communicate ideas effectively since the pictorial representation of the vehicle term minimizes potential semantic problems. With the presence of pictures assisting metaphor instruction procedures, literal descriptions are depicted and metaphorical expressions as concretized.

imagéticos como CAMINHO, OBSTÁCULO e REMOÇÃO DE OBSTÁCULO, junto a metáforas conceituais como A VIDA É UMA VIAGEM, subjazem os sentidos de expressões como *Gegensätze überbrücken* (superar dificuldades), *Überbrückungsgeld* (dinheiro para superar dificuldades) ou *Überbrückungshilfe* (ajuda em tempos difíceis), ajudando a formar o que ela chama de metáfora do obstáculo. Para Bellavia (2007, 2014), essa metáfora é amplamente usada em alemão em contextos de superação, nos quais superar um problema é o mesmo que superar um obstáculo. Assim, ela propõe exercícios que estimulam o pensamento metafórico por meio de análise de orações em alemão, além do emprego de imagens, para a visualização da motivação imagética dessas metáforas, como mostram as Figuras 07 e 08.

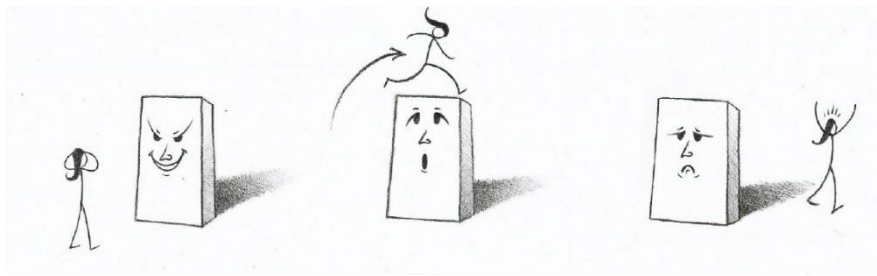


Figura 7 - Imagem que representa a metáfora em alemão ENFRENTAR UMA SITUAÇÃO DIFÍCIL É SUPERAR OBSTÁCULOS

Fonte: Bellavia, 2014, p. 20.

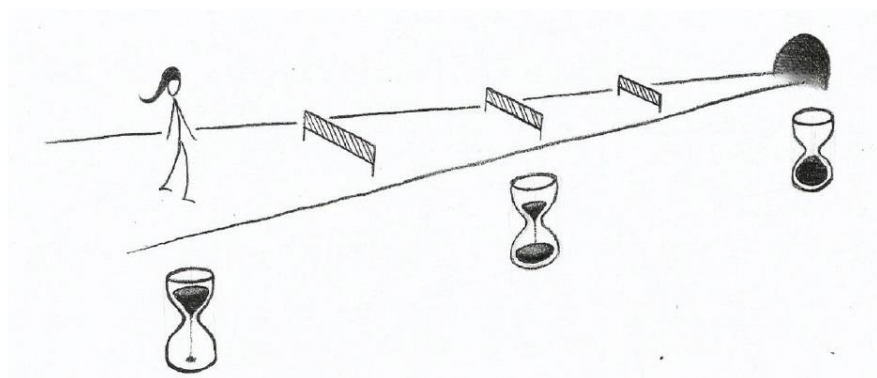


Figura 8 - Imagem que representa a metáfora em alemão A VIDA É UMA VIAGEM COM OBSTÁCULOS

Fonte: Bellavia, 2014, p. 21.

Portanto, vemos que a representação visual das metáforas provaram ser um recurso pedagógico importante para o seu entendimento.

Da mesma maneira, os gestos produzidos pelos participantes de uma interação face-a-face podem configurar uma forma de representação visual de processos cognitivos, como

esquemas imagéticos e mapeamentos metafóricos, conforme discutido anteriormente. A interação em sala de aula configura um espaço rico para a investigação de como o pensamento metafórico pode ser demonstrado por meio de gestos, como veremos a seguir.

2. Competência metafórica e fluência conceitual: a necessidade de uma perspectiva multimodal e interacional

Como discutimos até aqui, os estudos sobre a relação gesto e fala sob a perspectiva cognitiva já avançaram bastante, bem como a aplicação dos princípios da Linguística Cognitiva ao Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Entretanto, pesquisas sobre gestos e interação em sala de aula, sob uma perspectiva cognitiva, ainda são raros. Os estudos de Marianne Gullberg (2006, 2009) mostram que os gestos são relevantes para o estudo tanto da produção quanto da compreensão de L2. Gullberg (2006) explica que os gestos, na forma em que são produzidos na L2, podem oferecer informações valiosas sobre os processos de aquisição de linguagem, como a influência da L1 na L2 e outros fenômenos da interlíngua, bem como revelar o comportamento dos aprendizes em relação às dificuldades de expressão e compreensão da L2.

Gullberg (2009) também discute o papel dos gestos na aquisição dos verbos de posicionamento em holandês, tanto por crianças aprendizes de holandês como língua materna quanto por adultos aprendizes de holandês como língua estrangeira. Gullberg (2009, p. 121) explica que o holandês tem dois verbos de posicionamento, *zetten* e *leggen*, cujo significado varia de acordo com a forma como posicionamos um objeto em algum lugar: se o objeto é posicionado na horizontal, usamos o verbo *leggen*. Mas, se o objeto for posicionado na vertical, deve-se usar o verbo *zetten*. Assim, o processo de aquisição desses verbos, tanto para crianças quanto para adultos, passa pela diferenciação dessa característica semântica. Apesar de estudos anteriores que sugerem que gestos são usados em L2 para compensar o desconhecimento de vocabulário, os experimentos deste estudo mostraram que os sujeitos testados não usaram gestos como forma para compensar suas dificuldades em diferenciar *zetten* de *leggen*. Ao contrário, os gestos mudaram sistematicamente com o desenvolvimento semântico desses sujeitos, ou seja, eles só realizavam gestos para representar os verbos na medida em que aprendiam o significado deles, corroborando a teoria de que fala e gesto formam um sistema integrado (MCNEILL, 1992, 2008).

Outro estudo interessante sobre gesto e aprendizagem de línguas estrangeiras é o de Lazaraton (2004), que investigou, a partir de uma perspectiva microanalítica, a fala e gestos de uma professora japonesa de inglês como língua estrangeira durante suas explicações sobre 18 itens lexicais, em sua maioria, verbos com sentido mais concreto. Entretanto, apesar de Lazaraton (2004) fornecer transcrições e descrições detalhadas dos gestos, sua discussão girou apenas em torno da importância dos gestos como um *input* visual para os alunos durante a aula, pois eles são um recurso pedagógico frequentemente utilizado pela professora para a explicação de vocabulário. A análise, apesar de baseada em McNeill (1992), não fornece detalhes sobre a relação cognitiva gesto-fala, como seu potencial de representar esquemas imagéticos e/ou revelar a metafóricidade dos itens lexicais aos quais o gesto se refere.

Em se tratando da relação cognitiva gesto-fala, muitas pesquisas na área de aquisição de línguas estrangeiras têm se dedicado a estudar a hipótese “pensar para falar” (*thinking for speaking*) de Slobin (1996), principalmente em aprendizes de inglês e espanhol como L2. Essa hipótese defende que a língua é filtrada pelas experiências de cada falante com o ambiente em que vive, sugerindo assim que as línguas variam na forma como decodificam linguisticamente essas experiências. Dessa forma, as pesquisas focaram em aprendizes de L2, com base em um fenômeno linguístico denominado por Talmy (1985, 2000) de línguas *satellite-framed* (inglês) e línguas *verb-framed* (espanhol). Segundo essa classificação, *satellite-framed* são línguas cujos verbos de deslocamento tendem a expressar apenas o tipo de movimento realizado, enquanto a direção desse movimento é expressa por meio de “satélites”, como preposições ou prefixos verbais. Assim, na oração *I sneaked out in the morning so my boyfriend would wake up*. (“Eu saí de mansinho pela manhã para não acordar meu namorado.”), o tipo de movimento está codificado no verbo *sneak* (“se movimentar lentamente e silenciosamente, com a intenção de que ninguém perceba”)²⁴ e a direção na preposição *out* (“para fora”). Já as línguas *verb-framed* tendem a codificar a informação direcional no verbo, enquanto o tipo de movimento será expresso por outros elementos, como advérbios de modo. Assim, na tradução proposta “eu saí de mansinho pela manhã para não acordar meu namorado”, o verbo “sair” codifica a direção do movimento e o advérbio “mansinho” sugere a ideia de um movimento lento e silencioso. Nesse sentido, seguindo a hipótese *thinking for speaking*, aprendizes de L2 enfrentariam dificuldades para expressar linguisticamente movimentos a partir de outro sistema conceitual

²⁴ As explicações dicionarizadas de *sneak* é “fazer algo” ou “ir a algum lugar secretamente”. Essa explicação foca na funcionalidade da ação. Porém, para fins de argumentação, nossa explicação tende a explicitar a qualidade do movimento verbal.

que não os deles, o que também está em consonância com a noção de competência conceitual defendida por Danesi (2017).

Uma das referências nos estudos da relação entre gesto e a semântica de línguas *satellite-framed* e *verb-framed* é a de Gale Stam (2006), cujos experimentos mostraram que os gestos dos falantes de espanhol, uma língua *verb-framed*, tendem a ocorrer simultaneamente ao verbo, enquanto os gestos dos falantes de inglês, uma língua *satellite-framed*, tendem a ocorrer com o elemento satélite. Além disso, os resultados mostraram que os gestos dos falantes de espanhol, ao falarem em inglês, se aproximavam a de um nativo em língua inglesa. Porém, ao expressar a qualidade dos verbos em inglês, os gestos dos falantes de espanhol se assemelhavam ao padrão de sua língua materna.

Dando continuidade o seu estudo, Stam (2014) investigou se esse mesmo fenômeno continuaria mudando ao longo de um período mais extenso. A pesquisadora analisou os gestos de uma estudante mexicana falante de inglês como L2 (residente nos EUA) ao recontar em inglês as ações de dois personagens de um desenho animado. Esse procedimento havia sido realizado pela primeira vez em 1997, sendo repetido mais tarde em 2006 e em 2011. Os resultados revelaram que os gestos da estudante, para expressar a direção e a qualidade do movimento, continuaram a se aproximar a de um nativo de língua inglesa. Em outro estudo longitudinal, Stam (2017) continuou a acompanhar o mesmo fenômeno, porém estendido por um período de 14 anos. Os resultados indicam que a expressão gestual para direção de movimento mudou tanto na L1 quanto na L2. Já a expressão gestual para o tipo de movimento mudou apenas na L2. Os resultados sugerem que o padrão adquirido na infância, como sugere Slobin (1996), pode não ser tão resistente a mudanças ao longo do tempo.

A partir de uma perspectiva cognitiva e interacional, Barbosa (2019) investigou os gestos de um professor nativo do alemão e de seus alunos brasileiros durante uma aula sobre os diferentes significados da preposição *über*.²⁵ Ao discutirem o possível significado dessa preposição na oração *Er hat über 500 Euro* (“Ele tem mais de 500 euros.”), a descrição gestual revelou que o gesto do professor difere esquematicamente dos gestos realizados pelos alunos, como mostra a Figura 9:

²⁵ Possíveis traduções para *über* em português seriam as preposições “acima” ou “sobre”.



Figura 9 - Gestos produzidos para a representação do sentido de *über* na oração *Er hat über 500 Euro*.
Fonte: adaptado de Barbosa (2019) ^{26 27}

Os alunos brasileiros executam um gesto levantando a mão direita fechada, com a palma para baixo, em um movimento em linha reta até a altura da testa. Este gesto é executado simultaneamente ao segmento de fala “acima”. Já o professor executa, logo em seguida, um gesto levantando a mão esquerda aberta, com a palma da mão para baixo, em um movimento de arco para frente, ao mesmo tempo em que acena com a cabeça, concorda com a explicação dos alunos. Barbosa (2009) argumenta que, mesmo tendo significados correspondentes nesse contexto, há uma diferença conceitual entre os esquemas imagéticos de *über* e *acima*.²⁸ Essa diferença esquemática é revelada na execução dos gestos e é um exemplo empírico de como os sentidos corporificados podem ser revelados por meio dos gestos durante a interação face-a-face. Além disso, os gestos são uma evidência empírica do mapeamento da metáfora primária MAIS É PARA CIMA, pois a preposição *über* na oração estudada tem o sentido de quantidade e não de localização.

Como demonstra a breve revisão sobre pesquisas que abordam gestos e aprendizado de L2, ainda há espaço para estudos que abordem os gestos de uma perspectiva não só cognitiva, mas também interacional, envolvendo situações reais de aprendizado, como a interação em aulas de línguas estrangeiras. Com a intenção de realizar uma pesquisa que possa contribuir para a ampliação não só dos estudos sobre fluência conceitual e competência metafórica, mas

²⁶ Vídeo desse trecho disponível em: https://youtu.be/x1_xavAIpOY

²⁷ A filmagem completa, bem como sua transcrição, faz parte do Corpus NUCOI. Disponível em: <http://www.letas.ufmg.br/nucleos/nucoi/>

²⁸ O esquema prototípico de *über* é o movimento em arco (BELLAVIA, 2007; DEWELL, 2011; 2015).

também sobre gestos e aprendizagem de L2, dentro do campo da Linguística Cognitiva Aplicada, focaremos nossas análises no ensino dos verbos separáveis e inseparáveis em alemão cujo comportamento semântico-sintático reflete processos cognitivos que podem ser revelados por gestos, como mostraremos a seguir.

Capítulo III: Os verbos separáveis e inseparáveis no alemão

Para que possamos observar os fenômenos de fluência conceitual e competência metafórica se manifestando por meio dos gestos em sala de aula, optamos por um objeto de estudo que apresentasse um grau de variação metafórica conforme discutido acima. Os verbos separáveis e inseparáveis em alemão configuram, nesse sentido, um objeto de análise adequado para observação desses fenômenos, pois seu uso normalmente varia entre sentidos concretos a metafóricos, dependendo de sua forma e uso. Além disso, entendemos que a percepção da metaforicidade (ativação mínima ou máxima da metaforicidade) de alguns verbos, conforme defende a visão dinâmica da metáfora de Müller (2008), deve variar de forma considerável se levarmos em conta o perfil dos participantes e os diferentes fatores que influenciam o contexto de uma interação em aula de língua estrangeira. Assim, discutiremos nesse capítulo o funcionamento dos verbos separáveis e inseparáveis em alemão a partir de uma perspectiva cognitiva, explicando como eles configuram um bom objeto de análise para a análise da relação gesto-fala com base na fluência conceitual dos participantes.

Os prefixos verbais escolhidos para análise foram *durch*, *über*, *unter* e *um*, pois esses: (1) são prefixos formados a partir de preposições direcionais em alemão e, portanto, têm significados prototípicos concretos que motivam sentidos metafóricos, e (2) dentre a classe de prefixos verbais separáveis e inseparáveis em alemão, esses são os mais produtivos (DEWELL, 1996, p. 109), isto é, falantes nativos costumam formar com esses prefixos combinações do tipo prefixo + verbo base ou prefixo + verbo nominalizados, a fim de expressar conceitos *ad hoc* (composicionalidade da língua alemã).

1. O que são verbos separáveis e inseparáveis?

Os verbos separáveis e inseparáveis no alemão são formados por um prefixo (geralmente preposições) seguidos de um verbo base. Se o verbo é do tipo separável, seu prefixo deve ser destacado do verbo base durante sua conjugação em determinados tempos verbais, como no presente do indicativo e no passado simples, bem como na formação do participípio. Nos verbos inseparáveis, o prefixo permanece junto ao verbo base em todas as situações, como mostra a Tabela 02:

Tabela 02 - Estrutura sintática dos verbos separáveis e inseparáveis em alemão

Formação	Verbo	Tipo	Exemplo
<i>über + setzen</i>	<i>übersetzen</i>	Verbo separável	Die Truppen <i>setzen</i> zum anderen Ufer <i>über</i> . As tropas passam para a outra margem sobre. 'As tropas atravessam para a outra margem.'
		Verbo inseparável	Ich <i>übersetze</i> den Text ins Englische. Eu sobre-passo o texto para o inglês 'eu traduzo o texto para o inglês.'

Além disso, a separabilidade dos verbos é percebida por sua pronúncia. Quando o verbo é separável, o acento focal recai sobre o prefixo. Portanto, a forma infinitiva do primeiro verbo da Tabela 02 deve ser pronunciada com o acento focal na primeira sílaba [*übersetzen*]. Já quando o verbo é inseparável, o acento focal recai sobre o verbo base e, portanto, o segundo verbo da tabela acima deve ser pronunciado com acento focal na primeira sílaba da raiz verbal: [*über'setzen*]. Daqui por diante, para facilitar a leitura, vamos distinguir a separabilidade dos prefixos verbais de forma ortográfica, escrevendo verbos separáveis com o prefixo em caixa alta: *ÜBERsetzen*.

Não obstante, essa diferença estrutural dos verbos separáveis e inseparáveis, muitas vezes, reflete uma diferença semântica. Manuais de ensino de alemão costumam simplificar essa diferença dizendo que verbos separáveis tendem a expressar ações concretas enquanto verbos inseparáveis tendem a expressar sentidos figurados. Contudo, Dewell (1996; 2011; 2015) mostrou que a natureza da separabilidade desses prefixos reflete processos cognitivos mais complexos e não, necessariamente, uma dicotomia entre o sentido figurado e o sentido concreto, como veremos a seguir.

2. A (in)separabilidade dos verbos do ponto de vista cognitivo

Dewell (1996; 2011), assim como Bellavia (1996; 2007), propõem estudos sobre a semântica de verbos separáveis e inseparáveis em alemão tendo como base os preceitos da Linguística Cognitiva. O que esses estudos têm em comum é o fato de focarem na contribuição semântica que os prefixos separáveis e inseparáveis fazem para o sentido dos verbos-base. Isso porque boa parte desses prefixos são constituídos por preposições direcionais. Do ponto de vista pedagógico, a composição prefixo + verbo-base resulta em “distinções semânticas sutis que

podem ser difíceis para os aprendizes de alemão apreciarem e serem difíceis de capturar em uma tradução” (DEWELL, 2011, p. 3, tradução nossa).²⁹ As partículas separáveis mais comuns, segundo o autor, são *ab-*, *an-*, *auf-*, *aus-*, *bei-*, *ein-*, *mit-*, *nach-*, *vor-* e *zu-*. As preposições *durch*, *um*, *über* e *unter*, bem como os lexemas *zusammen*, *zurück*, *nieder*, *fort*, *weiter*, *weg*, *los* e as expressões dêiticas *hin-* e *her-* também ocorrem como partículas separáveis. Já os prefixos inseparáveis produtivos em alemão são *be-*, *ent-*, *er-*, *ver-* e *zer-* (DEWELL, 2011, p. 3-4).

Como já mencionamos acima, o estudo dos prefixos *über*, *unter*, *durch* e *um* é particularmente interessante para nossa pesquisa, pois essa diferença estrutural é motivada semanticamente. Segundo Dewell (2011, p. 11), a (in)separabilidade do prefixo não afeta necessariamente a metaforicidade do verbo, mas sim outros processos cognitivos, como as relações de figura e fundo, bem como construções sinópticas e sequenciais da cena verbal. Talmy (2000, p. 70-71) explica que uma perspectiva sequencial acontece quando o observador adota um ponto de vista próximo ao movimento de uma figura saliente na cena da ação, mantendo um escopo local dessa cena. Já a perspectiva sinóptica é quando o observador adota um ponto de vista estático e distante do movimento da figura, mantendo o escopo global da cena da ação. Em outras palavras, quando o falante adota a perspectiva sequencial, o movimento da figura é acompanhado de perto de maneira que o falante perceba cada ponto da trajetória. Se o falante se distancia dessa figura, a trajetória é percebida em sua totalidade, “congelando” o movimento e conferindo à cena uma perspectiva sinóptica. Essas perspectivas são construídas na oração por meio da combinação de diferentes elementos verbais, como exemplifica Talmy (2000, p. 72):

(1) *I took an aspirin time after time during/in the course of the last hour.*

(Tomei aspirina várias vezes durante os últimos 60 minutos.)

(2) *I have taken a number of aspirins in the last hour.*

(Tomei várias aspirinas nos últimos 60 minutos.)³⁰

²⁹ subtle semantic distinctions that can be difficult for learners of German to appreciate and difficult to capture in translation.

³⁰ No português brasileiro, a expressão “na última hora” tem sentido conotativo já convencionalizado. Então optamos por traduzir o sintagma *in the last hour* como “nos últimos 60 minutos.

Na oração (1), a perspectiva sequencial é expressa por meio do uso do singular *an aspirin*, seguido do advérbio de iteração *time after time* combinado ao uso da preposição *during* (ou do sintagma preposicional *in the course of*), conferindo à ação um aspecto progressivo. Podemos visualizar a pessoa tomando cada comprimido de aspirina em diferentes momentos durante o período de uma hora. Já na oração (2), o uso do aspecto perfeito *have taken*, do plural *number of aspirins*, que tem sentido de agregação, juntamente com o uso da preposição *in*, constrói a cena de forma sinóptica, pois ela é descrita em sua totalidade, ou seja, várias aspirinas foram tomadas num período de uma hora. O que a perspectiva sequencial faz, de fato, é tornar saliente a progressividade da ação em (1), enquanto a perspectiva sinóptica destaca o resultado da ação em (2).

Recorrendo a processo cognitivo, Dewell (2011) tenta primeiro estabelecer o esquema imagético prototípico subjacente às preposições *durch*, *über*, *um* e *unter*, para depois descrever como esses esquemas permanecem no significado central de verbos separáveis e inseparáveis em alemão, cujos prefixos são compostos por essas preposições:

As construções verbais com prefixos separáveis consistentemente nos levam a concentrar nosso foco de atenção em partes específicas de um trajeto, mais tipicamente em uma figura em movimento ou em uma parte saliente de uma figura em movimento e, portanto, retratam o trajeto como uma sequência temporal com locais específicos (como o início e o fim). Eles pedem uma interpretação a partir de uma perspectiva sequencial. Construções verbais com prefixos inseparáveis sempre nos levam a distribuir nosso foco de atenção de maneira mais uniforme por toda a cena e por todo o trajeto. Essas construções demandam uma interpretação no modo de perspectiva sinóptica (DEWELL, 2011, p. 16-17, tradução nossa)³¹

É importante lembrarmos aqui que uma das características centrais dos esquemas de imagem é o perfilamento da relação entre dois ou mais participantes de uma cena, os quais Langacker ([1987] 2008) denominou como trajetor (doravante TR) e marco (doravante LM).

Quando uma relação é perfilada, vários graus de proeminência são conferidos aos seus participantes. O participante mais proeminente, chamado de trajetor (TR), é a entidade interpretada como sendo localizada, avaliada ou descrita. Impressionisticamente, ela pode ser caracterizada como o foco principal dentro da relação perfilada. Frequentemente, observamos que um outro participante pode ser tornar proeminente, passando a ter um foco secundário. Se assim for, esse participante será chamado de marco (LM). As expressões

³¹ Particle verb constructions consistently prompt us to concentrate our focal attention on particular parts of a path, most typically on a moving figure or a salient part of a moving figure, and they thus portray the path as a temporal sequence of particular locations (such as the beginning and end). They call for an interpretation in sequential perspectival mode. Prefixed verb constructions consistently prompt us to distribute focal attention more evenly over the whole scene and the whole path. They call for an interpretation in synoptic perspectival mode.

podem ter o mesmo conteúdo bem como perfilar a mesma relação, mas elas diferem em significado, pois fazem escolhas diferentes de trajetor e marco (LANGACKER, 2008, p. 70-71, tradução nossa).³²

Assim, quando Dewell (2011, 2015), com base em Talmy (2000), descreve as perceptivas sinópticas ou sequenciais da cena da ação para verbos separáveis e inseparáveis, ele se refere aos conceitos de trajetor (TR) e marco (LM), sendo que a figura em movimento é o trajetor. Seguiremos, entretanto, adotando a terminologia de Ronald Langacker, pois ela é mais amplamente utilizada em Linguística Cognitiva.

Continuando nossa discussão, observamos que outros estudos adotam processos cognitivos de focalização, perspectiva e ponto de vista como explicação para estrutura dos verbos separáveis e inseparáveis. Bellavia (1996, 2007) explica que, quando o verbo é separável, o foco está no trajeto do TR. Quando os verbos são inseparáveis, o foco está no LM como um todo e, conseqüentemente, na ação e/ou no resultado dela. Wunderlich (1993) e Olsen (1996) também notaram essa diferença semântica entre os usos de verbos separáveis e inseparáveis, bem como no uso de preposições. Em seu estudo sobre a preposição *um* (“em volta de”), Wunderlich (1993, p. 113) explica que as preposições denotam basicamente uma relação espacial entre dois objetos ou dois eventos. No caso da preposição direcional *um*, essa relação é estabelecida entre uma entidade que se movimenta em torno de outra entidade referencial. Assim, uma ação expressa pela preposição *um* pode ser ilustrada esquematicamente pela seguinte cena:

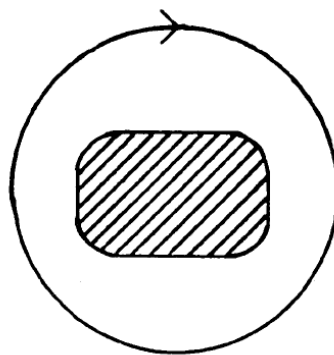


Figura 10 - esquema para *um* em alemão
Fonte: Wunderlich, 1993, p. 116

³² When a relationship is profiled, varying degrees of prominence are conferred on its participants. The most prominent participant, called the trajector (tr), is the entity construed as being located, evaluated, or described. Impressionistically, it can be characterized as the primary focus within the profiled relationship. Often some other participant is made prominent as a secondary focus. If so, this is called a landmark (lm). Expressions can have the same content, and profile the same relationship, but differ in meaning because they make different choices of trajector and landmark

A natureza relacional de uma preposição, segundo o autor, é mantida quando ela ocorre na forma de prefixo verbal inseparável. Wunderlich (1993, p. 131) compara as orações *Sie fuhr um die Absperrung* e *Sie umfuhr die Absperrung* (ambas em português: “Ela contornou a barreira.”), argumentando que a circularidade do movimento expresso por *um* na primeira oração será mantida na segunda. Porém, quando *um* ocorre como prefixo separável, seu comportamento semântico vai divergir, visto que na oração *Sie fuhr die Absperrung um* (“Ela derrubou a barreira com o carro.”) não há um movimento circular, mas sim a derrubada da barreira.

Olsen (1996) concorda que prefixos verbais inseparáveis mantêm a natureza relacional original da preposição. Porém, a autora argumenta que esse sentido original perde saliência nos prefixos separáveis devido ao distanciamento entre o verbo e o prefixo, geralmente deslocado para o final da oração (OLSEN, 1996, p. 311). Assim, para que se mantenha o sentido relacional original da preposição, o falante pode adotar duas estratégias: o uso de um objeto dativo ou a adição de um “pleonástico direcional” (*pleonastisches Direktional*), que nada mais é do que um sintagma preposicional direcional cuja preposição é idêntica ao prefixo separável. Dewell (2011, p. 42) acrescenta que, apesar de considerados uma redundância semântica, os “pleonásticos direcionais” servem como um mecanismo cognitivo de perfilamento do LM, que normalmente está implícito em verbos com partículas separáveis. A tabela abaixo exemplifica esse processo:

Tabela 03 – uso de sintagmas preposicionais para perfilamento do LM

		sintagma preposicional	
simples	<i>Wir setzen uns</i>	-	<i>über</i>
	Nós colocamos nos	-	sobre
	‘Nós a travessamos (para o outro lado)’		
direcional pleonástico	<i>der Fährmann setzte mich</i>	<i>über den Fluss</i>	<i>über</i>
	o condutor da balsa colocou me	(por) sobre o rio	sobre
	‘o condutor da balsa me a travessou para o outro lado do rio’		
direcional não pleonástico	<i>der Fährmann setzte uns</i>	<i>auf das andere Ufer</i>	<i>über</i>
	O condutor da balsa colocou nos	para a outra margem	sobre
	‘o condutor da balsa nos a travessou para a outra margem’		

Do ponto de vista cognitivo, o verbo separável *ÜBERsetzen* estabelece uma relação entre as pessoas que atravessam o rio (TR) e o rio que será atravessado (LM). Observamos que não há a ocorrência de um sintagma preposicional direcional no exemplo *wir setzen uns über*.

Portanto, o sentido relacional de *über* (atravessar de um lado para outro) não é salientado, bem como o LM (o rio) está omitido. No exemplo *der Fährmann setzte uns auf das andere Ufer über*, não há a ocorrência do pleonástico direcional, mas o uso da preposição *auf* destaca o destino do movimento (“o condutor da balsa nos atravessou para a outra margem”). Entretanto, na oração *der Fährmann setzte mich über den Fluss über*, o pleonástico direcional perfila o LM (o rio), salientando a natureza relacional de *über* (“o condutor da balsa me atravessou para o outro lado do rio”). Como explica Dewell (2011, p. 64), verbos de transposição com o prefixo separável *über*, como *ÜBERsetzen*, perfilam o típico trajeto do esquema de FONTE-CAMINHO-META, ao mesmo tempo que salientam a ultrapassagem pelo TR de algum tipo de linha divisória intermediária.

Olsen (1996) também explica que para verbos de movimento com prefixos inseparáveis, a direção do movimento está mais explícita na frase e não na ocorrência de preposição direcional (os verbos inseparáveis tendem a ser transitivos). Este é o caso do verbo *überqueren* que é traduzido literalmente como “atravessar”: *Ich überquere die Strasse*. (“Eu atravesso a rua”). A língua portuguesa não tem verbos com prefixos separáveis e o elemento que expressa direcionalidade tende a estar aglutinado no verbo, como é o caso de *atravessar*. Portanto, como em alguns verbos alemães, o uso de qualquer preposição de direção nesse contexto é desnecessário, a não ser para efeito de perfilamento do marco ou do trajeto: “eu atravessei por cima da ponte”.

Dessa forma, percebemos que a (in)separabilidade dos prefixos verbais em alemão reflete processos cognitivos que vão além da dicotomia “sentido figurativo” e “sentido concreto”. A seguir, discutiremos o comportamento dos prefixos verbais *durch*, *über*, *unter* e *um* em relação às suas diferentes conceitualizações.

2.1. Prefixo *durch*

Dewell (2011) argumenta que a preposição *durch* tem um sentido direcional que pode ser representado por um esquema de linha reta em que o TR passa por dentro do LM até ultrapassar seus limites. O formato e os limites do LM não são especificados, então é uma questão de pragmática saber se o TR continua sua trajetória após ter ultrapassado os limites do LM. Assim, podemos interpretar *durch* com base em uma trajetória de entrada-saída passando pelo interior do LM:

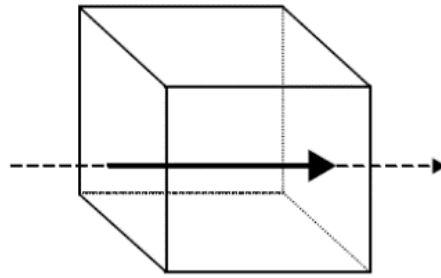


Figura 11 - esquema de *durch*
 Fonte: Dewell, 2011, p. 26

A particularidade de *durch* em relação aos outros três prefixos que vamos estudar, é que sua trajetória pode assumir diferentes formatos ou direções. Contudo, para essa pesquisa é suficiente descrever o comportamento de *durch* para o que Dewell (2011, p. 282) chamou de “*break*” verbs (verbos de ruptura), pois os gestos que analisaremos mais tarde se referem apenas ao verbo *durchbrechen* em sua forma separável e inseparável.

No que se refere ao prefixo separável, *durch* vem acrescentar informações ao verbo de forma incremental. Um tema incremental (*incremental theme*), segundo Dowty (1991 *apud* Dewell, 2011, p. 115), é um sintagma nominal que determina o curso aspectual completo de um sintagma verbal no qual ele aparece. Os exemplos mais comuns de temas incrementais são:

- A. Objetos que passam a existir ao longo do curso de uma ação, com “construir uma casa”;
- B. Objetos que são destruídos ou consumidos ao longo do curso de uma ação, como “comer um bolo”;
- C. Objetos que sofrem algum tipo de mudança ao longo do curso de uma ação, como “pintar uma casa”.

O aspecto comum a todos esses exemplos é que os objetos são afetados de forma incremental, isto é, de forma sequencial e contínua. Os verbos base podem ser semanticamente completos, como é o caso de “construir”, “comer” e “pintar”. Entretanto, no caso dos verbos alemães aqui estudados, o prefixo verbal pode acrescentar uma informação não contemplada pelo verbo ao qual ele se relaciona.

Desse modo, na oração *Er bricht das Brett mit einer Axt durch*. (“Ele parte a tábua ao meio com um machado.”), o objeto *das Brett* (“a tábua”) é um tema incremental na medida em que se modifica ao longo da ação. A combinação da ação *brechen* (“partir”) com o prefixo *durch* é coerente na medida em que o prefixo especifica o movimento do TR (o machado) que

realiza uma trajetória linear perpassando todo o LM (a tábua), de forma sequencial e contínua, como mostra a figura 12. Em outras palavras, *durch* enfatiza o caráter incremental do objeto (DEWELL, 2011, p. 284), pois a ação é percebida de forma sequencial.

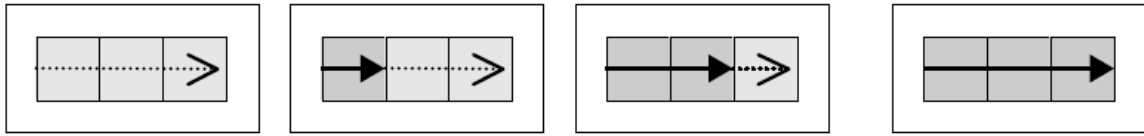


Figura 12 - esquema de *durch* com tema incremental

Fonte: Dewell, 2011, p. 117

Já a forma inseparável *durchbrechen* transmite a ideia de “intercalar”, expressa esquematicamente por múltiplos TR que perpassam o LM deixando lacunas intercaladas.

Os múltiplos TRs se movem em uma trajetória típica de *durch*, percebida de forma holística, cujos diferentes trajetos são paralelos uns aos outros, criando uma imagem coletiva em forma de onda que é basicamente direcionada [...] Contudo, não há apenas uma imagem possível para esses trajetos paralelos, cada um perpassando o LM; existe também uma imagem possível, em que os furos criados pelos trajetos formam um padrão multiplex que se espalha lateralmente pela superfície do LM e em várias direções. (DEWELL, 2011, p. 191, tradução nossa).³³

Esse padrão multiplex dos TRs está em consonância com o conceito de “localização distributiva” de Jackendoff (1991 *apud* DEWELL, 2011, p. 189). Segundo esse conceito, quando imaginamos as trajetórias indicadas pelos prefixos verbais, nossa atenção é atraída para várias direções, sem uma ordem particular, até que seja distribuída por toda a região do LM, como mostra a figura 13. Além disso, apesar de nesse esquema o LM oferecer algum tipo de resistência, ele não é afetado de forma relevante pelos TRs (ao contrário do prefixo separável).

³³ Plural FGs can each move in a holistic *durch*-path that is parallel to the path of the others, creating a collective wave-like image that is essentially directed [...] now there is not only one image with plural parallel-*durch* paths each going through the LM; there is also potentially one in which the holes created by the puncturing paths form a multiplex pattern that spreads laterally across the surface of the LM in various direction.

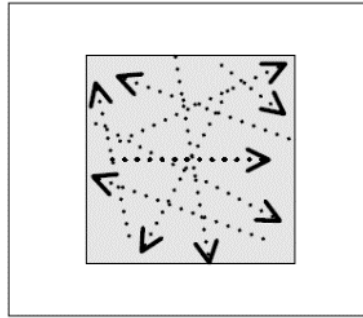


Figura 13 - esquema para *durch* com padrão multiplex de trajetória do TR
 Fonte: Dewell, 2011, p. 165

Na oração *Nach dem Gewitter durchbrach die Sonne die Wolke*. (“Depois da tempestade o sol rompeu [por entre] as nuvens.”), os diferentes TR, aqui implícitos na imagem de vários raios de sol, possuem trajetórias intercaladas que perpassam as nuvens em diferentes direções. Além disso, há a ideia sutil de que as nuvens oferecem resistência a passagem dos raios de sol. Isso explica o uso de um verbo como *brechen* (“partir”) e não um verbo de movimento como *gehen*. O observador constrói, portanto, uma visão sinóptica da cena, em que todos os elementos são contemplados: os raios de sol seguindo em todas as direções e as nuvens sendo “rompidas”. Nesse caso específico, o prefixo separável *durch* denota uma ação concreta em comparação ao uso inseparável que tem um sentido metafórico.

2.2. Prefixo *über*

Über é o prefixo mais recorrente em estudos sobre a semântica de prefixo separáveis em inseparáveis do alemão. Um dos estudos mais completo sobre essa partícula é o realizado por Bellavia (1996; 2007) que propôs uma rede semântica para a preposição *über*, contendo oito esquemas imagéticos que ilustrariam as escolhas feitas pelo falante quando utiliza essa preposição, sendo que o esquema mais prototípico representa a trajetória em arco do TR que passa por cima do LM. Esse também será o esquema proposto por Dewell (2011), como mostra a figura 14:



Figura 14 - esquema prototípico para *über*
 Fonte: Dewell, 2011, p. 25.

Esse esquema também influencia a semântica e a estrutura dos verbos em que *über* aparece como prefixo separável ou inseparável. Entretanto, considerando o foco de atenção do observador em relação à forma como a ação é construída, o trajeto do TR no esquema de *über* pode variar entre arco e linha reta, como no caso do verbo *übersetzen* (“traduzir”) e *ÜBERsetzen* (“atravessar um rio”, por exemplo). Bellavia (1996) propõe o seguinte esquema para *über* quando utilizado com o sentido de “através”:

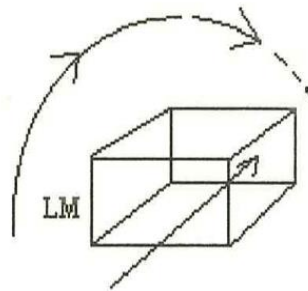


Figura 15 - esquema de *über* para sentido de “através”
 Fonte: Bellavia, 1996, p. 83.

Na forma separável *ÜBERsetzen*, nosso foco de atenção é mantido em diferentes pontos da trajetória do TR até que ele atinja o seu destino, como em um movimento de câmera lenta (DEWELL, 2011, p. 259). A percepção da cena é construída de forma sequencial e, portanto, a trajetória de *über* é percebida como uma linha reta. Já a forma inseparável *übersetzen* (“traduzir”) tem um significado figurativo cuja metáfora conceitual é *TRADUZIR É TRANSPORTAR UM TEXTO DE UMA LÍNGUA PARA OUTRA*. O esquema desse verbo representa um TR (o texto) que se desloca de um lugar (uma língua) para outro lugar diferente (outra língua). O LM está implícito e pode ser interpretado como o *gap* entre as duas línguas (DEWELL, 2011, p. 26). Assim, a percepção holística da trajetória do TR motiva o esquema de arco. Além disso, como dizem Wunderlich (1993) e Olsen (1996), prefixos inseparáveis tendem a refletir o esquema relacional prototípico da preposição, que no caso de *über* é a trajetória em arco.

Dewell (2011) não considera *übersetzen* como metafórico, pois seu uso é lexicalizado. Mas como já discutido nos capítulos anteriores, nosso parâmetro de determinação de metaforicidade é baseado em conceitos de transparência e opacidade da metáfora, que por sua vez é definida por parâmetros de referência. Portanto, se o falante contemporâneo do alemão tem acesso ao significado concreto *ÜBERsetzen*, o sentido metafórico de *übersetzen* pode ser ativado num dado contexto de interação. É o que veremos mais adiante em nossas análises,

quando mostraremos professores e alunos que foram capazes de recuperar essa referência quando solicitado, para fins pedagógicos.

2.3. Prefixo *unter*

Dewell (2011) explica que *unter* apresenta um exemplo marginal dentre os outros prefixos verbais, pois a preposição que motiva seu uso tende a descrever uma localidade e não um trajeto (diferentemente de *durch*, *über* e *um*). De qualquer forma, o prefixo *unter* pode ser representado por um TR que se desloca para baixo de um LM ou por debaixo dele, como mostra a Figura 16. Para nosso estudo, focaremos no sentido de *unter* em três verbos: *unterschätzen*, *UNTERstellen* e *unterstellen*.



Figura 16 - esquema para o prefixo *unter*

Fonte: Dewell, 2011, p. 25

O verbo *unterschätzen* significa “subestimar” e só ocorre na forma inseparável. Dewell (2011, p. 210) explica que o prefixo *unter* denota um processo no qual a ação termina antes que se atinja a norma especificada. No caso de *unterschätzen*, temos um processo avaliativo cujo resultado não chega ao padrão esperado. O prefixo *unter*, nessa categoria de verbos, será sempre confrontado com seu antônimo *über*, como *überschätzen* (“superestimar”). *Unterschätzen* não possui um sentido concreto, pois não medimos nada de forma objetiva. Sua metafóricidade, portanto, pode ser entendida a partir do processo de avaliação do tamanho de um objeto, ou do caráter ou habilidade de uma pessoa, com base em algum padrão de referência subjetivo ou culturalmente estabelecido. A metáfora verbal é motivada pela metáfora primária MENOS É PARA BAIXO, cujo domínio fonte é formado pelo esquema imagético representado na figura 17, no qual a linha horizontal superior é o LM, ou o padrão referencial de valor, e a seta representa o TR, ou processo de avaliação. Já a linha pontilhada representa a lacuna entre o padrão esperado e o resultado real da avaliação. Assim, quanto mais a seta desce, mais distantes o TR está do LM, isto é, menor é a avaliação. Em outras palavras, quanto mais baixo o TR se posiciona em relação ao LM, maior é o grau de subestimação de algo ou alguém.



Figura 17 - esquema de *unter* que motiva a metaforicidade de *unterschätzen*

Já o verbo *UNTERstellen* significa concretamente “colocar alguma coisa debaixo de outra” ou, por extensão, “abrigar-se debaixo de algo” e “guardar algo na casa de alguém”.³⁴ O verbo base é *stellen* que significa “colocar”. Nesse sentido, o prefixo separável pode ser representado pelo esquema prototípico de *unter*, mostrado na figura 16, adicionando ao verbo a informação sobre a direcionalidade da ação, ou seja, onde o objeto é colocado (debaixo). Entretanto, não há aqui a percepção muito sequencial da cena, uma vez que a posição final do TR é a informação mais saliente. A pergunta não é tanto “como” se desloca o TR, mas sim “para onde” ele foi deslocado (ou até mesmo “porque” se deslocou, nos sentidos de “abrigar-se” e “guardar”).

Já *unterstellen* tem usos que variam na escala conceitual, sendo que o uso mais ou menos abstrato está relacionado a atribuir um cargo ou tarefa a alguém obedecendo algum tipo de hierarquia institucional. Aqui observamos uma extensão metafórica motivada diretamente pelo esquema prototípico de *unter*, em que se coloca alguma coisa embaixo de outra. Outro uso altamente lexicalizado em alemão, transmite a ideia de alegação ou insinuação, em que se atribui falsamente a culpa de algo a alguém (DEWELL, 2011, p. 223). Nesse sentido, *unter* sugere algo enganoso ou dissimulado, que remete vagamente a ideia de “algo que está debaixo de alguma coisa”. O português e o alemão guardam semelhanças conceituais nesse contexto. Se dizemos em português “colocar a culpa em alguém” como maneira de atribuir falsamente a culpa a uma pessoa inocente, em alemão dizemos “colocar a culpa debaixo de alguém”.

³⁴ *UNTERSTELLEN*. In DWDS. Disponível em: <https://www.dwds.de/wb/unterstellen>. Acesso em: 11/01/2020.

2.4. Prefixo *um*

Como mostramos acima, o prefixo *um* é representado por um esquema cuja trajetória é prototipicamente circular. Como explica Dewell (2011, p. 27), *um* é esquematicamente um trajeto curvo do TR que passa por uma série de pontos, cada um equidistante do LM. Os pontos finais do trajeto não são sempre especificados, mas o TR deve ir pelo menos até a metade do LM, podendo ou não dar uma a volta completa ao redor dele. Na figura 18, vemos a seta de linha cheia representado a meia volta necessária do TR que caracteriza a trajetória de *um*. Já a seta de linha pontilhada representa a possível completude da volta em torno no LM:

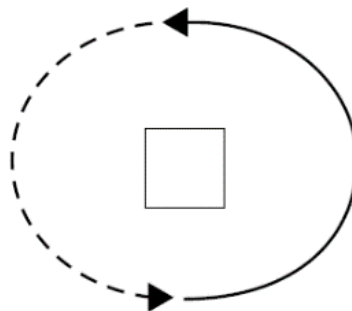


Figura 18 - esquema para *um*
Fonte: Dewell, 2011, p. 27

Nos exemplos (3) e (4) abaixo, Dewell (2015, p.18) ilustra respectivamente a trajetória típica para *um* como preposição (“ao redor”) e como prefixo verbal inseparável. Em (3), o uso da preposição salienta as subseqüentes localizações do caminho circular percorrido pelo TR *die Erde* (“a Terra”) ao redor do LM *die Sonne* (“o Sol”). Já em (4), *um* ocorre como prefixo verbal inseparável e a trajetória da Terra ao redor do Sol é, portanto, percebida em sua totalidade e dentro do período de um ano.

(3) *Die Erde läuft um die Sonne.*
A Terra anda em volta _{o_{ACC}} Sol
'A Terra circula ao redor do Sol'

(4) *Die Erde umläuft die Sonne in einem Jahr.*
A Terra em-volta-anda _{o_{ACC}} em um ano
'A Terra orbita o Sol em um ano.'

O prefixo *um* ocorre de forma produtiva com verbos de movimento no alemão, como é o caso de *umfahren*. Retomando os exemplos de Wunderlich (1993, p. 131), discutidos anteriormente,

temos três possibilidades do uso de *um* com o verbo *fahren* (“dirigir”), como mostram os exemplos de (5) a (7):

(5) *Sie fuhr um die Absperrung.*

Ela dirigiu em volta a_{ACC} barreira
‘Ela contornou a barreira.’

(6) *Sie umfuhr die Absperrung.*

Ela em-volta-dirigiu a_{ACC} barreira
‘Ela contornou a barreira.’

(7) *Sie fuhr die Absperrung um.*

Ela dirigiu a barreira PREFIXO
‘Ela derrubou a barreira.’

As orações (5) e (6) têm um comportamento semelhante às orações (3) e (4): a circularidade da preposição *um* é mantida pelo prefixo inseparável. Entretanto, no caso de (6), apenas meia volta é dada em torno do LM, o suficiente para se desviar da barreira. Já a oração (7) terá, segundo Wunderlich (1993, p. 131), um significado divergente. Porém, Dewell (2011, p. 86), entende que o esquema do verbo separável *UMfahren* é uma extensão semântica do esquema prototípico de *um*, na medida em que o movimento circular se transforma em rotação. Na oração (7), há duas ações: alguém dirige um carro e uma barreira é derrubada. O movimento expresso por *um* nessa oração não é o do carro, mas sim o da barreira sendo derrubada. Portanto o TR é a barreira, que sai de sua posição originalmente em pé e fixa ao chão para ser uma posição em que fique deitada no chão (o que caracteriza a ação “derrubar”). A rotatividade do TR (a barreira) aqui ocorre no eixo vertical, porém está limitada a um ângulo de 90 graus. A figura 19 ilustra o esquema de *UMfahren* na oração (7):

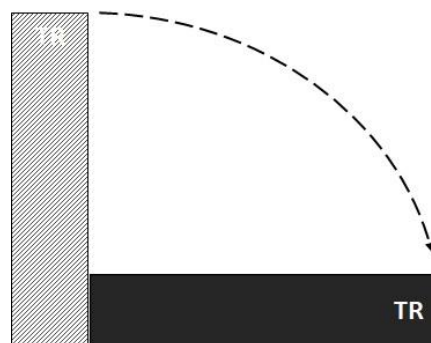


Figura 19 - esquema de *UMfahren*

Desse modo, tanto a forma inseparável *umfahren* quanto à forma separável *UMfahren* terão significados concretos, o que as diferem é o tipo de trajetória realizada pelo TR.

Partindo de nossas discussões até aqui, acreditamos que os processos cognitivos que regem o uso e sentidos dos verbos separáveis e inseparáveis no alemão podem ser explicitados aos aprendizes dessa língua como forma de auxiliá-lo a reconhecer padrões de sentido. Além disso, entendemos que esses processos podem ser revelados durante a interação face-a-face por meio de gestos e outros elementos interacionais. No capítulo a seguir, explicaremos nossa metodologia de análise de gestos que nos permitirá mostrar como esses elementos interacionais produzem evidências empíricas dos processos cognitivos que subjazem os significados dos prefixos verbais em alemão.

Capítulo IV: Metodologia

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos de nossa pesquisa. Primeiramente, justificaremos brevemente o porquê da adoção de ferramentas de coleta e organização de dados com base naquelas utilizadas pelas pesquisas de Linguística Interacional. Em seguida, descreveremos os processos metodológicos para a transcrição, anotação e análise multimodal das interações coletadas, com foco na análise gestual.

1. Por que uma análise interacional e multimodal?

Uma vez que nosso objeto de estudo é a interação professor-aluno em sala de aula, com o objetivo de investigar a negociação de sentidos dos verbos separáveis e inseparáveis se dá nessas interações, decidimos utilizar um conjunto de métodos e ferramentas que nos permitisse coletar, registrar, organizar e analisar essas interações de forma multimodal, tendo a análise gestual como o foco de pesquisa. Primeiramente, partimos do conceito de que a interação é uma atividade que vai além da comunicação verbal entre os participantes, isto é, a forma, o meio de comunicação e os objetivos dos participantes determinam a tipologia da interação (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Assim, nossa base de dados de análise é constituída por interações filmadas em sala de aula cujo participantes desempenham papéis institucionais distintos, como o de professor e o de aluno, e com um propósito institucional específico, a saber, ensinar e/ou aprender Alemão como Língua Estrangeira. Nossos dados são, portanto, formados pelo que é conhecido na Análise da Conversa como *conversa institucional* (GARCEZ, 2006, GARDNER, 2013).

Segundo Gardner (2013, p. 593-594), é possível discernirmos hoje duas principais vertentes nas pesquisas em Análise na Conversa da sala de aula. Enquanto uma linha segue os preceitos mais tradicionais e procura descrever as práticas que organizam a conversa em sala de aula, uma outra linha, mais recente, diverge dessa tradição conversacional, pois tem como objetivo entender como o conhecimento é transmitido por meio da fala-em-interação em sala de aula, tendo uma abordagem mais cognitiva da aprendizagem. Nossa pesquisa se aproxima dessa segunda linha e, portanto, iremos nos guiar brevemente por alguns princípios da Linguística Interacional (doravante, LI), área que teve origem nos estudos da Análise da Conversa.

Para Couper-Kuhlen e Selting (2018, p. 13), as pesquisas em LI têm tradicionalmente um caráter qualitativo, buscando entender como a língua modela a interação e vice-versa. Entretanto, o uso de um corpus de análise conversacional também pode servir como base de dados para pesquisas quantitativas e análises estatísticas de língua. Além disso, as autoras afirmam que a análise de diferentes trechos de conversas pode servir para ilustrar padrões linguísticos cuja existência já tenha sido determinada de outras formas, isto é, a análise de excertos conversacionais pode servir de corroboração empírica para modelos teóricos já propostos. Os linguistas interacionais também afirmam que é necessário levar em conta todos os modos comunicacionais para que se possa avaliar a contribuição específica da língua para a interação. Isto é, a análise deve ter caráter multimodal, considerando a relação entre os elementos verbais e não-verbais³⁵ da interação. Sendo assim, entendemos que nossa pesquisa vem de encontro com algumas propostas da LI.

Os prefixos verbais separáveis e inseparáveis em alemão já foram amplamente investigados em diferentes campos da linguística. Como acima discutido, nossa pesquisa se baseia em estudos semântico-cognitivos, especialmente aqueles feitos por Bellavia (1996, 2007) e Dewell (1996, 2011), sobre prefixos verbais separáveis e inseparáveis do alemão. Assim, pretendemos corroborar tais estudos por meio de uma análise multimodal de diferentes trechos conversacionais em sala de aula. Em outras palavras, procuramos entender como os esquemas imagéticos e mapeamentos metafóricos, subjacentes aos verbos separáveis e inseparáveis, são expressos sobretudo por meio dos gestos realizados por professores, e como esses e outros elementos interacionais podem sinalizar o entendimento desses significados por parte dos participantes da interação, principalmente os alunos.

Descreveremos a seguir todas as etapas percorridas desde a coleta de dados até a análise das interações, com especial atenção para descrição das ferramentas utilizadas para transcrição de fala, bem como os métodos utilizados para a anotação e análise dos gestos.

2. Formação de uma base de dados para análise

Nossos dados são compostos por seis interações filmadas durante aulas de Alemão como Língua Estrangeira, na cidade de Belo Horizonte. Três filmagens foram realizadas em 2018 e

³⁵ O que Couper-Kuhlen e Selting (2018, p. 9) chamam de recursos verbais, vocais e visuais da fala.

2019 e outras três filmagens, feitas em 2014, foram incorporadas mais tarde.³⁶ As duas filmagens realizadas em 2018, bem como uma filmagem em 2014, fazem parte do corpus NUCOI, pertencente ao Núcleo de Estudos de Comunicação (Inter-)Cultural em Interação, dentro do qual essa pesquisa vem sendo desenvolvida por meio do projeto “Conceitos (inter)culturais chave na interface entre interação”. Esse corpus já contém 2496 minutos de filmagens e vem sendo expandindo por meio do projeto “Comunicação (Inter)Cultural em Interação: expansão e diversificação do corpus NUCOI”, do qual essa pesquisa também faz parte.³⁷ Descreveremos a seguir os procedimentos de coleta de dados, bem como o perfil dos participantes que formam essa base de dados.

2.1. Perfil dos participantes

As duas primeiras filmagens foram realizadas em uma escola de idiomas em Belo Horizonte entre os meses de maio a novembro de 2018. A terceira filmagem foi feita durante um curso de férias ofertado pelo leitorado do DAAD (Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico), em fevereiro de 2019, também na cidade de Belo Horizonte. As três últimas filmagens incorporadas aos dados foram feitas em aulas de Alemão como Língua Estrangeira em um curso de graduação em Letras, na cidade de Belo Horizonte. As aulas variam entre o nível B1 e C1 do Quadro Europeu de Referência para Línguas (QECR).³⁸ A escolha desses níveis foi para garantir que a maior parte da comunicação em aula ocorresse em alemão, visto que uma alta frequência de língua materna ou code-switching em aula poderia comprometer a análise, e a negociação de significados por meio da interação na segunda língua. Os grupos escolhidos são descritos a seguir e a nomeação das transcrições é feita com base no ano da coleta, cidade e aula registrada:

³⁶ É importante esclarecer que a inclusão dessas três filmagens não estava prevista no projeto original. Elas são parte dos dados de nossa pesquisa de mestrado (BARBOSA, 2015) e do Corpus NUCOI. Essa inserção foi necessária para que nossas análises pudessem abranger, para efeito de comparação, professores nativos de língua alemã, pois a única filmagem realizada com professora nativa em 2019 apresentou problemas técnicos, sendo possível utilizar menos de 10% do vídeo. Todas as aulas, entretanto, compreendem contextos didáticos similares no que se refere principalmente ao conteúdo lecionado, a saber, prefixos verbais separáveis e inseparáveis em alemão.

³⁷ Detalhes sobre o Corpus NUCOI, bem como todos os projetos citados, estão disponíveis no site: <http://www.lettras.ufmg.br/icmi/>

³⁸ Para mais detalhes ver: <http://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>

- 2018BHAula01: curso regular em escola de idiomas no nível C1.1 com cinco alunos, todos universitários, com idade entre 20 e 25 anos. O professor é brasileiro, formado em Letras com habilitação em Língua Alemã, com aproximadamente 15 anos de experiência no ensino dessa língua e alta proficiência em língua alemã (nível C1 comprovado por certificação). O curso acontecia aos sábados de manhã e a aula foi filmada no mês de maio de 2018.
- 2018BHAula02: curso regular em escola de idiomas no nível C1.2 com duas alunas profissionalmente atuantes, com idade entre 30 e 45 anos. A professora é bilingue em português e alemão (ela é nascida no Brasil e filha de pais alemães). Ela é formada em Letras com habilitação em Língua Alemã, com mais de 20 anos de experiência no ensino dessa língua. O curso acontecia às terças, no horário da noite, e a aula foi filmada no mês de maio de 2018.
- 2019BHAula01: curso intensivo no nível C1 ofertado pelo leitorado do DAAD entre os dias 18 e 22 de fevereiro de 2019, em Belo Horizonte. A turma tinha seis alunos, todos universitários ou pós-graduandos, com idade entre 20 e 35 anos. A professora é nativa de língua alemã, mas fluente em português brasileiro. Ela é doutoranda em Alemão como Língua Estrangeira, tendo como foco em ensino da cultura por meio da língua (*Landeskunde*). A aula foi filmada no terceiro dia de curso.
- 2014BHAula01: disciplina regular do curso de graduação em Letras, habilitação alemão, no nível B1. A turma tinha cinco alunos e o professor é nativo de língua alemã, mas já erradicado no Brasil há mais de 20 anos, portanto, fluente em português brasileiro.
- 2014BHAula02: disciplina regular do curso de graduação em Letras, habilitação alemão, no nível B1. A turma tinha oito alunos e o professor é nativo de língua alemã, com cerca de 6 meses de estadia no Brasil há época da gravação e, portanto, ainda não era muito fluente em português brasileiro.³⁹
- 2014BHAula03: curso de alemão para fins acadêmicos no nível B2 dedicado a alunos universitários de todas as áreas. A turma tinha quatro alunos e o professor é brasileiro, mas com experiência acadêmica na Alemanha e alta proficiência em língua alemã (nível C1 comprovado por certificação).

³⁹ Essa filmagem já faz parte do Corpus NUCOI e sua transcrição está disponível em: <http://www.letas.ufmg.br/nucleos/nucoi/>

2.2. Coleta de dados para as aulas filmadas em 2018 e 2019:⁴⁰

Primeiramente, entramos em contato via e-mail com os professores de cada turma e os convidamos a participarem da pesquisa. O e-mail teve o objetivo de apresentar a pesquisa aos professores, esclarecendo como a coleta de dados seria realizada (incluindo os possíveis riscos). Esse contato à distância permitiu que os professores tivessem tempo para conversar com seus alunos e decidirem, juntamente com eles, a participação na pesquisa.

Após o aceite do convite, nos reunimos com os professores (separadamente) e discutimos o tema da aula e a melhor ocasião para a realização da filmagem. Sugerimos aos professores uma folha de exercícios sobre prefixos verbais separáveis e não separáveis retirados de uma gramática para ensino de alemão como língua estrangeira.⁴¹ A tarefa constituía em ouvir um áudio contendo um diálogo entre um policial e um motorista que acabara de se envolver em um pequeno acidente. O motorista descreve ao policial como o acidente aconteceu. O exercício de áudio é seguido de exercícios que trabalham as diferenças de pronúncia entre verbos com prefixos separáveis e não separáveis (conforme tema tratado no capítulo anterior). A orientação passada aos professores foi de que fizessem os exercícios propostos, mas que também tratassem dos possíveis significados que esses prefixos agregam aos verbos. Os professores ficaram livres para planejar a aula, decidindo se acrescentariam mais tarefas e se usariam em aula a lista com os prefixos.

Para as filmagens foram utilizadas duas câmeras CANON modelo Vixia, montadas em tripés para melhor captação das interações entre professores e alunos, sendo que uma câmera ficou direcionada para o professor e a outra câmera voltada para os alunos. Gravadores de áudio disponíveis em telefone celular também foram usados para uma melhor captação de áudio. Após as filmagens, realizamos a transcrição das interações em cada aula, como mostramos a seguir.

3. Transcrição das interações

Todas as aulas que compõem nosso corpus de análise foram assistidas em sua totalidade e os trechos relevantes foram selecionados. Como discutido acima, o nosso objeto de análise são os prefixos verbais separáveis e inseparáveis *über*, *unter*, *durch* e *um*. Assim, os trechos das aulas selecionados para transcrição e análise foram aqueles cujo ponto central da discussão é a

⁴⁰ Para mais detalhes sobre os procedimentos de coleta de dados das aulas filmadas em 2014, ver Barbosa (2015).

⁴¹ Anexo I (FANDRYCH, 2012, p. 124).

explicação do significado e uso de verbos que trazem esses prefixos. Após a seleção dos trechos, eles foram transcritos com base no sistema de convenções GAT 2 (*GesprächsAnalytisches Transkriptionssystem*). Esse é a segunda versão de um sistema de transcrição de dados audiovisuais desenvolvido na Alemanha, o qual oferece um modelo de notação de elementos linguísticos simples e legível para linguistas e leigos (SELTING *et al.*, 2011; SCHRÖDER *et al.*, 2016). O GAT2 possui três níveis de notação: mínimo, básico e refinado. O nível mínimo é recomendado para transcrições em que apenas o conteúdo verbal seja relevante para análise. Já os níveis básico e refinado permitem expandir a transcrição mínima e inserir elementos prosódicos e visuais para análises linguísticas detalhadas. A tabela 04 mostra as convenções de transcrição GAT 2 utilizadas em nossas transcrições. Em nossa pesquisa, optamos pelo nível básico de transcrição, o que nos permitirá realizar também uma análise integrada de elementos verbais, prosódicos e visuais. Esse sistema de transcrição de fala é sugerido pelo Sistema de Anotação Linguística do Gesto (LASG) que adotamos em nossa pesquisa, como discutiremos mais adiante.

Para a transcrição básica foi utilizado o software EXMARaLDA, cujas ferramentas já estão adaptadas aos padrões GAT 2. Essa metodologia de transcrição está em conformidade com o padrão do Núcleo de Estudos de Comunicação (Inter-)Cultural em Interação (NUCOI), dentro do qual essa pesquisa vem sendo desenvolvida. Entretanto, o sistema GAT 2 e o software EXMARaLDA permitem apenas uma transcrição breve de elementos não verbais, como direção do olhar, sorrisos, movimentos de cabeça etc., bem como uma descrição gestual simplificada. Portanto, nessa fase foram anotados apenas alguns elementos visuais considerados típicos da interação em sala de aula, como escrever no quadro, apontar para outro participante ou objeto etc.

Tabela 04 – convenções de transcrição GAT 2 utilizadas em nossas transcrições

Sequência estrutural	
[]	sobreposição e fala simultânea
:	a alongamento, de aprox. 0,2-0,5 seg.
::	a alongamento, de aprox. 0,5-0,8 seg.
:::	a alongamento, de aprox. 0,8-1,0 seg.
Inspirações e expirações	
°h/h°	ins-/expiração de aprox. 0,2-0,5 seg de duração
°hh/hh°	ins-/expiração de aprox. 0,5-0,8 seg de duração
°hhh/hhh°	ins-/expiração de aprox. 0,8-1,0 seg de duração

Pausas	
(.)	micro pausa estimada em até 0,2 seg de duração aprox.
(-)	pausa curta estimada em aprox. 0,2 – 0,5 seg de duração
(--)	pausa intermediária estimada em aprox. 0,5 – 0,8 seg de duração
(---)	pausa longa estimada em aprox. 0,8 – 1,0 seg de duração
(0.5) / (2.0)	pausa mensurada em aprox. 0,5/2,0 seg de duração (até o décimo de segundo)
Acentuação	
Sílaba	acento focal
!SÍ!laba	acento focal extraforte
Movimentos entonacionais no final das unidades entonacionais	
?	alto ascendente
,	ascendente
-	nivelado
;	descendente
.	baixo descendente
Continuadores	
hm, mm, sim, é	partículas monossilábicas
hm_hm, aham	partículas bissilábicas
?hm?hm	com fechamento glotal, frequentemente para negação
Outras convenções	
((tosse))	ações e eventos vocais não verbais
<<tossindo>>	descrição com indicação de escopo
<<surpreso>>	comentário interpretativo com indicação de escopo
()	trecho incompreensível
(xxx), (xxx xxx)	uma ou duas sílabas incompreensíveis
(posso)	termo presumido
(posso/passo a falar)	possíveis alternativas
((incompreensível, aprox. 3 seg))	trecho incompreensível com indicação de duração

Fonte: Schröder *et al.*, 2016, p. 49-50.

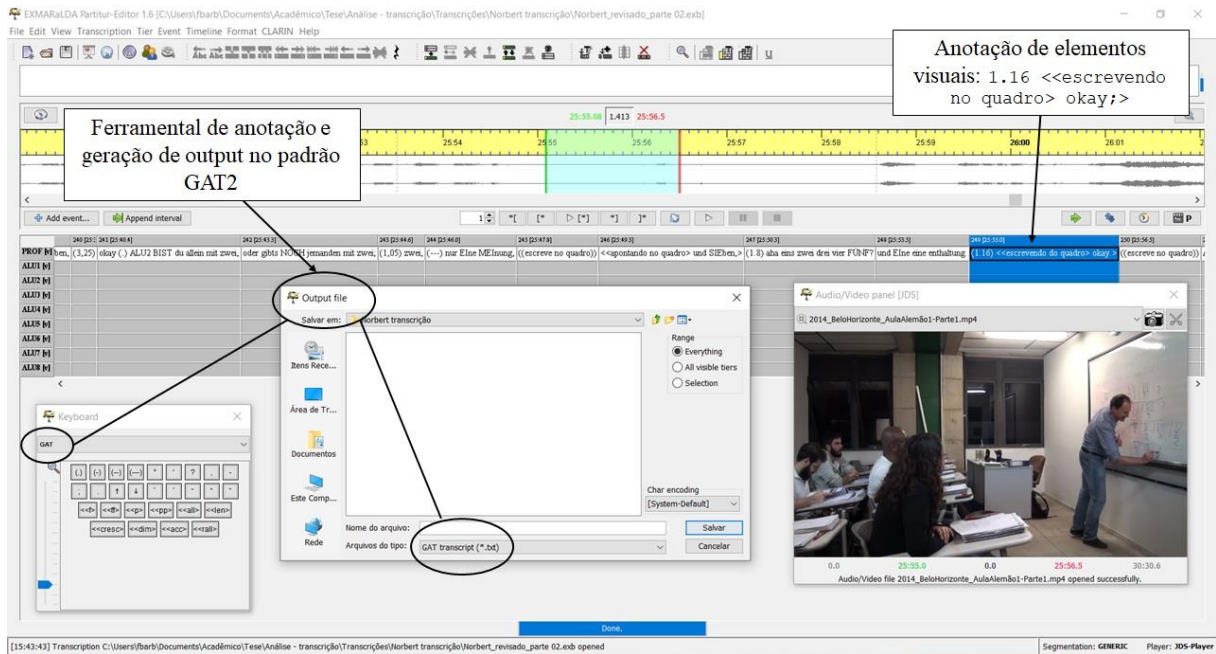


Figura 20 - exemplo de transcrição no software EXMARaLDA

Como nosso foco de análise é a relação gesto-fala, uma segunda triagem foi feita dentre os trechos pré-selecionados. Nesse segundo momento, selecionamos aqueles trechos em que os gestos constituíram um elemento interacional importante para a explicação e entendimento dos verbos estudados durante as aulas. Em seguida, organizamos esses verbos dentro da escala conceitual de Danesi (2017, p. 36), já discutida acima. Essa categorização da metaforicidade do verbo é importante para a análise da relação gesto-fala, como veremos adiante.

Para determinarmos a metaforicidade do verbo, usamos como referência o MIP, conjunto de procedimentos para identificação de metáfora no discurso desenvolvido por um grupo de pesquisadores da metáfora (Pragglejaz Group, 2007). Assim, nossa versão do MIP geraram os seguintes critérios para a definição do grau da metaforicidade (ou não) do verbo:

- 1) Transcrever todo o trecho em que o verbo foi discutido;
- 2) Localizar a sentença que serve de exemplo para explicação do verbo (contexto local de uso);
- 3) Estabelecer o significado do verbo nesse contexto local;
- 4) Determinar se o verbo possui um significado mais básico além daquele do contexto local. Por significados básicos entendemos:
 - a) sentido concreto, principalmente relacionado ao deslocamento de entidades, movimentação corporal etc.

- 5) Se houver significado mais básico para o verbo (além daquele no contexto local), decidir se o significado discutido em aula se difere desse mais básico, mas ainda podendo ser entendido em comparação a ele;
- 6) Se sim, marcar o verbo como metafórico;

Até o passo 6) seguimos as propostas do MIP. Entretanto, nós trabalhamos com uma escala de metaforicidade, isso é, precisamos a partir daqui de um procedimento para decidir não apenas se o verbo é metafórico ou literal, mas sim qual o grau de metaforicidade dele. A escala de Danesi (2017) varia de 0 (literal) a 1 (metafórico). Portanto, decidimos que um verbo só é básico ou concreto se for classificado como zero. Sendo assim, qualquer posição acima da escala é considerada algum grau de metaforicidade. Posicionamos os verbos ao longo da escala seguindo os seguintes critérios:

- 7) Posicionar o verbo mais distante de 1 na escala, caso seu significado ainda puder ser associado em algum grau ao esquema central do prefixo ou à ação concreta sugerida pela raiz do verbo.
- 8) Posicionar o verbo mais perto de 1, ou em 1, na escala, caso seu significado se distanciar muito da ação concreta sugerida pela raiz verbal.

Para a determinação dos significados dos verbos, utilizamos o Dicionário Digital da Língua Alemã (DWDS),⁴² que além de significados fornece uma rede semântica da palavra. Essa rede semântica foi muito útil para a determinação do grau de metaforicidade. Por exemplo, o verbo *überholen*, discutido em quatro aulas, foi posicionado mais ao centro da escala, pois, apesar de ainda puder ser associado a uma ação concreta de deslocamento (ultrapassar um carro), consideramos que a raiz “holen” nesse contexto local de uso não sugere a ação concreta de “pegar”. O motorista (ou o carro) não pega o carro da frente, mas sim a posição que esse carro ocupa. Assim, ele foi considerado como tendo um baixo grau de metaforicidade. Entretanto, esse exemplo não foi posicionado ao final da escala como sendo muito metafórico, pois esse mesmo verbo pode ser usado em outros contextos tendo ali um significado mais metafórico como, por exemplo, *In der industriellen Produktion hat dieses Land seine Nachbarn (weit)*

⁴² DWDS – *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Academia da Ciência de Berlin-Brandenburg (ed.). Disponível em: <https://www.dwds.de/>

diretamente à negociação de sentidos desses exemplos. Para isso, adotamos métodos e ferramentas específicos para análise da relação gesto-fala, como mostraremos a seguir.

4. Métodos para anotação e análise de gestos

Para a anotação e análise dos gestos adotamos o Sistema de Anotação Linguística do Gesto, ou na sigla em inglês LASG (*Linguistic Annotation System of Gesture*) que foi desenvolvido a partir dos Métodos de Análise Gestual (*Methods of Gesture Analysis*), ou na sigla em inglês MGA. O MGA é um conjunto de métodos para análise gestual que propõe reconstruir sistematicamente o significado do gesto.

Ele permite a reconstrução das propriedades fundamentais da criação do significado gestual, bem como determina os princípios básicos da construção desse significado, distinguindo-se em quatro blocos principais: 1) forma, 2) estrutura sequencial dos gestos em relação à fala e a outros gestos, 3) contexto local de uso, isto é, a relação dos gestos com aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos da fala e 4) distribuição dos gestos em diferentes contextos. (BRESSEN; LADEWIG; MÜLLER, 2013, p. 1100, tradução nossa).⁴⁴

Entretanto, essa sequência de etapas de análise (partindo da forma até a distribuição) não precisa ser necessariamente seguida, podendo o pesquisador, com base na sua pergunta de pesquisa, começar sua análise por qualquer uma dessas etapas. O MGA oferece, portanto, um sistema cíclico de análise, como mostra a Figura 22.

⁴⁴ It allows for the reconstruction of fundamental properties of gestural meaning creation and determines basic principles of gestural meaning construction by distinguishing four main building blocks: 1) form, 2) sequential structure of gestures in relation to speech and other gestures, 3) local context of use, i.e. gestures' relation to syntactic, semantic, and pragmatics aspects of speech, and 4) distribution of gestures over different contexts use.

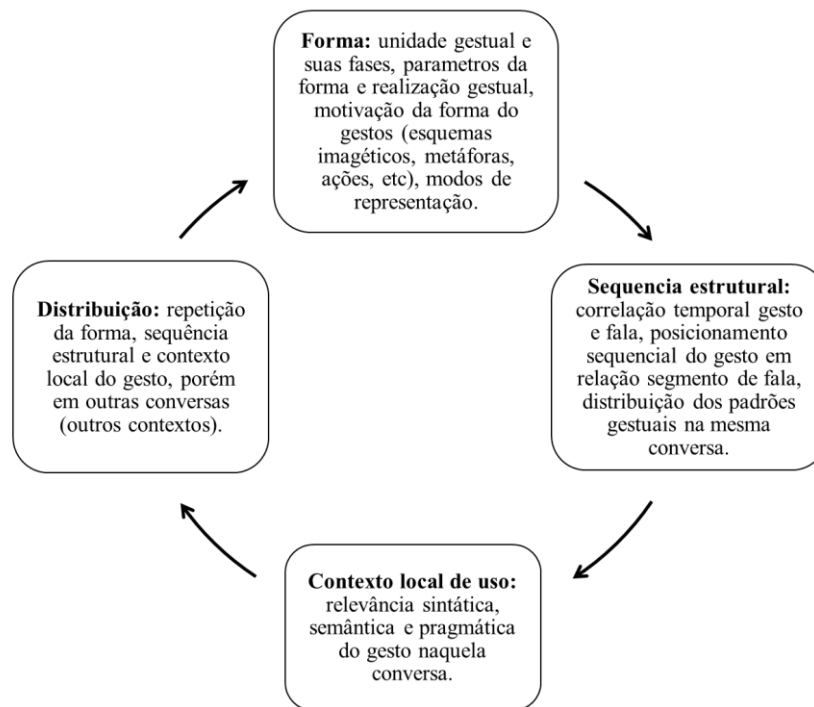


Figura 22 - Blocos de análise dos Métodos de Análise Gestual (MGA)

Fonte: adaptado de Müller (2019)⁴⁵

Já o LASG engloba as três primeiras etapas do MGA: forma, estrutura sequencial e contexto local de uso. Descrever a forma e determinar a motivação do gesto é o ponto de partida desse sistema. Assim, ao utilizar o LASG, o pesquisador inicia sua investigação do significado do gesto sempre pela descrição de sua forma, procurando seguir os quatro modos de representação gestual: moldar, desenhar, agir (como se) e representar (MÜLLER, 2014, p.1690). Em outras palavras, a descrição gestual procura determinar se as mãos estão moldando, desenhando ou representando algo, bem como determinar se elas estão agindo como se fizessem algo. Na perspectiva do LASG, os gestos são “movimentos comunicativos das mãos e braços, que, semelhantes à linguagem, são usados para expressar pensamentos, sentimentos e intenções de um falante, criando ativamente a organização social da conversa” (MÜLLER, 1998 *apud* BRESSEM; LADEWIG; MÜLLER, 2013, p. 1102, tradução nossa).⁴⁶ Esse é, portanto, o sistema ideal para nossa pesquisa, pois nosso objetivo é justamente determinar se os gestos representam em algum grau os esquemas imagéticos ou os mapeamentos metafóricos que subjazem o significado dos prefixos verbais analisados, descrevendo também a ação que esses

⁴⁵ MÜLLER, Cornelia. *Methods for Gesture Analysis (MGA)*. Seminário Gestik im politischen Diskurs. Frankfurt (Oder): Europa-Universität Viadrina, abril a julho de 2019. Material fornecido pela docente.

⁴⁶ communicative movements of the hands and arms, which, similar to language, are used to express the thoughts, feelings, and intentions of a speaker and which actively create the social organization of the conversation

verbos expressam. Além disso, queremos mostrar como os gestos são úteis para a negociação desses sentidos em sala de aula, contribuindo de forma ativa para a aprendizagem dos alunos. Sendo assim, a forma é o ponto de partida para determinarmos se o gesto é ou não relevante para a explicação desses prefixos verbais.

As análises foram iniciadas, portanto, no primeiro bloco do MGA. O primeiro passo foi determinar a unidade gestual, isto é, onde o gesto começa e onde ele termina. Considera-se para o início de um gesto, a posição inicial em que mãos e braços estão relaxados. O final da unidade gestual é determinado pela retração das mãos e braços, que retornam para a posição de relaxamento. Nesse caso, a unidade gestual compreende, portanto, todos os movimentos feitos para comunicar um determinado sentido.

Num segundo momento, o LASG irá dividir a unidade em fases gestuais, a saber: posição inicial, preparação, núcleo, retenção e retração.⁴⁷ A posição inicial se refere à fase em que as mãos estão em repouso. Essa fase geralmente não foi anotada na transcrição e serviu apenas como o ponto de partida para a marcação do início da unidade gestual. A fase de preparação é o momento em que as mão e braços começam a se posicionar para executar o núcleo do gesto, porém esses movimentos ainda não fazem parte dele. O núcleo do gesto é a fase em que mãos e braços se movimentam com o intuito de desenhar, modelar ou representar alguma coisa ou ação, seja de forma mais abstrata ou mais icônica. A fase de retenção, que nem sempre ocorre, acontece quando o formato de mão executado no núcleo do gesto é mantido por algum tempo, podendo evoluir para a formação de outro núcleo (iniciando uma nova unidade gestual) ou seguir para a fase de retração. Já essa última se refere ao momento em que mãos e braços retornam à posição inicial de relaxamento, finalizando a unidade gestual.

A segmentação da unidade gestual é o que possibilita especificar a relação precisa entre gesto e a fala, uma vez que cada fase tem um propósito funcional e estrutural na constituição da unidade gestual e seu sentido. Segundo Bressemer, Ladewig e Müller (2013, p.1102), a fase mais importante é o núcleo do gesto, pois é ele que geralmente carrega o conteúdo semântico. Essa fase é, conseqüentemente, o núcleo da unidade gestual e corresponde normalmente a um enunciado verbal, podendo ocorrer simultaneamente a ele e/ou ao acento focal, característica vista como uma forma de colocar em figura (*foregrounding*) o conteúdo semântico do gesto. Já as fases de preparação e de retenção do gesto são responsáveis pela criação de uma coerência entre todas as outras fases, pois é a partir delas que geralmente se inicia o núcleo, fase que

⁴⁷ Nossa tradução para *rest position, preparation, stroke, holde retraction* (BRESSEMER; LADEWIG, 2011).

marca a existência da unidade gestual. Entretanto, núcleos podem originar outros núcleos, sem necessariamente observarmos a ocorrência de preparação ou retenção (BRESSEM; LADEWIG, 2011).

Após a marcação das unidades gestuais e suas fases, como sugere o LASG, realizamos a descrição detalhada da forma e execução do gesto. Essa descrição se refere apenas à fase do núcleo e, para isso, são usados os quatro parâmetros de Bresse (2013) baseados na língua de sinais: forma da mão, orientação, movimento e posição da mão no espaço (em relação ao corpo do falante). Essa proposta segue uma abordagem linguístico-semiótica dos gestos e considera a separação heurística entre forma, significado e função durante o processo analítico. Segundo Bresse (2013, p. 1080), esse sistema se concentra unicamente na descrição da forma do gesto independente da fala, o que nos permite identificar e descrever gestos a partir somente da imagem (sem o som). Além disso, esse sistema evita descrições de forma gestual que incluam paráfrases de significado, pois inclui apenas diretrizes para a anotação do gesto em relação à sua aparência física. A premissa é de que gestos e fala estão conectados na medida em que a linguagem é intrinsecamente multimodal, bem como sua gramática.

Com base em Bresse (2013), detalharemos, a seguir, os parâmetros utilizados em nossa análise:

- Formas de mão: aberta, fechada, curvada (dedos curvados), dedos esticados;
- Orientação da palma: para cima (horizontal), para baixo (horizontal), laterais (vertical), virada para o corpo, virada para fora;
- Movimentos: reto, em arco, circular, zigue-zague, em forma de S, espiral;
- Realização do gesto no espaço: centro, periferia e extrema periferia mais suas combinações direcionais (superior, inferior, direita, direita-inferior, direita-superior, esquerda, esquerda-superior, esquerda-inferior).

A Tabela 05 abaixo mostra as siglas e símbolos que adotamos para a facilitação da descrição das formas de mãos e palmas. Já as figuras 23 e 24, na sequência, ilustram os contornos dos movimentos de mão e a localização da realização do gesto no espaço.

Após a etapa de descrição da forma do gesto, passamos ao segundo bloco de análise MGA que é a sequência estrutural do gesto. O principal objetivo dessa fase é determinar a relação temporal gesto e fala, marcando seu posicionamento em relação ao segmento de fala a que ele corresponde. Como já dito acima, o LASG sugere a transcrição da fala segundo o modelo GAT 2, podendo o transcritor seguir o modelo da unidade de turno ou unidade

entonacional. Nós optamos pelo modelo de unidade entonacional que está em conformidade com o padrão do corpus NUCOI. Além disso, O LASG considera essa divisão por unidades entonacionais relevante para a notação dos gestos pois, em primeiro lugar, ela não é dependente da unidade verbal e sim dos contornos entonacionais. Em segundo lugar, a unidade entonacional pode ter mais de um acento focal, o que é relevante para a estrutura gestual, pois o núcleo do gesto pode não carregar necessariamente o acento primário. Por fim, as unidades entonacionais, que são usualmente marcadas pelas pausas, revelam uma estrutura de fala que pode estar associada à estrutura cognitiva de organização da fala. Nesse contexto, a divisão da fala em unidades entonacionais revela o foco de pensamento do falante que está também diretamente relacionado à realização do gesto.

Tabela 05 - Siglas para descrição das formas da mão e orientação da palma mais frequentes nos dados

Descrição	Abreviação
Mão direita	MD
Mão esquerda	ME
Ambas as mãos	2M
Palma para cima	P↑
Palma para baixo	P↓
Palma para dentro (em direção ao corpo)	P←
Palma para fora (em direção contrária do corpo)	P→
Palma lateral (na vertical)	PL

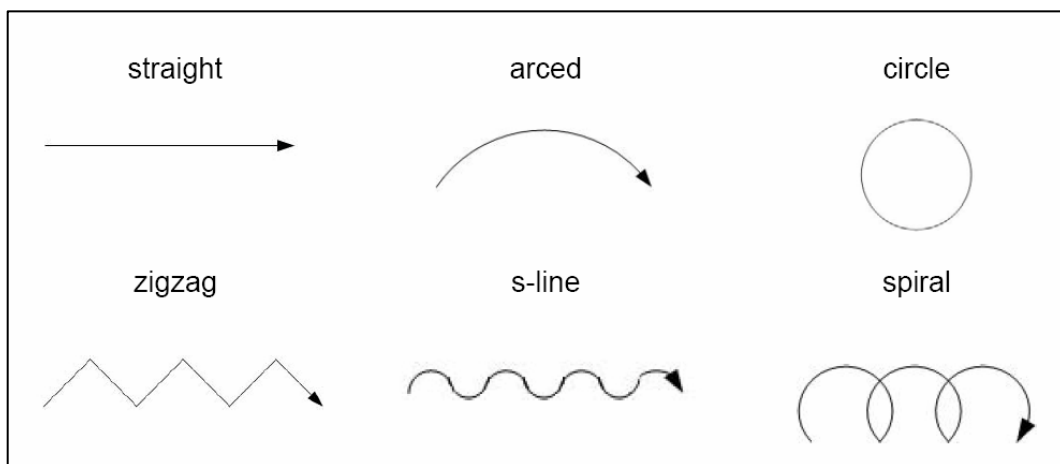


Figura 23 - tipos de movimentos da mão (da esquerda para direita): reto, em arco, circular, ziguezague, em forma de S e espiral.

Fonte: Bressemer (2013, anexo)

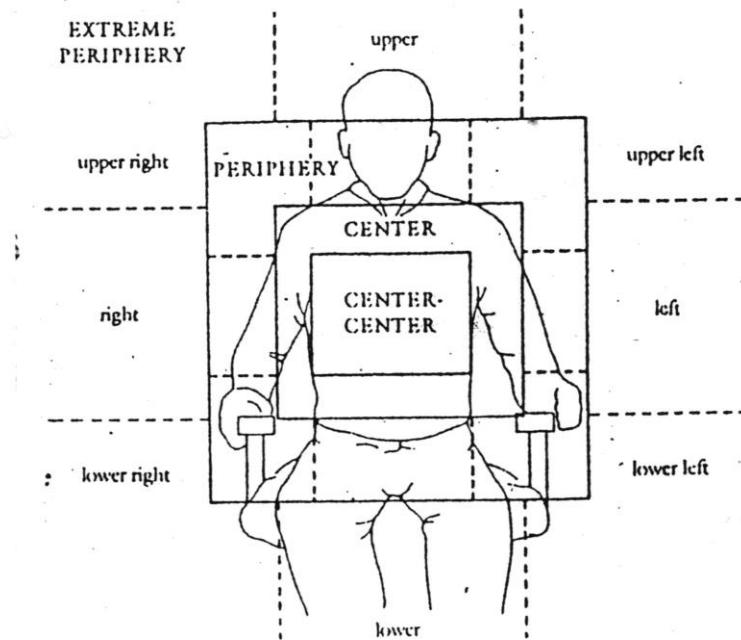


Figura 24 - espaço de realização do gesto em reação ao corpo do falante
 Fonte: McNeill (1992 *apud* Bressemer, 2013, anexo)

Além disso, o LASG considera o conceito de co-expressividade para anotar a relação temporal gesto-fala. Co-expressividade, segundo McNeill (1992, 2008 *apud* Bressemer; Ladewig; Müller, 2013, p. 1110), é a correlação semântica entre a unidade gestual e um segmento de fala que, apesar de expressarem a mesma ideia, não a fazem e forma idêntica. Entretanto, para que fala e gesto sejam co-expressivos não é necessário que o gesto ocorra simultaneamente a um item lexical específico como, em nosso caso, um verbo e/ou seu prefixo (separável ou inseparável). Assim, para a anotação da relação temporal gesto-fala, o LASG discrimina três tipos de ocorrência, a saber: gesto pré- e pós-posicionado, gesto paralelo e gesto sozinho. No primeiro tipo, os gestos podem ocorrer antes ou depois do segmento de fala semanticamente correspondente (um ou mais itens lexicais). No segundo tipo de ocorrência, a paralela, temos a ocorrência simultânea do gesto e do segmento de fala semanticamente correspondente. Já no caso do terceiro tipo, como prevê o nome, o gesto ocorre sozinho durante pausas ou silêncios na interação (BRESSEMER; LADEWIG; MÜLLER, 2013, p. 1111). Em nossa pesquisa, foram anotados os três tipos de ocorrência, sendo a ocorrência paralela entre gesto e o verbo/prefixo analisando o tipo mais relevante, pois isso seria a evidência empírica de como os significados negociados por meio desses gestos estão sendo destacados cognitivamente pelo falante (*foregrounding*). Além disso, procuramos determinar se professores ou alunos repetem o mesmo gesto em relação ao mesmo verbo e/ou prefixo ao longo da mesma aula, reforçando a

relevância cognitiva desse gesto para aquele contexto de fala, isto é, o gesto representa de fato o entendimento daquele falante sobre o significado daquele verbo/prefixo.

Para o terceiro bloco de análise do MGA, são considerados o contexto local de ocorrência do gesto considerando aspectos semânticos, pragmáticos e sintáticos. Para tanto, o LASG sugere a anotação da relação semântica entre gesto e fala. Bressemer, Ladewig e Müller (2013, p. 1111) explicam que há quatro tipos de relação semântica, a saber: redundância, complementação, adversidade e reposição. A relação de redundância acontece quando a forma do gesto é idêntica, ou parcialmente idêntica, ao esquema imagético e/ou às características semânticas do item lexical correspondente. Já no caso da relação de complementação, ou suplementação, não há uma correspondência formal entre o gesto e o esquema imagético (ou as características semânticas) do segmento de fala, mesmo assim o gesto contribui para o entendimento dele. Esse foi o caso, como veremos adiante, de gestos produzidos por professores que não representavam o esquema do prefixo verbal, mas delineavam elementos do cenário em que a ação expressa pelo verbo acontecia, levando os alunos a entenderem o significado do verbo. Já a relação de adversidade se dá quando a forma gestual não corresponde em nenhum grau ao esquema imagético ou características semânticas do segmento de fala correspondente. Por fim, a relação de reposição acontece quando o gesto é usado no lugar do segmento de fala, durante pausas ou silêncios, sendo o único input semântico na interação.

Com base na relação semântica, o LASG também propõe quatro funções gestuais na interação. São elas a função de ênfase, que corresponde a relação de redundância, a função de modificação, que corresponde à relação de complementação semântica, a função de adição, correspondente à relação de adversidade e, por fim, a função de substituição, que corresponde claramente a relação semântica de reposição.

Assim, para a última e terceira etapa de nossa análise (o LASG não contempla a implementação do quarto bloco de análise do MGA), procuramos determinar a relevância contextual dos gestos no momento da interação, baseando-nos nas seguintes perguntas:

- A. A forma do gesto corresponde ao esquema imagético relacionado ao prefixo verbal (conforme os modelos teóricos pesquisados)?
- B. A forma do gesto representa o domínio-alvo ou o domínio-fonte da metáfora que subjaz o sentido do verbo e/ou seu prefixo?
- C. A realização do gesto representa ou a ação do verbo ou o cenário em que essa ação ocorre?

- D. A realização do gesto pelos professores tem o objetivo claro de explicar o significado do verbo e/ou seu prefixo? Isto é, o gesto é realizado durante o ato de explicação (pergunta-reposta, por exemplo) ou o gesto é realizado de forma mais espontânea durante a interação?

Essa última pergunta diverge dos parâmetros previstos pelo sistema LASG e MGA, que não pretendem identificar qualquer tipo de intenção do falante ao realizar um gesto. Como discutido acima, o LASG e MGA são métodos de anotação e análise de gestos que têm como objetivo exclusivo a descrição formal dos gestos. Entretanto, entendemos ao longo do processo de análise dos nossos dados que era de grande importância para a nossa pesquisa fazer uma distinção entre os gestos usados para a explicação de um item lexical e os gestos realizados de forma, digamos, mais inconsciente pelos professores, pois um dos nossos objetivos é determinar se o gesto pode ser considerado um recurso didático. No entanto, não estamos afirmando que os professores estão usando gestos de forma deliberada, isto é, que eles tenham planejado previamente usar este ou aquele gesto para explicar um determinado verbo e/ou prefixo (como se pode, por exemplo, planejar o uso de imagens ou materiais do tipo *realia*).⁴⁸ Utilizamos o termo “recurso didático” no sentido de que, ao realizarem gestos com o claro intuito de explicar o item lexical, os professores estão oferecendo aos alunos um recurso visual importante que pode, assim como o uso de imagens e objetos, auxiliar no entendimento do novo vocabulário.

5. Ferramentas adotadas para a notação dos gestos

Como já descrito acima, transcrevemos primeiramente as falas utilizando o software EXMARaLDA, pois ele já está adaptado para o sistema de transcrição de fala GAT 2 e oferece a geração de output dentro desse padrão. Entretanto, esse software não está preparado para a anotação de gesto no padrão LASG, além de não oferecer um suporte estável para execução de vídeos. Dessa forma, como sugerido pelo sistema LASG, usamos o software ELAN para a marcação da unidade gestual e suas fases, bem como a descrição do núcleo do gesto. Acrescentamos também o uso de planilhas de Excel para a marcação das fases da unidade

⁴⁸ Materiais do tipo *realia* são objetos reais do dia-a-dia trazidos pelo professor para a sala de aula com o intuito de tornar mais memorável para os alunos o aprendizado de um novo vocabulário. (© The British Council. Disponível em: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/realia>. Acesso em: 03/10/2019)

gestual em relação à fala, de maneira que pudéssemos gerar um output mais adequado ao nosso tipo de análise, como mostraremos mais a adiante.

Uma vez que o EXMARaLDA permite a exportação do arquivo de transcrição para o formato ELAN, a transferência das transcrições para esse software foi relativamente fácil e poucos ajustes foram necessários. Assim, para cada trilha de participante já criada no EXMARaLDA, foi criada uma outra trilha no ELAN para a anotação dos gestos. Como o ELAN permite que se associe diferentes trilhas aos mesmos participantes, cada participante passou a ter uma trilha de fala e uma trilha de gesto, como mostra a figura 25. Como sugerido pelo sistema LASG, o processo de anotação de gestos e fala em trilhas separadas possibilita (a) a determinação precisa do início e final de cada unidade gestual, (b) a marcação das fases gestuais em relação à fala e (c) a descrição detalhada da execução do núcleo do gesto. Assim, o output final mostra ao leitor de forma clara a relação entre fases gestuais e outros elementos interacionais da fala, como acento focal, pausas etc. Além disso, o suporte de vídeo oferecido pelo ELAN permite a execução do vídeo sem som, bem como a execução do vídeo em câmera lenta, recursos técnicos indispensáveis para uma marcação precisa da unidade gestual e sua segmentação nas diferentes fases.

Após a anotação dos gestos no ELAN, as sequências da transcrição⁴⁹ em que ocorre o gesto a ser analisado foram salvas em formato de arquivo de texto simples (.txt) e esses arquivos foram transferidos para planilhas de Excel. Esse formato de planilha possibilitou não apenas a organização das transcrições de acordo com o prefixo verbal, como também permitiu uma marcação das fases dos gestos de forma a garantir um output final compatível ao padrão GAT 2, pois o Excel permite a edição do texto de forma relativamente fácil.

⁴⁹ O ELAN, assim como o EXMARaLDA, permite que se gere um output apenas de um trecho selecionado da transcrição. Isso facilita a organização das análises, pois gera mos outputs apenas dos trechos que temos interesse em analisar.

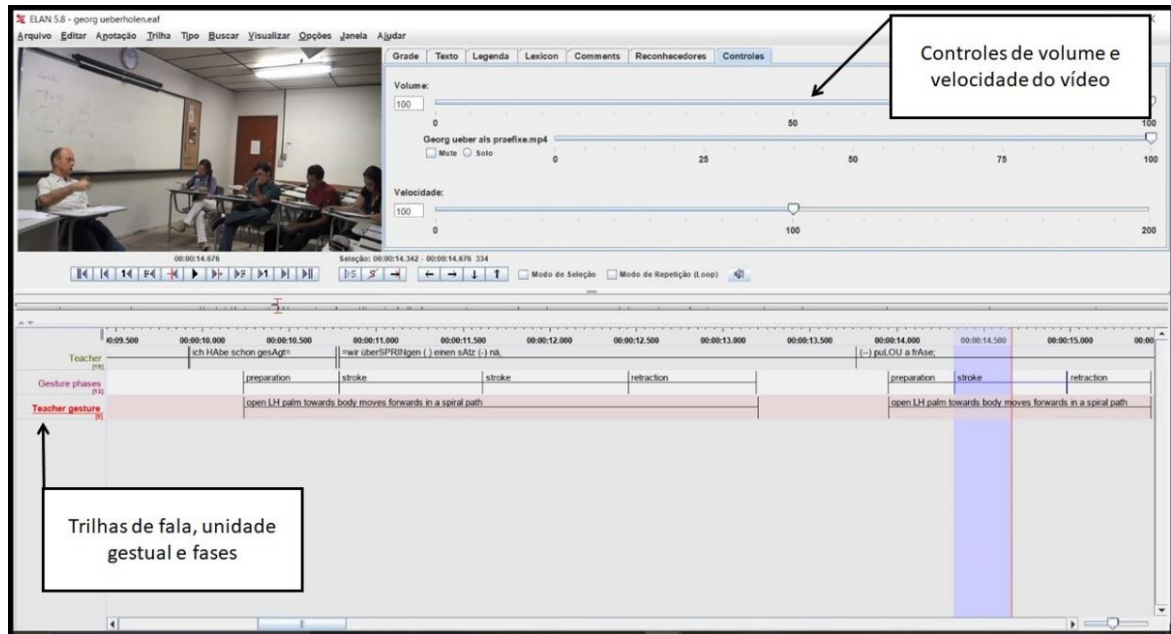


Figura 25 - tela do software ELAN que mostra a anotação de gestos associada à fala.

Portanto, ao importar o arquivo de texto dentro do Excel, gerou-se uma planilha com duas colunas, uma que contém a descrição da trilha (falante e gesto do falante) e outra com o conteúdo da trilha (transcrição da fala e anotação do gesto e suas fases). As linhas correspondem às unidades entonacionais e gestuais já demarcadas anteriormente no ELAN. O resultado é uma transcrição tabelada cuja cada unidade entonacional que contém um gesto é seguida por uma linha com as fases do gesto e, em seguida, por uma linha com a descrição detalhada do núcleo do gesto. O uso de planilhas no Excel também possibilitou que a marcação das fases seja feita de forma gráfica na unidade entonacional, ou seja, nós sincronizamos visualmente cada fase gestual na linha abaixo com os segmentos de fala na linha acima utilizando a barra transversal (|) e destacando o núcleo do gesto em negrito. O resultado é uma visualização clara da interação gesto-fala, como vemos abaixo na Figura 26. Além disso, substituímos a descrição da trilha na primeira coluna, pela numeração das unidades entonacionais feitas pelo output padrão GAT 2 (feito no EXMARaLDA), uma vez que isso facilita a leitura conjunta das duas transcrições.

Um sistema de nomeação dos arquivos, planilhas e trechos de transcrição também foi adotado para organizar todos os outputs. Quatro grandes arquivos de Excel foram gerados para cada prefixo verbal e cada arquivo foi organizado em planilhas nomeadas de acordo com o verbo analisado. Em cada planilha contém todos os trechos coletados no corpus relativos ao verbo selecionado para essa pesquisa e esses trechos foram nomeados de acordo com o padrão do corpus NUCOI para nomeação de arquivos de transcrição, como mostram a tabela 06 e a

figura 27. O título do arquivo de transcrição também será usado durante todo capítulo de análise para identificar os trechos analisados.

Assim, durante o capítulo de análise, combinaremos as transcrições de fala no padrão GAT 2, obtidas via software EXMARaLDA, como as transcrições de gesto-fala no padrão LASG, obtidas por meio dos softwares ELAN e Excel. O primeiro tipo de transcrição permite que o leitor tenha uma ideia do contexto mais amplo em que os gestos foram produzidos. Já a transcrição gesto-fala fornece uma visão mais focada no gesto em seu contexto imediato de produção, acompanhado de imagens que ilustram as fases gestuais.



042	(--)	über		den FLUSS	(.)		Übersetzen		(---)	ja;
		preparação		núcleo			retração			
Gesto		MD-P ← aberta se movimenta para frente em arco								
										
		Preparação				Núcleo				

Figura 26 - exemplo de output de transcrição com anotação de gesto.

Tabela 06 – Sistema de organização dos trechos de transcrição

Sistema de nomeação	Critério	Exemplo
Arquivo Excel	Prefixo analisado	prefixo <i>über.xlsx</i>
Planilha	Verbo analisado	<i>überholen</i>
Título da transcrição	Padrão NUCOI: ano, local, nome da gravação, seguidos do tempo (minutos e segundos – 00:00) em que o trecho ocorre naquele arquivo de vídeo (cada aula contém três arquivos de vídeo)	2018BHAula01-parte03 ((25:16-30:06))

Capítulo V: Análises

Neste capítulo apresentaremos a análise dos trechos considerados mais relevantes do ponto de vista didático-pedagógico. Conforme descrito no capítulo anterior, foram selecionados trechos nos quais professores e alunos negociam os significados de verbos separáveis e inseparáveis que ocorrem com os prefixos *durch*, *über*, *unter* e *um*. Iniciamos nosso capítulo com um panorama geral de todas as ocorrências encontradas, bem como uma explicação breve do processo de seleção dos trechos para análise gestual. Em seguida, apresentaremos uma análise multimodal detalhada dos exemplos mais pertinentes. Além da análise gestual, consideramos outros elementos interacionais relevantes para o contexto de sala de aula como, por exemplo, tokens de reconhecimento (*ah*, *ok*, *sim* etc.) que podem sinalizar, por exemplo, entendimento ou não de uma explicação, bem como os acentos focais e movimentos entonacionais finais das unidades, que ajudam a reforçar a co-expressividade do gesto.

1. Panorama geral dos dados

Nessa primeira parte apresentaremos uma análise geral dos exemplos observados em nossos dados. Nossa intenção é fornecer um breve panorama de como foi o processo de seleção das sequências para análise gestual. Primeiramente, contabilizamos todas as sequências nas quais os verbos com os prefixos *durch*, *über*, *unter* e *um* tiveram seus sentidos negociados, entre os participantes da pesquisa, de forma multimodal (verbalmente e gestualmente). Em seguida, enumeramos dentre essas sequências todos os exemplos de gestos considerados relevantes do ponto de vista didático-pedagógico, isto é, gestos que ajudaram: 1) salientar os esquemas subjacentes ao prefixo e/ou 2) elaborar e/ou reforçar o significado da ação verbal.⁵⁰ No terceiro e último passo, decidimos usar, para efeito de comparação, a recorrência como critério de seleção dos trechos para análise: analisamos apenas gestos que ocorrem com um mesmo verbo (separável ou inseparável) em diferentes aulas ou que ocorre com um mesmo verbo apenas em uma aula, porém mais de uma vez. Além disso, consideramos também um exemplo não recorrente (ocorreu apenas uma única vez em nossos dados), mas cujo contexto da explicação

⁵⁰ Como explica Bella via (2007, p. 91), professores podem, e devem, chamar a atenção dos alunos para os sentidos esquemáticos subjacentes aos prefixos verbais por meio da utilização de elementos visuais, como imagens ou gestos.

estava relacionado a um outro verbo abordado na mesma aula. A tabela abaixo apresenta o panorama geral dos exemplos encontrados:

Tabela 07 - Resumo de todas as ocorrências de verbo + gesto para explicação de prefixos verbais separáveis e inseparáveis

Total de dados coletados: 6 aulas com aproximadamente 9 horas de filmagem				
prefixo	<i>durch</i>	<i>über</i>	<i>unter</i>	<i>um</i>
Ocorrências verbo + gesto:	6	19	6	9
Exemplos considerados para análise gestual:	2	9	5	5
exemplos recorrentes:	<i>durchbrechen</i>	<i>übersetzen</i>	<i>unterstellen</i>	<i>umschreiben</i>
		<i>überholen</i>		<i>umfahren</i>
exemplos com apenas uma ocorrência:	-	-	<i>unterschätzen</i>	-

Como observamos, o prefixo verbal com maior ocorrência em interações que envolvem negociação de sentidos por meio de gestos foi *über*, com 19 ocorrências, seguido de *um*, com nove. *Durch* e *unter* tiveram juntos seis ocorrências de explicações verbais acompanhadas por gestos. Além disso, verbos com prefixo *über* também tiveram o maior número de recorrência nos dados. Atribuímos esse alto número de recorrência do prefixo *über* ao fato de que os exercícios realizados durante as aulas filmadas em 2014 discutiam exclusivamente esse prefixo, enquanto que as atividades realizadas nas aulas filmadas em 2018 e 2019 abrangiam vários prefixos verbais (além dos quatro prefixos aqui discutidos, professores e alunos também discutiram verbos com os prefixos *zusammen*, *wider* e *wieder*). A seguir, apresentaremos as análises multimodais com foco nos gestos dos exemplos selecionados.

2. Análise multimodal

A seguir apresentaremos análises multimodais dos exemplos considerados mais relevantes em nossos dados. Como já explicado no capítulo anterior, para facilitar a leitura e a discussão das interações analisadas, apresentaremos primeiramente o trecho mais extenso que contextualiza a conversa em que os gestos aparecem, acompanhado do link para o vídeo

armazenado na plataforma Youtube⁵¹ em conta criada exclusivamente para essa tese. Essa transcrição segue o padrão GAT 2 e as seguintes abreviações foram utilizadas:

- P: professora ou professor;
- A: aluna ou aluno (o número que segue a letra A corresponde ao posicionamento do aluno, da esquerda para direita, em relação à câmera, para orientação do transcritor);
- T: transcritor (anotações sobre ocorrências durante a interação que não foram atribuídas a nenhum participante, como pausas muito longas ou atividades feitas em conjunto).

Para a análise gestual, apresentaremos somente as partes da transcrição referentes às unidades entonacionais em que a unidade gestual ocorre, identificadas pelo número das linhas da transcrição anterior. As análises foram ordenadas primeiramente pelo prefixo e depois pelo verbo a que elas se referem.

2.1. Prefixo *über*

Começaremos pelas análises do prefixo *über* que, de acordo com a tabela acima, foi o que mais ocorreu em nossos dados: 19 explicações sobre verbos que trazem *über* como prefixo ocorrem com realização gestual, sendo que nove trechos foram selecionados para análise. Selecionamos os verbos *übersetzen* e *überholen*, pois esses dois verbos foram tópico de discussão em cinco das sete aulas que compõem nossos dados e, portanto, são bons exemplos para efeito de comparação.

2.1.1. Verbo *ÜBER*setzen e *übersetzen*

Retomando a discussão feita em nossa revisão teórica, sabemos que *übersetzen* tem dois significados: quando esse verbo ocorre com o prefixo separável, ele significa “transportar

⁵¹ Todos os informantes concederam direitos de imagem à pesquisadora. Os vídeos, entretanto, são disponibilizados de forma oculta, sendo o acesso feito exclusivamente por meio do link aqui fornecido. As ferramentas de compartilhamento e comentário estão desativadas para todos os vídeos.

peessoas, por meio de barco ou balsa, de uma margem para a outra margem”⁵² (de um rio, lago etc.). Já quando ocorre com o prefixo inseparável, *übersetzen* significa “traduzir”. Observamos, portanto, a diferença de sentidos marcada na forma: quando é separável, o verbo tem um sentido concreto de deslocamento (transportar pessoas de uma margem para a outra). Já a forma inseparável é uma extensão metafórica do primeiro sentido (transportar o texto de uma língua para outra). Como lembra Dewell (2011, p.304), esse comportamento sintático-semântico do verbo *übersetzen* é frequentemente citado em manuais didáticos e gramáticas de DaF como um exemplo emblemático para verbos em alemão cuja estrutura sintática, pronúncia e significado variam de acordo com a separabilidade de seu prefixo.

Em nossos dados ocorrem vários exemplos em que essa diferença é explicada pelos professores por meio de realização gestual. Vale a pena lembrar que a forma inseparável de *übersetzen* (traduzir) é um verbo de alta frequência na língua alemã e normalmente conhecido pelos aprendizes de DaF já em níveis mais básicos. Portanto, os participantes em nossos dados não demonstraram dificuldade no entendimento desse verbo. Já a forma separável *ÜBERsetzen* é bem menos frequente, devido a um contexto de uso mais limitado, e, portanto, menos conhecida até mesmo para alunos mais avançados. Assim, observamos que a maioria dos alunos em nossos dados desconhecia essa forma e, conseqüentemente, observamos uma ocorrência de gestos como meio de clarificação de significado dessa forma verbal.

Trecho 01

Nesse primeiro trecho, o professor nativo de língua alemã e seus alunos estão discutindo qual seria o sentido do prefixo *über* na sentença *Übersetzen Sie den Text ins Englische* (traduza o texto para o inglês). Vale ressaltar que esse trecho foi retirado da última parte da aula, sendo que nas duas primeiras partes, professor e alunos já haviam discutido os oito sentidos da preposição *über* (BELLAVIA, 1996, 2007), bem como os esquemas imagéticos correspondentes. Nessa terceira parte, eles devem aplicar esses sentidos a outras ocorrências de *über*, como a que observamos na oração acima. Como mostra a transcrição abaixo, após certificar-se de que os alunos entenderam todos os elementos da oração (linhas 007 a 009), o professor foca no significado do prefixo verbal:

⁵² *ÜBERSETZEN*. In: DWDS. Disponível em: <https://www.dwds.de/wb/so>. Acesso em: 22/11/2019.

2014BHAula02-parte03 ((05:09-05:44))⁵³

- 001 P: oKAY.
- 002 dann-
continuando
- 003 (-)ALU5 liest du bitte mal den satz nummer (.) FÜNF,
A5 leia por favor a oração número cinco
- 004 (--)
- 005 A5: <<lendo> übersEtzen sie den tExt ins (.) ENGLische;>
traduza o texto para o inglês
- 006 P: hm;
- 007 ist das ↑KLAR,
está claro
- 008 (-) ENGLische ist klAr;
inglês está claro
- 009 TEXT ist klAr;
texto está claro
- 010 (-) was heißt überSETzen;
o que quer dizer *übersetzen*
- 011 A5: traduZIR também;
- 012 P: genAu: das ist über_überSETzen,
isso é traduzir
- 013 (-)und von der idee von Über,
e a ideia de *über*
- 014 (-) wie WÜRdet ihr das (1.1)zEigen,
como vocês mostrariam isso
- 015 A5: mh.;
- 016 (1.6)traduZIR,
- 017 (-)passAR (.) pro inglÊs;
- 018 P: geNAU;
exatamente
- 019 (.) das ist so na von EIner sprache-
é assim, de uma língua
- 020 ((sopra e estala a língua)) in die ANdere sprache.
para a outra
- 021 so ein BISSchen;


⁵³ Vídeo disponível em: <https://youtu.be/bjB60kSJBsY>

mais ou menos assim

Após a pergunta do professor na linha 010, o aluno A5 confirma saber que o verbo *übersetzen* significa “traduzir”. Em seguida, o professor pergunta qual seria o sentido do prefixo *über* nesse contexto. O aluno A5 responde na linha 017: (-) *pasSAR* (.) *pro inglÊS*; , resposta que é confirmada pelo professor nas linhas seguintes.

Contudo, além de demonstrarem compreensão e concordância no nível verbal, professor e aluno também revelam no nível gestual o mesmo entendimento sobre o significado do prefixo *über* para o verbo *übersetzen*, como mostra a anotação abaixo (linhas 017 até 020).

017	(-) <i>pas</i> SAR (.) <i>pro inglÊS</i> ;
	preparação núcleo retração
Gesto	MDP← fechada dedo indicador esticado se move em arco para frente
018	<i>geNAU</i> ;
	preparação núcleo retração
Gesto	MDP↓ curvada se move em arco para frente







Núcleo

Logo no primeiro núcleo na linha 017, observamos um gesto do aluno A5 com movimento de arco para frente realizado simultaneamente ao segmento de fala *pas*|**SAR** (.) *pro inglÊS*; . O núcleo do gesto também coincide com o acento focal primário e secundário, que recaem sobre o verbo “passar” e o substantivo “inglês”. A forma gestual sobreposta ao segmento e fala que traduz o verbo alemão para o português confirma a ideia que o aluno brasileiro tem sobre o significado de *übersetzen*: passar um texto para outra o inglês. Esse entendimento de A5 é corroborado pelo professor na linha 018, quando ele executa um gesto semelhante (com mesmo movimento em arco) e simultaneamente ao gesto do aluno. O núcleo

do gesto é realizado em silêncio, porém é sucedido pela palavra *genau* (exatamente), o que reforça a sua concordância com A5.

Os próximos três núcleos realizados pelo professor são idênticos ao seu gesto anterior, como mostram as linhas 019 a 021.

019	(.) das ist sO na von EIner
	núcleo retração
Gesto	MDP↓ curvada se move em arco para frente rapidamente
	
Preparação	Núcleo
019-020	sprache- ((sopra e estala a língua)) in die
	núcleo retração
Gesto	MDP↓ curvada se move em arco para frente rapidamente
	
Preparação	Núcleo


Primeiramente, na linha 019, o professor movimenta a mão em arco para frente ao mesmo tempo que diz *das ist so na* (isso é assim). O advérbio de modo *so* em alemão tem justamente a função de indicar, por meio de um contexto ou situação, “uma maneira, um processo ou o estado específico de algo”.⁵⁴ Assim, a realização do gesto sobreposto a *so* representa um processo de integração sintática do gesto à fala (MÜLLER, 2008, p. 206). Ou seja, ao dizer *das ist so*, o professor faz referência ao próprio gesto realizado, representando com as mãos o processo esquemático de “traduzir”.

O próximo gesto é realizado novamente em forma de arco, juntamente ao segmento de fala *von einer Sprache...* (de uma língua...). O núcleo é sobreposto ao item lexical *Sprache* (língua), bem como a um som de sopro e um estalo com a língua. Aqui não há a execução do núcleo sobreposto ao acento focal (que recai sobre o artigo *einer*, na fase de preparação), mas entendemos que o sopro e o estalo de língua são a realização vocal do movimento inferido esquematicamente pelo verbo “traduzir”, ou seja, passar um texto de uma língua para outra. Logo em seguida, o professor realiza o último gesto em forma de arco sobreposto ao segmento de fala *in die Andere sprache* (para outra língua), cujo núcleo novamente coincide com o acento focal que recai sobre o adjetivo *andere* (outra):

020-021	ANdere sprache.	so ein	BISSchen;
	núcleo	retração	
Gesto	MDP ↓ curvada se move em arco para frente		



Preparação



Núcleo

⁵⁴ *SO*. In: DWDS. Disponível em: <https://www.dwds.de/wb/so>. Acesso em: 22 nov. 2019.

Além disso, observamos linhas 019 e 020 um processo de elaboração da metáfora subjacente ao verbo *übersetzen*, em que o professor expressa verbalmente o mapeamento metafórico dizendo: von EIner sprache-((sopra e estala a língua)) in die ANdere sprache, ou seja, “[transportar o texto] de uma língua para outra”.

Dessa forma, a integração desses elementos verbais e não verbais configura a ativação da metáfora verbo-gestual em alemão TRADUZIR É ATRAVESSAR DE UMA LÍNGUA PARA OUTRA. Como já discutido anteriormente, Müller (2008, p. 198) explica que o processo de ativação da metaforicidade não implica que o falante esteja consciente do mapeamento metafórico no momento da interação, mas se refere ao acúmulo do que ela chama de “indicadores de ativação da metaforicidade” (*activation indicators of metaphoricity*), isto é, elementos interacionais que podem ser observados empiricamente. Primeiramente observamos que a sequência gestual do professor e aluno é um processo de figuração do esquema de arco, já apontando como sendo o mais prototípico para *über* (BELLAVIA, 1996, 2007; DEWELL, 1996, 2011, 2015). Em seguida, constatamos a ocorrência de vários indicadores de ativação, como o uso do advérbio *so*, funcionando como um elemento anafórico ao gesto, a elaboração verbal do mapeamento metafórico ao “dizer de uma língua para outra”, bem como a integração de elementos não verbais (o sopro e estalo com a língua), além da repetição do próprio gesto em forma de arco. Portanto, temos a ocorrência de uma metáfora verbo-gestual cuja metaforicidade foi ativada pelo emprego de vários indicadores de ativação da metaforicidade do verbo *übersetzen*.

Trecho 02

Nesse segundo trecho, outro professor nativo e seus alunos discutem o mesmo exemplo visto acima no trecho 01. Entretanto, aqui os alunos devem escolher dentre oito esquemas imagéticos, aquele que melhor ilustra o significado para *über* (BELLAVIA, 2007), em uma determinada oração, como mostra a transcrição abaixo:

2014BHAula01-parte03 ((14:25-14:44))⁵⁵

- 001 P: fünf,
[exemplo] cinco
- 002 (---) übeSEtzen sie den text (---) ins Englische,
traduza o texto para o inglês
- 003 (11.4)
- 004 A2: SIEben?
[esquema] sete
- 005 P: (---) SIEben,
sete
- 006 T: (3.6)
- 007 P: hier::,
aqui
- 008 A2: FLÜSsiger,
fluído
- 009 ((fala ininteligível por aprox. 2.1))
- 010 P: BITte?
como
- 011 (-) ah::;
- 012 (2.5) was is was IST FLÜSsig hehe,
o que é fluído
- 013 (---) der TExt?
o texto
- 014 A1: <<rindo> h°;>
- 015 A2: (--) nein aber:: SIEben ah:: ist flÜssig,
não mas o sete é fluído
- 016 und de:r text ist ah: portugIEsisch und ins englisch-
e o texto é português e para o inglês
- 017 P: ja;
sim
- 018 aber äh SIEben ist die idee das etwas,
mas o sete é a ideia de que algo
- 019 (---) ist ein eine:: ja was exZESSiv ist;
é um uma é algo excessivo
- 020 (1.2) äh zuVIEL,
Demais

⁵⁵ Vídeo disponível em: <https://youtu.be/HvCgtBFwwkY>

- 021 (1.4) ja vier ist schon (1.3) äh:: etwas besser,
É, o [esquema] quatro é melhor
- 022 <<pega o pincel e se dirige até o quadro> und das ist schon
ein interessantes (.) BEIspiel,>
e esse é um exemplo interessante
- 023 (--) ah::m (1.9) <<escrevendo no quadro> überSETzen,>
Traduzir.
- 024 ((continua escrevendo no quadro aprox. 2.8)) <<escrevendo no
quadro> also auf portuGIEsisch ah::m> traduzIr,
então em português traduzir
- 025 ich überSETze den tExt;
eu traduzo o texto
- 026 die <<marcando o acento tônico do verbo no quadro> intonaTION
ist hier> (.) ne;
a entonação está aqui
- 027 überSETzen;
traduzir
- 028 (---) ah::m (--) das partizip ich HAbE den text,
o particípio eu [VERBO AUXILIAR] o texto
- 029 ((olha para os alunos por aprox. 2.9))
- 030 A1: <<olhando para o professor> überSETzt;>
traduzi
- 031 P: überSETzt;
traduzi
- 032 (1.5) <<escrevendo o verbo no quadro> überSETzt;>
traduzi
- 033 <<continuando escrevendo no quadro> (1.7) das heißt das vErb ist
NICHT,>
ou seja o verbo não é
- 034 (2.4) TRENNbar (-) ne;
separável né
- 035 (1.5) es GIBT aber auch (---) <<escrevendo o verbo no quadro>
Übersetzen;>
mas existe também ÜBERsetzen
- 036 P: <<continuando escrevendo> (4.4) ja;>
- 037 (---) das ist schon etwas (.) speZIELL-
já é um caso especial
- 038 über einen FLUSS (-) ne,
[PREPOSIÇÃO DIRECIONAL] um rio né
- 039 eine FÄHre (-) hat,
uma balsa [VERBO AUXILIAR]

040 (--) ein BOOT (-) <<pp> na,>
um barco né

041 BARco;

042 (--) über eine FLUSS (.) Übersetzen (---) ja,
atravessar um rio certo

043 (-) ah::m er hat über den flUSS er ist über den FLUSS
 (---) <<escrevendo o particípio do verbo> über::: (1.2)
 gesEtzt;>
ele [VERBO AUXILIAR] o rio ele atravessou o rio

044 <<continuando escrevendo> (2.6) na,>

045 (---) Über(.) gesEtzt;
atravessou

046 (-) wenn die <<apontando para o infinitivo do verbo no quadro>
 intonaTION auf die ü ist,>
quando a entonação está no ü

047 (--) ist das verb TRENNbar,
o verbo é separável

048 wenn es TRENNbar ist,
quando é separável

049 <<circulando o sufixo ge do verbo no quadro> steht
 am WEG eine g (--) ja;>
tem um ge- no meio né

050 (-) ahm são casos (1.3) muito RARos,

051 acontece com Über,

052 acontece com (-) UM,

053 (1.5) e mais alGUma,

054 (1.5) mas só pra: (-) mosTRAR que isso (.) existe (-) né;

055 (---) e:: (-) e <<apontando para o verbo no quadro>
 quando é sepaRÁvel normalmente tem uma ideia mais (--) concreta
 (.) né;>

056 o rio FIca no meio,

057 então é (.) transPOR (-) o rio (-) né;

058 <<apontando para o verbo no quadro> überSETzen,>

059 (---) é a a iMagem é essa né;

060 de um LAdo pro outro;

061 de uma LÍngua pra outra;

062 ma:s (.) já é uma meTÁfora;

063 e quando é metaFÓrico,

064 (--) a tendência é de o verbo não ser (-) separável né;

Logo no início, na linha 004, o aluno A2 sugere que o esquema VII (sete) seria a melhor representação para o significado de *über*, tentando justificar sua resposta com o conceito de “fluidez”. Porém, ele tem dificuldade para explicar a relação entre “fluidez” e a ideia de “tradução” na sentença em discussão. O professor esclarece, então, que o esquema VII (sete) passa a ideia de “algo excessivo” e que no caso do verbo *übersetzen* (traduzir) o mais adequado seria o esquema IV (quatro). A figura 27 compara os dois esquemas:

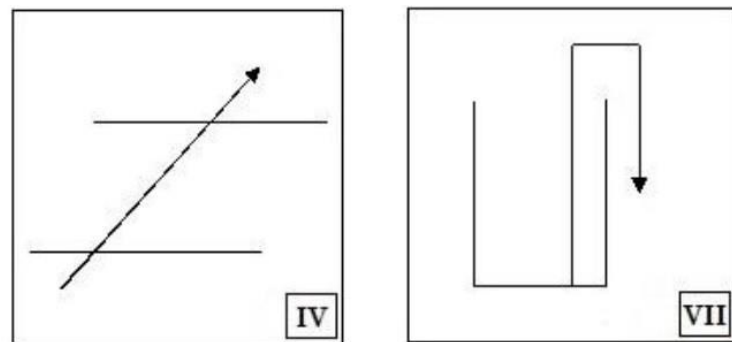


Figura 28 - os dois esquemas imagéticos para *über* que foram discutidos no trecho 01
Fonte: adaptação de Bellavia (2007, p. 95)

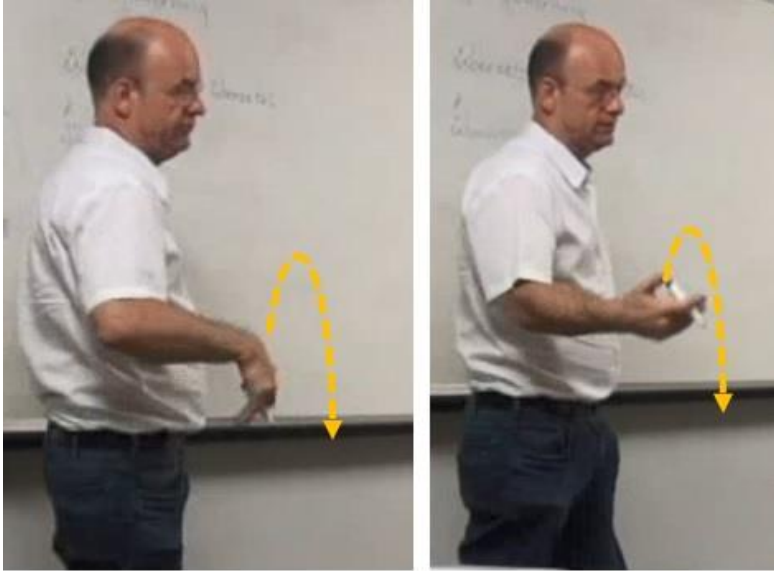
Em seguida, o professor se dirige ao quadro e inicia sua explicação sobre o verbo *übersetzen*, chamando a atenção para o fato de que esse verbo pode ocorrer tanto com o prefixo separável quanto inseparável e que essa característica sintática tem implicações semânticas, prosódicas, bem como na formação do particípio passado do verbo, a saber: quando temos a partícula separável *über*, explica o professor, o acento tônico recai sobre essa partícula, o particípio passado do verbo deve receber o prefixo *ge-* (*übergesetzt*) e seu sentido é concreto (transportar, atravessar). Já quando o prefixo é inseparável, o acento tônico recai na raiz do verbo (*SEtzen*), não há a inserção do prefixo *ge-* na forma participial do verbo (*übersetzt*) e seu significado é metafórico (traduzir).

Percebemos que entre as linhas 022 e 036, bem como entre as linhas 043 e 049, o professor utiliza majoritariamente o quadro para destacar as diferenças prosódicas e sintáticas causadas pela ocorrência de prefixo separável ou inseparável. Ele escreve as formas infinitivas e participiais no quadro, marca graficamente no quadro o sufixo *ge-* bem como o acento tônico dos verbos, além de apontar várias vezes para o quadro ao falar dessas diferenças. Entretanto, ao falar sobre os aspectos semânticos do verbo, são os gestos do professor que se destacam. Ele

tenta fazer uma aproximação entre as formas separável e inseparável, dizendo que a ideia de *über* nas duas estão semanticamente relacionadas, sendo que o verbo ganha um sentido metafórico quando ocorre com o prefixo inesperável. É essa relação entre os sentidos concreto e metafórico que os gestos realizados pelo professor vão salientar, como mostraremos a seguir.

Como mostra a anotação abaixo, o professor realiza o primeiro gesto na linha 038, juntamente ao segmento de fala *über einen FLUSS* (-) *ne*, ([PREP. DIREC.] o rio..., né?), sendo o núcleo pós-posicionado à preposição direcional *über*. Ele não enuncia o verbo *ÜBERsetzen*, o que completaria o sintagma verbal “atravessar/transpor [PREP. DIREC.] o rio”. Contudo, o gesto em movimento de arco - que corresponde o esquema central de *über* - assume a função substitutiva desse verbo (BRESSEM; LADEWIG; MÜLLER, 2013, p. 1111). Assim, o professor integra sintaticamente o gesto à fala, na medida em que realiza um gesto cuja forma corresponde esquematicamente ao item lexical ao qual ele se refere.

038	<i>über</i>	einen FLUSS	(-) <i>nä</i> ,
	preparação	núcleo	retração
Gesto	MD-P ↓ aberta se movimenta para frente em forma de arco		

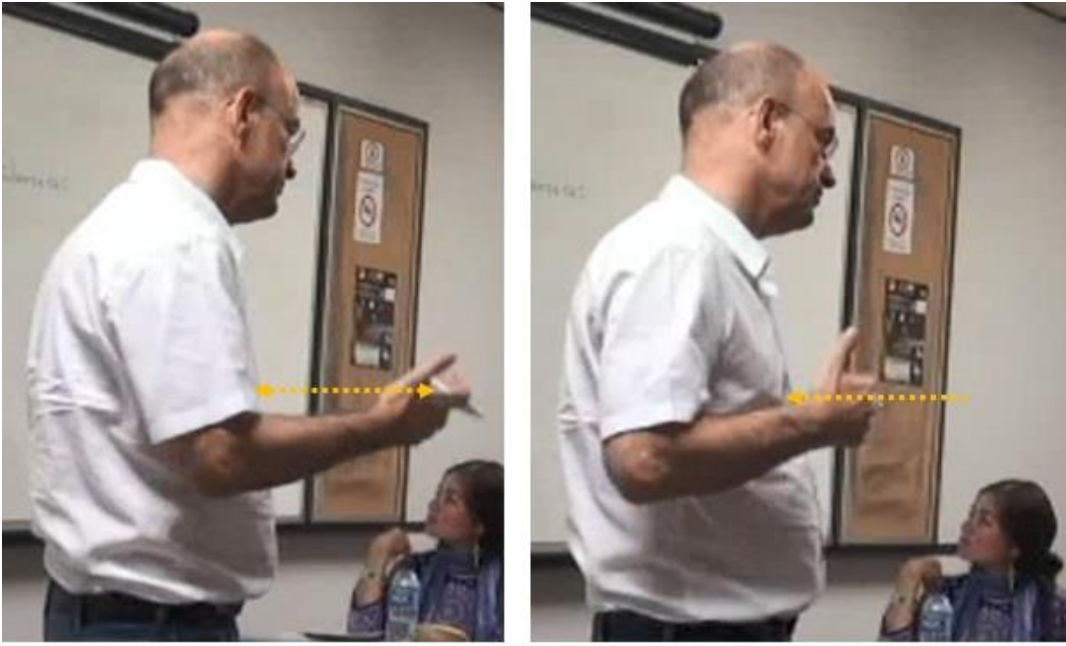


Núcleo

Nas próximas linhas 039 e 040, observaremos o mesmo fenômeno de integração sintática gesto-fala. O gesto aqui é realizado, porém, em movimento de linha reta e ocorre simultaneamente ao segmento de fala *hat*, seguido de uma pausa de aproximadamente 0,6 segundos. O professor movimenta repetidamente a mão aberta, com a palma virada para o corpo, em linha reta para frente e para trás, simulando o que seria o movimento da balsa (*Fähre*),

como mostra a anotação abaixo. O traçado do núcleo é semelhante ao Esquema IV proposto pelo professor para definir *übersetzen* (com base na folha de exercícios que ele e os alunos estão fazendo nessa aula), como já mostramos acima. Nesse esquema, o deslocamento do TR para o outro do LM se dá em contato com o LM. O constante contato do TR com o LM é o que elimina a verticalidade do movimento em arco, transformando o traçado do trajeto em uma linha reta.

039-040 eine FÄHre (-) |hat, (--)|
 preparação |núcleo|
 Gesto MD-P← aberta se movimenta para frente e para trás em linha reta





Início do núcleo **Final do núcleo**

Apesar do núcleo não ocorrer juntamente com nenhum item lexical que exprima esse tipo de movimento, se analisarmos toda a unidade gestual, percebemos que o gesto é executado juntamente com o segmento de fala *eine FÄHre hat,* (uma balsa + VERBO AUXILIAR) e finalizado durante a pausa (--) na unidade entonacional seguinte. O verbo auxiliar *hat* fica sem complemento⁵⁶ nessa unidade, porém a curva entonacional final ascendente sugere que o

⁵⁶ Sugerimos aqui que *hat* se refere ao verbo auxiliar do passado perfeito, pois o professor poderia estar produzindo uma oração do tipo *eine Fähre hat uns über den Fluss übergesetzt* (A balsa nos a travessou/transportou pelo rio), em que a balsa (*Fähre*) seria o agente causativo da ação do verbo, pois ela realiza a ação de transportar alguém ou algo pelo rio. Bella via (1996, p. 100) explica que em verbos com partícula separável *über*, cujo movimento do TR é causado por um agente, a oração tem um enquadramento transitivo e o verbo auxiliar para a construção do passado perfeito é *haben*. Caso não haja a presença do agente causativo da ação (verbos intransitivos), o auxiliar é *sein*. Porém não podemos afirmar qual oração seria produzida pelo professor, pois ele interrompe a unidade.

professor deverá completar a oração na próxima unidade. Entretanto, o que observamos mais uma vez é o professor completar a oração por meio do gesto, cujo núcleo é sobreposto ao verbo auxiliar e à pausa. Aqui, a integração sintática do gesto à fala assume a função de substituir o que seria o complemento verbal e o particípio verbal da oração iniciada na unidade anterior.

Já na linha 042, observamos o professor enfim enunciar o sintagma verbal completamente, realizando simultaneamente um gesto em movimento de arco, pós-posicionado à preposição *über* e pré-posicionado ao verbo *ÜBERsetzen*:

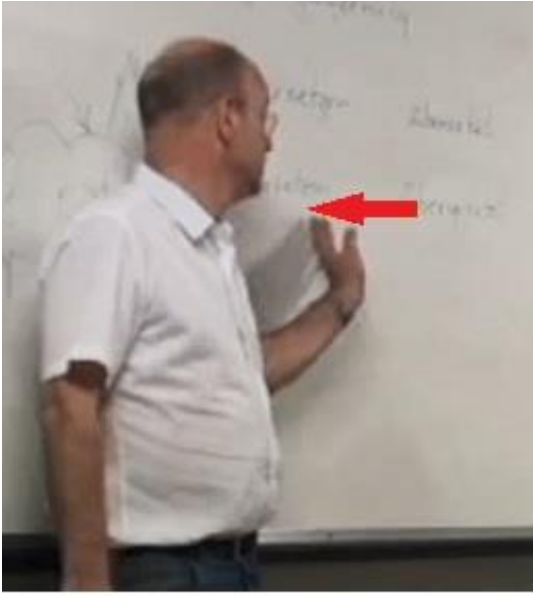
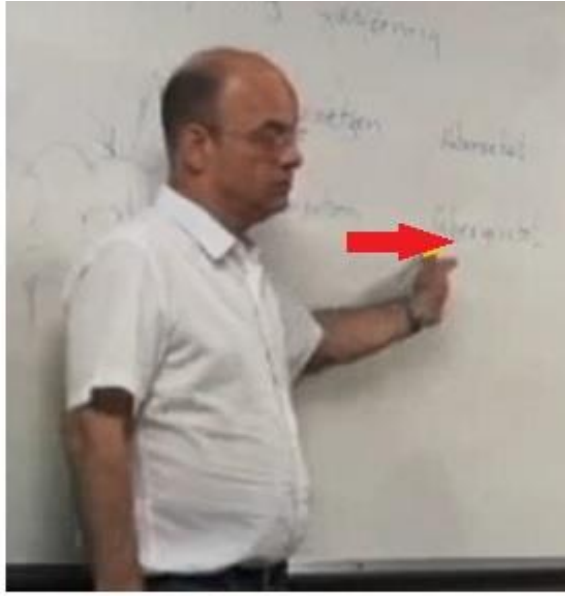
042	(--)	<i>über</i>		den FLUSS	(.)		<i>Übersetzen</i>		(---)	<i>ja;</i>
		preparação		núcleo			retração			
Gesto		MD-P← aberta se movimenta para frente em arco								
										
	Preparação					Núcleo				

A correlação gesto-fala para os dois gestos em arco realizados junto ao sintagma verbal *über einen Fluss übersetzen* pode ser entendido a partir do conceito do “pleonástico direcional” (*Pleonastische Direktional*) de Olsen (1996), conforme discutido no Capítulo III. Como sabemos, o esquema imagético prototípico de *über* sugere um movimento em arco (BELLAVIA, 1996 e 2007; DEWELL, 2011).

Os dois núcleos com movimento de arco ocorrem sobrepostos ao item lexical correspondente ao LM do esquema de *ÜBERsetzen* (*Fluss* – “rio”), ao mesmo tempo que estão

posicionados após à preposição e antes do verbo, portanto, são casos de uma relação semântica gesto-fala de redundância que, por sua vez, tem a função de ênfase da fala (BRESSEM; LADEWIG; MÜLLER, 2013, p. 1111). Além disso, essa relação de redundância da forma gestual com pleonástico direcional *über den Fluss* e o próprio verbo *ÜBERsetzen* pode ser visto como um processo de figuração e perfilamento multimodal do esquema prototípico de *über*, pois o gesto torna esse esquema cognitivamente ativo para os participantes da conversa.

Com relação ao esquema em linha reta, o professor tornará a executar um gesto semelhante na linha 057, porém dessa vez simultaneamente ao segmento de fala em português então é (.) *transPOR* (-) | o rio (-) né;>

057	então é (.) <i>transPOR</i> (-) o rio (-) né;>
	núcleo retração
Gesto	ME-P → aberta desliza para direita e para esquerda em linha reta repetidamente
	
Início do núcleo	Final do núcleo

O professor desliza repetidamente a mão esquerda aberta da esquerda para direita, ilustrando o movimento da balsa ou barco que transpõe o rio de um lado para o outro. O formato desse núcleo é semelhante ao que foi executado nas linhas 039 e 040, quando o professor também movimentava a mão aberta em linha reta, só que para frente e para trás. De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa⁵⁷ um dos significados do verbo *transpor* é “passar além ou

⁵⁷ TRANSPOR. In: COSTA, Joaquim A.; SAMPAIO E MELO, António. Dicionário da Língua Portuguesa, 6ª ed., Porto: Porto Editora, 1991.

por cima de”, isto é, há um limite a ser transposto. No segmento anterior (linha 056) o professor diz *o rio Fica no meio*, indicando que ele está ciente da existência desse elemento semântico no conceito de “transpor” e, assim, propõe a tradução. Apesar do formato do núcleo se assemelhar ao Esquema IV de *über*, bem como ao esquema de “atravessar”, ilustrado na figura 28 abaixo, e que também pode ser associado ao verbo “transpor”, a execução dos dois gestos sugere um movimento bidirecional. Tanto o esquema de *ÜBERsetzen* quanto o de atravessar sugerem um movimento unidirecional.

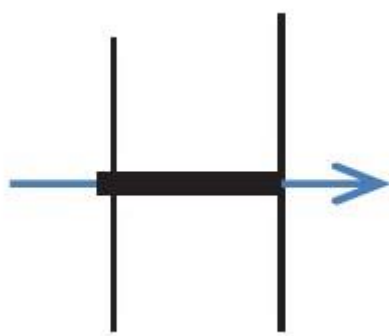


Figura 29 - Esquema para o verbo "atravessar"

Fonte: adaptação de OLIVEIRA, 2017, p. 19.

Temos, portanto, um caso de relação de complementação, como apontam Bressem, Ladewig e Müller (2013, p. 1111), quando a forma gestual corresponde parcialmente ao esquema ou características semânticas do item lexical. Essa relação, afirmam as autoras, sugere uma função de modificação semântica, isto é, o gesto vem complementar o significado do item lexical correspondente. Sendo assim, os gestos do professor parecem sugerir que o deslocamento do TR (o barco ou a balsa, como ele sugere) pode ser feito nas duas direções, levando em conta que se vamos em uma direção, há sempre a possibilidade de retorno. Não sugerimos aqui a modificação dos esquemas já sugeridos para os verbos em alemão e português, mas apenas indicamos que o gesto vem ampliar seus significados, acrescentando uma circunstância plausível para a ação naquele contexto. Além disso, pode-se interpretar a execução bidirecional do movimento como uma alternância da perspectiva que o falante tem em relação ao ponto de partida do TR, isto é, a origem do trajeto se desloca de um lado para outro à medida que o falante repete o gesto.

Além disso, essa alternância entre os esquemas de arco e linha reta sugerem uma alternância entre as perspectivas sinópticas e sequencial que o observador (o falante) tem da cena (DEWELL, 2011). Por um lado, os gestos em formato de arco, reforçados pela ocorrência

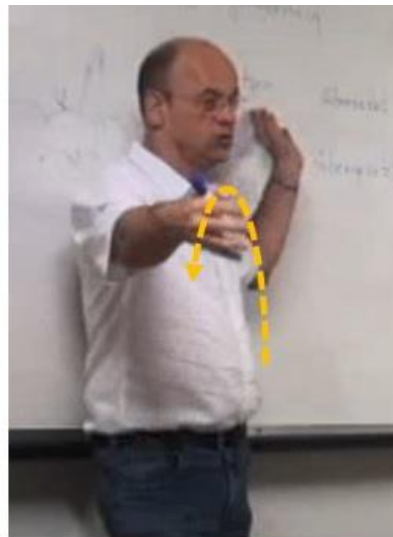
simultânea dos pleonásticos direcionais, focam o trajeto do TR em sua totalidade e salientam a imagem do LM (rio) que será atravessado. Esse esquema é compatível com a visão sinóptica (total) da cena, em que o observador está distante do TR e observa seu deslocamento como um todo. Por outro lado, os gestos em linha reta salientam o trajeto sequencial do TR (a balsa) através do LM (o rio). A perspectiva sequencial da cena aproxima o observador do TR, possibilitando que cada etapa do trajeto seja percebida de forma mais detalhada. Assim, nessa perspectiva sequencial, o contato do TR (a balsa) com o LM (o rio) fica mais visível para o observador, e o que antes era percebido sinopticamente como um arco, passa a ser percebido como um caminho reto entre as duas margens do rio.

Por fim temos nas linhas 060 e 061 mais dois núcleos realizados com movimento de arco que ocorrem sequencialmente e de forma simultânea aos segmentos de fala de um Lado pro outro; e de uma LÍngua pra outra; como vemos na anotação abaixo. Nesse contexto, o professor propõe uma relação semântica entre o sentido concreto do verbo separável e o sentido metafórico do verbo inseparável, portanto, uma tentativa de achar um sentido comum às duas formas de *übersetzen*. É interessante observarmos que essa relação é expressa aqui pelo esquema de arco, que é exatamente o esquema prototípico para a partícula direcional *über*.

059-060 (-) né, | de um Lado pro outro; |
Preparação | núcleo |
061 de uma LÍngua pra outra; |
núcleo | retração
Gesto MD-P ↓ aberta se movimenta em arco para a esquerda

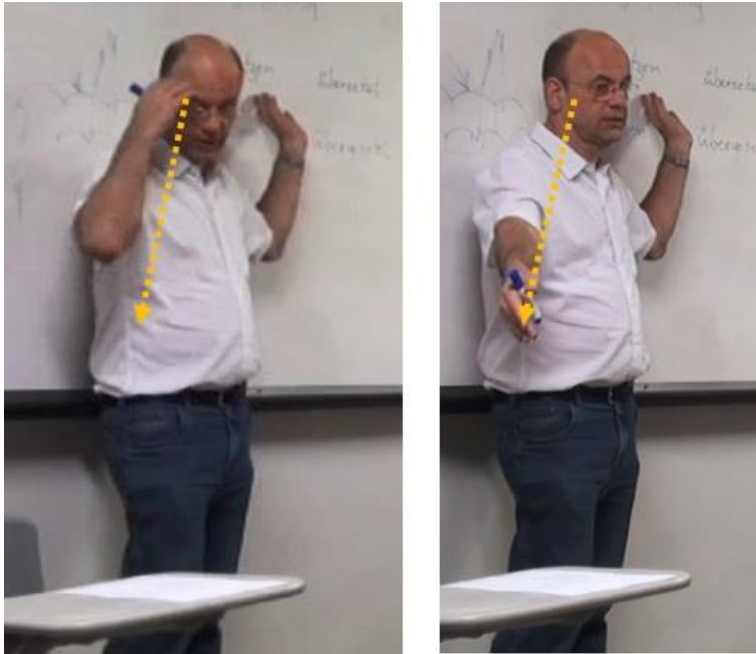


Início do núcleo



Final do núcleo

Além disso, o segmento anterior (linha 059) já antecipa que essa relação existe na cabeça do falante. O núcleo do gesto mostra o professor apontando para a sua cabeça e depois para a folha de exercícios (na qual estão os exemplos discutidos na aula) ao mesmo tempo em que diz a *iMAgem* é *essa mesma*; como podemos observar na anotação abaixo. Isso indica que o professor compreende que aquela “imagem” representada no papel (os esquemas imagéticos de *über*) são conceitualizações que já existem na cabeça do falante. Assim, a palavra *imagem* pode ser relacionada à ideia de mapeamento metafórico em que o esquema concreto da ação de “passar de um lado para outro” é a motivação metafórica, ou imagética, da ação de “passar de uma língua para outra”. Isso reforça nossa interpretação de que o professor está ciente de que esses significados estão cognitivamente relacionados, pois o falante tem a mesma imagem mental para os dois verbos.

059	(---) é a a iMAgem é essa mesma;
	Preparação núcleo
Gesto	MD-PL aberta se movimenta em linha reta e diagonal da periferia-superior ao centro-inferior, em direção à folha de exercícios que está em cima da mesa
	
<div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> Início do núcleo Final do núcleo </div>	

Trecho 03

O trecho 03 também envolve o significado de *über* como prefixo separável. No exercício discutido nesse trecho, as alunas devem escrever orações no passado perfeito e uma das opções é formar uma oração com os seguintes termos: *wir / mit der Fähre / auf die Insel / übersetzen*.⁵⁸ Como mostra a linha 001 da transcrição abaixo, a aluna A1 está com dúvida sobre o significado do verbo nessa oração. Porém, ao elaborar a pergunta, ela coloca o acento focal na raiz verbal, o que confunde a professora (que é bilingue alemão-português), fazendo-a começar sua explicação na linha 003 para o verbo “traduzir”. A aluna toma o turno nas linhas 004 e 005, esclarecendo que não se refere ao verbo *traduzir*. A professora percebe, então, que se trata do verbo *ÜBERsetzen* e inicia sua explicação na linha 007:

2018BH-aula02-parte 02 ((07:49-08:04))⁵⁹

- 001 A1: was überSEtzen?
o que [é] traduzir
- 002 P: überSEtzen,
traduzir
- 003 von portuGIE-
do portugu
- 004 A1: não;
- 005 não é traduZIR;
- 006 P: ja Eben;
ah tá
- 007 also †SETzen?
então colocar
- 008 SEtzen ist irgedwas (---) jA,
colocaré algo (pausa) certo
- 009 A1: [ah:;]
- 010 A2: [ah:;]
- 011 P: alSO-

⁵⁸ Nós / com a balsa / para a ilha / atravessar. A resposta esperada é: *wir haben mit der Fähre auf die Insel übergesetzt* (nós atravessamos para a ilha de/com a balsa).

⁵⁹ Vídeo disponível em: <https://youtu.be/uoJGsKXmj8>

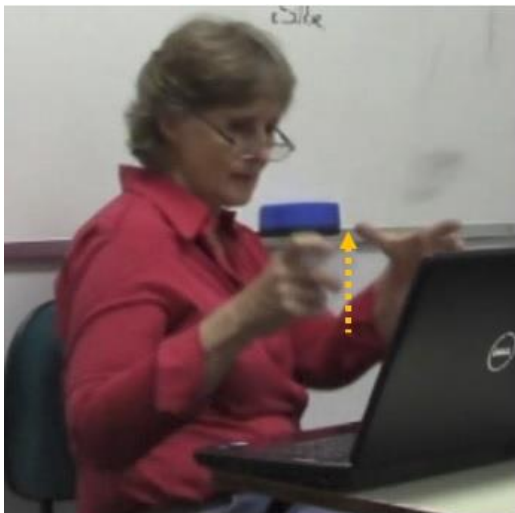
- então
- 012 <<olhando para um papel> hier im diesem FALL sollte was sein,>
aqui nesse caso deve ser com o que
- 013 mit der FÄHre;
com a balsa
- 014 A1: oKAY;
- 015 A2: (1.3) was ist FÄHre,
o que é balsa
- 016 P: FÄHre ist so zum bei-=
balsa é assim por exe
- 017 =ein ein BOOT was so flAch ist;
um barco plano assim.
- 018 jA?
certo
- 019 ein flaches BOOT um über einen flUss über eine,
um barco plano para [se atravessar] um rio uma
- 020 (---) ahm WEIss ich,=
sei lá
- 021 <<apontando para um mapa parede> =es gibt eine FÄHre> von
dänemark nach schwEden,
existe uma balsa da Dinamarca para a Suécia
- 022 zum BEIspiel oder so;
por exemplo ou coisa assim
- 023 A2: (1.1) ferRY;
balsa
- 024 P: ja geNAU;
sim exato

Percebemos que a professora sugere uma explicação a partir da raiz verbal *setzen*, que sozinha pode ser traduzida como “colocar”. A análise da sequência gestual revela, entretanto, que a professora está de fato explicando o verbo *ÜBERsetzen*. O núcleo do primeiro gesto na linha 007 ocorre simultaneamente ao segmento *SEtzen ist irgendwas* e ao acento focal da unidade gestual. A professora movimenta as duas mãos abertas, com as palmas paralelas e curvadas, da esquerda para a direita, sugerindo que ela está segurando algum objeto e movendo-o de um lado para o outro, como mostra a anotação abaixo:

007-008 also SETzen? | **SETzen ist irgedwas** |

preparação | **núcleo** |

Gesto 2M-PL curvadas movimentam em zigue-zague para a periferia direita como se segurassem um objeto



Preparação

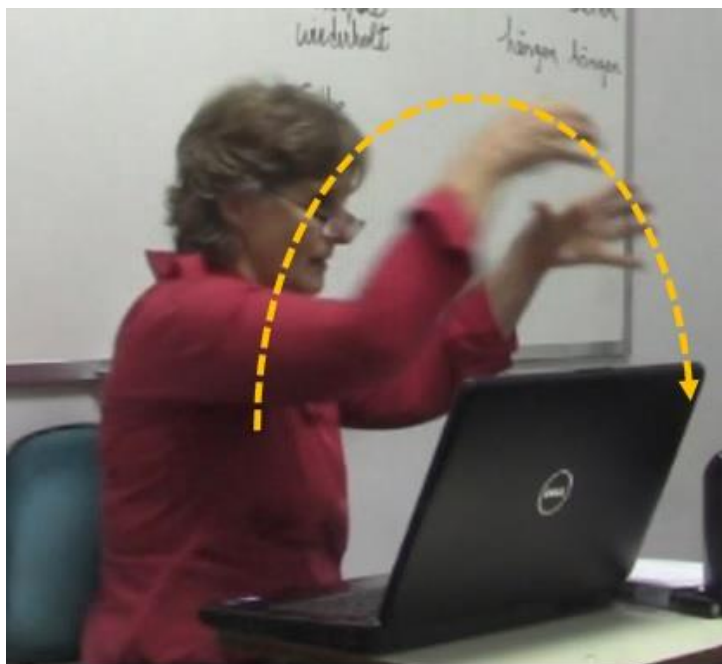


Núcleo

008-010 (---) **jA**, | [ah:;]

núcleo | retração

Gesto 2M-PL curvadas se movem em arco para a direita como se movessem o objeto de lugar




Núcleo

Podemos considerar aqui uma relação de redundância esquemática da ação de *setzen* (“colocar”), pois o formato e movimento das mãos indica a ação de colocar algo em algum lugar. O formato do gesto, acrescido da ocorrência de acento focal ativa portanto o esquema do verbo. Entretanto, ao observarmos o núcleo gestual que se realiza logo em seguida, observamos mais uma vez a ocorrência de integração sintática gesto-fala. Esse núcleo é realizado dentro da mesma unidade entonacional na linha 008, porém durante uma pausa de aproximadamente 0,8 segundos, seguida da partícula modal *ja*. A palavra *irgendwas* (“alguma coisa”), que ocorre logo antes da pausa, é indicativo de um objeto direto, cujo verbo deveria vir logo em seguida: *setzen ist irgendwas* [verbo] (“*setzen* é [colocar] alguma coisa”). Entretanto, a professora não enuncia o verbo, mas sim realiza um gesto: a professora mantém as mãos curvadas, como se segurasse um objeto, e realiza um movimento em arco para a direita, movendo esse objeto para outro lado. O movimento em arco, portanto, corresponde ao esquema prototípico de *über*, demonstrando que a professora, apesar de não enunciar o prefixo separável após a raiz verbal, ela o integra gestualmente à oração. Temos, portanto, uma relação de substituição da fala pelo gesto, mas que revela que o esquema de arco está em algum grau ativo para a professora.

Além disso, apesar de não haver relação de redundância gesto-fala, pois o gesto de arco é realizado durante uma pausa, o movimento das mãos da professora é bem amplo e realizado no centro do espaço gestual, o que ajuda a colocar o esquema de arco no foco da interação. Assim, logo após a pausa, a professora diz *ja?* (“certo?”), pedindo por uma confirmação das alunas, que vão expressar sua compreensão com relação à explicação da professora por meio do token de reconhecimento *ah:*, pronunciados em sobreposição (simultaneamente). Entretanto, não é possível afirmar que as alunas puderam entender que a diferença entre os significados de *setzen* e *übersetzen* está justamente no significado que o prefixo *über* vem acrescentar ao primeiro verbo.

Mais adiante, a partir da linha 012, a professora chama a atenção para o fato de que, no exemplo dado pelo exercício, essa ação é feita com uma balsa (*mit der FÄHre;*). A aluna A2 requer, na linha 015, explicação sobre essa palavra. Entre as linhas 016 e 019, a professora define esse tipo de embarcação como um de barco plano que serve para transpor um rio. Dois gestos chamam a atenção nessa sequência, como mostra a anotação abaixo:

017-018 ein ein | **BOOT was so flAch** | ist; jA?
 preparação | **núcleo** | retenção
 Gesto 2M-PD aberta se movem para os lados como se deslizassem sobre uma superfície lisa

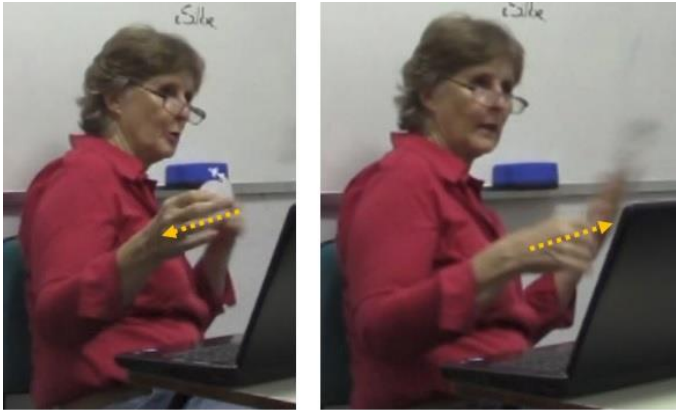


Início do núcleo **Final do núcleo**

O primeiro gesto na linha 017 é usado pela professora para definir o formato da balsa como um barco de superfície lisa e plana. O núcleo ocorre simultaneamente ao segmento de fala *BOOT was so flAch*, o que enfatiza o formato da balsa, principalmente pelo uso do advérbio *so* (“assim”), cuja função, como já mostramos acima, é indicar uma maneira ou formato específico a partir de um referente contextual, que nesse caso é o gesto. Em outras palavras, a professora indica com as mãos o formato da balsa.

Já o núcleo da linha 019 é realizado simultaneamente à preposição direcional *über*, que é parte do sintagma preposicional direcional pleonástico ou, como definido por Olsen (1996), pleonástico direcional, como vemos na anotação abaixo:

019 ein flaches BOOT | **um über einen** | flUss | über eine,
 preparação | **núcleo** | retração |
 Gesto 2M-P← abertas se movem alternadamente para esquerda e para direita



Início do núcleo **Final do núcleo**

A professora diz *ein flaches BOOT um über einen flUss*, (um barco plano, para [PREP. DIREC.] um rio...) e movimentava as duas mãos abertas de um lado para o outro, sugerindo o deslocamento do barco pelo rio. O gesto mais uma vez substituiu o verbo *ÜBERsetzen*, que não é enunciado pela professora. Entretanto, apesar da ocorrência do pleonástico direcional (OLSEN, 1996), percebemos que o movimento das mãos em linha reta revela que o foco de atenção da professora permanece no TR que se desloca pelo LM, isto é, na balsa que se desloca de um lado para o outro do rio. Isso fica mais claro quando vemos que na sequência, na linha 021, a professora aponta para um mapa na parede e diz “Existe uma balsa da Dinamarca para a Suécia”. Assim, igualmente ao professor no trecho anterior, os gestos da professora mantêm uma coerência entre os traçados dos gestos e as perspectivas sinóptica e sequencial dos dois esquemas imagéticos possíveis para *ÜBERsetzen*.

Trecho 04

Até aqui, observamos a explicação de dois professores nativos sobre o verbo *übersetzen*. No trecho 04, também veremos duas tentativas de outro professor, porém não-nativo de língua alemã, em explicar o significado do verbo *ÜBERsetzen*, como mostra a transcrição abaixo:

2018BHAula01-parte01 ((21:38-26:39))⁶⁰

(...)

- 093 P: aber dann habe ich das ich habe das BEIspiel mit (.) dem (.)
mit dem vErb übersEtzen gegeben;
mas então eu dei o exemplo com o verbo *überSETZEN*
- 094 was bedEutet †Übersetzen;
o que quer dizer *ÜBERsetzen*
- 095 T: (1.3)
- 096 P: also überSEtzen kennt ihr schon gUt;
então *überSETZEN* você já conhece bem
- 097 A4: [ja;]
- 098 A5: [ja;]
- 099 P: und †Übersetzen;
e *ÜBERsetzen*
- 100 T: (2.2)

⁶⁰ Vídeo disponível em: <https://youtu.be/OE8pDcO1Ons>

- 101 P: ah:m das ist mit einem bOot oder mit der FÄHhre,
isso é a tra vessar com um barco ou uma balsa
- 102 (-) ah:m ans ANdere Ufer (-) fahren;
para a outra margem
- 103 (-) das heißt hier ist ein hier ist Ein FLUSS (.) ja,
Ou seja, aqui tem um rio
- 104 (-) und ich MÖCHte,
eu eu quero
- 105 ah:m (---) auf dem ANderen Ufer sein;
estar na outra margem
- 106 (-) dann nEhme ich ein BOOT,
então eu pego um barco
- 107 A5: ah::;
- 108 P: (--) und ich (---) überSEtze den flUss;
e eu *traduzo o rio
- 109 (-) entSCHULdigung;
desculpa
- 110 ich †SEtze,
eu atravesso
- 111 ich SEtze den flUss über;
eu atravesso o rio
- 112 [(olha para AL2 franzindo a testa)]
- 113 T: [(2.7)]
- 114 A3: okay;
- 115 A2: nein;
não
- 116 P: nein,
não
- 117 dann;
então
- 118 [<<pegando uma folha de papel> ah:: ja hier ist der FLUSS;>]
aquí está o rio
- 119 A1: [((ri))]
- 120 A2: (-) ja;
- 121 P: ja,
- 122 [<<apontando para a margem direita do papel> und ich bin †DA;]
eu eu estou aqui
- 123 A1: [((pega uma borracha no estojo))]

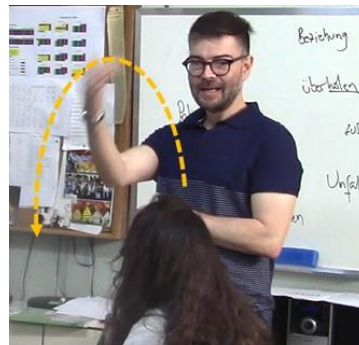
- 124 A4: uhum;
- 125 P: [<<apontando para a margem esquerda do papel > und ich MÖCH->]
e eu que
- 126 A1: [<<colocando a borracha no papel> boot;>]
barco
- 127 P: geNAU gut;
exato ótimo
- 128 A1: ((ri))
- 129 P: <<colocando a borracha na margem esquerda do papel> hier ist
der BOOT;
aqui está o barco
- 130 sehr SCHÖN;
muito bem
- 131 ja;
ok
- 132 ahm DANN;
então
- 133 ahm der BOOT,
o barco
- 134 ah:::m SETZT den fluss <<pp> über;>
atravessa o rio
- 135 jetzt BIN ich <<pp> da;>
agora eu estou aqui
- 136 sehr GUT;
muito bem
- 137 A2: ja;
- 138 P: okay,
- 139 (xxx) mm,
- 140 (--) dann wie heißt (-) dann ↑Übersetze auf portugiesisch;
então como se diz *ÜBERsetzen* em português
- 141 A2: [atravesSAR;]
- 142 A3: [atravesSAR,]
- 143 P: gut (.) atravessAR (--) um rio uma Água (--) uma água em geral;
- 144 A5: aHAM;
- 145 P: oKAY?
- 146 gut;
bom

- 147 A3: strAßen NICHT?
rua não
- 148 P: strAßen NICHT;
rua não
- 149 das ist immer mit dem BOOT (.) oder mit der fÄhre oder,
isso é sempre com um barco ou com uma balsa, ou...
- 150 [um luGAR-]
- 151 A3: [oKAY;]
- 152 P: ja ahm wenn MAN-
é quando se
- 153 A3: WASSer;
água
- 154 P: ja wahr mit WASSer ja,
sim verdade com água certo

No trecho acima, o professor explica a forma separável de *ÜBERsetzen*. Na primeira tentativa de explicação, o professor irá realizar uma sequência de gestos cujos núcleos variam entre o movimento de arco e o movimento em linha reta. Entretanto, nesse trecho, o professor incrementa sua explicação com gestos que descrevem não só o verbo, mas também elementos da cena em que a ação acontece.

No primeiro gesto realizado na linha 102, o professor leva a mão à frente, com a palma curvada, em um movimento em forma de arco. O núcleo se sobrepõe ao segmento de fala *ans ANdere* (“para a outra”) e ao acento focal, bem como está pré-posicionado ao substantivo *Ufer* (“margem”):


101 ah:m das ist mit einem bOot oder mit der FÄHhre,
102 ah:m | **ans ANdere** | Ufer(--)| fahren;
preparação | **núcleo** | retração |
Gesto MD-P← curvada se move em arco para frente



Núcleo

Assim, o formato de arco do núcleo gestual configura uma relação de redundância com o sintagma preposicional “para outra margem”. Como já mostrou Bellavia (1996, 2007), *über* também pode assumir o sentido de “além” ou “do outro lado”, cujo esquema do arco está presente na medida em que observador da cena foca no ponto final do trajeto do TR. Isso fica claro nos próximos segmentos nas linhas 103 e 104, em que o professor segue sua explicação realizando dois gestos que ajudam a ampliar a perspectiva da cena em que a ação acontece: ele descreve um cenário com um rio e um barco, que atravessará esse rio até a outra margem.

Na linha 103, o professor leva as duas mãos à frente, com as palmas abertas e paralelas, modelando as margens do rio, ao mesmo tempo em que diz *hier ist Ein FLUSS (.) ja*, (“aqui tem um rio, certo?”), como vemos na anotação abaixo:

103	das heißt hier ist ein hier ist Ein FLUSS (.) ja,
	preparação núcleo retenção
Gesto	2M-PL se movem à frente delineando um caminho estreito
	
Núcleo	

Em seguida, na linha 104, o gesto representa novamente o esquema de arco. O professor delinea com o dedo indicador esquerdo o trajeto percorrido até chegar no destino desejado, a outra margem do rio, como mostra a anotação abaixo:

104 und ich | **MÖCHte**, |
preparação | **núcleo** |

Gesto MD fechada com dedo indicador esticado se move em arco por cima do braço esquerdo esticado



Núcleo

Já na linha 105, o segundo núcleo realizado na sequência delinea a margem do rio que também é representada pelo braço esquerdo que o professor manteve o tempo todo esticado a frente:

105 **ah::m** | (---) | **auf dem ANderen Ufer sein.** |
núcleo | retenção | **núcleo** |

Gesto MD fechada com dedo indicador esticado se move ao longo do braço esquerdo



Núcleo

A sobreposição dos núcleos aos segmentos de fala *MÖCHte e (-) auf dem ANderen Ufer sein.* reforça o desejo de atravessar o rio e chegar à outra margem, como exprime a fala.

Continuando a linha 106, ele fecha rapidamente a mão direita como se estivesse pegando um objeto no ar ao mesmo tempo que diz *NEHme ich ein* (“eu pego um”), o que representa metaforicamente o ato de pegar o barco:

106	(-)	dann		nEHme ich ein		BOOT,
		preparação		núcleo		retração
Gesto	Fecha rapidamente a MD como se estivesse pegando um objeto					



Núcleo

Logo em seguida, na linha 108, o professor executa dois gestos iguais para representar o verbo *ÜBERsetzen*: ele movimenta a mão direita, com a palma aberta e virada para o corpo, em linha reta para a esquerda, como mostram as anotações abaixo:

108 (--)**und** | ich (---)

núcleo | retenção

Gesto MD-P← aberta se move lentamente para a esquerda em linha reta

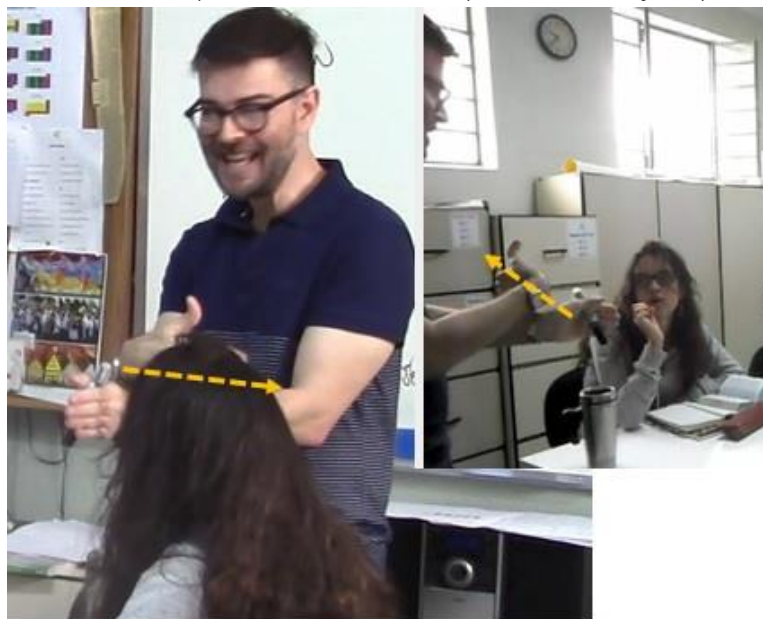


Núcleo

108 **über**↑**SEtze** | den flUss.

núcleo | retração

Gesto MD-P← aberta se move rapidamente em linha reta por cima do braço esquerdo esticado à frente



Núcleo

Observarmos, porém, que a execução dos núcleos apresenta diferenças. O primeiro núcleo é executado bem lentamente. Na sequência, há uma fase de retenção que dura

aproximadamente um segundo e logo em seguida o professor executa um núcleo semelhante, mas dessa vez mais rápido. O primeiro núcleo e retenção estão pré-posicionados ao verbo, enquanto o segundo núcleo é realizado simultaneamente a $\text{über}\uparrow\text{SEtze}$.

Contudo, é evidente o erro cometido pelo professor na linha 108, quando ele conjuga o verbo na forma inseparável ao invés de separável, enfatizado inclusive pelo pulo entonacional antes do acento tônico ($\uparrow\text{SE}$). A lentidão na execução do primeiro gesto, seguido da retenção com pausa e a sobreposição do segundo núcleo ao verbo inseparável pode ser indicativo de que o professor estava em dúvida e acabou cometendo o erro. Entretanto, esse erro não parece ser desconhecimento da regra, mas sim uma questão de performance, pois logo em seguida o professor pede desculpas na linha 109 e conjuga o verbo corretamente. O pulo entonacional em $\uparrow\text{SEtze}$, enfatiza que o professor estava atento ao erro cometido anteriormente, como mostra a transcrição abaixo.

Além disso, durante o autorreparo nas linhas 110 e 111, o professor executa dois núcleos idênticos aos anteriores: ele movimenta a mão direita em linha reta para a esquerda, passando por cima do braço esquerdo. A execução gestual salienta o esquema de *ÜBERsetzen* na perspectiva sequencial, destacando o elemento de transposição do rio, cujas margens são representadas pelo braço do professor.

109 (-)entSCHULdigung;

110 ich | $\uparrow\text{SEtze}$, |

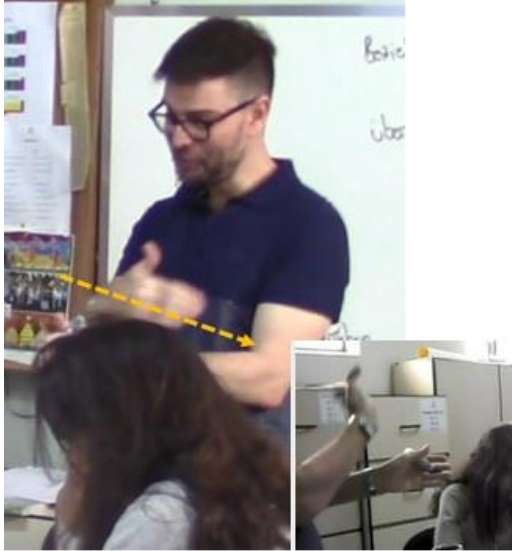
Preparação | núcleo |

Gesto MD-P \leftarrow se movimenta em linha reta por cima do braço esquerdo esticado à frente



Núcleo

111 ich SE|tze den flUss | über;
 preparação | núcleo | retração
 Gesto MD-P← se movimenta em linha reta por cima do braço esquerdo esticado à frente



Núcleo

Essa primeira tentativa não se mostra suficiente para todos os alunos. Nas linhas 007 e 014 temos os alunos A5 e A3 expressando compreensão por meios dos tokens *Ah::* e *okay!*. Entretanto, o aluno A2 na linha 115, em resposta ao professor, diz *nein*, isto é, ele não entende a explicação. O professor decide então oferecer uma explicação mais clara e passa a utilizar não só gesto, mas também objetos para facilitar a visualização da cena. Retomemos primeiramente a sequência de fala:

117 dann;
então

118 [<<pegando uma folha de papel> ah:: ja hier ist der FLUSS;>]
aqui está o rio

119 A1: [((ri))]

120 A2: (-) ja;

121 P: ja,

122 [<<apontando para a margem direita do papel> und ich bin ↑DA;]
eu eu estou aqui

123 A1: [((pega uma borracha no estojo))]


124 A4: aHAM;

125 P: [<<apontando para a margem esquerda do papel > und ich MÖCH->]
e eu que

- 126 A1: [<<colocando a borracha no papel> boot;>]
barco
- 127 P: geNAU gut;
exatoótimo
- 128 A1: ((ri))
- 129 P: <<colocando a borracha na margem esquerda do papel> hier ist
der BOOT;
aqui está o barco
- 130 sehr SCHÖN;
muito bem
- 131 ja;
ok
- 132 ahm DANN;
então
- 133 ahm der BOOT,
o barco
- 134 ah:::m SEtzt den fluss <<pp>über;>
atravessa o rio
- 135 jetzt BIN ich <<pp> da;>
agora eu estou aqui

Os núcleos realizados nessa segunda explicação são semelhantes aos que acima, porém o diferencial é a integração de objetos comuns à sala de aula, como mostra a anotação gestual abaixo:

120	(-)	ja,
	preparação	núcleo
Gesto	MD-P ↓ curvada se move verticalmente sobre a folha de papel acompanhando seu formato	



Núcleo

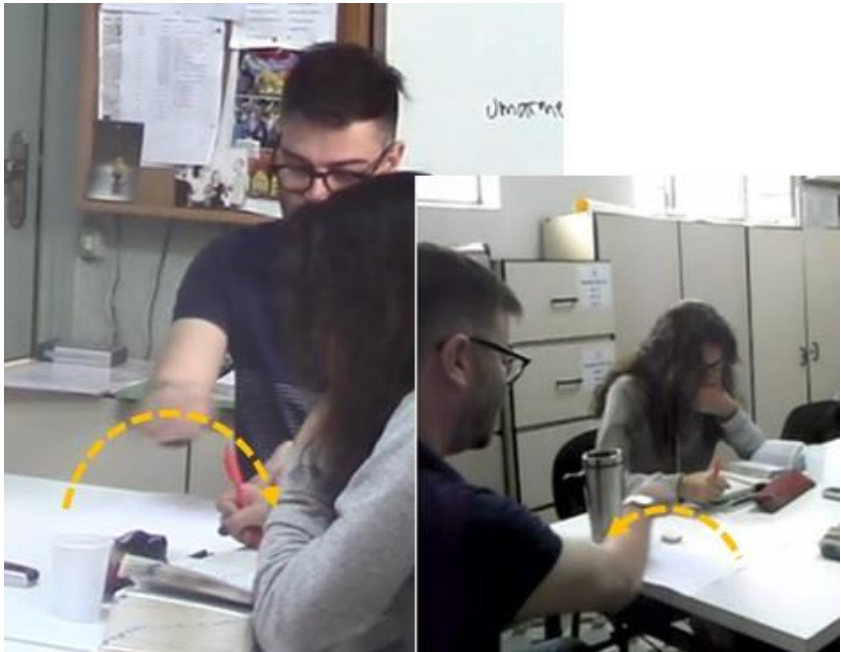
Na linha 120, o professor move a mão direita com a palma para baixo e curvada sobre a folha de papel, delimitando esse espaço como sendo o rio (anteriormente ele delinea as margens do rio com os dois braços). Mais adiante, nas linhas 125 e 126, o professor aponta para as margens do papel para indicar o destino que ele quer alcançar, enquanto a aluna A1 coloca a borracha sobre o papel dizendo *Boot* (barco), sugerindo que, se a folha de papel é o rio, então a borracha é o barco:



Já nas linhas 133 e 134, o mesmo gesto em linha reta é realizado, porém dessa vez o professor move a borracha sobre a folha de papel:



Por fim, da linha 135, o professor realiza novamente um gesto em arco para indicar sua posição final após a travessia: ele delinea um trajeto em arco com o dedo indicador direito, apontando para a margem esquerda do papel no final da execução do núcleo:

135	jetzt BIN ich <<pp> da;>
	núcleo retração
Gesto	MD fechada com dedo indicador esticado delinea um trajeto em arco para a esquerda
	
Núcleo	

O movimento em arco sobreposto ao segmento de fala *jetzt BIN ich <<pp> da;>* (“agora estou aqui”) corresponde ao esquema de *über* com o sentido de “além” ou “do outro lado” do rio, como já discutido anteriormente. Consideramos, portanto, esse exemplo um caso típico de multimodalidade interacional da sala de aula, em que professores se valem de objetos e outros materiais para facilitar a visualização e consequentemente o entendimento dos alunos.

Dado a explicação como satisfatória, seguida do consentimento dos alunos, o professor finaliza a discussão, perguntando por uma possível tradução de *ÜBERsetzen* para o português. A tradução sugerida pelos alunos é “atravessar”. O professor aceita a sugestão e a corrobora como sendo a mais adequada para o contexto ali apresentado:

140 (--) dann wie heißt (-) dann †Übersetze auf portugIEsisch;
então como se diz *ÜBERsetzen* em português

- 141 A2: [atravesSAR;]
- 142 A3: [atravesSAR,]
- 143 P: gut (.) attraversSAR (--) um rio uma Água (--) uma água em gerAl;
- 144 A5: aHAM;
- 145 P: oKAY?
- 146 gut;
bom
- 147 A3: strAßen NICHT?
rua não
- 148 P: strAßen NICHT;
rua não
- 149 das ist immer mit dem BOOT (.) oder mit der fähre oder,
isso é sempre com um barco ou com uma balsa ou
- 150 [um luGAR-]
- 151 A3: [oKAY;]
- 152 P: ja ahm wenn MAN-
é quando se
- 153 A3: WASser;
água
- 154 P: ja wahr mit WASser ja,
sim verdade com água certo

Entretanto, o verbo “atravessar” gera a dúvida apresentada por AL3 na linha 147, pois esse verbo pode ser utilizado no português para diferentes configurações de espaço, como “atravessar um rio” ou “uma rua”. O professor, no entanto, esclarece na linha 148 que o verbo separável *übersetzen* significa “atravessar com a ajuda de um barco ou uma balsa”, levando o AL3 a concluir na linha 153 que é necessário haver água no contexto em que usamos *ÜBERsetzen*.

2.1.2. Verbo *überholen*

Os próximos trechos envolvem o verbo com prefixo inseparável *überholen*, que significa, entre outras coisas, ultrapassar um veículo ou superar(-se) alguém em desempenho, performance, talento etc. Sendo assim, seu grau de metafóricidade pode variar na escala conceitual, sendo o significado mais concreto para a ultrapassagem física e metafórico para o sentido de superação. Nos trechos abaixo observamos apenas o sentido mais concreto no

contexto de ultrapassagem de carro. Dois trechos tratam desse exemplo, porque ele foi citado no exercício que é trabalho em sala. Nos outros dois trechos, os professores apenas mencionam *überholen* como um exemplo de verbo inseparável que ocorre com o prefixo *über*.

Trecho 05

Nesse trecho, as alunas acabaram de ouvir um áudio que contém um diálogo entre um motorista e um policial. O motorista relata ao policial o acidente que ele causou devido a uma ultrapassagem feita de forma desatenciosa. Como vemos na transcrição a seguir, a professora bilíngue quer saber se as alunas entenderam o diálogo e, então, a aluna A2 externa na linha 010 que não entendeu o que significa *überholen*:

2018BHAula02-parte01 ((12:40 – 13:37))⁶¹

- 001 P: dann WOLLen mal sehen;
então vamos ver
- 002 GEHT es alles klAr so:,
está tudo certo até aqui
- 003 A2: (---) aHAM;
- 004 P: ja,
ok
- 005 gut;
bom
- 006 A2: ah ein paar FRAGEN;
tenho algumas dúvidas
- 007 P: jA;
sim
- 008 zum BEIspiel;
por exemplo
- 009 A2: ah::::: (-) über-
- 010 überHOLT?''
- 011 P: überHolen ist so-
ultrapassar é assim
- 012 (.) du FÄHRST,
você está dirigindo

⁶¹ A interação do trecho 05 continua no trecho 14 (*unterchätzen*). O vídeo completo para os dois trechos está disponível em: <https://youtu.be/4IgHJWiSlgY>

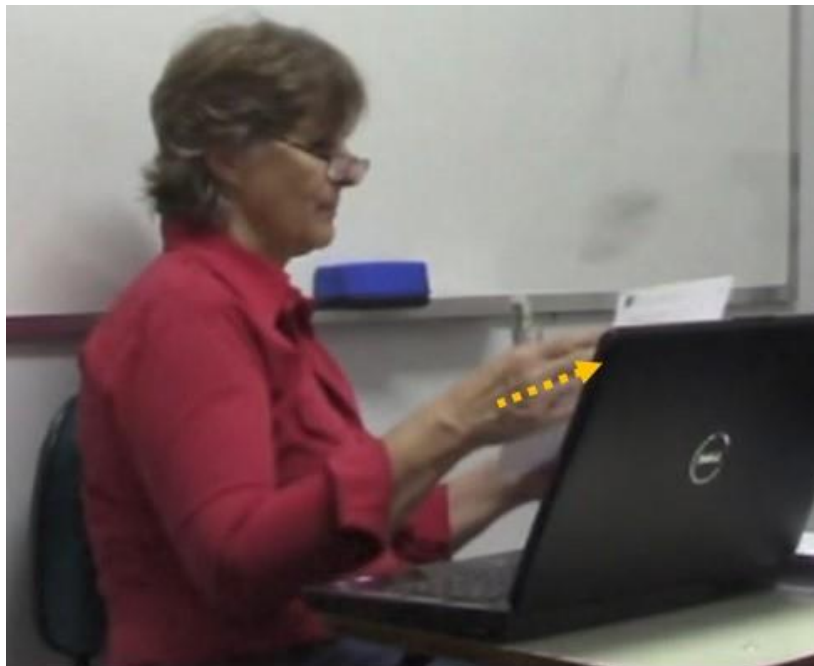
- 013 und jemand ist GANZ langsam vor dir(.) was machst du,=
e tem alguém muito devagar na sua frente o que você faz
- 014 =du überHOLST dieses Auto;
você ultrapassa esse carro.
- 015 A2: ah:: oKAY::
- 016 P: ja?
ok
- 017 A1: ja;
ok
- (...)

Como observamos na transcrição, a professora define o verbo a partir de um breve contexto na linha 012 e 013, para em seguida mencionar o verbo em uma oração na linha 014. Sua explicação vem acompanhado de dois gestos, como mostram as anotações abaixo:

011 überHolen ist so-

012-013 (.) du FÄHRST, | **und jemand ist GANZ langsam vor** |
preparação | **núcleo** |


Gesto 2M-PL abertas se movem para frente como se colocassem algo à frente do corpo



Núcleo

013-014 dir (.) was mÄchst du, | **du überHOLST** | dieses Auto;
 preparação | **núcleo** | retração

Gesto MD com dedo indicador esticado desenha um caminho em arco horizontal para frente



Início do núcleo **Final do núcleo**

No primeiro gesto, a professora move as duas mãos abertas para frente com as palmas laterais e paralelas como se posicionasse algo à sua frente. Esse núcleo é executado simultaneamente ao segmento de fala *und jemand ist GANZ langsam vor*, sugerindo que a professora posiciona à sua frente o carro que está de devagar e que, portanto, será ultrapassado.

Na sequência, a professora move a mão fechada para frente com o dedo indicador esticado, desenhando um caminho em forma de arco, porém na horizontal, como vemos na imagem. O núcleo está sobreposto ao verbo *überholen* que também carrega o acento focal da unidade. Essa sobreposição é uma forma de enfatizar o esquema de arco que está subjacente ao verbo *überholen*. Como já sabemos, o prefixo *über* tem o arco como esquema central, que normalmente é representado no eixo vertical, sugerindo a superação de algum obstáculo ou linha divisória. Contudo, percebemos aqui que há um giro lateral de 90 graus do eixo do arco, sendo ele realizado na horizontal, como mostra a Figura 29.



Figura 29 – Esquema horizontal em arco para *überholen*

Esse giro do esquema sugerido pelo gesto da professora pode estar relacionado à natureza da ação na cena construída pelo contexto mais amplo da oração (cf. DEWELL, 2011, p. 148-150): os dois TR (os carros) se deslocam, num primeiro momento, no mesmo trajeto dentro dos limites do LM (mesma faixa da rua, rodovia etc.) e, em seguida, um dos TRs (o carro que realiza a ultrapassagem) deve exceder o limite do LM, isto é, deslocar-se temporariamente até a outra faixa, para que a ação aconteça. Além disso, há um breve momento antes da ultrapassagem em que ambos os TRs ficam paralelos. Essa ultrapassagem do limite do LM (deslocamento até a outra faixa) aliada à ideia da superação de um obstáculo (passar o carro mais lento) motiva o giro horizontal do esquema de arco.⁶² Esse esquema será repetido em gestos semelhantes realizados por outros três professores, como veremos adiante.

Trecho 06

Nesse trecho o professor brasileiro discute sobre os diferentes verbos que ocorrem com o prefixo *über* e usa *überholen* como um exemplo, como mostra a transcrição abaixo:

2014BHAula03-parte02 ((26:53-27:51))⁶³

- 001 P: zum BEIspiel;
porexemplo
- 002 (1.4) zum BEIspiel;
porexemplo
- 003 ((começa a desenhar no quadro aprox. 3.8)) <<desenhando no quadro> hier ist eine strA:ße,>
aquiestá uma rua
- 004 ((continua desenhando aprox. 2.0)) <<desenhando no quadro> hier ist ein AUto,>
aqui tem um carro
- 005 ((continua desenhando aprox. 1.8)) <<desenhando no quadro> und ein AUto,>
e um [outro] carro

⁶² Num primeiro momento, podemos imaginar que o giro do esquema esteja relacionado à natureza do veículo (carros devem manter-se em contato com o solo). Mas se imaginamos um contexto hipotético em que dois aviões caças estejam voando em linha reta, é possível que um deles acelere e faça uma ultrapassagem. Portanto, a natureza da ação é independente do contato com solo, ou seja, o esquema não perfila o contato com LM, mas sim a lateralidade dos trajetos dos TRs, bem como a superação do limite do LM por um dos TRs.

⁶³ Vídeo disponível em: <https://youtu.be/c-rNycYqPaA>

- 006 ((continua desenhando aprox. 1.8))<<desenhando no quadro> hat
SO gemAcht;>
fez assim
- 007 (1.5) wie kAnn man das SAgen auf portuGIEsisch;
como a gente pode dizer isso em português
- 008 A2: [ultrapaSSAR;]
- 009 A4: [ultrapaSSAR;]
- 010 P: ultrapaSSAR;
- 011 (-) und auf DEUTSCH,
e em alemão
- 012 A4: é do Outro LAdo;
- 013 P: (1.4) ahm?
- 014 A4: <sorrindo> é do Outro LAdo;>
- 015 P: [((sorri))] [((desenha algo no quadro aprox. 3.1))]
- 016 A1: [((dá risada))]
- 017 A2: [((dá risada))]
- 018 A4: paREce que (XXX)
- 019 P: auf dEutsch heißt es <<len> überHolen;>
em alemão se fala *überholen*
- 020 (3.28)
- 021 A4: HOlén;
- 022 was ist HOlén;
o que é *holen*
- 023 P: holen é busCAR;
- 024 (1.6) zum beispiel ABholen;
por exemplo *abholen*.
- 025 ich hOle jemanden im bÄhnhof AB;
eu pego alguém na estação
- 026 vou lá peGAR a pessoa;
- 027 aber überHolen ist,
mas ultrapassar é
- 028 ((assovia)) ultrapassAR alguém;

A primeira tentativa de elicitare esse verbo dos alunos é realiza pode meio de um desenho no quadro, em que o professor desenha esquematicamente um carro que ultrapassa outro:

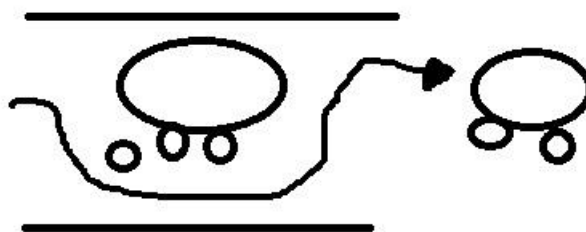




Figura 30 - Desenho do professor para explicar o verbo *überholen* (“ultrapassar”).
 Fonte: ilustração adaptada a partir da filmagem da aula

Como vemos na linha 007, o professor primeiro pergunta aos alunos qual verbo em português o desenho está ilustrando. Os alunos dizem “ultrapassar” e, então, o professor pergunta como se diz esse verbo em alemão. Como os alunos não sabem responder, ele mesmo menciona o verbo *überholen*, como vemos na linha 019. Em seguida, nas linhas 021 e 022, o aluno A4 pergunta o que significa a raiz verbal *holen*. O professor explica esse verbo por meio de três gestos, como vemos na anotação abaixo:

023	holen é	busCAR ;	
	preparação	núcleo	retração
Gesto	2M fechadas se movem rapidamente para frente depois para trás		

024	(1.6) zum beispiel ABholen;
025	ich hole jemanden im bAhnhof AB ; (--) preparação núcleo 1 núcleo 2 retenção
Gesto 1	MD-P← aberta se move em linha diagonal reta desde periferia direita até o centro
Gesto 2	2M-P← abertas se movem em direção ao corpo ao mesmo tempo em que as palmas se fecham
	
026	vou lá peGAR a pessoa ; preparação núcleo retração
Gesto	2M fechadas se movem da periferia-direita para o centro.
	
	Início do núcleo Final do núcleo

O professor primeiramente move as duas mãos fechadas para frente e depois para junto do corpo, como se pegasse algo a frente e trouxesse para perto de si. O núcleo do gesto é realizado simultaneamente ao verbo “buscar” em português, sugestão de tradução dada pelo

professor para o verbo *holen* em alemão,⁶⁴ e coincide também com o acento focal. Em seguida, ele cita o verbo *abholen* (“buscar algo ou alguém em algum lugar”), dando o exemplo de “buscar alguém em uma estação de trem” ao mesmo tempo que executa dois núcleos gestuais em sequência: primeiramente ele move a mão direita aberta, com a palma virada para o corpo, em linha diagonal reta desde periferia direita até o centro. Em seguida, ele traz as duas mãos para perto do corpo, fechando-as ao final do núcleo. O primeiro núcleo é pós-posicionado ao verbo *holen* e o segundo núcleo coincide com o prefixo verbal separável *ab*, que também carrega o acento focal da unidade entonacional. Apesar do prefixo *ab* não ser nosso foco de análise aqui, é interessante perceber que o gesto do professor corresponde esquematicamente ao significado desse prefixo. Em outras palavras, os dois núcleos executados sequencialmente ilustram a direção do movimento implícito na ação *abholen*, a saber: o deslocamento que se inicia na estação de trem, sinalizada no espaço gestual como estando distante do corpo, e vai até a casa da pessoa, sinalizada no espaço gestual como estando perto do corpo. Por fim, o professor executa um gesto na linha 026, enquanto traduz a oração para o português “vou lá pegar a pessoa”: ele move as duas mãos fechadas da periferia direita até o centro ao mesmo tempo em que diz *pegAR a pessoa*;⁶⁵ representando a ação de “buscar uma pessoa na estação”. Aqui percebemos a similaridade entre as conceptualizações que o professor tem entre o verbo “buscar” e *abholen*: ele associa as duas ações como um movimento que se inicia distante do corpo e termina perto do corpo. Entretanto, é evidente que a conceptualização do professor para os verbos “buscar” e “pegar” (linhas 23 e 26), aqui usados como sinônimos, é metafórica, pois o formato das mãos nos dois núcleos é sempre fechado, como se o professor segurasse um objeto, trazendo-o para perto de si. As mãos fechadas só aparecem no gesto em alemão (linha 025) mais ao final do núcleo e, portanto, a direção do movimento tende a salientar mais a direção do deslocamento expresso pelo prefixo *ab* do que a ideia de “pegar algo” expressa pelo verbo *holen*.

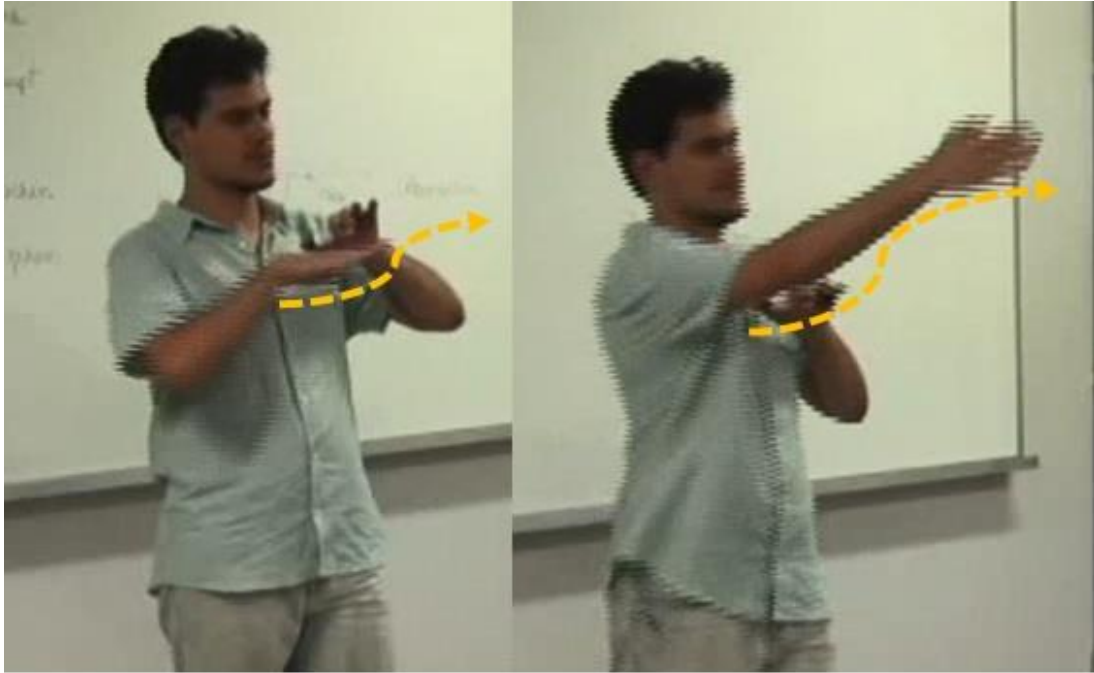
Ao finalizar sua explicação do verbo *holen*, o professor inicia a explicação do verbo *überholen* por meio de um gesto que ilustra o esquema de arco já observado nos trechos anteriores, como mostra a anotação abaixo:

⁶⁴ É possível também usarmos *abholen* ou *rüberholen*, dependendo do contexto.

⁶⁵ Aqui o professor usa o verbo “pegar” e “buscar” como sinônimos.

027-028 aber überHölen | ist, | ((**assovia**)) | ultrapassar alguém;
 | preparação | **núcleo** | retração

Gesto MD-P↓ aberta move rapidamente em arco horizontal para frente contornando a ME-P↓ que está posicionada a frente



Início do núcleo

Final do núcleo

O professor leva rapidamente a mão direita aberta à frente, com a palma virada para baixo, em um movimento em arco horizontal, contornando a mão esquerda que está posicionada à frente. O traçado desse núcleo corresponde ao esquema de arco horizontal que já apresentamos no trecho anterior. É interessante percebermos, entretanto, que o gesto aqui é pós-posicionado ao verbo e acontece simultaneamente a um assovio do professor, que parece enfatizar a velocidade do seu movimento. Além de se assemelhar ao gesto, o esquema de arco horizontal também é semelhante ao desenho que o professor fez anteriormente no quadro, como mostrou a Figura 30 acima, o que ajuda a sustentar o argumento de que esse esquema é o esquema ativo para o professor quando ele menciona *überholen*.

Trecho 07

Nesse trecho podemos observar de forma mais nítida o processo de giro lateral do esquema de arco para o verbo *überholen*. Assim como no trecho anterior, o professor nativo está mencionando exemplos de verbos em alemão que trazem *über* como prefixo, como mostra a transcrição abaixo:

2014BHAula01-parte03 ((00:28-01:05))⁶⁶

- 001 P: äh:::m aber Über (---) gibt es auch (---) in anderen (-) in
ANderen kOntexten;
mas *über* também existe em outros contextos
- (...)
- 009 am anfang habe ich überHolen (XXX) überhOlen gesprOchen;
no início eu falei sobre *überholen*.
- 010 es ist KEIN Über ne,
não é um *überné*
- 011 não TEM um sObre ne;
- 012 das auto (.) SPRINGT nIcht über das (-) Andere auto,
o carro não pula sobre o outro carro
- 013 das ist ei (---) eine überHOLung;
é uma ultrapassagem
- 014 ultra ultrapasar né;
- 015 (--) äh::: (-) em alguns CASos a (.) tradução (-) ajuda em
outros não;
- 016 (--) über IST normalerwEise (-) sObre em (.) cima de;
über significa sobre em cima de
- 017 (--) ähm über übersEtzung (---) äh:::m (-) HILFT (-) nicht immer;
a tradução nem sempre ajuda

O professor explica *über* por meio do esquema de arco central, que é representado pelos gestos que ele mesmo realiza nas linhas 010 a 012, como mostram as anotações abaixo:

⁶⁶ Vídeo disponível em: <https://youtu.be/9EJ6dTeucEA>

010 es | **ist KEIN über** | ne,
 preparação | **núcleo** | retração
 Gesto ME-P↓ aberta se move para frente em arco




Núcleo

011 **não TEM um sobre** | ne;
núcleo | retração
 Gesto ME-P↓ aberta se move para frente em arco



Núcleo

012	das auto (.) SPRINGT nIcht über das (-) Andere auto,
	núcleo retração
Gesto	ME-P ↓ aberta se move para frente em arco




Núcleo

Como vemos nas linhas 010 a 012, o professor afirma então que o verbo *überholen* não se trata de um *über* com o sentido de “sobre”. Ele realiza três gestos idênticos: leva a mão esquerda à frente com a palma virada para baixo em um movimento de arco. Os núcleos coincidem com os segmentos de *ist KEIN über*, não TEM um sobre e *das auto (.) SPRINGT*, todos trazendo o acento focal da unidade, o que ajuda a enfatizar o gesto na interação. Além disso, a execução dos dois primeiros núcleos simultaneamente às preposições *über* e “sobre” e, em seguida, o terceiro núcleo simultâneo ao verbo *springen* (“pular”) ajuda a reforçar a ideia de que *über* é um movimento em arco no eixo vertical, pois o verbo *springen* sugere essa verticalidade.

Entretanto, o gesto que o professor realiza em seguida, na linha 013, é semelhante ao que os professores fizeram nos trechos anteriores. O professor leva a mão esquerda aberta à frente, com a palma lateral, em um movimento de arco horizontal. O núcleo do gesto é realizado durante uma pausa de aproximadamente 0,8 segundos e a retração vem sobreposta ao substantivo *Überholung* (forma nominal de *überholen*), indicando que o professor procura pela palavra a qual o gesto se referia. Na sequência, na linha 014, o professor confirma o verbo em português: *ultrapassar* né; como mostra a anotação abaixo:

013 (--) das ist ei | (---) | eine überHOLung:
 preparação | **núcleo** | retração

Gesto ME-PLaberta se move para frente em arco horizontal



Núcleo

O fato de o professor não associar *überholen* com o sentido prototípico de *über* pode estar relacionado ao fato de o giro do esquema para o eixo horizontal não salientar o elemento de superação de obstáculo normalmente associado ao arco vertical, como já discutimos acima. Mas também se deve ao fato de o professor já ter explicado que *über*, enquanto preposição, significa “sobre”, o que obrigatoriamente exige uma verticalidade do esquema.

Trecho 08

O trecho 08 se refere a um exercício em que o professor, não nativo de língua alemã, introduz aos alunos o tema que será trabalhado na folha de exercícios. Ele seleciona diferentes palavras retiradas do diálogo a ser ouvido pelos alunos e as escreve no quadro. Como tarefa introdutória, os alunos devem criar uma narrativa utilizando todas as palavras anotadas no quadro. Antes de iniciar a correção da tarefa, um dos alunos pergunta o que significa *überholen* (“ultrapassar”). O professor inicia uma explicação longa que envolve também o verbo

übersetzen. Portanto, o trecho de transcrição abaixo é parte da mesma sequência vista no Trecho 04.

2018BHAula01-parte01 ((21:38-26:39))⁶⁷

(...)

- 073 P: es gibt aber überHolen;
mas existe também *überholen*.
- 074 das das verb ist UNTrennbar;
o verbo é inseparável
- 075 dann hier ist eine STRAße,
Então aqui tem uma rua
- 076 A4: geNAU;
isso
- 077 P: (---) ah:m ich fähre mein AUto,
eu dirijo o meu carro
- 078 und hier ist ein (1.0) ah:m ein WAgen,
e aqui tem outro veículo
- 079 der sehr LANGsam fährt;
que está indo muito devagar
- 080 (-) und ich bin in Eile;
e eu estou com pressa
- 081 (1.3) das ist weil ich einen wichtigen terMIN in fünf miuten
hAbe;
porque eu tenho um compromisso importante em cinco minutos
- 082 dann was MACHe ich?
então o que eu faço
- 083 ((leva mão à frente)) ((olha para os alunos por aprox. 2.2s))
- 084 A2: überHolen?
ultrapassar
- 086 P: <<estalando os dedos acenando com a cabeça e olhando para AL2>
ich überHole,
eu ultrapasso
- 087 (--) ich überHole den wagen;>
eu ultrapasso o veículo
- 088 A2: ((acena com a cabeça)) du bist RICHTig;
você *é certo.
- 089 P: <<rindo> okay;>

⁶⁷ Vídeo disponível em: <https://youtu.be/Wd0K61xeEvg>

- 090 ich habe RECHT;
 eu estou certo
- 091 dann hIer arbeiten wir mit dem ah::m (2.4) ah::m UNtrennbaren;
 então aqui trabalhamos com o verbo inseparáve
- 092 <<marcando o acento tônico do verbo no quadro> das heißt hier
 ist die betTONung> (.) okay,
 ou seja, o acento tônico está aqui


Para explicar o significado do verbo inseparável, o professor descreve uma cena em que está dirigindo um carro e, então, decide ultrapassar o carro da frente. Essa curta narrativa é construída sequencialmente pelo professor de forma a levar os alunos ao significado de *überHOLEN*. A descrição da cena é acompanhada por gestos que ajudam a ilustrar todos os elementos da cena: a rua, o carro em que está o professor e outro carro à frente que será ultrapassado.

No primeiro gesto, observamos o professor iniciar a construção da cena em que ação da ultrapassagem irá acontecer, como mostra a anotação abaixo:

075	dann hier	ist eine STRAÙe,
	Preparação	núcleo
Gesto	2M-PL abertas se movem paralelamente para cima e depois para baixo modelando um caminho estreito à frente	

077 (---) | ah:m |
Núcleo | retração |

Gesto MD-P ↓ aberta e curvada se move à frente como se estivesse posicionando um objeto



Núcleo

Ele movimentava as duas mãos abertas, com as palmas paralelas, ao mesmo tempo em que dizia *hier ist eine STRAÙe*, (“aqui está uma rua”), de maneira a modelar uma rua à sua frente.

Na sequência, o professor leva a mão direita fechada à frente como se posicionasse algo na rua em que ele acaba de modelar, como mostra a descrição:

077 **ich fAhre mein** |
núcleo |

Gesto 2M fechadas se movem para cima e para baixo como se manusessem um volante



Núcleo

Esse núcleo coincide com uma pausa de aproximadamente 0,9 segundos, sendo que logo em seguida o professor prepara o próximo gesto que irá contextualizar a ação: ele movimenta as duas mãos para cima e para baixo como se movesse o volante de um carro, ao mesmo tempo em que diz *ich fahre mein* (“eu dirijo meu”). Então, o professor leva a mão esquerda fechada bem à frente, mantendo a mão direita também fechada um pouco mais atrás, como se posicionasse um objeto à frente do outro:

077-078 **AUto, und hier |**
núcleo |

Gesto ME fechada move para frente da MD direita fechada como se posicionasse um objeto



Núcleo



Em seguida, o professor realizará três gestos de caráter pragmático, que parecem incrementar a narrativa da ação que ele está ilustrando. Observem as anotações abaixo:

078-079 *ist ein (1.0) | ah:m ein Wagen, der*
 retenção | **núcleo**

Gesto ME fechada gira o punho em um movimento circular para fora




Núcleo

079	<p>ahm sehr LANgsam fährt; (-) preparação núcleo retração</p> <p>Gesto ME segurando pincel com os dedos indicadores e médio esticados se move rapidamente à frente</p>
 <p style="text-align: center;">Núcleo</p>	
080	und ich bin in <<apontando para o seu relógio> Eile;>
081	<p>(1.3) das ist weil ich einen Wichtigen termin in fünf minuten habe; Prep. núcleo retração</p>
Gesto	<p>MD-P ↓ aberta gira o punho para fora em movimentos circulares para fora</p>  <p style="text-align: center;">Núcleo</p>

Primeiramente, mantendo a mão direita no mesmo lugar, o professor gira o punho em um movimento circular ao mesmo tempo em que diz *ah:m ein WAgen, der* (“um carro que”). O próximo núcleo é executado em seguida, quando o professor gira o punho levemente para cima ao mesmo tempo em que diz *sehr LANgsam fährt;* (“dirige bem devagar”). Então, o professor retrai as mãos e aponta depois para o seu relógio de pulso dizendo [*ich bin in*] *Eile* (“estou com pressa”). Na sequência, ao dizer *weil ich einen Wichtigen termin in fünf minuten habe;* (“porque eu tenho um compromisso importante em cinco minutos”), ele gira a mão direita aberta para fora duas vezes. A forma e a execução desses gestos são semelhantes à família dos

gestos cíclicos recorrentes em língua alemã para ocasiões em que o falante procura por palavras ou conceitos (LADEWIG, 2010, 2013). Aqui, o gesto cíclico parece ser utilizado pelo professor durante sua procura por justificativas, como o carro que dirige devagar e o compromisso que ele tem em cinco minutos, para a ação que ele representará logo em seguida, a saber, a ultrapassagem do carro lento.

Após a construção de toda a cena da ação, o professor realiza uma pergunta retórica (“o que eu faço então?”) para depois introduzir gestualmente o verbo *überholen*: ele movimenta a mão esquerda aberta com a palma para baixo, como se posicionasse novamente o carro lento adiante na rua. Em seguida, ele leva a mão direita à frente, com a palma aberta e paralela, em um movimento de arco no eixo horizontal, contornando a mão esquerda e posicionando a mão direita à frente, como mostra a anotação abaixo:

082	dann was MÄche ich?
083	(1.6) ((olha para os alunos por aprox. 2.2s))
	Núcleo retração
Gesto	ME-P ↓ aberta vai à frente em movimento reto e depois MD-PL aberta vai à frente em movimento de arco horizontal e contornando a mão esquerda
	
	Preparação Início do núcleo Final do núcleo

Todo o gesto é executado em silêncio e ao final há uma fase de retenção de aproximadamente 2,2 segundos, em que o professor olha para os alunos esperando um feedback. A retração do gesto só acontece após a reação de A2 na linha 084:

- 084 A2: überHolen?
Ultrapassa?
- 086 P: <<estalando os dedos acenando com a cabeça e olhando para AL2>
ich überHole,
Eu ultrapasso
- 087 (--) ich überHole den wagen;>
Eu ultrapasso o veículo

- 088 A2: ((acena com a cabeça)) du bist RICHTig;
*você é certo.
- 089 P: <<rindo> oKAY;>
- 090 ich habe RECHT;
Eu estou certo

Ao dizer überHOLen?, A2 mantém um curva entonacional ascendente, indicando que sua resposta é, na verdade, uma pergunta. A confirmação do professor vem nas duas próximas unidades em que ele diz ich überHOLE den wagen; (“eu ultrapasso o carro”), corroborada logo em seguida pelo aluno, evidenciando seu entendimento.

2.2. Prefixo *durch*

Nos dois trechos que veremos para o prefixo *durch*, as alunas fazem um exercício em que devem escrever as sentenças na forma do passado perfeito em alemão. Os verbos são sempre apresentados em duas formas separáveis e inseparáveis, de maneira que as alunas, ao mesmo tempo que devem escolher a forma correta do particípio, devem também entender qual dos verbos tem sentido mais concreto e qual tem sentido mais figurado. Os dois trechos analisados envolvem o verbo *durchbrechen*.

2.2.1. Verbos *DURCHbrechen* e *durchbrechen*

Retomando a discussão do capítulo 3, o verbo separável *DURCHbrechen* engloba normalmente sentidos concretos que correspondem muitas vezes à expressão em português “partir algo ao meio”. Já a forma inseparável *durchbrechen* é frequentemente associada a sentidos metafóricos como “superar um obstáculo pela força”. Entretanto, tanto a forma separável quanto inseparável varia em grau de metafóricidade, ou seja, podem ser encontrados sentido metafóricos para *DURCHbrechen*, quanto sentidos concretos para *durchbrechen*. Um dos objetivos do estudo de Dewell (2011, p. 9-10) é justamente mostrar que a dicotomia concreto/separável e metafóricos/ inseparável não é consistente com dados de corpora em alemão que revelam que o grau de metafóricidade varia tanto para os prefixos separáveis quanto para os inseparáveis. Entretanto, manuais didáticos e gramáticas de alemão continuam a utilizar essa dicotomia como recurso pedagógico, como é o caso analisado aqui.

Trecho 09

Neste trecho a professora bilíngue explica o significado da forma separável *DURCHbrechen* na oração:

Mit einem Schlag brach er das Holzbrett durch
 Com um golpe partiu ele a tábua de madeira através-PREFIXO
 ‘Com um só golpe ele partiu a tábua de madeira ao meio’

Acompanhe sua explicação na transcrição abaixo:

2018BH-aula02-parte02 ((24:54 – 25:22))⁶⁸

- 001 A2: <<lendo> DURCHbrechen;>
 002 (---) <<lendo> mit EINem schlag,
 com um só golpe
 003 (-) <<lendo> brach er das HOLZbrett durch;>
 ele partiu a tábua ao meio
 004 P: ja,
 certo
 005 oKAY,
 ok
 006 ↑HOLZ,
 madeira
 007 A2: [HOLZ;]
 008 P: <<apontando para a porta> [so wie] die TÜR,>
 como a porta
 009 A2: ja;
 sim
 010 P: und mit EINem schlag,
 e com um só golpe
 011 hat er das DURCH-
 ele partiu
 012 (-) [<<pp> geBROchen;>]
 ao meio
 013 A1: SCH[LA:G é:] um-
 014 P: um:: [É,]

⁶⁸ Vídeo disponível em: <https://youtu.be/1Z0v-bXnqYE>

015 A1: [maCHAdo?]

016 P: é um uma ba schlag é baTER;

017 com uma baTIda,

018 [mit EIInem schlag;]
com uma batida

019 A2: [ah:;]

020 baTIda;

021 P: ja?
certo

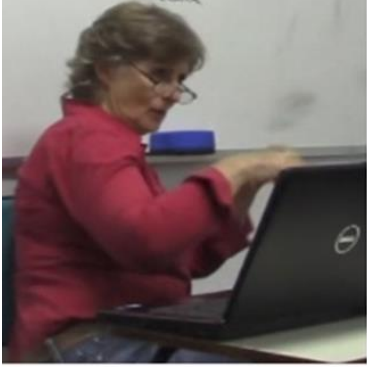
022 A1: nein durchschlagen é tipo parTIR ao meio,

023 P: ja geNAU;
sim exato

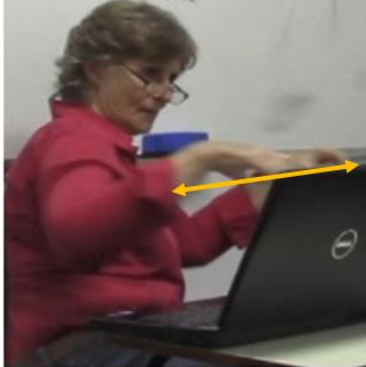
024 (-) sehr GUT;
muito bem

Vemos na linha 006 que a professora inicia sua explicação definindo primeiramente o que é *Holzbrett* (“tábua de madeira”). Ela fala ↑HOLZ, com curva entonacional ascendente, indicando que ela deseja saber se as alunas entendem essa parte da oração. Em seguida, na linha 008, ela aponta para a porta dizendo so wie die TÜR (“como a porta”). Essa explicação vem acompanhada de um gesto na linha 006: a professora movimenta as duas mãos para os lados, com os dedos curvados, como se modelasse algo comprido e estreito, como uma tábua. O núcleo do gesto coincide com a palavra *Holz*, que é o material do qual uma tábua normalmente é feita, bem como a porta para a qual ela aponta logo em seguida. A sobreposição do núcleo do gesto com a palavra *Holz* compreende uma relação de complementação cuja forma modelada pelas mãos define o objeto e a expressão verbal define o material do qual é feito o objeto como vemos na anotação abaixo:

006-007	↑HO LZ, [HOLZ;]
	preparação núcleo retração
008	<<apontando para a porta> [so wie] die TÜR,>
Gesto	2M-PL curvadas se movem para os lados modelando algo longo e fino



preparação




núcleo

Essa relação gesto-fala tem o mesmo efeito de composicionalidade que observamos no substantivo composto *Holzbrett* (“madeira-tábua”) usado no exemplo discutido pela professora. Esse exemplo é didaticamente interessante, na medida em que a professora gesticula olhando ao mesmo tempo para as alunas, isto é, ela utiliza as mãos para demonstrar o que está dizendo, como se a forma que as mãos modelam fossem um objeto que ela posiciona diante das alunas. Logo em seguida, na linha 009, vem a corroboração da aluna A2 dizendo *ja*; , isto é, ela manifesta verbalmente que entendeu a explicação.

Na sequência, a professora repete o exemplo do livro realizando gestos de maneira a ilustrar a ação expressa na oração: o primeiro gesto começa a ser preparado já na linha 008, sendo que o núcleo ocorre em seguida na linha 009, mas sem fala da professora, que no momento olha para A2 enquanto a aluna concorda com sua explicação anterior: ela leva a mão esquerda aberta até acima da cabeça e depois, com um movimento em linha reta, leva a mão abaixo até o que parece ser a palma da sua mão direita. O movimento é executado rapidamente, como se ela estivesse dando um golpe forte e firme. Na sequência, há um movimento que parece ser a retenção da forma da mão esquerda tocando a palma da mão direita enquanto a professora diz *und mit Einem*. Logo em seguida ela novamente parece executar um núcleo semelhante ao anterior, porém com um movimento curtíssimo, sem levar a mão ao alto, ao mesmo tempo em que diz *schlag*. Entretanto, para efeito de análise, desconsideramos a execução dessas duas últimas fases (retenção e segundo núcleo), assim como a descrição da forma da mão

direita, pois há um computador na mesa da professora tampando a mão direita dela. Na anotação, marcamos essas fases com o sinal de interrogação.

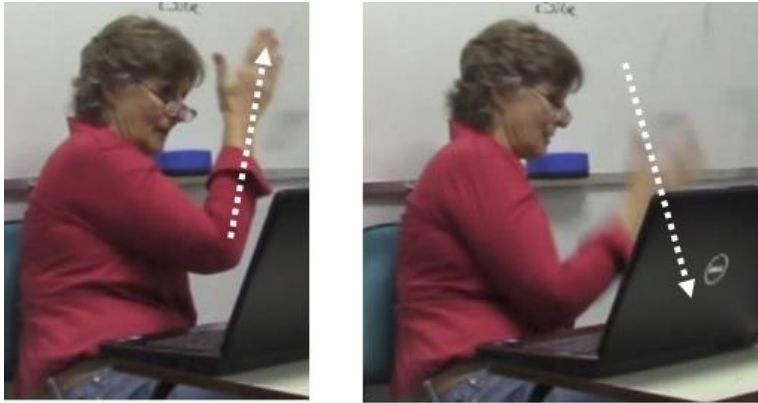
008-009-010 TÜR | **ja;** | und mit EINem | **schlAg,**
 preparação | **núcleo** | retenção? | **núcleo?**
 Gesto ME-PL aberta move para baixo em linha reta diagonal



preparação **núcleo**

Após uma pequena pausa de aproximadamente 0,7 segundos, a professora completa sua explicação dizendo *hat er das DURCH-* <<pp>> *gebrOchen;* e executando outro gesto semelhante aos anteriores, como vemos na descrição abaixo:

011-012 (---) hat er | **das DURCH-** | (-) | <<pp>> *gebrOchen;*
 preparação | **núcleo** | retenção | retração
 Gesto ME-PL aberta move para baixo em linha reta diagonal

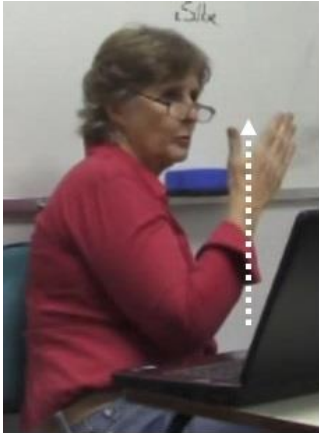


preparação **núcleo**

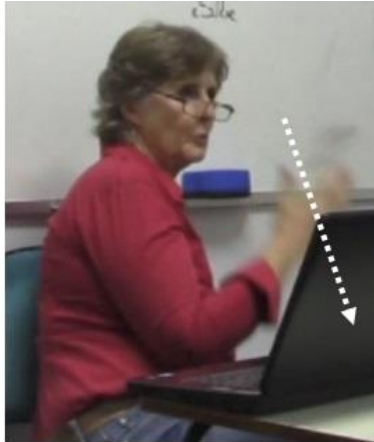
Esse núcleo da linha 011 vai coincidir com o prefixo *durch-*, que também carrega o acento tônico da unidade. Observamos uma possível fase de retenção de aproximadamente 0,3s. Contudo, mais uma vez não podemos ver as mãos da professora. A retração do gesto ocorre sobreposta à raiz verbal (na forma participial) *gebrochen*. De qualquer forma, há uma relação de redundância do gesto com o esquema geral de *durch*, já discutido anteriormente, mas também com o esquema mais específico do verbo *DURCHbrechen*. A redundância da forma gestual, bem como sua sobreposição ao acento tônico, afirma a função enfática do gesto em salientar o esquema de *DURCHbrechen*. Essa ênfase se torna também visível quando percebemos que a professora, diferentemente das fases anteriores, olha para as mãos ao executar o núcleo do gesto, voltando a olhar para as alunas na fase de retração. O olhar da professora para o próprio gesto durante sua execução é uma forma de aumentar o caráter pantomímico e o grau de iconicidade do gesto, isto é, a combinação de diferentes articuladores (gesto e olhar) é uma forma de enfatizar o modo de representação gestual, a saber, agir como se partisse uma tábua ao meio (BRESSEN, LADEWIG, MÜLLER, 2018, p. 240).

Na sequência, nas linhas 013 e 015, a aluna A2 demonstra dificuldade em entender o que significa *Schlag* (“golpe, batida”), entendendo essa palavra como sendo “machado”. A professora, então, começa a esboçar uma explicação na linha 014. Continuando nas linhas 016 a 020, ela procura por uma definição até encontrar a palavra “batida”. A explicação da professora é acompanhada novamente por gestos cujos núcleos representam um golpe (ou batida), como vemos da descrição abaixo:

014-016	um:: É , é um uma ba
	preparação núcleo retenção
Gesto	ME-PL aberta move para baixo em linha reta diagonal

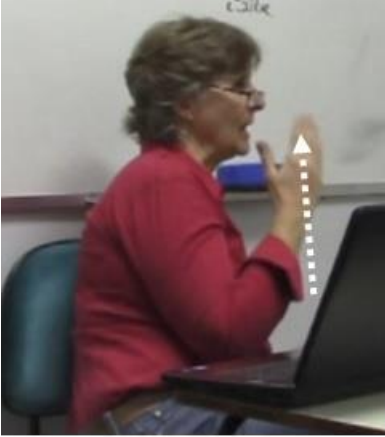


preparação




núcleo

016-017	sch lAgen é baTER; com uma ba TIda,
	Prep. núcleo prep. núcleo prep. núcleo retração
Gesto	ME-PLaberta move para baixo em linha reta batendo na palma da MD



preparação



núcleo

Na linha 014, o núcleo do gesto é sobreposto ao segmento de fala “É”, que carrega o acento focal da unidade e é seguido por curva entonacional ascendente, indicando que a professora mantém o turno. Esse núcleo é sucedido de uma fase que parece ser a retenção do gesto, sobreposto ao segmento de fala é um uma no início da linha 016. Porém, mais uma vez não podemos observar as mãos da professora e vamos desconsiderar essas fases. Entretanto, no que se refere ao núcleo, entendemos a relação gesto-fala como sendo de complementação sintática do sintagma verbal, pois, apesar de a professora não falar o predicado verbal, ela o realiza no nível gestual (LADEWIG, 2012). Isso fica mais evidente, quando na sequência, nas linhas 016 e 017 a professora irá executar novamente três gestos semelhantes a um golpe/batida que coincide com os segmentos de fala sch|lAgen é baTER; com uma ba|TIda, sendo os três núcleos sobrepostos (parcialmente) aos itens lexicais *schlagen* (“bater”), “bater” e “batida”. Em outras palavras, ela realiza finalmente, nos níveis verbais e gestuais, a sua explicação para o termo *mit einem Schlag*: “com uma batida”. Além disso, o movimento em linha reta é realizado dessa vez de forma curta, mas repetido três vezes seguidas, de maneira a enfatizar seu argumento.

Entretanto, na execução desse gesto conseguimos observar a mão direita por alguns instantes e confirmar sua forma aberta com a palma virada para cima. Assim, mesmo que o núcleo não coincida com o verbo *DURCHbrechen*, como vimos nas linhas 011 e 012, a forma das mãos e seu movimento é a reprodução gestual desse esquema verbal: a mão esquerda aberta se movimentando para baixo em linha reta representa o TR (um machado ou outra ferramenta

cortante, que na oração está metonimicamente representado pela sua função no termo *mit einem Schlag*) e a mão direita aberta com a palma da mão para cima é o LM (a tábua de madeira ou *Holzbrett*), que será afetado pela ação (a tábua será partida ao meio). No nível verbal, a discussão parece girar em torno da palavra *Schlag*, que foi o alvo da dúvida de A2. Porém, no nível gestual, a professora mantém cognitivamente o contexto geral da oração, que inclui o esquema de *DURCHbrechen*.


Na sequência, nas linhas 019 e 020, vemos que A2 demonstra entendimento e confirma a explicação da professora. A professora solicita confirmação na linha 021 dizendo *ja?*, mas vemos a aluna A1 discordar na linha 022 e sugerir uma hipótese sobre o significado de *DURCHbrechen* na oração, como vimos na transcrição abaixo:

016 P: é um uma ba schlag é baTER;
 017 com uma baTIda,
 018 [mit Einem schlag;]
 com uma batida
 019 A2: [ah:;]
 020 baTIda;
 021 P: ja?
 certo
 022 A1: nein durchschlagen é tipo (.) parTIR ao meio,
 023 P: ja geNAU;
 sim exato

Sua sugestão é acompanhada de um gesto que acompanha o segmento de fala na linha 022 *durchschlagen é tipo parTIR ao meio*, como mostra a anotação abaixo. O núcleo do gesto coincide com o verbo “partir” que carrega também o acento focal. O movimento do núcleo é realizado de forma discreta, com presença de movimento somente nos dedos da mão com um leve giro do pulso para frente, sugerindo a ação de partir algo ao meio. Na sequência a uma fase de retenção da forma da mão que só é retraída após a confirmação da professora no próximo turno, na linha 023.

022-023 nein durchschlAgen é tipo | (.) **parTIR**| ao meio, ja geNAU;|
 preparação | **núcleo** | retenção | retr.

Gesto ME-PL aberta ao lado da cabeça movimenta os dedos esticados agindo como se partisse algo



preparação **núcleo** **retenção**

A seguir, no trecho 10, veremos a continuação desse exercício, em que alunas e professora discutem a forma inseparável *durchbrechen*.

Trecho 10

Nesse trecho, a discussão gira em torno do verbo inseparável *durchbrechen* na oração abaixo:

Nach dem Gewitter durchbrach die Sonne die Wolke

Depois da tempestade através-partiu o sol-NOM as nuvens-AKK
 ‘Depois da tempestade o sol rompeu por entre as nuvens’


Observamos na linha 005 da transcrição abaixo que a aluna A2 interpreta o verbo *durchbrechen* como “o sol se abrindo após a tempestade”:

2018BH-aula02-parte02 ((26:14 – 26:23))⁶⁹


- 001 P: dUrch(.)brEchen und durchBREchen;
DURCHbrechene durchbrechen
- 002 A2: <<lendo> nach dem geWITter,>
depois da tempestade
- 003 (.) <<lendo> durchbrach die SONne (.) die wOlke;>
o sol rompeu (por entre/através das) as nuvens
- 004 P: ja,
certo
- 005 A2: <<pp> ah [se Abre;>]
- 006 P: [geNAU;]
exato

Essa interpretação fica mais evidente quando observamos que, na mesma unidade, a aluna A2 realiza um gesto imediatamente antes do segmento de fala *se Abre;* que parece imitar algo se abrindo, como mostra a anotação gestual abaixo:

004-005	ja,	<<pp> ah	[se Abre;>]
006			[geNAU;]
	preparação	núcleo	retração
Gesto	2M-PF abertas deslizam lentamente para os lados		



Traçado inicial do núcleo



Traçado final do núcleo

A expressão metafórica em português “o sol se abre” é utilizada no contexto em que o clima muda de chuvoso para ensolarado, como é o caso da oração aqui estudada. Portanto,

⁶⁹ Vídeo disponível em: https://youtu.be/te9ozN7_f54

podemos falar de uma relação de co-expressividade redundante gesto-fala, pois a execução do núcleo corresponde semanticamente à ação de “abrir”.

Entretanto, o verbo discutido no exercício não é “abrir” em português, mas sim *durchbrechen* alemão, cujo esquema expressa múltiplos TRs que perpassam o LM em diferentes direções, conforme descrevemos no capítulo 3. Entendemos, portanto, que o gesto de A2 é uma evidência da conceitualização que a aluna tem do contexto geral da cena, na medida em que ela recorre à língua materna para confirmar o entendimento desse contexto. Em outras palavras, não consideramos aqui que o gesto de A2 corresponda ao verbo *durchbrechen*, mas sim ao verbo “abrir(-se)”, que ela mesmo confirma verbalmente logo após executar o gesto.

Consideramos esse tipo de “interferência” da língua materna perfeitamente normal, na medida em que uma correspondência metafórica direta L2 – L1 é mais difícil nesse contexto. Não encontramos em dicionário bilíngue alemão-português traduções diretas para o verbo *durchbrechen* no contexto em que ele é utilizado na oração estudada. Na transcrição, sugerimos a tradução “o sol rompeu por entre as nuvens” como forma de salientar os elementos semânticos do verbo em alemão, a saber o prefixo *durch* (“por entre/através”) e a raiz *brechen* (“partir/romper”). Entretanto, em uma procura por meio da ferramenta de busca Google achamos em torno de 1000 ocorrências para a combinação o “sol + romper_{verb} + por entre + as nuvens”. Para essa mesma combinação construída com o objeto direto (“o sol + romper_{verb} + as nuvens”), encontramos um pouco mais de 1300 ocorrências. Recorremos também ao corpus PORTUGUESE WEB 2011 e para a colocação “sol_{noun} + romper_{verb}” obtivemos apenas 60 ocorrências, sendo seis com o objeto direto “nuvens” e apenas duas ocorrências no português europeu com o sintagma preposicional “por entre”.⁷⁰ Já para a colocação “sol_{noun} + abrir_{verb}”, obtivemos em torno de 240 ocorrências. Isso demonstra que a ocorrência da metáfora “sol rompe as nuvens” parece ser bem menos frequente em português do que “sol se abre”. Além disso, a professora, que é bilingue, corrobora na linha 006 a interpretação da aluna ao dizer *genau* (“exato”).

⁷⁰ As ocorrências foram: “Pela primeira vez desde a tragédia, o sol rompeu a sério por entre as nuvens, fazendo cessar a chuva, aquecendo a terra e os corpos” e “Ao nascer da manhã, quando o sol rompeu por entre os montes que rodeiam a Barragem de Santa Clara, pode-se vislumbrar os atletas do Sport Clube”. PORTUGUESE WEB 2011, disponível em <https://ske.li/hyp>. Acessado em 26/11/2019.

2.3. Prefixo *unter*

Para o prefixo *unter* analisaremos dois verbos: *unterstellen*, em suas formas separável e inseparável, e *unterschätzen*. Como discutimos no capítulo III, o prefixo *unter* adiciona ao sentido do verbo base a ideia de uma trajetória, cujo destino do TR termina normalmente abaixo do LM. Esse esquema pode motivar sentidos metafóricos como colocar a culpa embaixo de alguém ou avaliar algo ou alguém abaixo de um padrão pré-estabelecido.

2.3.1. Verbos *UNTERstellen* e *unterstellen*

Trecho 11

Nesse trecho, as alunas devem escrever a oração conjugando o verbo *UNTERstellen* no passado perfeito. O exemplo é:

Während der Reise hat er seine Pflanzen bei einem Freund untergestellt
 Durante a viagem AUX ele suas plantas em um-DAT amigo debaixo- PTCP-deixou
 ‘Durante a viagem ele deixou suas plantas com um amigo’

Como mostram as linhas 002 a 006, a aluna A1 conjuga o particípio do verbo de forma errada (**ungestellen*) e é imediatamente corrigida pela aluna A2 e depois pela professora bilíngue. O erro é corrigido por A1 na linha 007:

2018BHAula02-parte02 ((19:33 – 20:19))⁷¹

- 001 P: seine PFLANze während der rEise bei einem frEund,
sua planta durante a viagem com um amigo
- 002 A1: (1.5)ah: <<lendo> während der REIse hat er seine pflanzen bei
einem freund ungestEllen;>
durante a viagem ele *deixa sua planta com um amigo
- 003 A2: (1.8) <<p>UNtergestellt;>
deixou
- 004 A1: †UNtergestellen;
*deixa
- 005 A2: geSTELlt;

⁷¹ Vídeo disponível em: <https://youtu.be/KOMM-qEiGIA>

deixou

006 P: mit T;
com T

007 A1: geSTELlt;
deixou

008 P: ja UNtergestellt;
sim deixou

009 A2: (1.8)ah was ist dies unter UNterges;=
o que é *untergestellt*

010 =was eh verSTEHe ich nicht;
o que eu nãoentendi

011 A1: é joGAR água assim;

012 P: †UNtergestellt?
untergestellt

013 (---) so also so so tipo (.) abriGAR;
então assim...

014 A2: aha:m UNterges-
colocar de

015 [UNter (-) stEllen;]
colocar debaixo

016 P: [((acena com a cabeça))][<<acenando> jA;>]

017 A2: [<<pp> ah BOM;>]

018 A1: imaginei que era joGAR água;

019 A2: [aHAM;]

020 A1: [fui pelo conCREto;]

021 A2: (1.2)ah:;;


022 [((ri))]

023 A1: [((ri))]


Porém, nas linhas 009 e 010, A2 demonstra dúvida sobre o significado de *untergestellt*. Sua colega A1 sugere, então, na linha 011 que esse verbo significa “jogar água” e sua explicação é acompanhada por um gesto, como mostra a anotação gestual abaixo. Dois aspectos chamam nossa atenção na execução desse gesto. Primeiramente, A1 não diz simplesmente que o verbo significa “regar ou aguar”, mas fala é joGAR água assim; ao mesmo tempo em que executa o gesto. Ao dizer “é jogar água”, A1 expressa uma ação genérica que poderia ser executada de várias maneiras (podemos jogar água usando um copo, uma balde etc.). Porém, o uso do

demonstrativo “assim” faz uma referência verbal ao próprio gesto que A1 executa, gesto esse que tem uma forma de mão e um movimento específico que podem ser associados à ação de regar uma planta: os punhos cerrados é indicativo de que ela segura um objeto fino, como a alça de um regador, e os movimentos em espiral com leve giro do punho sugere a ação de virar o regador para que água escorra.

011-012	é joGAR água assim; ↑UNtergestellt?
	preparação núcleo
013-014	(---) so also so so tipo (.) abriGAR; aha:m
	retenção retração
Gesto	ME fechada punho cerrado gira levemente para a direita realizando um movimento em espiral até o centro como se segurasse um objeto



núcleo



retenção


Gullberg (2006) apontou que os gestos, na forma em que são produzidos, podem fornecer informações valiosas sobre processos de aquisição de linguagem, como a influência de L1 sobre L2 e outros fenômenos de interlíngua, bem como revelar o comportamento dos aprendizes com relação às dificuldades de expressão e compreensão de L2. Assim, a dificuldade de A1 em compreender o significado de *UNTERstellen* pode estar associada ao grau de interpretação que esse verbo exige nesse contexto específico (uma vez que não denota, literalmente, colocar algo embaixo de algo). A combinação de elementos verbais como o sintagma adverbial *Während der Reise* (durante a viagem) e as palavras *Pflanzen* (plantas) e *Freund* (amigo) evoca um típico hábito brasileiro de pedir a um amigo que venha regar nossas plantas enquanto estamos viajando (ao invés de levar as plantas para a casa de um amigo). Em outras palavras, a frase evoca um *frame* cultural que permite a A1 fazer tais suposições.

No entanto, o que faltou à aluna A1 provavelmente foi a interpretação conceitual de todo o cenário da oração que permitiria a ela interpretar (metonimicamente) a tradução literal "Durante a viagem ele colocou suas plantas sob um amigo" como "Durante a viagem ele guardou suas plantas na casa de um amigo". Portanto, a falta de conhecimento conceitual fez com que A1 transferisse seu sistema conceitual L1 para L2, levando-a a um calque conceitual. A estudante justifica sua interpretação mais tarde dizendo nas linhas 018 e 020 *imaginei que era jogar água; e fui pelo concreto*; , confirmando que ela entendeu que era um contexto concreto, mas realmente não entendeu o verbo em si.

O outro aspecto é a durabilidade da fase de retenção do gesto que perdura por aproximadamente 3,4 segundos durante o turno da professora na linha 013. É nesse turno que a professora fornece o significado do verbo dizendo *tipo (.) abrigar*. Durante essa fase também notamos que a aluna A2 olha para A1 franzido a testa e demonstrando estranhamento com relação à explicação da colega. A retração do gesto de A1 só vem no turno seguinte, após a explicação da professora, e sobreposto à fala de A2, que demonstra sua compreensão dizendo *aha:m UNterges-*.

O entendimento de A2 também será enfatizado na sequência, tanto no nível verbal quanto gestual, como mostra a próxima anotação:

015	(-) UNter
	preparação núcleo
Gesto	2M-P↓ aberta e levemente curvada se movimentam para baixo em linha reta
	
	<p style="text-align: center;">preparação núcleo</p>

015	(-)	stEllen; <<pp> ah B OM;>
		preparação núcleo retração
Gesto		2M-PL aberta e levemente curvada se movimentam para baixo como se segurasse um objeto
		
		<p style="text-align: center;">preparação núcleo</p>

Na mesma unidade entonacional, na linha 015, A2 executa dois gestos. O primeiro núcleo é sobreposto ao prefixo *UNter* que carrega o acento tônico da unidade. O movimento do gesto corresponde ao esquema mais básico de *unter* (“para baixo”), como já discutimos anteriormente: a aluna leva as duas mãos abertas, com as palmas viradas para baixo, até a periferia superior e depois movimenta as duas mãos para baixo em linha reta. Já o segundo gesto, cujo núcleo é executado simultaneamente à raiz verbal *stEllen*, tem extensão mais curta: A2 retrai um pouco as duas mãos para perto do corpo e depois as movimenta, com as palmas paralelas e levemente curvadas, em linha reta para baixo, agindo como se segurasse um objeto que está sendo colocado à sua frente. Tanto o formato de mão, quanto o movimento estão condizentes com os aspectos semânticos do verbo *stellen* (“colocar”). Além disso, A2 executa os dois gestos olhando para a professora que acompanha a aluna acenando com a cabeça e concordando em seguida, na linha 16. Na sequência, na fase de retração, A2 também exprime compreensão acenando com a cabeça e dizendo *ah BOM*.

É importante lembrar que, embora o verbo separável *UNTERstellen* esteja sendo usado com um significado concreto (as plantas foram realmente removidas de um lugar para outro), ele também tem algum grau de metafóricidade, pois não transmite apenas significado espacial. Em outras palavras, a ação na oração discutida não significa somente que as plantas foram colocadas sob uma cobertura ou teto, mas principalmente que um amigo estava cuidando das plantas enquanto o outro amigo viajava. O que acontece no nível conceitual é, antes de tudo,

um mapeamento metonímico que está subjacente ao significado do sintagma preposicional *bei einem Freund* (na casa de um amigo). Assim, um falante conceitualmente fluente pode facilmente inferir que *Pflanzen bei einem Freund UNTERstellen* ou “colocar plantas sob um amigo” significa metonimamente “colocar plantas sob o teto de um amigo”, ou mais precisamente “guardar plantas na casa de um amigo”. Portanto, os gestos de A2 refletindo o movimento de “colocar algo por baixo” revelam que ela entendeu que em algum nível o verbo *UNTERstellen* tem esse significado, ou seja, a aluna demonstrou um bom nível de competência metafórica, na medida em que foi capaz de descobrir o grau de metaforicidade da frase (que não é muito alto).

Trecho 12

O trecho 12 é parte do mesmo exercício anterior, porém ocorreu alguns minutos antes do Trecho 11. O exemplo discutido aqui é:

Die Bürger haben dem Bürgermeister Korruption unterstellt

Os cidadãos AUX o-DAT prefeito corrupção debaixo-colocaram
 ‘Os cidadãos alegaram, falsamente e maliciosamente, que o prefeito é corrupto’

Nessa oração, o verbo usado é inseparável e, em comparação à sua versão separável, tem um significado metafórico já lexicalizado no alemão. Segundo o DWDS, o significado de *unterstellen* para esse contexto é “fazer alegações falsas sobre alguém com intenção maliciosa”.⁷² Nossa sugestão de tradução é, portanto, o verbo “alegar”, seguido dos advérbios “falsamente” e “maliciosamente”, que complementam seu significado.

No início do trecho há uma pequena discussão sobre o uso dos casos acusativo e dativo na oração, como vemos nas linhas 001 a 015, pois o verbo *unterstellen*, nesse caso, é bitransitivo. Após a explicação da professora, a aluna A1 sugere uma tradução em português, como mostra a linha 016:

⁷² UNTERSTELLEN. In: DWDS. Disponível em: <https://www.dwds.de/wb/unterstellen>. Acesso em: 18/01/2020.

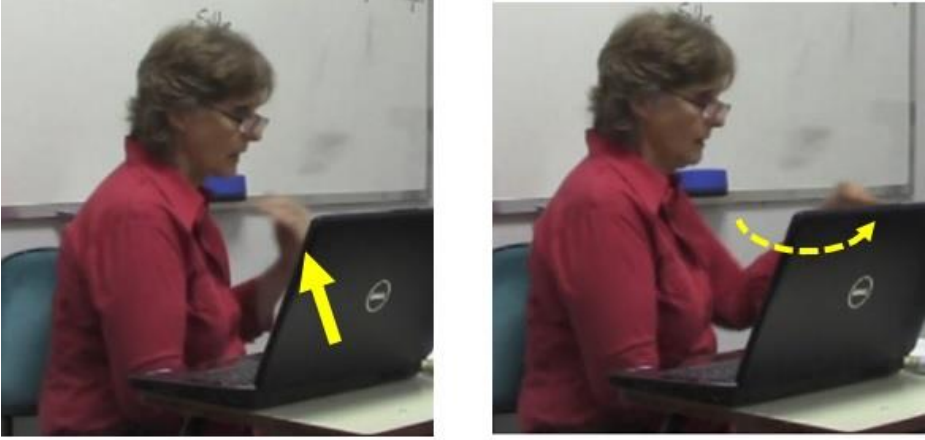
2018BHAula02-parte02 ((14:28 – 16:02))⁷³

- 001 P: ahm D;
- 002 A1: (1.2)<<lendo> die bürger (-) haben dem bürgermeister korrupTION
(-) unter (.) unterstEllt;
os cidadãos alegaram falsamente e maliciosamente que o prefeito é corrupto
- 003 P: geNAU;
isso
- 004 A2: un EH: :-
- 005 P: unterSTELLT;
alegaram
- 006 A2: não aber wElche präpositiON?
mas qual é a preposição
- 007 P: lieber KEIne präpositiON;
melhor sem preposição
- 008 die bürger hab hAben dem BÜRgermeister,
os cidadãos alegaram falsamente e maliciosamente que o prefeito
- 009 äh (.) korrupTION unterstEllt;
é corrupto
- 010 diREKtes-
[objeto] direto
- 011 [akKUsa-]
acusa[tivo]
- 012 A2: [nem KEIne?]
- 013 P: nichts;
nada
- 014 T: ((discussão sobre uso do acusativo e dativo, aprox. 28s))
- 015 T: ((alunas escrevem em silêncio por aprox. 8.0))
- 016 A1: acuSOU a quem;
- 017 P: ((digita no computador por aprox. 3.5s)) es es ist nIcht direkt
acuSAR;
não é exatamente acusar
- 018 é tIpo eh: (.) <<len> aleGAR;>
- 019 <<p> ich unterSTELle ihm das;>
eu alego algo falsamente
- 020 tipo coloCAR,

⁷³ Vídeo disponível em: <https://youtu.be/tSfAY8wJGAE>

021 eh: (.) coloCAR ele como culpAdo;
 022 A1: acuSAR;
 023 P: [É mas-]
 024 A1: [((ri))](ri))
 025 P: tipo (-) coloCAR em você a-
 026 eu sei que não É acusa-
 027 eh é um pouQUInho difer-
 028 A2: ↑culPAR;
 029 P: É (-) né;
 030 [naJA;]
 031 A2: [((sorri))]

Na sequência, a professora não vai concordar completamente com a aluna e procura achar uma tradução melhor. Suas tentativas de achar um correspondente melhor na língua portuguesa é acompanhada pela execução de gestos que ilustram seu fluxo de pensamento, como mostra a anotação abaixo:

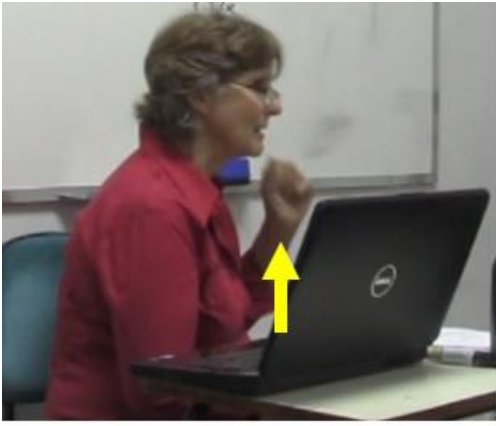
020-021	tipo	colo CAR, eh:
	preparação	núcleo retração
Gesto	MD-P← aberta e curvada se movimentada para frente em arco invertido	
		
<div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> preparação núcleo </div>		

O primeiro gesto ocorre na linha 020, em que a professora sugere o verbo “colocar”. Sua sugestão é sobreposta à execução de um gesto em que a professora leva a mão direita


curvada à frente com a palma virada para seu corpo. Porém, o computador omitiu parte da execução e só conseguimos ver a posição inicial e final da mão dentro do núcleo gestual. Mesmo que a movimentação do cotovelo e da mão sugira a forma de um arco invertido, que é o esquema prototípico de *unter* (DEWELL, 2011) não faremos aqui nenhuma afirmação com relação à motivação gestual.

Na sequência, na linha 021, a professora completa sua sugestão de tradução dizendo: eh: (.) coloCAR ele como culpAdo; e a aluna A1 faz, então, uma contraproposta dizendo acuSAR;. A professora não discorda completamente da aluna, mas insiste na sua tradução, na linha 025, dessa vez executando um gesto mais nítido, como mostra a anotação abaixo:

025 tipo (-) | coloCAR em | você a-
preparação | **núcleo** | retração
MD fechada punho cerrado vai à para frente em movimento circular abrindo a palma no final
Gesto como se soltasse um objeto à frente



preparação



núcleo

A professora traz a mão direita fechada, com o punho cerrado, para perto do corpo e em seguida leva a mão à frente em um movimento circular ao mesmo tempo em que ela abre a palma da mão, de maneira que, ao final da execução do núcleo, a palma fica completamente aberta e virada para fora, como mostra a imagem acima. O formato inicial e final da mão juntamente com o movimento sugere a ação de soltar algum objeto à frente (que antes estava dentro da mão fechada), como se a professora tivesse de fato “colocando a culpa em alguém”. Entendemos que o esquema para a ação de “colocar algum objeto em algum lugar” pode assumir várias formas, cujo formato do trajeto depende do destino do TR, do tamanho do TR, de sua velocidade, bem como do formato do LM. Além disso, a intensidade do movimento pode variar (a ação pode ser executada rapidamente, delicadamente, intensamente etc.). Todavia, o

núcleo é executado novamente sobreposto ao verbo “colocar” que carrega o acento focal da unidade, o que nos permite sustentar o argumento de que a mão da professora representa o ato de “colocar”.

Além disso, após a aluna A1 sugerir o verbo “acusar” e a professora ficar reticente em aceitar essa tradução (insistindo na ideia de “colocar”), ela confessa nas linhas 027 e 028 saber que *unterstellen* não é “acusar” e que seria “um pouquinho diferente”. Veja o trecho abaixo:

022 A1: acuSAR;
 023 P: [É mas-]
 024 A1: [((ri)) ((ri))]
 025 P: tipo (-) coloCAR em você a-
 026 eu sei que não É acusa-
 027 eh é um pouQUInho difer-
 028 A1: ↑culPAR;
 029 P: É (-) né;
 030 [na jA;]
 031 A1: [((sorri))]

Observamos na transcrição que a professora interrompe suas falas em unidades cujos movimentos entonacionais finais são nivelados, sugerindo que ela não está segura de suas suposições. Em seguida, A1 sugere “culpar” e a professora acaba aceitando e dizendo na jA; expressão em alemão que significa “então tá”.

Vemos, portanto, que a negociação de sentidos de verbos metafóricos pode ser difícil mesmo para bilíngues, como é o caso da professora. Sua insistência no verbo “colocar” sugere que ela, apesar de ser falante de português brasileiro, também tem ativo o sistema conceitual da língua alemã, sua outra língua materna. Contudo, mesmo que a raiz do verbo *unterstellen* signifique de fato “colocar”, seu sentido metafórico não resulta da mera composição *unter + stellen*. Dessa forma, a professora, ao procurar uma tradução que aproxime as alunas da conceitualização alemã, tem dificuldades em expressar esse sentido metafórico, pois ela decompõe o verbo em sua explicação (tenta explicar o sentido a partir da raiz verbal somente). Em contrapartida, a aluna A1 tenta achar um verbo em português que seja mais adequado ao contexto da oração.

De qualquer maneira, ambas não recorrem ao uso de advérbios como forma de complementar do significado verbal em português, pois somente o verbo “alegar” não transmite todo o sentido de *unterstellen*. Se recorrermos à uma tradução literal, teremos a seguinte oração

em português: “os cidadãos colocaram a corrupção debaixo do prefeito”, sendo que o verbo *stellen* expressa o movimento de “colocar a corrupção” e o prefixo *unter* codifica a direção do movimento, a saber “debaixo do prefeito”. Mesmo que esse uso de *unterstellen* seja obviamente metafórico e lexicalizado no alemão, o contexto didático da aula motivou a professora a recuperar, mesmo que parcialmente, a origem da metáfora. Seus gestos são, portanto, indicadores de ativação da metaforicidade do verbo alemão, mesmo que a professora não tenha obtido sucesso em explicar exatamente o que quer dizer *unterstellen*.

Trecho 13

Nesse trecho veremos um professor nativo explicando *unterstellen* por meio da comparação das formas separável e inseparável. Segundo ele, esse é um bom exemplo de verbos cuja separabilidade do prefixo incorre na mudança do significado concreto (separável) para abstrato (inseparável), como mostra a transcrição a seguir:

2014BHAula01-parte03 ((17:46-19:33))⁷⁴




- 001 P: ah:m rapidamente um OUTro exEmplo,
 002 ah:m (-) que eu jÀ dei uma OUtra vez,
 003 ah:m UNterstellen,
 abrigar(-se)
 004 (1.7)ja zum BEIspiel,
 porexemplo,
 005 es (---) REgnet,
 está chovendo
 006 (1.8)und wir müSsen uns (---) <<marcando o acento tônico no
 quadro> ↑UNterstellen,>
 e a gente tem que se abrigar
 007 <<apontando para o quadro> quer dizEr também num sentido
 conCREto (-) né;>
 008 wir müSsen uns (-) UNterstellen,
 a gente tem que se abrigar
 009 unter ei:nem unter einem DACH (.) ne,
 debaixo de um teto né
 010 (---) und das PERfekt ist <<apontando para o verbo no quadro>

⁷⁴ Vídeo disponível em: https://youtu.be/SbA_rha0F-c

- Also,>
e o particípio perfeito então vai ser
- 011 wir HABen uns,
nós nos
- 012 (3.2)
- 013 A2: UNtergestEllt;
abrigamos
- 014 P: UNtergestEllt (-) ne;
abrigamos isso.
- 015 ((escreve no quadro por aprox. 3.3))<<escrevendo no quadro> GE
(1.9) stEllt (1.4) ne;>
- 016 (--) und (-) na wenn es UNterstellen gibt,
e se existe *UNTERstellen*
- 017 <<escrevendo no quadro> dann (.) gibts natürlich AUCH
unterst↑Ellen;>
então existem também *unterstellen*
- 018 ((escrevendo no quadro por apro. 6.3)) unterSTELlen;
- 019 (1.8) es ist (-) auch was abSTRAKT ist;
é algo que é abstrato
- 020 das-
- 021 (1.8) hhh° (1.3) <<acc> etwas (xxx) man> das ist zum BEIspiel,
algo que é porexemplo
- 022 eine diffaMIERung,
uma difamação
- 023 (--) äh: (-) jemand (-) SAGT,
alguém diz
- 024 <<apontando para A5> A5 (.) du hAst> <<apontando para
o computador na sala> äh:::> einen compUTer (-) gestOhlen;
A5 você roubou o computador
- 025 A5: [(ri)]
- 026 P: [(ri)] você rouBOU (--) o computAdor;
027 (1.3) ne,
- 028 (-) das heißt es ist eine beHAUPTung,
quer dizer é uma afirmação
- 029 uma afirmação SEM (.) fundamEnto,
- 030 sem PROva,
- 031 das ist eine unter↑STELLung
isso é uma difamação
- 032 (---) não sei qual seria o TERmo-

033 (2.8) mais adeQUAdo,
 034 mas a idEia é DE (.) ser uma:-
 035 uma uma caLÚnia,
 036 uma difamaÇÃO,
 037 (1.3) alguma cOIsa nesse (-) senTIdo;

Entre as linhas 005 e 009, o professor introduz um exemplo que traz o verbo *unterstellen* ocorrendo com a partícula separável: *es regnet und wir müssen uns unterstellen* (“está chovendo e temos que nos abrigar”). Ele marca essa característica com um pulso entonacional antes do acento tônico ↑UNterstellen, na linha 006, ao mesmo tempo que marca a sílaba tônica do verbo no quadro. Na sequência, na linha 007, ele chama a atenção para o fato de que essa forma tem sentido concreto e, então, repete seu exemplo nas linhas 008 e 009 executando um gesto simultaneamente, como mostra a anotação abaixo:

008-009	wir müssen uns (-)	 UNterstellen, unter ei:nem 	unter einem DACH
	prep.	núcleo	retração
Gesto	MD-P ↓ aberta se movimenta acima da cabeça para frente e para trás em linha reta.		
			
	preparação	núcleo	

O professor leva a mão aberta, com a palma virada para baixo, acima da cabeça e a movimenta algumas vezes para frente e para trás. Observamos que a execução do núcleo se inicia no final da unidade entonacional, coincidindo com o verbo *unterstellen*, mas perdura até o início da próxima unidade, coincidindo com a preposição *unter*. A retração do gesto acontece quando professor completa o sintagma preposicional dizendo: *[unter] einem Dach* (“debaixo

de um teto”). A forma da mão, o movimento e a localização do gesto representam iconicamente a imagem que temos de um teto, marquise ou qualquer coisa que possa servir de proteção durante a chuva, como mostra a figura 31. É interessante notar que, na linha 009, o professor prolonga a pronúncia do artigo indefinido (*unter ei:nem*) por cerca de 0,3 segundos da mesma maneira que prolonga o movimento do núcleo, só retraindo a mão quando ele verbaliza o elemento que o gesto representa: *unter einem DACH*;



Figura 31 - esquema para *Dach* (“teto”) como abrigo.

Entretanto, podemos considerar que o gesto do professor também representa uma ação, pois o gesto ocorre parcialmente com a oração reflexiva *wir müssen uns UNterstellen*, (temos que nos abrigar). Portanto, o gesto pode ser uma representação parcial (metonímica) do esquema de *unterstellen*, pois o professor modela com as mãos a o formato do LM debaixo do qual o TR se abriga, como vemos na imagem abaixo, como mostra a figura 32:

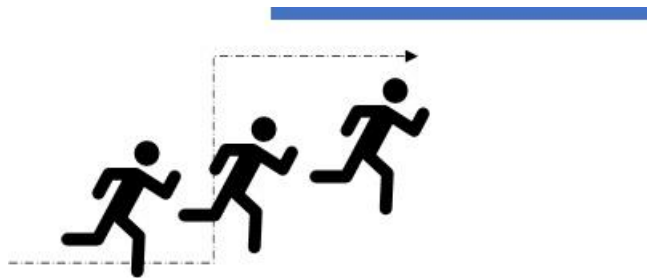


Figura 32 - esquema para *sich unter einem Dach unterstellen* (“abrigar-se debaixo de um teto”).

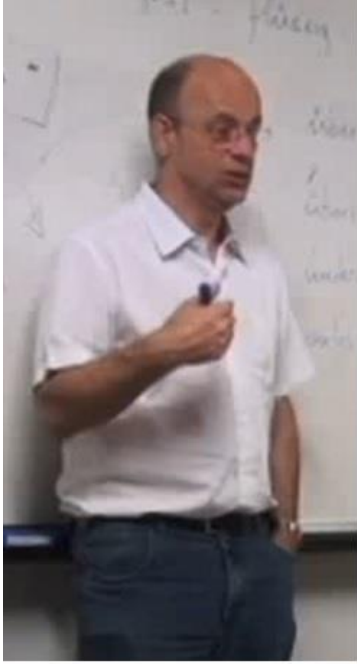
Continuando sua explicação, o professor vai introduzir a forma com prefixo inseparável, a partir de um exemplo. Retomamos o trecho da transcrição abaixo:

017 <<escrevendo no quadro> dann (.) gibts natürlich AUCH
 unterst↑Ellen;>
 então existem também *unterstellen* (inseparável).

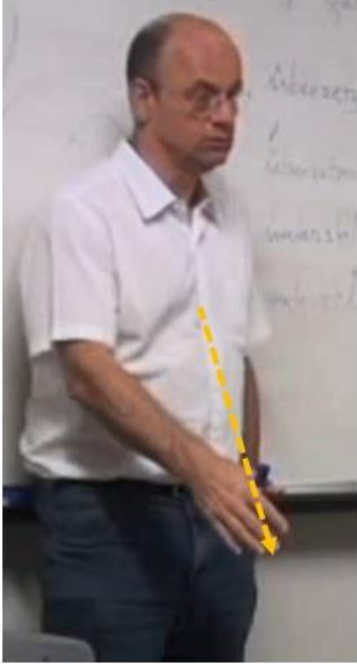
018 ((escrevendo no quadro por apro. 6.3)) unterSTELlen;
 019 (1.8) es ist (-) auch was abSTRAKT ist;
 é algo que é abstrato
 020 das-
 021 (1.8) hhh° (1.3) <<acc> etwas (xxx) man> das ist zum BEIspiel,
 algo que é porexemplo
 022 eine diffaMIerung,
 Uma difamação
 023 (--) äh: (-) jemand (-) SAGT,
 alguém diz:
 024 <<apontando para A5> A5 (.) du hAst> <<apontando para
 o computador na sala> äh:::> einen compUter (-) gestOhlen;
 A5 você roubou o computador
 025 A5: [(ri)]
 026 P: [(ri)] você rouBOU (--) o computAdor;
 027 (1.3) ne,
 028 (-) das heißt es ist eine beHAUptung,
 quer dizer é uma afirmação
 029 uma afirmação SEM (.) fundamEnto,
 030 sem PROva,
 031 das ist eine unter↑STELLung;

O professor introduz *unterstellen* em sua forma separável mais uma vez com um pulo entonacional na linha 017 *unterst↑Ellen*; . Em seguida, ele afirma que esse verbo possui um sentido abstrato, usando a palavra *Diffamierung* (talvez por sua aproximação com o português: “difamação”). Na sequência, ele fornece um exemplo dizendo “Alguém diz: A5 você roubou o computador” e completa sua explicação dizendo em português: “é uma afirmação sem fundamento, sem prova”. Seu argumento será finalizado, então, usando a forma substantiva do verbo *unterstellen*: *das ist eine unter↑STELLung*; . Essa afirmação é acompanhada de um gesto, como mostra a anotação abaixo:

031	das ist		eine unter↑STELLung;		
	preparação		núcleo		retração
Gesto	MD-P← curvada se movimenta diagonalmente para baixo até abrir completamente a palma				



Início do núcleo



Final do núcleo

O professor movimenta a mão direita diagonalmente para baixo, com a palma virada para o corpo. O núcleo é executado simultaneamente ao segmento de fala *eine unter↑STELLung;* que carrega também o acento focal da unidade. No início da execução do núcleo, a palma está curvada, porém o professor abre a mão lentamente durante o movimento, de maneira a finalizar a execução do núcleo com a palma da mão esticada. Se compararmos a execução desse gesto, com o gesto da professora no Trecho 12, percebemos que há algumas semelhanças: nos dois gestos as palmas das mãos iniciam o núcleo fechadas ou curvadas e viradas para o corpo, sendo que os dois abrem a palma da mão completamente no final do núcleo. Como já discutimos antes, isso pode ser a representação do ato de colocar alguma coisa (soltar algo das mãos) em algum lugar. Entretanto, a diferença essencial está na qualidade do movimento. Aqui, o professor claramente executa um movimento em linha reta diagonal para baixo ao mesmo tempo em que diz *Unterstellung*. Esse gesto é mais semelhante ao esquema de *unter* que discutimos no capítulo III. Já a professora no Trecho 12 realizou gestos que representavam o esquema de *stellen* ou “colocar”, pois essa era a tradução que ela propunha naquele momento.

Dessa forma, o professor realiza uma metáfora verbo-gestual, pois seu gesto ilustra o esquema mais básico de *unterstellen* (“colocar embaixo”) ao mesmo tempo que ele enuncia a

metáfora verbal *Unterstellung* (nominalização do verbo *unterstellen*). Nas linhas seguintes, ele mesmo confirma o significado do verbo:

034 mas a idEia é DE (.) ser uma:-
 035 uma uma caLÚnia,
 036 uma difamaÇÃO,
 037 (1.3)alguma cOIsa nesse (-) senTido;

2.3.2. Verbo *unterschätzen*

O próximo trecho que analisaremos se trata do verbo *unterschätzen* e é sequência do Trecho 05. Esse verbo só ocorre com prefixo inseparável na língua alemã, mesmo assim seu significado pode variar na escala conceitual. O significado de *unterschätzen*⁷⁵ é subestimar estimar algo ou alguém (“estimar para menos”) como, por exemplo, subestimar a distância de um percurso, o tamanho de um objeto ou um intervalo de tempo, bem como subestimar o perigo de uma situação ou de um inimigo. Dessa forma, seu uso varia de contextos mais concretos, onde se há uma escala de medida mais objetiva (subestimar uma distância) até contextos altamente abstratos, onde a escala de medida é subjetiva (subestimar o perigo). Como já discutido no capítulo III, verbos com prefixo *unter* possuem normalmente um antônimo com o prefixo *über* (DEWELL, 2011) cujos significados podem ser associados aos esquemas imagéticos MENOS É PARA BAIXO e MAIS É PARA CIMA, respectivamente.

Trecho 14

Nesse trecho, a professora bilíngue explica o significado de *unterschätzen* em um contexto em que o motorista precisou estimar o tamanho do caminhão para realizar uma ultrapassagem. A oração analisada foi:

Sie haben die Länge unterschätzt
 eles AUX o comprimento subestimaram
 ‘eles subestimaram o comprimento’

⁷⁵ *UNTERSCHÄTZEN*. In: DWDS. Disponível em: <https://www.dwds.de/wb/unterschätzen>. Acesso em: 30 nov. 2019.

Entendemos que esse sentido se encontra mais ao início escala conceitual, pois o motorista estima o comprimento a partir de uma escala objetiva de medida (metros), mas não chega a ser uma ação concreta como, por exemplo, medir o veículo usando algum instrumento. De qualquer forma, a metafóricidade de *unterschätzen*, mesmo que baixa, é motivada pelo esquema MENOS É PARA BAIXO. Esse esquema é recuperado pela professora, tanto nos níveis verbais, quanto gestuais, como mostram a transcrição e anotação gestual abaixo:

2018BHAula02-parte01 ((12:40 – 13:37))⁷⁶

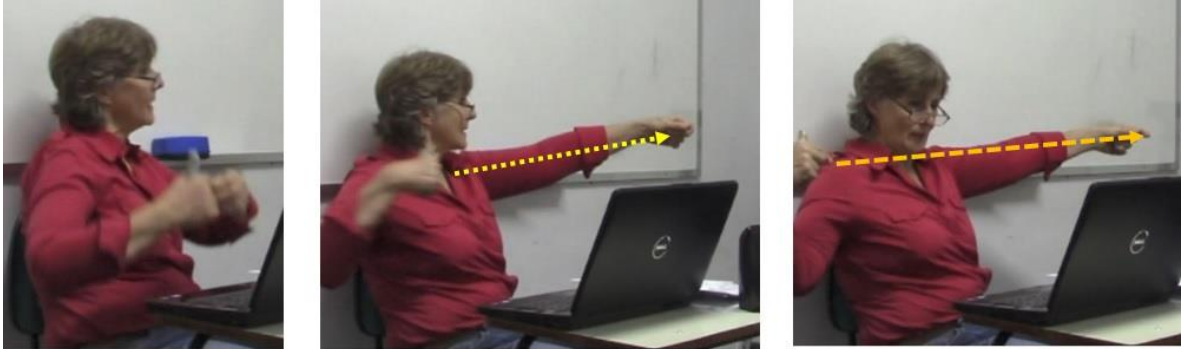

(...)

- 014 P: du überHOLST dies Auto;
você ultrapassa o carro
- 015 A2: ah:: oKAY::
- 016 P: ja,
sim
- 017 A2: ja;
sim
- 018 (1.8)
- 019 A2: aber sie hAben die LÄNge,
mas eles [subestimaram] o comprimento
- 020 LÄNge?
comprimento
- 021 P: ja,
sim
- 022 es ist ein GA: :NZ lA:nger lkw;
é um caminhão muito comprido
- 023 und das ist also die LÄNge nicht?
e isso é então o comprimento
- 024 und er hat es sO unterSCHÄZT;
e ele subestimou isso
- 025 er DACHte er wäre nIcht so: lang;
ele pensou que não fosse tão comprido
- 026 (1.0) dann-
então

⁷⁶ O trecho 14 é continuidade do trecho 05 (*überholen*). O vídeo completo para os dois trechos está disponível em: <https://youtu.be/4IgHJWiSlgY>

- 027 ja,
 sim
- 028 das pasSIERT mal,
 isso acontece às vezes
- 029 A2: das ist subestiMAR?
 isso é subestimar
- 030 P: nein du hast so FALSCH gedAcht;=
 Não é tipo você pensou errado
- 031 =du HAST geda,=
 você pens
- 032 =untersSCHätzen ist sO;
 unterschätzen é assim
- 033 du du denkst das ist FÜNF meter lAng,
 você acha que são cinco metros de comprimento
- 034 und das ist ZEHN;
 mas são dez
- 035 (-) unterSCHÄTZT;=
 subestimar
- 036 =du SCHÄTZT wEniger;
 você estima para menos
- 037 A2: ah::: oKAY;
- 038 P: ja,
 sim
- 039 du denkst dass es wEniger ist;
 você acha que é menos

Como vemos na linha 019 e 020, a aluna A2 não entende a palavra *Länge* (“comprimento”) cujo sentido será esclarecido pela professora nos turnos seguintes. Essas explicações são acompanhadas de gestos, como mostra a anotação abaixo:

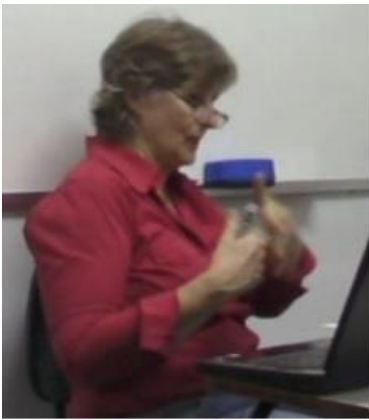
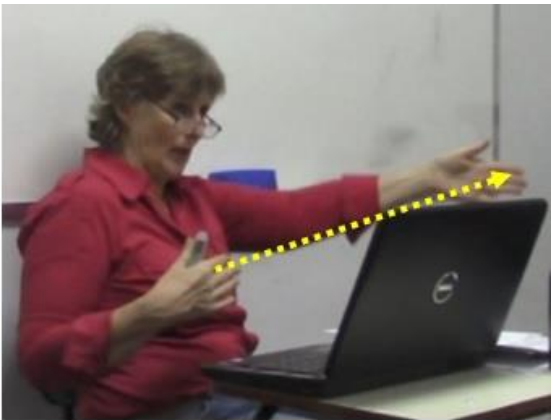
022	es ist ein GAN :NZ lA:nger lkw; preparação núcleo retenção
Gesto	MD fechada move até o ombro direito ao mesmo tempo em que ME fechada com polegar e indicador conectados move até a extrema periferia esquerda
	
	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> preparação núcleo Final do núcleo </div>
023	und das ist also die LÄnge nicht? preparação núcleo retração parcial
Gesto	MD fechada com dedos conectados se move para a periferia direita e ME fechada com dedos conectados se move até a extrema periferia esquerda
	
	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> preparação núcleo </div>

A professora realiza dois gestos para explicar esse item lexical. Na linha 022, a professora flexiona o cotovelo direito trazendo a mão direita fechada (ela está segurando pincel de quadro) até a altura do ombro direito, ao mesmo tempo em que ela leva a mão esquerda fechada, com os dedos polegar e indicador conectados, até à periferia extrema esquerda. O formato das mãos sugere que a professora está segurando um objeto fino, como uma linha ou uma fita, e ao esticar o braço ela estaria esticando esse objeto. O gesto é executado simultaneamente ao segmento **GAN** | :NZ lA:nger (“muito longo”), cujos acentos primário e secundário ocorrem com alongamento de vogal (0.5 e 0.2s respectivamente), bem como é retido

pela professora enquanto ela diz *lkw*; (“caminhão”), salientando o formato muito longo do caminhão.

Além disso, observamos que durante a preparação e o início da execução do núcleo, a professora olha para a mão esquerda, demonstrando que ela inicia o gesto a partir do ponto de vista do participante da cena, isto é, o motorista que (sub)estima o tamanho do caminhão. Como já discutimos acima, essa perspectiva aumenta o grau de iconicidade do gesto. Ao final da execução do núcleo, a professora volta o seu olhar para as alunas e continua a olhar para elas na fase de retenção. Na sequência, na linha 023, ela realiza outro gesto similar para reforçar seu argumento: a professora movimenta as mãos fechadas com os dedos conectados, como se segurasse algo muito fino, levando a mão direita até à altura do ombro direito e levando a mão esquerda até a extrema periferia esquerda. Mais uma vez o formato da mão e o movimento sugerem que a professora estica ou estende algum objeto longo e fino como, por exemplo, uma fita métrica. O núcleo é executado simultaneamente ao segmento de fala *also die LÄNge* (“ou seja, o comprimento”), que também carrega o acento focal, enfatizando que a professora está demonstrando para as alunas o que é *Länge*.

Em seguida a professora realiza outro gesto semelhante para enfatizar o comprimento longo do caminhão, como mostra a anotação abaixo:

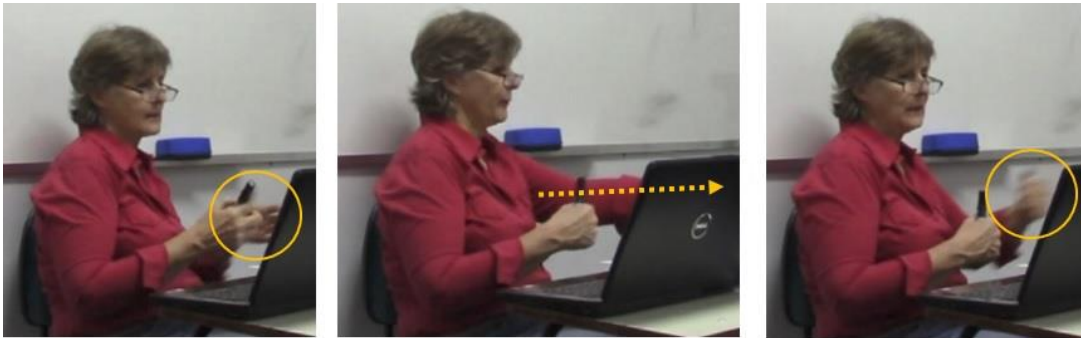
025	er DÄchte er wÄre nicht so: lang; preparação núcleo retração
Gesto	ME-P← aberta se move até a extrema periferia esquerda
	
preparação	núcleo

Ela leva a mão esquerda aberta com a palma virada para o corpo até a periferia esquerda (deixando a palma virada para fora ao final da execução do núcleo), quanto mantém a mão

direita junto ao corpo com a palma virada para dentro, como mostra a imagem. O núcleo é executado sobreposto ao segmento *so*: e pré-posicionando ao segmento *lang*; . Dessa vez, o pequeno alongamento da vogal em *so* (cerca de 0,3s) sugere que se trata de um advérbio de intensidade que enfatiza o comprimento longo do caminhão. Além disso, diferentemente dos gestos anteriores que se concentram em definir a palavra *Länge* (“comprimento”), o formato das mãos, que parecem delimitar um espaço, também reforça a ideia de que a professora está representando com as mãos o comprimento do caminhão (e não o conceito “comprimento” em geral).

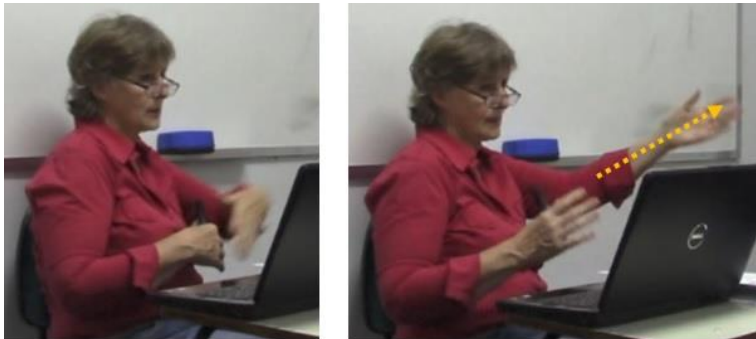
Mais adiante, a professora define, então, o que significa o verbo *unterschätzen*. Na linha 032 ela diz *untersSCHÄzen ist so*; (“*unterschätzen* é assim”) e realiza em seguida dois gestos que ajudam a figurar a metafóricidade do verbo, como mostram as anotações gestuais abaixo:

033 du du | denkst es | **ist FÜNF** | meter lAng,
 |preparação | **núcleo** | retração
 Gesto ME-P← aberta se movimenta rapidamente para frente em linha reta



preparação **núcleo** **retração**

034 **und das ist** | ZEHN;
 núcleo | retração
 Gesto 2M-P← aberta se movem simultaneamente para as periferias direita e esquerda superior com leve torção do punho para fora



Início do núcleo **Final do núcleo**

Apesar do computador tampar a maior parte da execução do núcleo, é possível observarmos o formato da mão na preparação e na retração: a professora movimentava rapidamente a mão esquerda em linha para frente, com a palma virada para o corpo, ao mesmo tempo em que diz *ist FÜNF*. Logo em seguida ela realiza o próximo gesto: ela move rapidamente as duas mãos, com a palma virada para dentro, para as periferias, sendo que a mão esquerda chega até a periferia superior esquerda, ficando visivelmente mais alta que a mão direita, como vemos na imagem.

Os dois núcleos têm formatos de mão parecidos, porém o segundo núcleo tem um movimento mais amplo, isto é, a professora usa mais o espaço gestual. Essa amplitude do movimento gestual reforça a co-expressividade do segmento de fala *und das ist zehn [meter lang]* (“e são dez [metros]”), bem como com o conceito de “subestimar” que a professora construiu durante toda a sequência. Em outras palavras, a professora exprime no nível gestual e verbal, a subestimação do comprimento do caminhão, sendo um gesto curto para cinco metros e um gesto mais longo e amplo para dez metros.

Essa combinação de gestos ajuda também a colocar figurar o esquema imagético presente no domínio fonte da metáfora primária de MENOS É PARA BAIXO, metáfora conceitual que subjaz ao verbo “subestimar”. Como já esclarecemos acima, o verbo aqui não é usado em seu sentido mais abstrato (subestimar pessoas ou situações), mesmo assim possui algum grau de metaforicidade na medida em que o ato de subestimar não é tão concreto quando medir o comprimento do caminhão com algum instrumento. Como a professora mesmo diz na linha 039 “você acha que é menos”. O prefixo *unter* contribui esquematicamente para essa ideia de “menos que o esperado”, como mostra a figura 33:



Figura 33 - esquema de *unter* e sua relação a metáfora primária MENOS É PARA BAIXO

Assim, temos a imagem mental de uma escala de medição na qual estabelecemos um valor (em metros) que seria o tamanho do caminhão. *Die Länge unterschätzen* (“subestimar o comprimento”) é, portanto, estabelecer um valor em algum lugar da escala que esteja abaixo do

valor real, isto é, “pensar que são cinco metros de comprimento, mas são dez”. O diferencial é que os gestos da professora refletem o contexto da oração, em que há um giro lateral de 90 graus do esquema subjacente à metáfora MENOS É PARA BAIXO, motivando a metáfora primária MENOS É MAIS CURTO, como vemos na figura 34:

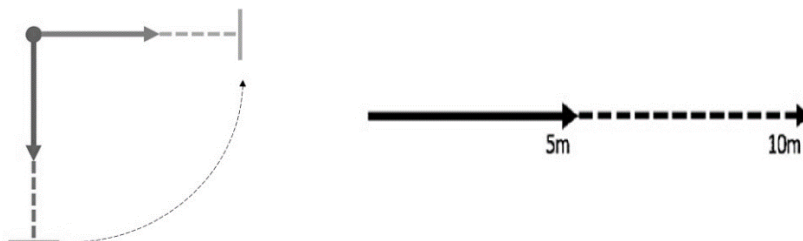


Figura 34 – esquema do esquema que cria a metáfora MENOS É MAIS CURTO

Desse modo, os gestos realizados pela professora configuram um processo de figuração dos esquemas imagéticos subjacentes às metáforas primárias MENOS É PARA BAIXO ou MENOS É MAIS CURTO. Não se trata aqui de uma metáfora verbo-gestual, pois não há a ocorrência simultânea do gesto com o verbo *unterschätzen*. Entretanto, conforme observa Müller (2008), há uma ativação da metaforicidade, pois a explicação da professora, acompanhada de gestos, ajuda a elaborar detalhadamente a metáfora primária subjacente ao verbo.

2.4. Prefixo *um*

Os próximos três trechos se referem ao mesmo exercício já mencionado em trechos anteriores. Os alunos devem formar orações no passado perfeito ao mesmo tempo em que comparam o significado das formas separáveis e inseparáveis do mesmo verbo. Como já discutido anteriormente, o esquema central de *um* é o de círculo e esse elemento estará presente de várias formas nos gestos que vamos analisar a partir de agora.

2.4.1. Verbos *UMschreiben* e *umschreiben*

Os trechos abaixo envolvem o verbo *umschreiben* em suas formas separável e inseparável. As orações estudadas pelos alunos foram:

Der Journalist hat letzte Nacht den Artikel umgeschrieben

O jornalista AUX última noite o-AKK artigo *um*-PTCP-escreveu
 ‘O jornalista rescreveu o artigo na noite passada’

Die Lehrerin hat das unbekanntes Wort umschrieben

A professora AUX a desconhecida palavra *um*-escreveu
 ‘a professora parafraseou a palavra desconhecida’

Procuramos no DWDS⁷⁷ definições para os verbos nesse contexto e os resultados que mais se aproximam são:

- *UMschreiben*: rescrever um texto de forma diferente (e melhor)
- *Umschreiben*: dizer o mesmo, mas com outras palavras mais veladas.

Esse verbo demonstrou ser o mais complexo entre os verbos estudados de forma comparativa pelos alunos e professores, talvez porque a diferença semântica entre sua forma separável e inseparável seja mais sutil que em outros verbos. A forma separável, no exemplo acima, não implica apenas que o jornalista escreveu o artigo novamente, mas que ele o fez de maneira a melhorar a versão original. Já a forma inseparável, na oração usada como exemplo, significa que a professora reformulou a palavra desconhecida de maneira a facilitar o entendimento e/ou suavizar seu significado original. As duas traduções em português, respectivamente “rescrever” e “parafrasear”, não transmitem essas sutilezas que percebemos no alemão. Procuramos pela definição de “rescrever” no Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa⁷⁸ e encontramos “tornar a escrever”, enquanto que “parafrasear” foi definido como “explicar por meio de paráfrase”. Consultamos, então, a definição de paráfrase e encontramos “enunciado ou texto que reformula, com fins explicativos ou interpretativos, a mesma informação de outro enunciado ou de outro texto, mas utilizando outros recursos linguísticos”. Portanto, os verbos em alemão carregam aspectos que os verbos em português não tem. Assim, *UMschreiben* seria em português “rescrever” e “revisar” ao mesmo tempo, enquanto *umschreiben* é “reformular de forma eufemística”. A seguir veremos as tentativas da professora em expressar essas sutilezas contidas nos significados dos verbos em alemão. No que se refere

⁷⁷ *UMSCHREIBEN*. IN: DWDS. Disponível em <https://www.dwds.de/wb/umschreiben>. Acesso em: 25 nov. 2019.

⁷⁸ REESCREVER. In: DICIONÁRIO INFOPÉDIA DA LÍNGUA PORTUGUESA. Porto: Porto Editora, 2003-2019; Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/>. Acessado em: 25 nov. 2019.

ao prefixo *um*, entendemos que a circularidade do esquema prototípico desse prefixo confere aos verbos em alemão a ideia de transformação e/ou mudança.

Trecho 15

Nesse trecho acompanhamos as diferentes explicações que a professora bilíngue apresenta para os verbos *UMschreiben* e *umschreiben*. Primeiramente, das linhas 001 a 026, ela explica a forma inseparável do verbo. Na sequência, das linhas 032 a 052, a aluna A1 decide procurar a definição do verbo no dicionário bilingue alemão-português, encontrando vários significados. A sua colega A2 então chama a atenção para o fato de as orações estudadas terem dois contextos. A professora concorda e a partir da linha 053 passa a explicar o significado da forma separável, como vemos na transcrição seguir:

2018BHAula02-parte02 ((09:00 – 11:47))⁷⁹

- 001 A2: was beDEUtet umschREiben?
o que significa *umschreiben*?
- 002 P: (-) umSCHREIben,
umschreiben?
- 003 das Eben wenn wenn jEMAND,
é quando alguém
- 004 eh: (.) nicht ein WORT sAgen mÖchte,
não quer falar uma palavra
- 005 oder SCHREIben,
ou escrevê-la
- 006 in diesem fall SCHREIben (.) okay;
nesse caso escrever ok
- 007 ah du SCHREIBST was Anderes (-) ja,
então você escreve diferente
- 008 du möchtest NICHT die bedEutung,
você não quer [falar] o significado
- 009 hier steht (.) das UNbega bekAnnte wOrt umschreiben;
aqui diz parafrasear a palavra desconhecida
- 010 da gibts ja ANdere definitiOnen für das (.) oder,
mas existem outras definições para isso né

⁷⁹ Vídeo disponível em: <https://youtu.be/w7akVIHMLq4>

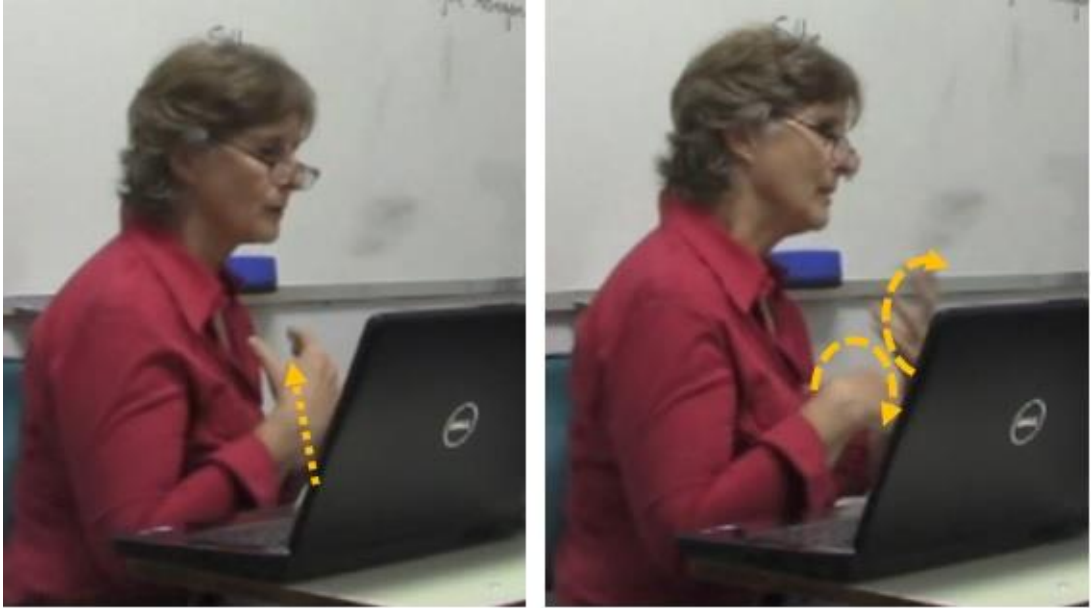
- 011 LASS mal sehen;
deixa eu ver
- 012 wollen wir umSCHREIben sUchen;
vamos procurar umschreiben
- 013 im: <<all> lAss mal sehen> wo such ich umSCHREIben;
onde será que eu vou achar *umschreiben*?
- 014 (2.6) aber gibts noch mehr überSETzung;
mas há mais traduções
- 015 (-) überZIE:hen,
vestir
- 016 (-) UNter,
embaixo
- 017 ((olha para folhas de exercício, aprox. 33s))
ich hOle schnell das WÖRterbuch;
eu vou pegar um dicionário
- 018 denn ich denke SO (.) zum bEispiel;
pois eu acho assim por exemplo
- 019 du wirst nicht sAGen dass die person geSTORben ist;
você não vai dizer que a pessoa morreu
- 020 dann SAGST du,
então você diz
- 021 sie ist in den HIMmel gegAngen oder so (.) ja,
ela foi para o céu ou algo assim né
- 022 sie ist in den HIMmel gekOmmen oder so;
ela foi para o céu, ou algo assim
- 023 es ist irgendwie (.) ANderes sAGen;
é tipo dizer diferente
- 024 das GLEICHE aber Anders sagen;
dizer o mesmo mas diferente
- 025 oder ANders schreIben;
ou escrever diferente
- 026 (--) ja?
certo
- 027 (--) aber ich KANN,
mas eu posso
- 028 <<digitando no computador> was kann hier im (xxx) NACHsehen;>
o que eu posso procurar
- 029 ((digita no computador)) oKAY,
- 030 dann eh wollen wir das mal korriGIEn?
Então, vamos corrigir?
- 031 Al mAchst du mal nummer EINS,

A1 faça o número um

- 032 A1: <<olhando para o celular> tô só oLHANDo aqui umschreiben;>
- 033 P: hAst du geFUNDen?
você achou
- 034 A1: <<lendo rapidamente> definir descrever indicar parafrasear
rescrever †transcrever †trasnferir inscrever escreVER de
nOvo;>
- 035 P: não;
- 036 das ist das EIne;
esse é só um
- 037 A1: não tem um MONte;
- 038 P: ja Eben;
sim claro
- 039 nein aber ich MEIne,
não mas eu quero dizer
- 040 <<all> das ist> ALles das (-) äh:->
isso é tudo que
- 041 A1: são tOdos os signifiCADos aqui;
- 042 die betTROffene hAbe ich hier;
Eu tenho o resultado aqui
- 043 A2: de SCHREIben?
- 044 A1: umSCHREIben;
- 045 A2: <<bocejando e olhando para o celular de A1> umSCHREIben;>
- 046 A1: tem vÁrios signifiCADos;
- 047 aí tem que ver quAl que CAbe aqui;
- 048 A2: [((olhando para o celular de A1))]
- 049 A2: [((olhando para o celular))]
definir descreVER (xxx xxx);
- 050 A2: (---) wir haben †zwEi: (--) zwei (-) konTEXTe;
mas a gente tem dois contextos
- 051 P: ja es sind zwei konTEXTe;
sim são dois contextos
- 052 A2: (-) Aber,
mas
- 053 P: eins ist SO,
um é assim
- 054 äh (-) du schreibest einen tExt aus einer perspekTive,

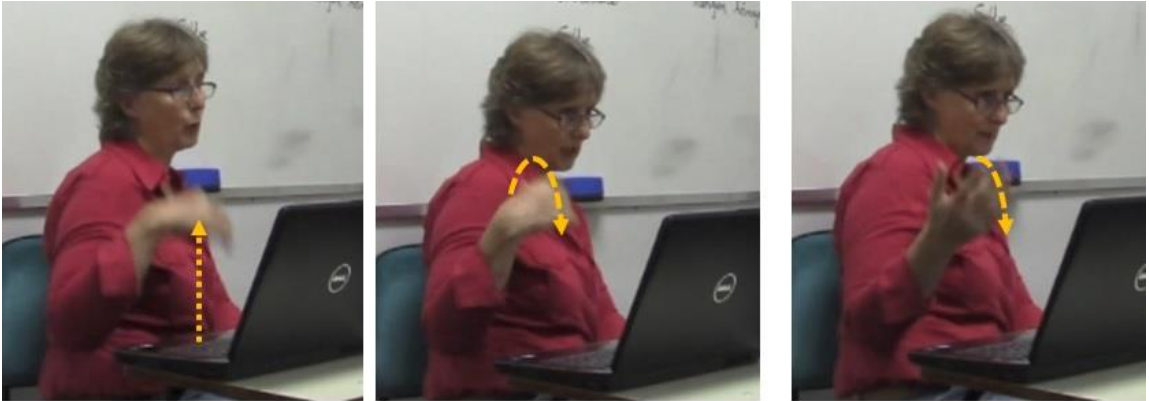
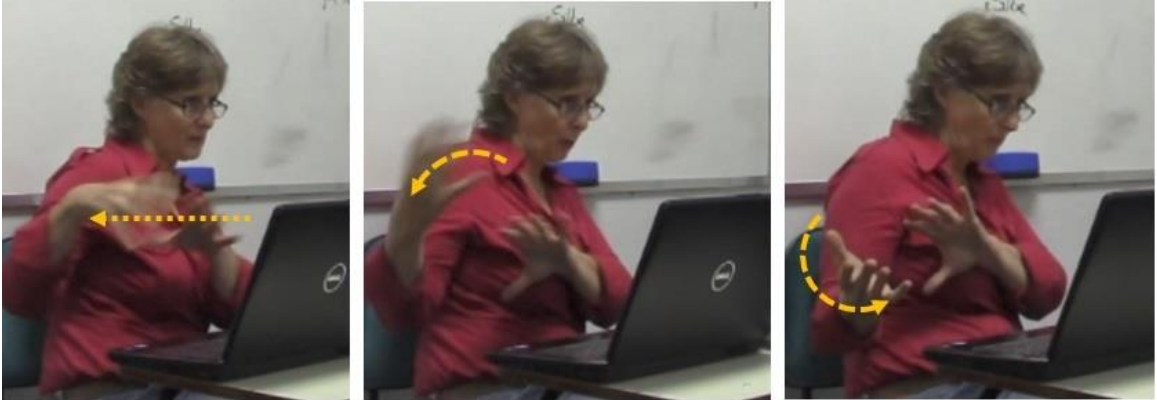
- você escreve um texto de uma perspectiva
- 055 dann umschreib dann schreibst du den TEXT wieder ↑Um,
então você parafr- então você rescreve o texto
- 056 in einer ANderen perspektIve,
com outra perspectiva
- 057 von einer ANderen perspektIve (.) zum bEispiel;
a partir de outra perspectiva por exemplo.
- 058 A2: ah:: oKA:Y;
- 059 P: du schreibst ihn NEU,
você escreve o texto de novo
- 060 du schrEibst einen text UM;
você rescreve o texto
- 061 andere verSION;
outra versão
- 062 (-) im perFEKT,
no pretérito imperfeito
- 063 im präTEritum oder Irgendwas;
no pretérito perfeito ou algo assim
- 064 du schrEibst ihn UM;
você rescreve ele
- 065 ja?
certo
- 066 du mAchst einen ANderen tExt;
você faz outro texto
- 067 A2: ja;
sim

Nesse longo trecho observamos a professora empregar diferentes recursos verbais e gestuais para elucidar a diferença entre as formas separável e inseparável desse verbo. Iniciaremos nossa análise primeiramente pela descrição dos gestos executados pela professora ao longo do trecho. Nas linhas 019 a 022, a professora começa a explicar a forma inseparável *umschreiben* sugerindo que esse verbo é uma forma de paráfrase, isto é, ao invés de dizer que alguém “morreu”, você pode dizer que a pessoa “foi para o céu”. Na sequência, na linha 023, ela afirma *es ist irgendwie (.) ANders sAgen*; (“é, de certa forma, dizer diferente”) ao mesmo tempo em que executa dois gestos, como mostra a anotação abaixo:

023	es ist irgend wie (.)	AN ders sAgen;
	preparação núcleo retração núcleo retração	
Gesto	2M-P← curvadas com leve torção do pulso movimentam alternadamente em círculos no sentido horário	
		
Preparação		Núcleo

A professora executa dois gestos idênticos em sequência e na mesma unidade entonacional: ela gira os punhos alternadamente, com as mãos abertas e as palmas voltadas para o corpo, em movimentos circulares no eixo vertical e no sentido horário, como mostra a imagem. Os núcleos se sobrepõem aos advérbios *irgendwie* (“de certa forma”) e *anders* (“diferentemente”), indicando que o gesto expressa a forma como a ação é feita (“falar diferente”).

Mais adiante, a professora explica o sentido da forma separável. Primeiramente, na linha 055, vemos a professora realizar dois gestos. A unidade entonacional completa é *dann umschrei dann schreibst du den TEXT wieder ↑Um*, (“Então você parafras... então você escreve o texto novamente”). Percebemos logo no início da unidade que a professora realiza um autorreparo, pois ela começa a dizer a conjugar o verbo na forma inseparável (*dann umschrei*), mas interrompe a fala e se corrige, trocando para a forma separável (*dann schreibst du den TEXT wieder ↑Um*), como mostra a anotação a seguir:

055	dann um schrei dann schreibst du den
	preparação núcleo retração
Gesto	MD-P← aberta gira o punho para fora em movimentos circulares
	
	Preparação Início do núcleo Final do núcleo
055	TEXT wieder ↑Um, ((acena com a cabeça))
	núcleo retenção
Gesto	2M-P← abertas se movem da periferia direita para a periferia esquerda com torção do punho direito no final do núcleo
	
	Início do núcleo Núcleo Retenção

É interessante notarmos que a execução gestual acompanha o processo de autorreparo. No primeiro núcleo, sobreposto ao verbo inseparável *umschreiben*, a professora gira o punho esquerdo, com a mão aberta e palma virada para o corpo, realizando um movimento circular no sentido horário e na periferia superior direita. Mas ao iniciar o autorreparo, a professora logo retrai as mãos para o centro do espaço gestual, preparando-as para a execução do próximo núcleo: ela leva as duas mãos abertas da periferia esquerda até a periferia direita, como se deslocasse algo de um lugar para outro. Ao final do núcleo a professora gira o punho da mão direita no sentido anti-horário ao mesmo tempo em que diz *um*. Esse segundo núcleo é sobreposto ao objeto acusativo *Text*, que carrega também o acento focal primário, e ao prefixo

separável *um*, que é realizado com um pulo entonacional, de maneira a enfatizar o autorreparo da professora. Esse núcleo é seguido por uma fase de retenção, em que a professora olha para as alunas e acena com a cabeça.

Observamos, portanto, que o processo de autorreparo no nível verbal também é acompanhado pelo reparo do gesto, uma vez que a professora muda a execução gestual na mesma velocidade em que muda a conjugação verbal. O traçado do núcleo para a forma inseparável se assemelha aos dois primeiros gestos, executados na linha 023, no aspecto de circularidade do movimento, porém aqui ele é realizado somente com uma mão e na periferia superior direita do espaço gestual. Como já discutimos anteriormente, a circularidade do movimento desse gesto é representativa do esquema prototípico para *um* (WUNDERLICH, 1993; BELLAVIA, 2007; DEWELL, 2011).

Já o segundo núcleo apresenta um traçado diferente que parece representar a ideia de mudança de lugar ou estado, associada a alguns usos do prefixo separável *um* (BELLAVIA, 2007, p.84-91, DEWELL, 2011, p.97). Assim, como mostra a figura 35, podemos dizer que o formato do gesto realizado pela professora é motivado pela sua conceitualização de *UMschreiben*, na medida em que ela representa com as mãos a mudança de estado (texto antigo para texto novo) sugerida pelo verbo, ao mesmo tempo em que a torção do punho direito ao final da execução do núcleo espelha o esquema circular de *um*.

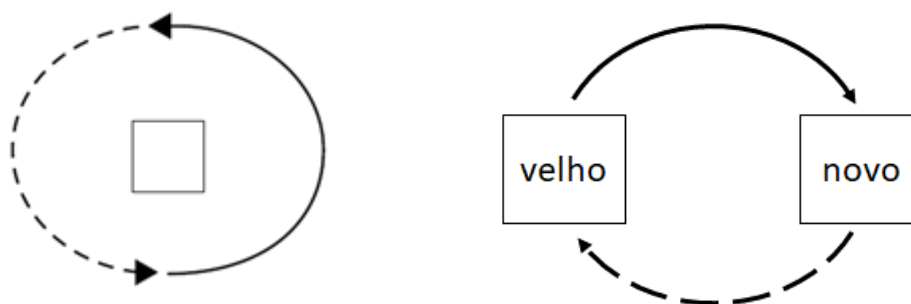
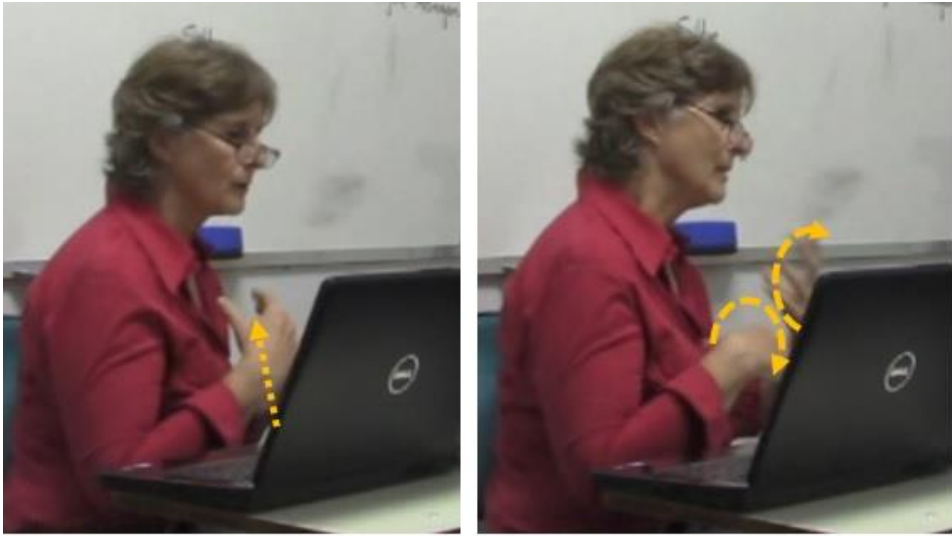


Figura 35 - esquema para *um* e esquema para o verbo *UMschreiben*
Fonte: adaptação de Dewell, 2011, p. 25

Entretanto, logo na sequência, a professora volta a repetir o mesmo gesto circular executado no início do trecho (linha 023), porém agora para explicar a forma inseparável. Como podemos observar nas anotações abaixo, o gesto circular introduzido pela professora no início de sua explicação será repetido sete vezes em sequência, juntamente com segmentos de fala que são igualmente recorrentes: nas linhas 056, 057, 061 e 066, os gestos correspondem ao

adjetivo *andere(n)* (“diferente”), enquanto que nas linhas 059, 060 e 064, os gestos correspondem ao sintagma verbal *neu schreiben* (“escrever novamente”) e ao próprio verbo *UMschreiben* (“reescrever”).

056	in einer Anderen perspek tIve, preparação núcleo retração
Gesto	2M-P← curvadas com leve torção do pulso movimentam alternadamente em círculos no sentido horário
	
<div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> Preparação Núcleo </div>	
057	von einer Anderen pers pektIve (.) zum bEispiel; núcleo retração
Gesto	repete o mesmo gesto
059	du schreibst ihn NEU, preparação núcleo retração
Gesto	repete o mesmo gesto cíclico
060	du schrEibst einen text UM; núcleo retração
Gesto	repete o mesmo gesto
061	andere verSION; núcleo retração
Gesto	repete o mesmo gesto
064	du schrEi bst ihn UM; preparação núcleo retração
Gesto	repete o mesmo gesto
066	du mAchst einen AN deren tExt; prep. núcleo retração
Gesto	repete gesto cíclico

Assim, percebemos que a circularidade dos gestos, tanto para a forma separável quanto para a forma inseparável, sugere duas ideias expressas por esses verbos: a primeira é a repetição da

ação, isto é, escrever um texto novamente ou dizer algo novamente. A outra é a ideia de mudança, ou seja, rescrever um texto, mas em nova versão ou dizer algo novamente, mas de forma diferente.

Contudo, o que não parece ser possível de ser transmitido pelos gestos são aspectos semânticos mais sutis intrínsecos aos verbos. Na forma separável *UMschreiben*, rescrever o texto não implica apenas em modificá-lo, mas também em melhorá-lo. Já na forma inseparável *umschreiben*, a paráfrase feita não é apenas uma forma diferente de dizer a mesma coisa, mas serve também como uma estratégia de suavizar ou facilitar o entendimento do conceito original. Retomando o início do trecho, das linhas 018 a 025, vemos que professora recorre a outros indicadores para ativação da metaforicidade da forma inseparável *umschreiben*, a saber, ela elabora a metáfora verbalmente, como mostra a transcrição abaixo:

- 018 denn ich denke SO (.) zum bEispiel;
Pois eu penso assim, por exemplo,
- 019 du wirst nicht sAgen dass die person geSTORben ist;
Você não vai dizer que a pessoa morreu
- 020 dann SAGST du,
Então você diz
- 021 sie ist in den HIMmel gegAngen oder so (.) ja,
Ela foi para o céu, ou algo assim, certo?
- 022 sie ist in den HIMmel gekOmmen oder so;
Ela chegou no céu, ou algo assim.
- 023 es ist irgendwie (.) ANders sAgen;
É, de certa forma, dizer diferente
- 024 das GLEIche aber Anders sagen;
Dizer o mesmo, mas diferente.
- 025 oder ANders schrEiben;
Ou escrever diferente

Nas linhas 019 a 022, a professora explica que para não dizermos claramente que alguém morreu, podemos parafrasear o verbo como “ir para o céu”. Essa explicação revela o aspecto de suavização e facilitação do conceito que é pertinente ao verbo *umschreiben*. Na sequência, nas linhas 023 e 024, ela acrescenta a ideia de “dizer diferente”, bem como executa os gestos circulares, como já mostramos acima. Observamos, portanto, que metaforicidade do verbo alemão está altamente ativada, na medida em que a professora emprega diferentes indicadores de metaforicidade, tanto na modalidade verbal quanto gestual.

Trecho 16

Esse trecho é sequência da mesma aula mostrada no trecho anterior, porém agora o exemplo estudado é com o verbo inseparável: *Die Lehrerin hat das unbekannte Wort umschrieben* (“A professora parafraseou a palavra desconhecida”). Veremos a professora comparando novamente a forma separável com a inseparável, de maneira a esclarecer melhor a diferença, como mostra a transcrição abaixo:


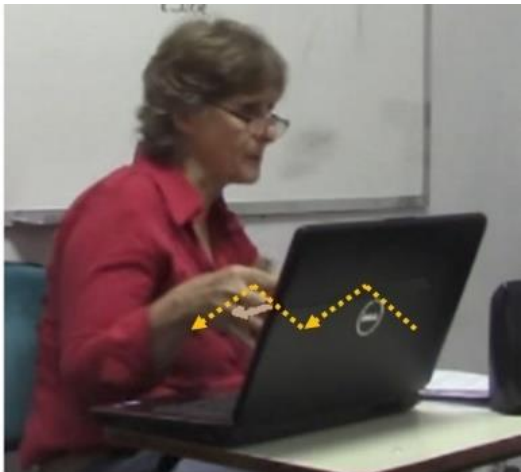
2018BHAula02-parte02 ((19:03 – 19:33))⁸⁰

- 001 A2: <<lendo> die LEhrerin hat das wOrt umschrIeben;>
a professora parafraseou a palavra
- 002 P: (-) ja umSCHRIEben;
isso parafraseou
- 003 (1.7) das (.) also (-) nicht also rIchtig ↑UMschreiben (.) nicht,
isso tipo não é exatamente *UMschreiben* né
- 004 (---) wenn du das UMSchreiben,
quando você *UMschreiben*
- 005 dann schrEibst du NEU;
então você escreve de novo
- 006 und umschrIeben ist ANderes;
e *umschreiben* é diferente
- 007 du gibst eine Andere beDEUTung;
você dá outro sentido
- 008 so du verSCHÖNST das ein bIsschen;
você embeleza [a palavra] um pouquinho
- 009 A2: (--) konKRET <<escrevendo> ist (.) mit (.) gE;>
[sentido] concreto é com *ge-*
- 010 P: (--) jA;
sim
- 011 A2: <<escrevendo> TRENNbar;>
Separável
- 012 P: geNAU;
isso

⁸⁰ Vídeo disponível em: <https://youtu.be/1GhT3zVgxhg>


013 A2: <<escrevendo> TRENNbar;>
separável

A professora diferencia *UMschreiben* e *umschreiben* mais uma vez pela função que o verbo salienta: ela define a forma separável na linha 005 como *dann (.) schrEibst du NEU,* literalmente “você escreve novamente” ou “rescrever”. Já nas linhas 007 e 008, ela define a forma inseparável como *sendo du gibst eine Andere beDEutung;* (“você dá outro sentido”) e *so du verSCHÖnst das ein bIsschen* (“você embeleza um pouquinho”). Durante suas explicações, a professora executa gestos semelhantes ao que ela produziu no trecho anterior, como mostra a anotação abaixo:

004-005-006	das UMschreiben, dann (.) schrEibst du NEU; und
	preparação núcleo retr.
Gesto	MD-P← aberta movimenta em arco para periferia esquerda e volta para a direita em zigue-zague
	
Início do núcleo	Final do núcleo

O primeiro gesto é executado com a mão esquerda aberta, palma virada para o corpo, que se move em arco até a periferia direita e depois volta em movimento de zigue-zague para a esquerda. O núcleo é executado pós-posicionado ao verbo *UMschreiben* e sobreposto à oração *dann (.) schrEibst du NEU;* (“então você escreve novamente”). O primeiro movimento corresponde ao esquema para o verbo *UMschreiben*, como já mostramos no Trecho 15. Já o segundo movimento é icônico à ação de escrever. A professora representa, então, com as mãos tanto a ideia de mudança quanto o ato de escrever.

Na sequência, a professora realiza um gesto circular pequeno, semelhante ao feito no Trecho 15 para a mesma forma inseparável, como mostra a anotação abaixo:

006-007	umschrIEben		ist		ANderes; du gibst		eine Andere		beDEUtung;
				prep.	núcleo		retração		
Gesto	MD fechada gira o punho duas vezes no sentido horário em movimentos circulares								
									
núcleo									

Ela gira o punho com a mão esquerda fechada, que segura o pincel de quadro, ao mesmo tempo em que diz *ANderes;*. Ela executa o núcleo gestual logo após dizer *und umschrieben ist* (“e parafrazeou é”), integrando o gesto sintaticamente ao predicado verbal, ou seja, definindo o que é *umschrieben*.

Portanto, o fato de a professora repetir gestos esquematicamente iguais para as mesmas formas verbais corrobora o argumento de que seus gestos de fato representam cognitivamente esses itens lexicais, revelando que esses esquemas estão ativos, pelo menos para a professora, durante a interação.

Trecho 17

Esse pequeno trecho foi retirado de uma aula em que uma outra professora nativa da língua alemã discute com seus alunos os mesmos exemplos apresentados nos trechos 15 e 16. Como mostra a transcrição abaixo, a aluna A4 tem a mesma dúvida que as alunas anteriores e deseja saber o significado do verbo *umschreiben*:

2019BHAula01-parte02 ((07:25 – 07:34))⁸¹


- 001 A4: was bedEutet sie umSCHREIben?
o que quer dizer elas parafraseam
- 002 P: um ach sO es ist UMSchreiben na,
um ah tá é rescrever né
- 003 ach so verÄNDern;
é tipo modificar
- 004 den TEXT überArbeiten;
editar o texto
- 005 dann TRENNbar,
então separável
- 006 ach sO DENKST du?
é o que você tá perguntando
- 007 wir mAchen es zuSAMmen;
vamos fazer isso juntos
- 008 wir machen DAS zusAMmen;
vamos fazer isso juntos
- 009 das ist BESSer;
assim é melhor
- 010 dann haben alle sIcherlich ÄHNliche frAge;
pois todos tem com certeza dúvidas semelhantes

Como podemos perceber pela transcrição na linha 001, a aluna deseja saber o significado do verbo inseparável, pois ela coloca o acento focal na raiz verbal. Entretanto, por algum motivo impossível de se detectar pelo vídeo, a professora corrige a aluna dizendo que aquela forma é a separável, o que ela corrobora na linha 005. Sua correção é marcada por um gesto, como mostra a anotação abaixo:

⁸¹ Vídeo disponível em: <https://youtu.be/y9wKvbPeBVE>

002 um ach sO | es ist | **UM**|schreiben na,
 | prep. |**núcleo**|retração

Gesto MD fechada bate na ME-P↑ aberta



Núcleo

A professora bate a mão direita fechada na palma aberta da mão esquerda, como se marcasse o acento focal da palavra. O núcleo coincide justamente com o prefixo *um*, que carrega o acento focal da forma separável. Na sequência, a professora explica que esse verbo significa “modificar” ou “editar o texto”. Sua explicação é acompanhada de um gesto circular idêntico ao realizado pela outra professora no Trecho 15: ela gira repetidamente os dois punhos para fora com as mãos abertas e as palmas voltadas para o corpo, em movimentos circulares no sentido horário. O núcleo do gesto está sobreposto aos segmentos de fala *verÄNdern*; (“modificar”) *den TEXT überArbeiten*; (“editar o texto”), como vemos na anotação abaixo:

003-004 ach so | **verÄndern; den TEXT überArbeiten;** | (---)
 prep. | **núcleo** | retração
 Gesto 2M-P← abertas giramo punho para fora em movimentos circulares no sentido horário



Início do núcleo **Final do núcleo**

Observamos, mais uma vez, a circularidade do movimento gestual representando a ideia de mudança. Como já apontou Bellavia (2007, p.84-85), em nosso dia-a-dia observamos que movimentos circulares sugerem mudança de posição no espaço, mesmo que sejam diferentes posições dentro do mesmo círculo. Além disso, a autora lembra que uma representação tridimensional do esquema circular também sugere movimentos semelhantes como rotação ou giro do TR em seu próprio eixo, que seria típico para *um* como prefixo inseparável. Assim, esses esquemas de circularidade associados ao prefixo *um* podem motivar a conceitualização de MUDAR É GIRAR ou MUDAR É MOVER EM CÍRCULOS.

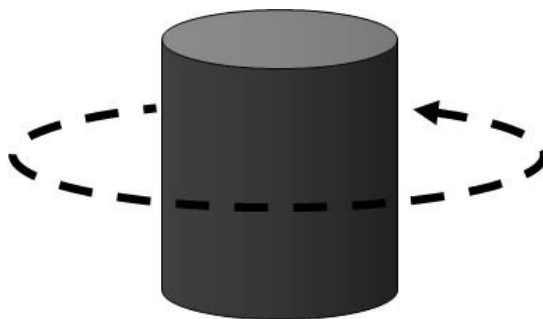


Figura 36 - esquema prototípico para *um* como prefixo verbal
 Fonte: adaptado de Bellavia (2007, p. 88)

Encerrando então as análises para o verbo *umschreiben*, percebemos que a característica semântica mais saliente, tanto para a forma separável quanto para a inseparável, parece ser a ideia de mudança, que ficou evidenciada pela repetição dos esquemas circulares nos gestos das duas professoras.

2.4.2. Verbos *UMfahren* e *umfahren*

Nos próximos dois trechos veremos a professora bilíngue e alunas discutirem a forma separável *UMfahren*, que significa derrubar ou atropelar algo com um veículo, bem como a forma inseparável *umfahren*, que significa dirigir em torno de um espaço ou desviar de um obstáculo, que pode ser desde uma praça até uma cidade ou ilha. Com relação aos esquemas desses verbos, a verticalidade do LM no esquema de *UMfahren* sugere apenas um giro parcial desse LM quando atingido pelo TR. Já o esquema de *umfahren* sugere um trajeto do TR que contorna totalmente ou parcialmente o LM. Esses processos cognitivos serão evidenciados nas discussões que veremos a seguir.

Trecho 18

Nesse trecho a professora explica o sentido do verbo separável *UMfahren*. Na oração *Peter hat schon wieder eine Ampel umgefahren* (“Peter derrubou novamente o semáforo [com o carro]”). Como exemplos anteriores, esse verbo em alemão carrega dois sentidos: a ideia de derrubar (semáforo caindo ao chão) é expressa pelo prefixo *um* enquanto o verbo *fahren* sugere que essa ação foi causada por alguém dirigindo um veículo. Em português, essas informações são codificadas em partes diferentes da oração. Assim, acrescentamos ao final de nossa tradução a expressão “com o carro” para deixar claro que a ação “derrubar” foi causada pelo choque do veículo contra o semáforo.

Nas linhas 008 e 009, a professora apresenta o sentido mais concreto da preposição *um* que também está presente no prefixo inseparável, a saber, dar a volta ou contornar algo (WUNDERLICH, 1993; DEWELL, 2011). Ela mostra às alunas um pequeno desenho do planeta Terra e gira o dedo indicador direito em volta do desenho, primeiramente assobiando e depois dizendo *ich (.) ↑umFLIEge die welt;* (“eu contorno o mundo voando”), como mostra a transcrição a seguir:

2018BHAula02-parte02 ((26:54 – 27:47))⁸²

- 001 P: A1 das NÄCHste;
A1, o próximo
- 002 A1: umFAHren;
- 003 P: [↑UMfahren;]
- 004 A1: [(tosse)]((gesto de esperar))
peter <<lendo> peter hat schon wieder eine AMpel ↑Umgefahren;>
Peter derrubou novamente o semáforo
- 005 P: (--) hm_hm;
- 006 A1: (--) was ist UMfahren;
o que é *UMfahren*
- 007 P: GUCK mal hier;
olha aqui
- 008 (-) äh: ↑Um hat eine <<mostrando às alunas uma pequena imagem da
TERRA> ANdere idee vom rund;>
um tem uma outra ideia de redondo
- 009 ((assobia e gira o dedo indicador esquerdo em volta da imagem))
<<girando o dedo indicador esquerdo em volta da imagem> ich (.)
↑umFLIEge die welt;>
eu contornei o mundo voando
- 010 A2: hm_hm;
- 011 ja;
sim
- 012 P: ↑Oder ich fliege UM die welt;
ou eu voei em torno do mundo
- 013 A2: hm_hm:
- 014 P: ne?
né
- 015 okay dann HIER;
ok então aqui
- 016 eine ↑AMpel da steht die Ampel;
um semáforo aqui está o semáforo


⁸² Vídeo disponível em: <https://youtu.be/GkMzcSQ8o-s>

- 017 was MACHT der pEter?
o que o Peter faz
- 018 <<desenhando no quadro> er ↑FÄHRT mit dem Auto,>
 ele bate o carro
- 019 desenhando no quadro> gEgen die AMpel,>=
 contra o semáforo
- 020 <<desenhando no quadro> =die AMpel ist ↑hier;>
 o semáforo está aqui
- 021 A2: [hm_hm;]
- 022 P: [((desenha no quadro))]
- <<desenhando no quadro> oKAY?>
- 023 <<desenhando no quadro> er FÄHRT hier mit dem Auto,>
 ele bate aqui com o carro
- 024 A2: [hm_hm;]
- 025 P: [((desenha no quadro))]
- <<desenhando no quadro> und die AMpel (-) fällt;>
 e o semáforo cai
- 026 A2: mm;
- 027 P: geNAU,
 certo
- 028 A2: ja;
 sim
- 029 P: <<desenhando no quadro> er umFÄHRT (.) die Ampel;>
 ele *contorna o semáforo
- 030 (-) ja?
 certo
- 031 A2: [((acena com a cabeça))]
- 032 A1: [ja;]
 sim


O gesto realizado pela professora na linha 009 foi descrito somente na transcrição por ser tratar de uma execução muito simples: ela apenas gira o dedo em volta da imagem afirmando que esse é o significado de *um*. Entretanto, mais adiante na linha 012, a professora executa um

outro gesto: com mão direita aberta e a palma voltada para dentro, ela gira o pulso duas vezes no sentido horário, como vemos na anotação abaixo:

012	↑Oder ich fliege UM die welt;
	preparação núcleo retração parcial
Gesto	MD-P← levemente aberta gira o pulso duas vezes em movimento circular



preparação



núcleo

O núcleo do gesto coincide com a preposição *um*, que também carrega o acento focal da unidade, reforçando a relação de redundância entre o movimento circular do gesto e o esquema prototípico da preposição. É interessante perceber que a professora executa gestos com a mesma motivação esquemática de círculo, tanto para o verbo inseparável *umfliegen* quanto para a o sintagma preposicional com *um*. Olsen (1996), Bellavia (2007) e Dewell (2011) destacam que no processo de transformação de sintagmas preposicionais em verbos de prefixo inseparável, como é o caso aqui, o sentido da preposição é integrado diretamente ao verbo, mantendo o esquema da preposição. Os gestos da professora ilustram, portanto, esse processo.

Entretanto, o sentido do prefixo separável, que é o significado na oração estudada, não será explicado por meio de gestos, mas sim com uma ilustração que a professora faz no quadro, como mostra a figura 37.



Figura 37 - ilustração da professora para a oração *Peter hat schon wieder eine Ampel umgefahren* (“Pedro derrubou novamente o semáforo com o carro”).

Como vemos na imagem, a professora desenha o carro que Peter está dirigindo, desenha o semáforo e depois representa com a seta o movimento do semáforo ao ser derrubado ao chão. Essa ilustração está de acordo com as explicações de Bellavia (2007, p. 83) e Dewell (2011, p. 86) para o sentido de *um* em verbos do tipo *UMfahren*. Nesse esquema, a verticalidade do TR (o semáforo), que está fixo ao chão, apresenta uma limitação em sua rotatividade, que deve ser no máximo 90° até atingir o chão. Assim, o movimento circular aqui é parcial, como mostra a figura 38:

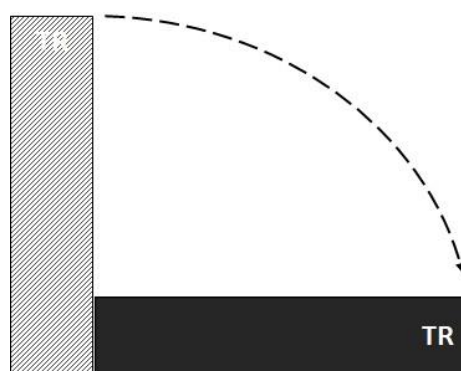


Figura 38 - esquema para *UMfahren*

Por outro lado, o movimento do TR (a queda no semáforo) nesse tipo de esquema é resultado da ação de outro agente (carro do Peter), o que faz do prefixo separável *um* uma instância da construção resultativa do verbo (WUNDERLICH, 1993, p. 132). Em outras palavras, o esquema desse verbo relaciona três entidades: agente causador da ação (o carro), o

TR (o semáforo) e o LM (o chão). Um esquema normalmente representa apenas a relação entre duas entidades: o TR e o LM. Essa particularidade do esquema de *UMfahren* parece ser um fator dificultador de sua representação na modalidade gestual, levando a professora a preferir desenhar a cena no quadro.

Trecho 19

Nesse trecho, a professora bilíngue e alunas discutem o sentido do prefixo inseparável *um* na oração *Um dem Stau zu entgehen, hat Peter die Stadt umfahren* (“Para se livrar do trânsito, Pedro contornou a cidade”). O significado desse verbo parece estar mais claro para as alunas, como mostra a transcrição a seguir:

2018BHAula02-parte02 ((29:08 – 29:30))⁸³

- 001 P: was ist die beDEUTung von dIesem hier;
qual é o significado desse aqui
- 002 um dem stau zu entgEhen hat peter die (.) stAdt umFAHren;
para sair do trânsito Pedro contornou a cidade
- 003 A2: (--)((ininteligível por aprox. 1.0))(-)
- 004 A1: deu a VOlta;
- 005 A2: [é::;]
- 006 A1: [ele saIu da ciDAde;]
- 007 P: [ja::;]
sim
- 008 A2: [contorNOU a cidade;]
- 009 A1: [ele contorNOU a cidAde;]
- 010 P: Eben;
isso
- 011 weil ja geNAU;
porque sim exatamente
- 012 A1: num é contorNAR,

⁸³ Vídeo disponível em: <https://youtu.be/NE9mPkt-E4o>

- 013 mas não quer dizer que ele contorNOU a cidade intEIra;
- 014 P: [ja jA Eben;]
 sim sim isso
- 015 A1: [e]e SÓ saiu né;]
- 016 P: hm_hm; ;

Logo após pergunta da professora na linha 001 e 002, a aluna A2 já realiza um gesto que ilustra iconicamente o sentido prototípico do prefixo *um*, como mostra a anotação abaixo:

003	(--)		((ininteligível por aprox. 1.0))		(-)
	Prep.		núcleo		retração
Gesto	ME fechada com dedo indicador esticado desenha um círculo duas vezes no centro superior				
					
	preparação		núcleo		

Com a mão esquerda fechada e o dedo indicador esticado, A2 desenha duas vezes um círculo no ar. O gesto é executado com um movimento amplo ao centro, sobreposto a um segmento de fala ininteligível, pois aluna apenas balbucia alguma coisa. Além disso, ela executa o todo as fases do gesto olhando para a sua folha de exercício e ao final ele franze a testa e faz um bico com a boca, indicando que ela responde à professora, mas ao mesmo tempo parece não estar certa da sua resposta. Na sequência, a aluna A1 propõe uma tradução dizendo *deu a VOlta;*. Sua explicação é corroborada em seguida por A2, que em seguida também propõe sua tradução na linha 008: *contorNOU a cidade;*.

A aluna move as duas mãos abertas para as laterais como se moldasse algo grande e volumoso. O núcleo está sobreposto ao substantivo “cidade”, sugerindo que a A1 está delimitando o espaço da cidade que é contornada por Peter na oração. Já na linha 009, A1 executa mais uma vez um gesto circular, mas agora simultâneo ao segmento de fala `contorNOU a cidAde;`:

009	ele contor NOU a ci dAde; preparação núcleo retração
Gesto	ME-P← aberta com leve giro do punho se movimenta em círculo da periferia esquerda
	
	<p style="text-align: center;">preparação núcleo</p>

Ela gira o punho da mão esquerda, que está aberta com a palma virada para o corpo, executando um movimento curto na periferia esquerda do corpo. Porém, mais adiante ela complementa seu argumento dizendo que “ele não contornou a cidade inteira”:

013	mas não quer dizer que ele con torNOU a cidade intEira; prep. núcleo retração
Gesto	ME fechada dedo indicador esticado desenha um círculo na periferia superior esquerda
	
	<p style="text-align: center;">preparação núcleo</p>

Dessa vez, ao dizer a cidade na linha 013, A1 leva a mão fechada com o dedo esticado até a periferia superior esquerda e desenha um círculo amplo no ar. O contraste do movimento curto da linha 009 com o movimento mais amplo da linha 013 enfatiza a ideia de que Pedro contorna a cidade para escapar do trânsito, porém não contorna a cidade inteira, revelando que a aluna está ciente de que *umfahren* nesse contexto não implica em uma volta completa (como o esquema de *um* pode sugerir).

Apesar de A1 ter apresentado sua argumentação em português, seu raciocínio corresponde ao esquema de *umfahren* proposto por Dewell (2011, p.141), em que o trajeto do TR contorna os limites do LM, que normalmente é o objeto acusativo do verbo, somente o suficiente para desviá-lo, ou seja, não é necessário uma volta completa em torno do LM. Além disso, a circularidade dos movimentos nos gestos de A1 são correspondentes ao esquema prototípico de *um*. Observamos, portanto, que há uma correlação conceitual entre o português e o alemão nesse caso, configurando um fator de facilitação do entendimento desse item lexical.

3. Discussão

Nossas análises mostraram, de uma forma geral, que tanto professores nativos como não nativos utilizaram gestos para expressar esquematicamente os significados dos verbos que explicavam a seus alunos. Da mesma forma, os alunos também usaram gestos para expressarem suas conceitualizações a respeito dos verbos que estudavam. Entretanto, algumas considerações precisam ser feitas a despeito de quando e como os gestos foram produzidos.

Relembrando a escala conceitual dos verbos analisados, temos um total de 12 verbos, sendo que quatro foram considerados concretos (verbos que denotam um movimento concreto expresso na raiz verbal e acrescido da direção dada pelo prefixo), dois foram considerados pouco metafóricos, dois foram considerados relativamente metafóricos e 4 foram considerados muito metafóricos. Para esses 12 verbos, selecionamos 19 trechos relevantes para análise gestual, sendo que 6 trechos envolveram gestos para ações concretas, 9 trechos envolveram gestos para verbos com sentidos mais ou menos metafóricos, e 6 trechos envolveram gestos para sentidos muito metafóricos, como mostra a tabela 08:

Tabela 08 – visão geral dos verbos e trechos analisados

+ concreto		+ / - metafórico		+ metafórico	
Verbo	Trechos	Verbo	Trechos	Verbo	Trechos
<i>DURCHbrechen</i>	09	<i>überholen</i> (-)	05 ao 08	<i>durchbrechen</i>	10
<i>ÜBERsetzen</i>	02, 03 e 04	<i>unterschätzen</i> (+)	14	<i>übersetzen</i>	01 e 02
<i>UMfahren</i>	18	<i>UNTERstellen</i> (-)	11 e 13	<i>unterstellen</i>	12 e 13
<i>umfahren</i>	19	<i>UMschreiben</i> (+)	15 e 16	<i>umschreiben</i>	17

Primeiramente, observamos que os verbos que denotam ações concretas ou pouco metafóricas motivaram mais a produção gestual, tanto em professores como em alunos. Os quatro verbos concretos, bem como os dois verbos pouco metafóricos motivaram professores e alunos a desenharem os trajetos dos TRs com as mãos, como a aluna que desenhou um círculo no ar para descrever *umfahren*; a modelarem os caminhos e objetos presentes na cena da ação, como o professor que modelou a rua e os carros com as mãos para explicar *überholen*, bem como representarem a própria ação com as mãos, como a professora que mimetizou o ato de partir a tábua ao meio quando explicou *DURCHbrechen*. Já para os dois verbos relativamente metafóricos, bem como para os quatro verbos muito metafóricos, observamos que ao lado dos gestos, os professores também recorreram a uma elaboração verbal da metáfora (MÜLLER, 2008). Ao explicar *unterschätzen*, a professora descreve verbalmente e gestualmente o comprimento longo e curto do caminhão como forma de expressar a ideia de “estimar para menos”, o que reforça a metáfora primária MENOS É PARA BAIXO. Para esclarecer a diferença entre *UMschreiben* e *umschreiben*, as professoras não só realizaram gestos circulares que ilustram o esquema de *um*, mas também explicaram verbalmente que esses verbos carregam a ideia de modificação, mudança ou “falar diferente”. Já para os verbos *übersetzen* e *unterstellen*, os professores e alunos produziram gestos que representam os esquemas imagéticos subjacentes aos sentidos metafóricos.

Em segundo lugar, observamos que os gestos revelam o grau de desenvolvimento da competência conceitual de alunos e professores brasileiros, bem como a fluência conceitual já adquirida pelos professores nativos do alemão (DANESI, 1995, 2017). Podemos perceber as diferenças e semelhanças entre o sistema conceitual do português e do alemão nos trechos 02, 03 e 04, nos quais os professores explicam o verbo *ÜBERsetzen*. No trecho 02, o professor nativo do alemão (porém fluente em português brasileiro) mantém um padrão gestual: ele realiza um gesto com movimento em arco quando enuncia o pleonástico direcional *über einen Fluss übersetzen* (“atravessar o rio”), porém realiza um gesto em linha reta quando foca

sequencialmente no trajeto da balsa, que atravessa o rio, ou quando enuncia a tradução em português “transpor o rio”. Ao expressar a ideia de “do outro lado”, ele também realiza o gesto em arco. De forma semelhante, o professor brasileiro (com alto nível de proficiência no alemão) também realiza gestos em linha reta para explicar o mesmo verbo. Porém, sua relação gesto-fala revela diferenças conceituais importantes. Se por um lado, esse gesto parece ser uma questão de foco sequencial do trajeto do TR, por outro, ele também pode revelar a ocorrência de um calque conceitual. Ao invés de utilizar o pleonástico direcional *ich setze über den Fluss über*, o que é obrigatório em alemão, o professor sempre utiliza o objeto acusativo *ich setze den fluss über*. Como já discutimos acima, não se trata apenas de um erro gramatical, mas de uma clara interferência conceitual do português. Na oração em alemão, o uso do pleonástico direcional *über einen Fluss* serve para salientar a trajetória do TR e delimitar o LM. Isso é desnecessário em português, pois os verbos “transpor” e “atravessar” já carregam em sua morfologia a direção do trajeto. Dessa forma, o professor não só desconsidera a necessidade do pleonástico direcional na oração, como também realiza sempre o gesto em linha reta para representar o ato de atravessar o rio, revelando uma possível interferência conceitual do português. Essa interferência conceitual fica mais clara nos gestos da professora bilíngue. Num primeiro momento, ela realizou o gesto em arco para explicar o significado de *ÜBERsetzen*. Porém, mais adiante na interação, ela produz um gesto com movimentos em linha reta ao mesmo tempo em que enuncia o pleonástico direcional *über den Fluss*. Como argumentamos na análise do trecho 03, esse movimento das mãos pode revelar que o foco de atenção da professora está no trajeto sequencial da balsa, que se movimenta de um lado para outro no rio, e não no trajeto total da balsa (o que motivaria o esquema de arco). Contudo, podemos considerar também uma influência conceitual do português, pois essa também é sua língua materna.

Outro aspecto interessante é a preferência da professora bilíngue por explicações que focam no significado do verbo base, em detrimento a uma explicação sobre significado que prefixo pode adicionar ao verbo base. Contudo, sua competência conceitual no alemão era revelada por meio dos gestos que, na maioria das vezes, ilustrava o esquema imagético prototípico para o prefixo verbal, como vimos em *ÜBERsetzen*, no trecho 03, e em *umschreiben*, nos trechos 15 e 16. Esse dado parece corroborar algumas pesquisas (STAM, 2000, 2013 e 2017) que mostraram como falantes de línguas do tipo *sattelite-framed*, como o alemão, tendem a concentrar seus gestos no elemento satélite, como o prefixo verbal separável, enquanto falantes de línguas *verb-framed*, como o português, concentram seus gestos nos verbos. Nossa

professora bilíngue parece misturar essas características, na medida em que sua explicação verbal tende a focar no significado do verbo base, porém seus gestos revelam os significados tanto do verbo quanto do prefixo (satélite). Entretanto, apontamos para a necessidade de mais pesquisas que abordem um maior número de bilingues alemão-português para que se possa comprovar esse tipo de interferência conceitual.

Os alunos brasileiros demonstraram estar desenvolvendo de alguma forma sua competência conceitual no alemão, na medida em que foram capazes de ilustrar com as mãos os significados de alguns verbos, como *umfahren* e *UNTERstellen*. Por outro lado, os alunos brasileiros gesticularam mais quando estavam associando o verbo em alemão a algum verbo em português, ou seja, seus gestos ocorriam simultaneamente às traduções em português para os verbos em alemão. Para alguns casos, essa relação revelou uma semelhança conceitual entre português e alemão, como no caso do verbo *umfahren* e seu correspondente em português “contornar”, bem como o par *übersetzen* e “traduzir”. Aqui, tantos os gestos para o verbo em alemão quanto para seu correspondente em português foram esquematicamente semelhantes. Já para o caso do verbo inseparável *durchbrechen*, a aluna realizou um gesto que representa a metáfora verbal em português “o sol se abriu”, o que é conceitualmente diferente da metáfora em alemão *die Sonne durchbrach die Wolke* (o sol rompeu as nuvens). É interessante destacar aqui que, apesar da diferença no mapeamento das metáforas, a aluna brasileira não teve dificuldade em entender a metáfora em alemão. Isso pode estar relacionado ao fato de que ambas as línguas empregarem metáforas ontológicas que personificam o sol como uma entidade que tem força para romper ou abrir barreiras. Na metáfora alemã, as nuvens são evidenciadas como sendo uma barreira a ser rompida pelo sol. Já na metáfora em português, as nuvens são colocadas em pano de fundo, isto é, não são as nuvens que se abrem para revelar o sol, mas sim o sol que tem a capacidade de se abrir (e se alto revelar). Dessa forma, ambas as línguas conceitualizam o sol como entidade potente e passível de realizar ações, enquanto as nuvens são entidades passivas, imóveis e até mesmo irrelevantes à ação do sol. Essa pequena semelhança conceitual pode ter facilitado o entendimento, por parte da aluna brasileira, da metáfora em alemão, mesmo que o mapeamento seja diferente do português, como seus gestos revelaram.

Por fim, os gestos não só ilustraram os esquemas imagéticos que representam tanto concretamente quanto metaforicamente os verbos, como também ilustraram diferentes elementos da cena da ação. Esses gestos acompanhavam as estratégias de elaboração verbal dos sentidos dos gestos. O caso de *überholen* foi o mais emblemático. O professor representou toda

a cena da ação, bem como outros elementos contextuais, o que possibilitou que os alunos chegassem sozinhos a resposta. Além disso, os professores também utilizaram gestos dêiticos para apontar para objetos na sala de aula, de maneira a incrementar a visualização da cena. Ao explicar *unterstellen*, o professor apontou para a aluna e depois para o computador da sala, exemplificando que alguém poderia acusá-la falsamente de roubar o computador. Já a outra professora apontou para a porta, que é de madeira, para explicar o que é uma *Holzbrett* (tábua de madeira) enquanto discutia o significado de *DURCHbrechen*. Da mesma forma, quando explicava *ÜBERsetzen*, ela apontou para o mapa da parede que mostra o estreito entre a Dinamarca e a Suécia e que pode ser atravessado de balsa. O professor brasileiro também utiliza objetos comuns à sala de aula, como papel e borracha, para explicar o significado de *ÜBERsetzen*. Sendo assim, percebemos que os gestos configuram não só uma forma de expressão inerente à fala, mas também um recurso didático relevante para a comunicação em sala de aula.

.

Capítulo VI: Considerações Finais

Nossa pesquisa mostra, num âmbito geral, a importância da comunicação oral didaticamente guiada e estruturada como tarefa indispensável na sala de aula, na medida que é na interação, e somente nela, que professores e alunos revelam, compartilham e negociam suas conceitualizações de mundo e constroem conjuntamente os significados das palavras. Apesar das dificuldades metodológicas, destacamos a importância de se continuar realizando pesquisas em sala de aula e que contemplem o aprendizado da língua como objeto de estudo, pois é somente nesse ambiente que podemos observar até que ponto as teorias podem ser traduzidas em práticas.

Nesse sentido, nossas análises mostraram que os gestos contribuíram significativamente para construção dos significados concretos e metafóricos dos verbos separáveis e inseparáveis em alemão durante as interações em aulas de alemão como língua estrangeira. As análises corroboraram a visão dinâmica da metáfora (MÜLLER, 2008), na medida em que professores e alunos expressaram verbalmente e gestualmente uma compreensão contextualizada dos sentidos dos verbos, construída *ad hoc* na interação. Por um lado, encontramos semelhanças no nível mais esquemático entre os gestos realizados por diferentes participantes para expressar o mesmo verbo, o que revela a existência de uma conceitualização mais geral de seu significado. Por outro lado, cada gesto apresentou particularidades relativas ao seu formato e execução, evidenciando processos cognitivos como focalização, perspectivação e figuração, o que mostra que seus sentidos são construídos com base no contexto local de uso. Dessa forma, nossa pesquisa ajudou a revelar como os gestos podem ser ferramentas didáticas importantes na interação em sala de aula, servindo não apenas como um recurso visual para a exemplificação de significados, mas também como um input linguístico indispensável ao entendimento da L2, visto que o gesto é parte integrante da fala (McNEILL, 1992).

Nossas análises também possibilitaram a comparação entre os gestos de falantes nativos e não nativos do alemão, revelando que a competência conceitual (competência metafórica) desses falantes pode ser avaliada por meio dos gestos. Vimos que os gestos realizados por professores brasileiros com um alto nível de proficiência verbal em alemão revelaram algum grau de influência conceitual do português. Em outras palavras, sua expressão verbal corresponde aos padrões e estruturas da L2, mas seus gestos demonstram que o sistema conceitual da L1 também está ativo durante a interação, evidenciando empiricamente o que

Danesi (1995, 2017) chamou de calque conceitual. Professores e alunos também realizaram gestos na hora de contrastar os exemplos em alemão com seus correspondentes em português, revelando semelhanças e diferenças entre os sistemas conceituais dessas duas línguas. Assim, apontamos para a necessidade de ampliarmos os estudos sobre a relação-gesto fala com foco em outros processos semântico-cognitivos, tanto em alemão quanto em português, de maneira a entendermos melhor como o sistema conceitual pode influenciar o aprendizado dessas línguas.

Além disso, no que se refere ao ensino e aprendizagem em línguas estrangeiras, nossa pesquisa contribui para confirmar a metáfora como fenômeno cognitivo e presente na língua cotidiana, tornando evidente a necessidade de sua inserção definitiva no ensino de L2. Seguindo o Teoria da Fluência Conceitual (DANESI, 2017), entendemos que o desenvolvimento da competência metafórica deve ir além da compreensão de expressões idiomáticas, ou outros itens lexicais com sentido claramente figurativo, que possam surgir eventualmente durante o aprendizado da L2. Como mostra nosso estudo, o uso adequado dos verbos separáveis e inseparáveis em alemão depende da capacidade do falante em identificar os diferentes sentidos do verbo dentro da escala conceitual (variação do grau de metaforicidade), bem como do conhecimento de regras e padrões de uso que estão baseados no sistema conceitual da língua alemã. Conhecer a estrutura e o funcionamento desse sistema conceitual, além de saber identificar as semelhanças e diferenças com relação ao sistema conceitual da língua portuguesa, mostrou ser o principal recurso utilizado por professores e alunos para negociarem os significados dos verbos estudados. Dessa forma, nossa pesquisa comprova que desenvolver competência metafórica vai muito além do ensino de expressões idiomáticas. Ser conceitualmente fluente significa entender como a língua relaciona conceitos concretos e abstratos, é saber que o pensamento figurativo é inerente à nossa natureza de falantes competentes, tanto na L1 quanto na L2.

Por fim, em relação à interseção entre Linguística Cognitiva, estudos de gestos e Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas, nossa pesquisa contribui para apontar novas formas de se aplicar e/ou adaptar os métodos de análise tanto interacional quanto gestual. A combinação de ferramentas de coleta e transcrição de dados típicos da Linguística Interacional com métodos específicos para anotação e análise de gestos nos permitiu compreender os gestos como um instrumento de avaliação da competência conceitual dos falantes, mas sem perder de vista aspectos interacionais, como a reação dos participantes aos gestos de seus interlocutores, revelando o potencial didático dos gestos em sala de aula. Assim,

entendemos que as pesquisas com foco na interação multimodal é um campo fértil para ampliarmos nosso entendimento sobre a natureza da interação em sala de aula.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Adriana Fernandes. *O papel da linguística cognitiva na formação do professor de alemão como língua estrangeira: um estudo sobre o ensino da preposição über com base em esquemas imagéticos e metáforas conceituais*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, MG. 2015.

_____. Cognition in (inter)action: multimodal metaphors produced during a lesson of German as a Foreign Language. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 44, n. 79, p. 18-28, jan. 2019.

BARBOSA, Adriana Fernandes; SILVA, Ruan de Castro. FELIZ É PARA CIMA: as metáforas verbo-gestuais como alicerce para a conceptualização intercultural de FELICIDADE. In: Schröder, Ulrike; COSTA, Josiane M. (Org.). *Estudos no campo da análise da conversa, linguística interacional e linguística cultural com base no corpus NUCCI*. Viva Voz, Belo Horizonte: Laboratório de Edição – FALE/UFMG. no prelo.

BBC BRASIL. *Qual é a estratégia de Trump ao matar Soleimani? Especialistas americanos respondem?* Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51001702>. Acesso em: 06 jan. 2020.

BELL, Peter; SCHLECHT, Joseph; OMMER, Björn. Nonverbal communication in medieval illustrations revisited by computer vision and art history. *Visual Resources*, v. 29, n.1-2, p. 26-37, Mar 2013.

BELLAVIA, Elena. The German über. In PUTZ, M.; DIRVEN, R. (Ed.), *The Construal of Space in Language and Thought [Cognitive Linguistics Research 8]*, Berlin: Mouton de Gruyter, p. 73–108, 1996.

BELLAVIA, Elena. *Erfahrung, Imagination und Sprache: die Bedeutung der Metaphern der Alltagssprache für das Fremdsprachenlernen am Beispiel der deutschen Präpositionen*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr, 2007.

BELLAVIA, Elena. The role of metaphors in the teaching of German as a Foreign Language. *Lingue e Linguaggi*, v. 11, p. 7-28, 2014.

BURIANOVÁ, Marcela. *Verben mit dem trennbaren und /oder untrennbaren Präfix*. Dissertação (mestrado) – Masaryk-Universität, Pädagogische Fakultät, Bruno, República Tcheca, 2008.

BRESSEM, Jana. A linguistic perspective on the notation of form features in gestures. In: MÜLLER; Cornelia; CIENKI, Alan; FRICKE, Ellen; LADEWIG, Silva H.; MCNEILL, David & TEßENDORF, Sedinha (Orgs.). *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*. Volume 1, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton 2013, p. 1079-1098.

BRESSEM, Jana; LADEWIG, Silva. Rethinking gesture phases: articulatory features of gestural movement? *Semiotica*, v. 2011, n. 184, Mar. 2011, p. 53-91.

BRESSEM, Jana; MÜLLER, Cornelia. A repertoire of German recurrent gestures with pragmatic functions. In MÜLLER, Cornelia, CIENKI, Alan; FRICKE, Ellen; LADEWIG, Silva; MCNEILL, David; BRESSEM, Jana (Eds.). *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*. Volume 2, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2014, p. 1575-1591.

BRESSEM, Jana; LADEWIG, Silva; MÜLLER, Cornelia. Linguistic Annotation System for Gestures. In: MÜLLER, Cornelia; CIENKI, Alan; FRICKE, Ellen; LADEWIG, Silva H.; MCNEILL, David & TEßENDORF, Sedinha (Orgs.). *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*. Volume 1, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton 2013, p. 1098–1124.

BRESSEM, Jana; LADEWIG, Silva; MÜLLER, Cornelia. Ways of expressing action in multimodal narrations – The semiotic complexity of character viewpoint depictions. In: HÜBL, Anika; STEINBACH, Markus (Eds.). *Linguistic Foundations of Narration in Spoken and Sign Languages*. Amsterdam: Benjamins, 2018, p. 223–250.

BULWER, J. *Chirologia: or the natural language of the hand and Chironomia: or the art of manual rhetoric*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1974 (original publicado em 1664) *apud* MÜLLER, Cornelia. Eine kleine Kulturgeschichte der Gestenbetrachtung. *Psychotherapie und Sozialforschung*, v.4, n.1, p. 3-29, 2002.

CAMERON, Lynne, e Alice DEIGNAN. The Emergence of Metaphor in Discourse. *Applied Linguistics*, v. 27, n. 4, p. 671–690, Dez. 2006.

CAMERON, Lynne; LOW, Graham. *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CIENKI, Alan. Multimodal metaphor analysis. In: CAMERON, Lynn; MASLEN, Robert (eds). *Metaphor analysis*. Londres: Equinox, 2010, p.195-214.

_____. Cognitive Linguistics: Spoken language and gesture as expressions of conceptualization. In: MÜLLER, Cornelia; CIENKI, Alan; FRICKE, Ellen; LADEWIG, Silva H.; MCNEILL, David & TEßENDORF, Sedinha (Orgs.). *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*, vol. 1, Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2013, p. 182-201.

CIENKI, Alan; MÜLLER, Cornelia. *Metaphor and Gesture*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2009.

CLOSS-TRAUGOTT, Elisabeth. “Conventional” and “dead” metaphors revisited. In: PAPROTTÉ, Wolf; DIRVEN, René (Eds.). The ubiquity of metaphor. Metaphor in language and thought. Amsterdam: Benjamins, 1985, p. 17-56 *apud* MÜLLER, Cornelia. *Metaphors dead and alive, sleeping and waking: A dynamic view*. Londres, Chicago: University of Chicago Press, 2008.

CLUDIUS, H. H. *Grundris [j] der körperlichen Beredsamkeit: für Liebhaber der schönen Künste. Redner und Schauspieler*. Hamburg: Carl Ernst Bohn, 1792 *apud* MÜLLER, Cornelia. Eine kleine Kulturgeschichte der Gestenbetrachtung. *Psychotherapie und Sozialforschung*, v.4, n.1, p. 3-29, 2002.

COSTA, Joaquim A.; SAMPAIO E MELO, António. *Dicionário da Língua Portuguesa*, 6ª ed., Porto: Porto Editora, 1991.

COUPER-KUHLEN, Elisabeth; SELTING, Margret. *Interactional Linguistics: Studying Language in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

DANESI, Marcel. Learning and teaching languages: the role of “conceptual fluency”. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 5, n. 1, p.3-20, 1995.

_____. Conceptual Fluency in Second Language Teaching: an Overview of Problems, Issues, Research Findings, and Pedagogy. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, vol. 5, p. 145-153, Oct. 2015.

_____. *Conceptual Fluency Theory and the Teaching of Foreign Languages*. New York: Nova Science Publishers, 2017.

DEWELL, Robert. The separability of German *über-*: a cognitive approach. In PUTZ, M.; DIRVEN, R. (Ed.), *The Construal of Space in Language and Thought [Cognitive Linguistics Research 8]*, Berlin: Mouton de Gruyter, 1996, p. 109–133.

_____. *The Meaning of Particle / Prefix Constructions in German* (Human Cognitive Processing v.34). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2011.

DOWTY, David. Thematic Proto-Roles and Argument Selection. *Language*, v. 67, 1991, p. 547–619 *apud* DEWELL, Robert. *The Meaning of Particle / Prefix Constructions in German* (Human Cognitive Processing v.34). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2011.

ELIAS, Norbert. *Über den Prozeß der Zivilisation*. Band 1-2. Frankfurt (Main): Suhrkamp, 1976 *apud* MÜLLER, Cornelia. Eine kleine Kulturgeschichte der Gestenbetrachtung. *Psychotherapie und Sozialforschung*, v. 4, n. 1, p. 3-29, 2002.

EFRON, David. *Gesture. race and culture*. Den Haag: Mouton, 1972 (original publicado em 1941) *apud* MÜLLER, Cornelia. Eine kleine Kulturgeschichte der Gestenbetrachtung. *Psychotherapie und Sozialforschung*, v. 4, n. 1, p. 3-29, 2002.

FANDRYCH, Christian (Ed.). *Klipp und Klar: Übungsgrammatik Mittelstufe B2/C1 – Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2012.

GARCEZ, Pedro de Moraes. A Organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 66-80, jan./abr. 2006.

GARDNER, Rod. Conversation Analysis in the Classroom. In SIDNELL, Jack e STIVERS, Tanya (ed.). *The Handbook of Conversation Analysis*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2013. p.593-611.

GÜNTNER, Susanne. Polyphony and the ‘layering of voices’ in reported dialogues: An analysis of the use of prosodic devices in everyday reported speech. *Journal of Pragmatics*, v. 31, n. 5, p. 685-708, 1999.

GOATLY, Andrew. *The language of metaphor*. London: Routledge, 1997 apud MÜLLER, Cornelia. *Metaphors dead and alive, sleeping and waking: A dynamic view*. Londres, Chicago: University of Chicago Press, 2008.

GRADY, Joseph. *Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes*. Tese (doutorado) – University of California, Berkeley, 1997.

GRASS, Anja. Zur Veränderung mentaler Modelle beim Lernen mit Grammatikanimationen: Ziele, Methoden und Ergebnisse einer Pilotstudie. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Darmstadt, v. 18, n. 1, p. 99-109, Apr. 2013.

GULLBERG, Marianne. Some reasons for studying gesture and second language acquisition (Homage à Adam Kendon). *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 44, n. 2, p. 103-124, Feb. 2006.

_____. Gestures and the development of semantic representations in first and second language acquisition. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, p. 117-139, jan 2009.

HASHEMIAN, M.; NEHZAD, Mr. R. T. The development of Conceptual Fluency and metaphorical competence in L2 learners. *Linguistik Online*, v. 30, p. 41-56, 2007 apud DANESI, Danesi. *Conceptual Fluency Theory and the Teaching of Foreign Languages*. New York: Nova Science Publishers, 2017.

JACKENDOFF, Ray. Parts and boundaries. *Cognition*, v. 41, p. 9–45, 1991 apud DEWELL, Robert. *The Meaning of Particle / Prefix Constructions in German* (Human Cognitive Processing v.34). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2011.

JOHNSON, Mark. *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

KAPLAN, R. D. Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning*, v.16, p. 1-20, 1966 apud DANESI, Marcel. *Conceptual Fluency in Second Language Teaching: An Overview of Problems, Issues, Research Findings, and Pedagogy*. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, v. 5, p. 145-153, 2015..

KARNPTZ-BORKEN, W. von: *Der gute Ton von Heute. Gesellschaftlicher Ratgeber für alle Lebenslagen*. 6^a ed., Vaduz: Oberrheinische Verlagsanstalt, 1995 apud MÜLLER, Cornelia. Eine kleine Kulturgeschichte der Gestenbetrachtung. *Psychotherapie und Sozialforschung*, v.4, n. 1, p. 3-29, 2002.

KENDON, Adam. Some relationships between body motion and speech: an analysis of an example. In: SIEGMAN, A. W./Pope. B. (org.). *Studies in dyadic communication*. New York: Pergamon Press, 1972, p. 177-210 apud MÜLLER, Cornelia. Eine kleine Kulturgeschichte der Gestenbetrachtung. *Psychotherapie und Sozialforschung*, v. 4, n. 1, p. 3-29, 2002.

KERBRAT_ORECCHIONI, Catherine. *Análise da Conversação: princípios e métodos*. Parábola: São Paulo, 2006.

KÖVECSES, Zoltán. *Metaphor in culture: universality and variation*. New York: CUP, 2005.

_____. *Where metaphor come from. Reconsidering Context in Metaphor*. Londres: OUP, 2013.

KYRATZIS, Sakis. A new metaphor for metaphor. Evidence for a single dynamic category, 2003, não publicado *apud* MÜLLER, Cornelia. *Metaphors dead and alive, sleeping and waking: A dynamic view*. Londres, Chicago: University of Chicago Press, 2008.

LADWIG, Silva. Putting the cyclic gesture on a cognitive basis. *CogniTextes* [online], v. 6, Mai 2011. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cognitextes/406>. Acesso em: 15 dez 2019.

_____. *Syntactic and semantic integration of gestures into speech – Structural, cognitive, and conceptual aspects*. Tese (doutorado). European University Viadrina, Frankfurt (Oder), 2012.

_____. The cyclic gesture. In MÜLLER, Cornelia, CIENKI, Alan; FRICKE, Ellen; LADWIG, Silva; MCNEILL, David; BRESSEM, Jana (Eds.). *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*. Volume 2, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2014, p. 1605-1618.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. 2ª Ed. Chicago: The University of Chicago Press, 2003.

_____; TURNER, Mark. *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*. Chicago: The University of Chicago Press, 1989.

LANGACKER, Ronald W. *Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LAZARATON, Anne. Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: a microanalytic inquiry. *Language Learning*, v. 54, n. 1, p. 79-117, Mar. 2004.

MANUWALD, Henrike. Pictorial narrative in legal manuscripts? The Sachsenspiegel manuscript in Wolfenbüttel, *Word & Image. A Journal of Verbal/Visual Enquiry*, v. 23, n. 3, p. 275-289, Jun. 2012.

MARTINS, Magno. *Hackers do Irã invadem site do governo dos EUA*. Blog do Magno. Disponível em: https://www.blogdomagno.com.br/ver_post.php?id=208689&pagina=3. Acesso em: 06 jan. 2020.

MCNEILL, David. *Gesture and Thought*. Chicago: University of Chicago Press, 2008.

_____. *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

MITTELBERG, Irene; WAUGH, Linda R. Metonymy first, metaphor second: A cognitive-semiotic approach to multimodal figures of thought in co-speech gesture. In: URIOS-APARISI, Eduardo; FORCEVILLE, Charles J. (Eds.). *Multimodal Metaphor*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009. p. 329-356.

MONDADA, Lorenza. Multimodal interaction. In: MÜLLER, Cornelia; CIENKI, Alan; FRICKE, Ellen; LADEWIG, Silva H.; MCNEILL, David & TEßENDORF, Sedinha (Orgs.). *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*. Volume 1, Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2013, p. 577–589.

MÜLLER, Cornelia. *Redebegleitende Gesten: Kulturgeschichte – Theorie – Sprachvergleich*. Berlin: Arno Spitz, 1998.

_____. Eine kleine Kulturgeschichte der Gestenbetrachtung. *Psychotherapie und Sozialforschung*, v. 4, n.1, p. 3-29, 2002.

_____. *Metaphors Dead and Alive, Sleeping and Waking: A Dynamic View*. Londres, Chicago: University of Chicago Press, 2008.

_____. Gesture and Language. In: MALMKJAER, K. (Ed.). *The Routledge Linguistics Encyclopedia*. London: Routledge, 2009, p.214-217.

_____. Gestures as a medium of expression: The linguistic potential of gestures. In: MÜLLER, Cornelia; CIENKI, Alan; FRICKE, Ellen; LADEWIG, Silva H.; MCNEILL, David & TEßENDORF, Sedinha (Orgs.). *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*. Volume 1, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2013, p. 202-217.

_____. Gestural modes of representation as techniques of depiction. In MÜLLER, Cornelia, CIENKI, Alan; FRICKE, Ellen; LADEWIG, Silva; MCNEILL, David; BRESSEM, Jana (Eds.). *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*. Volume 2, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2014, p. 1687-1702.

_____; CIENKI, Alan. Words, gestures, and beyond: Forms of multimodal metaphor in the use of spoken language. In FORCEVILLE, Charles; URIOS-APARISI, Edurado (eds.), *Multimodal Metaphor*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 2009, p. 297–328.

_____; TAG, Susanne. The Dynamics of Metaphor: Foregrounding and Activating Metaphoricity in Conversational Interaction. *Cognitive Semiotics*, v. 6, p. 85-120, 2010.

OLIVEIRA, Aparecida de Araújo. *Relatório final de pós-doutorado*. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, 2017. Não publicado.

OLSEN, Susan. Pleonastische Direktionale. In: HARRAS, Gisela; BIERWISCH, Manfred. *Wenn die Semantik arbeitet*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1996, p. 303-327.

PRAGGLEJAZ GROUP. MIP: A method for identifying metaphorically-used words in discourse. *Metaphor and Symbol*, v. 22, n.1, pp. 1-39, Dec. 2007.

QUINTILIANO. A Retórica - Parte do Livro II. Tradução de Antônio Fidalgo. Material produzido para a disciplina Retórica nos cursos de Ciências da Comunicação e de Filosofia da

Universidade da Beira Interior. Título Original: *Institutio Oratoria*. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/~fidalgo/retorica/quintiliano-institutio.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2020.

ROCHE, Jörg; SCHELLER, Julija. Zur Effizienz von Grammatikanimationen beim Spracherwerb: ein empirischer Beitrag zu einer kognitiven Theorie des multimedialen Fremdsprachenerwerbs. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Darmstadt, v. 9, n. 1, p. 1-14, 2014.

SELTING, Margret et al. A system for transcribing talk-in-interaction: GAT 2. Tradução de, Elizabeth Couper-Kuhlen e Dagmar Barh-Weingarten. *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, Mannheim, v.12, p. 1-51, 2011.

SELTING, Margret. Verbal, vocal, and visual practices in conversational interaction. In: MÜLLER; Cornelia; CIENKI, Alan; FRICKE, Ellen; LADEWIG, Silva H.; MCNEILL, David & TEßENDORF, Sedinha (Orgs.). *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*. Volume 1, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2013, p. 589–609.

SCHELLER, Julija. *Animationen in der Grammatikvermittlung: multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen*. Berlin: LIT, 2008.

SCHMIDT, Thomas; WÖRNER, Kai. EXMARALDA. Creating, analysing and sharing spoken language corpora for pragmatic research. *Pragmatics*, v.19, p. 565–582, 2009.

SCHRÖDER, Ulrike. Multimodal metaphors as cognitive pivots for the construction of cultural otherness in talk. *Intercultural Pragmatics*, 2017, p. 493–524.

_____; MENDES, Mariana Carneiro; PIRES, Caroline; ALVES DA SILVA, Diogo Henrique; NASCIMENTO, Thiago Cunha da; PAULA, Flavia Fidelis (trad.). Um sistema para transcrever fala-em-interação: GAT 2. *Veredas*. v.20, nº 2, Juíz de Fora, 2016, p.6-61.

SLOBIN, Dan J. From ‘thought and language’ to thinking for speaking. In: GUMPERZ, John J.; LEVINSON, Steven (Eds.). *Rethinking Linguistic Relativity*, Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 70-96.

STAM, Gale. Thinking for speaking about motion: L1 and L2 speech and gesture. *International Review of Applied Linguistics*, v. 44, n. 2, p. 143-169, Aug. 2006.

_____. Further changes in L2 Thinking for Speaking? In: MÜLLER, Cornelia et al. *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*, vol. 2, Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2014, p. 1875-1886.

_____. Verb-framed, satellite-framed or in between? A L2 learner’s thinking for speaking in her L1 and L2 over 14 years. In: IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide (ed). *Motion and Space across Languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2017, p. 329–366.

STREECK, Jürgen. *Gesturecraft: the manu-facture of meaning*. Amsterdam: de John Benjamins Publishing, 2008.

STRIETZ, Monika; KOPCHUK, Ljubov. Metaphern in Deutsch als Fremdsprache. In: GONCHAROVA, Evgenia. *Arbeitspapiere GIP Herzen – Humboldt. Themenheft 1. Tempus – Metaphern – Text*. St. Petersburg: Izdatel'stvo SPbGPU, 2009, p. 82-102.

TALMY, Leonard. Lexicalization Patterns: Semantic Structure in Lexical Forms. In: SHOPEN, T. (Ed.). *Language Typology and Syntactic Description*, vol. 3: Grammatical Categories and the Lexicon. Cambridge: Cambridge University Press. 1985.

_____. *Toward a Cognitive Semantics I: Concept structuring systems*. Cambridge/London: MIT Press, 2000.

WUNDERLICH, Dieter. On German *um*: semantic and conceptual aspects. *Linguistics*, v. 31, n.1, p. 111-134, 1993.

ZANOTTO, Maria S.; CAMERON, Lynne; CAVALCANTI, Marilda C. *Confronting Metaphor in Use: An applied linguistic approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2008.

Anexo I – Exercício sobre verbos separáveis e inseparáveis

4.4.5 Trennbare und nicht trennbare Erstglieder

1.1 Hören Sie den Dialog und achten Sie auf den Inhalt.

© 20

1.2 Hören Sie den Dialog noch einmal und achten Sie auf die markierten Verben. Entscheiden Sie, ob die Betonung auf dem Erstglied oder auf dem Verbstamm liegt.

- POLIZEI: Also, ich **wiederhole**: Sie haben den LKW **überholt**, aber sie haben die Länge **unterschätzt** und sind dann mit dem entgegenkommenden Fahrzeug zusammengestoßen?
- MANN: Ja. Wissen Sie, ich habe mich mit meiner Freundin **unterhalten**, naja, sie hat mir wie immer **widersprochen**. Wir streiten oft und meistens ist sie diejenige, die sich **durchsetzt**. Aber gestern war es anders, ich habe sie **durchschaut** und ...
- POLIZEI: Ich bitte Sie darum, nur **wiederzugeben**, wie es zu dem Unfall gekommen ist und nicht, wie Ihre Beziehung funktioniert.
- MANN: Ja, entschuldigen Sie, Herr Kommissar, aber genau das wollt ich doch gerade machen. Also nach dem Streit haben wir uns zur Versöhnung **umarmt**.
- POLIZEI: Während der Fahrt???
- MANN: Ja, äh nein, also sie hat mich umarmt und geküsst. Deswegen war ich vielleicht etwas abgelenkt. Bevor ich **überholen** wollte, habe ich mich zwar kurz **umgedreht**, hinter mir war alles frei. Aber das war wohl nicht genug, ich hab den Wagen auf der Gegenseite einfach **übersehen**.
- POLIZEI: Da haben Sie wohl Recht, das war nicht genug. So, Sie können sich den Bericht nochmal **durchlesen** und wenn alles stimmt, dann **unterschreiben** Sie bitte hier.

Erstglied betont: **durchsetzen**, _____, _____, _____
 Verbstamm betont: **wiederholen**, _____, _____, _____
 _____, _____, _____, _____

Trennbare und nicht trennbare Erstglieder

- Verben mit den Erstgliedern *durch-, über-, um-, unter-, wider-* und *wieder-* können sowohl trennbar als auch untrennbar sein.
- Liegt die Betonung auf dem _____, so ist das Verb trennbar.
- Liegt die Betonung auf dem _____, so ist das Verb untrennbar.
- Die Bedeutung von trennbaren Verben ist eher konkret, während die Bedeutung der untrennbaren Verben abstrakt ist.

1.3 Bilden Sie Sätze im Perfekt, der betonte Teil des Verbs ist hervorgehoben. Lesen Sie die Sätze laut vor.

- a die Lehrerin / gestern / der Wortschatz von Lektion 12 / **wiederholen**
 > *Gestern hat die Lehrerin den Wortschatz von Lektion 12 wiederholt.*
- b der Journalist / letzte Nacht / der Artikel / **umschreiben**
 > _____
- c das Kind / der Ball / **wiederholen**
 > _____
- d die Bürger / der Bürgermeister / Korruption / **unterstellen**
 > _____
- e ich / der Text / ins Deutsche / **übersetzen**
 > _____
- f die Lehrerin / das unbekannte Wort / **umschreiben**
 > _____
- g er / seine Pflanzen / während der Reise / bei einem Freund / **unterstellen**
 > _____
- h wir / mit der Fähre / auf die Insel / **übersetzen**
 > _____