

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
RODRIGO ALBUQUERQUE PEREIRA

**O PROCESSAMENTO DE PISTAS DE
CONTEXTUALIZAÇÃO: UM OLHAR VOLTADO PARA
OS FALANTES DE ESPANHOL APRENDIZES DE
PORTUGUÊS**

BRASÍLIA - DF
2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas
Mestrado em Linguística

**O PROCESSAMENTO DE PISTAS DE
CONTEXTUALIZAÇÃO: UM OLHAR VOLTADO PARA
OS FALANTES DE ESPANHOL APRENDIZES DE
PORTUGUÊS**

Rodrigo Albuquerque Pereira

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Cibele Brandão de Oliveira.

Brasília
2009

Termo de aprovação

RODRIGO ALBUQUERQUE PEREIRA

O PROCESSAMENTO DE PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO: UM OLHAR VOLTADO PARA OS FALANTES DE ESPANHOL APRENDIZES DE PORTUGUÊS

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguística.

Banca examinadora:

Orientadora: Professora Doutora Cibele Brandão de Oliveira, UnB

Membro externo: Professora Doutora Maria das Graças Dias Pereira, PUC-Rio

Membro interno: Professora Doutora Orlene Lúcia Sabóia Carvalho, UnB

Suplente: Professora Doutora Ana Adelina Lôpo Ramos, UnB

Para meus pais, minha irmã e meus amigos, pelo incentivo constante.

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela força e pela coragem dada nos momentos de pouca inspiração.

Aos meus pais e amigos, pela tolerância e paciência nos momentos em que estive ausente, por serem fortaleza em minha vida e acompanharem todo processo de gestação dessa dissertação.

À Professora Cibele Brandão, por fazer jus à palavra **orientadora**, não apenas por me inserir nos estudos sociointeracionais, mas por valorizar a mútua construção do conhecimento e captar com excelência as minhas pistas nem sempre tão contextualizadoras.

À Professora Maria Luiza Côroa, pelas contribuições importantes para essa dissertação, e pelas aulas valiosíssimas de Semântica Discursiva.

À Professora Daniele Grannier, pelo incentivo a pesquisas relacionadas ao ensino de português para falantes de espanhol e por ter propiciado oportunidades de ampliação desse estudo.

À professora Rachel Dettoni, por abrir as portas das teorias sociolinguísticas com incrível competência, além do compromisso e seriedade exemplares no processo de ensino-aprendizagem.

A todos amigos e colegas da pós-graduação, pelas conversas de corredor e contribuições diretas e indiretas.

Às protagonistas desse estudo, pela disponibilidade e carinho dispensados à pesquisa.

À Professora Percília Santos, responsável pelo PEPPFOL, pela oportunidade e confiança depositadas em mim.

À Professora Cristiane, professora-titular do curso de português para estrangeiros, pela disponibilidade, pelas conversas bastante esclarecedoras, pela simpatia e competência naquilo que faz.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, pelo incentivo à pesquisa e pela viabilização de tempo para aprimoramento da pesquisa.

À Renata, funcionária do Programa de Pós-Graduação em Linguística, pela excelência na relação com os alunos e exímio profissionalismo.

Quem não compreende um olhar tampouco compreenderá uma longa explicação.
(Mário Quintana)

Resumo

A presente dissertação está centrada na teoria de pistas de contextualização do sociointeracionista John Gumperz. O referido autor (1982a), ícone na sociolinguística interpretativa, afirma que a diversidade linguística ultrapassa os níveis sentenciais, adentrando a esfera discursiva e sociocultural durante a partilha de símbolos linguísticos e não-linguísticos, tais como os gestos, as pausas, as entonações específicas e a alternância de código, por exemplo. O objetivo dessa dissertação é investigar o processamento de pistas de natureza linguística, extralinguística, paralinguística e não-verbal no contexto de ensino de português como segunda língua para alunos que possuem o espanhol como língua de herança. O trabalho apresenta como eixo teórico a Sociolinguística Interacional, tendo em vista a partilha de pistas via interação social, incorporando contribuições teóricas da Semântica Discursiva, na construção do significado e sua partilha social; da Pragmática, na perspectiva da linguagem em uso; da Psicologia Social, no estudo das condutas humanas e das influências do meio social; bem como do Sociocognitivismo, rompendo a ideia de cognição e meio social em polos distantes. A Etnografia merece destaque especial, por ser a metodologia de pesquisa utilizada em todo o estudo, responsável por investigar as práticas cotidianas dos atores sociais, além das metodologias adicionais da Análise do Discurso, no entendimento dos mecanismos enunciativos e interpretativos nos múltiplos discursos, e da Análise da Conversação, via estudos Etnometodológicos, na investigação das conversas cotidianas. O *corpus* da dissertação é constituído pela filmagem de duas aulas, que totalizam tempo aproximado de quatro horas. Os dados coletados são transcritos e microanalisados de acordo com as recomendações metodológicas, baseados na triangulação *pesquisador, colaborador(es) e princípio(s) teórico(s)*. Demonstra-se, neste trabalho, que i) o processamento eficaz das pistas de contextualização possibilita maior confiança e diálogo entre educador e educando; ii) a maioria das pistas é processada pelas participantes, sendo as não-verbais e as paralinguísticas mais facilmente interpretadas, seguidas das linguísticas, e das extralinguísticas por último; iii) as participantes utilizam muitos sinais não-verbais na negociação do significado e na expressão do (não) entendimento das pistas. As contribuições dadas por esse estudo estão relacionadas às vantagens de promover o adequado processamento das pistas de contextualização a fim de propiciar entendimento mútuo e sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Pistas de Contextualização; Etnografia; Estratégias interacionais; Ensino de português como segunda língua.

Abstract

This dissertation is centered in contextualization cues' theory by the sociointeracionist John Gumperz. This author (1982a), icon in interpretative sociolinguistics, says the diversity linguistics overtakes the sentencial levels, entering discursive and sociocultural sphere in a shared linguistic and non-linguistics symbols, such as gestures, pausing, specific intonations and codeswitching, for example. This dissertation goal is to investigate the linguistics, extralinguistics, paralinguistics and non-verbal cues processing in the context of Portuguese teaching as second language for students who speak Spanish as first language. The work presents Sociolinguistics Interactional as theoretical agency, in the studying of cues shared by social interactional, incorporating theoretical contributions of Discursive Semantics, in the meaning construction and social sharing; Pragmatics, in the perspective of the language in use; Social Psychology, in human behavior study and the influences by social, and Social Cognitivism, breaking the idea of cognition and social in different ways. Ethnography deserves special highlight, it is used as research methodology in all the study, responsible for investigating actors' social everyday practices, besides auxiliary methodological approaches: Discourse Analysis, in the enunciatives and interpretatives in multiple speeches, and Conversational Analysis, by Ethnometodological studies, in everyday talk investigation. The dissertation's *corpus* is constituted by two filmed classes, coming down to four hours. The collected data are transcribed and microanalysed according methodological recommendations, based in triangulation by investigator(s), collaborator(s) and theoretical principle(s). It is demonstrated, in this work, that: i) the effective processing of contextualization cues enables larger confidence and dialog between educator and student; ii) the majority of cues is processed by participants, consisting non-verbal and paralinguistics more easily interpreted, followed by linguistics, and extralinguistics at the last one; iii) the participants use a lot of non-verbal marks in meaning negotiation and in the expression of (non) understanding cues. The studies contributions are related to the advantages of encouraging the adequate processing of contextualization cues in order to propitiate mutual understanding and success in the teaching-learning process.

Key words: Contextualization cues; Ethnography studies; Interactional strategies; Portuguese as second language

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO	xii
PERSPECTIVAS	13
1. CONTEXTUALIZANDO ALGUNS CONTEXTOS	17
1.0 Perspectivas	17
1.1 O surgimento das primeiras noções de contexto	18
1.2 As múltiplas faces do(s) contexto(s)	20
1.3 O contexto e os elementos que o compõem	27
1.4 Prospectivas	31
2. METODOLOGIAS E CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS EM CONTATO	33
2.0 Perspectivas	33
2.1 A Sociolinguística	36
2.1.1 A Sociolinguística Qualitativa	36
2.1.2 A Sociolinguística Interacional	37
2.2 As Análises dos Discursos	42
2.2.1 As reflexões de um estudo interacional voltadas para o discurso	42
2.2.2 A visão da Análise do Discurso no estudo das pistas de contextualização	47
2.3 A Semântica Discursiva	55
2.3.1 A inferência, a referência e os implícitos	55
2.3.2 A metáfora, a ironia e a polissemia	58
2.3.3 Os dêiticos	62
2.4 A Pragmática	64
2.4.1 Os Atos de Fala	64
2.4.2 O Princípio Cooperativo e as Máximas Conversacionais	68
2.4.3 As Implicaturas Conversacionais	70
2.5 As Etnografias	72

2.6	A Etnometodologia e a Análise da Conversação	83
2.6.1	O surgimento e o desenvolvimento das áreas de estudo	83
2.6.2	Princípios norteadores das áreas de estudo	88
2.6.3	Contribuições para o estudo das pistas de contextualização	94
2.7	A Psicologia Social	96
2.8	O Sociocognitivismo	99
2.9	Prospectivas	103
3.	REGISTROS, CÂMERA E REFLEXÃO: UMA EXPERIÊNCIA MICROETNOGRÁFICA	104
3.0	Perspectivas	104
3.1	As protagonistas	105
3.1.1	Laudiel, um anjo colombiano	106
3.1.2	Mercedes, <i>mi abuela querida</i>	109
3.2	O contexto de pesquisa	110
3.3	Histórico e funcionamento do PEPPFOL	111
3.4	Negociação com a coordenação do curso, a professora e os alunos	112
3.5	Observações preliminares	115
3.6	O ambiente e sua organização	117
3.7	A geração de dados	119
3.8	A constituição do <i>corpus</i>	122
3.9	Entrevistas e reflexões êmicas	124
3.10	Procedimentos adotados na pesquisa	126
3.11	<i>Yo hablo</i> , tu falas, nós <i>hablamos</i> : o panorama contextual do ensino de português para falantes de espanhol	131
3.12	Prospectivas	136
4.	UMA PISTA BEM CONTEXTUALIZADA VALE MAIS QUE MIL PALAVRAS	138
4.0	Perspectivas	138

4.1	Os contextos de situação e de cultura	141
4.1.1	O contexto de situação	142
4.1.2	O contexto de cultura	143
4.2	Considerações acerca do termo <i>pistas de contextualização</i>	145
4.3	A enunciação e a interpretação de pistas linguísticas	151
4.4	A enunciação e a interpretação de pistas prosódicas	158
4.5	A enunciação e a interpretação de pistas extralinguísticas	159
4.6	A enunciação e a interpretação de pistas paralinguísticas	165
4.7	A enunciação e a interpretação de pistas não-verbais	168
4.7.1	A cinésica	172
4.7.2	A proxêmica e a territorialidade	179
4.7.3	A face	183
4.7.4	O olhar	185
4.7.5	O ambiente	187
4.8	Prospectivas	189
	REFLEXÕES FINAIS E PROSPECTIVAS	194
	REFERÊNCIAS	202

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Ocorrência	Sinais	Exemplificação
Nome dos participantes	Negrito (iniciais)	L
Entonação ascendente	↑ (seta simples para cima)	... é amanhã↑
Entonação descendente forte	? (ponto de interrogação)	algun problema?
Entonação descendente	↓ (seta simples para baixo)	hum↓
Pausa preenchida	Eh, ah, oh, ih, mhm, ahã,...	Ah
Micropausa, pausa de menos de 5 segundos, pausa de mais de 5 segundos	(.) (..) (...)	... véspera do natal é 24 (.) de dezembro (...) ok↓
Falas simultâneas	[[(dois colchetes)	Alavanca [[alavanca
Falas sobrepostas	[(um colchete)	dia antes [antes
Fala sem interrupção	= né=aqui...
Autointerrupção	-	uma pesso- uma:
Extensão do som pequena, extensão por menos de 5 segundos, extensão por mais de 5 segundos	: :: :::	quando você: hum:: [[ah::
Silabação	- (travessão)	fi-lha-do-lei-tei-RO↑
Dúvida do transcritor ou discurso ininteligível	() (parênteses simples)	()
Ênfase / aumento de volume	MAIÚSCULA	... nos desenhos aniMAdos
Sílaba enfatizada e explodida	MAIÚSCULA (exp.)	FORça (exp.)
Frase / palavra acelerada	(acc.) e sublinhado	<u>pra levantar a pedra</u> (acc.)
Frase / palavra sussurrada	(sus.) e sublinhado	<u>embaixo da pedra</u> (sus.)
Frase / palavra aspirada	(asp.) e sublinhado	<u>ãh</u> (asp.)
Transcrição parcial ou eliminação de trecho	/.../	acho que=o ônibus /.../
Truncamento	/	... minha família tem olhos/
União de palavras (contração)	'	... qui'alavanca...
Sinal de espanto	?!	hum?!
Comunicação não-verbal	(()) (parênteses duplo)	((olhar para a professora))
Aceno positivo de cabeça	((+))	((+))
Aceno negativo de cabeça	((-))	((-))
Sorriso	((S))	((S))
Riso	((R))	((R))
Riso entusiasmado	((Re))	((Re))

Fontes: Gumperz (1999); Atkinson & Heritage (2006); Ochs (2006) e Preti (2008).

PERSPECTIVAS

A teoria de pistas de contextualização embasa vários estudos sociointeracionais nos dias de hoje. Gumperz inicia essa discussão na obra *Discourse Strategies*, em 1982, contemplando aspectos verbais e não-verbais existentes nas interações, responsáveis por gerar significado para os membros de dada comunidade que partilham das mesmas normas sociais.

É na referida obra que Gumperz (1982a) atribui importância ao estudo das pistas, e elas são capazes de transcender os limites gramaticais, centrando-se na partilha de significado, nos processos enunciativos e interpretativos de sinais linguísticos, paralinguísticos, extralinguísticos e não-linguísticos, e na aplicação centrada no discurso, e não na sentença.

O argumento que fundamenta essa dissertação é que os interagentes utilizam, em suas atividades rotineiras, diversas estratégias para enunciar e interpretar as pistas de contextualização. Em determinadas situações, esses processos se dão de maneira equivocada, gerando desconfortos no decorrer das interações.

O público-alvo estrangeiro sempre me chamou atenção, desde o ingresso no curso de Português do Brasil como Segunda Língua, oferecido pela Universidade de Brasília. O interesse pelas duas temáticas (a sociolinguística e o ensino de português como segunda língua) resultou de convivências com situações de sala de aula e contato com a disciplina *Tópicos Interculturais*, ambos durante a graduação, e essas experiências possibilitaram o olhar para (1) o funcionamento da linguagem humana, (2) o modo como é estabelecida a interação entre brasileiros e estrangeiros, (3) a fronteira linguística e sociocultural entre os interlocutores (os conflitos interacionais e culturais) e (4) a percepção e a atitude do professor frente às dificuldades do aluno.

Percebo que o processamento de pistas pode trazer problemas comunicativos para membros de uma mesma comunidade linguística, que partilham de mesmo código e universo sociocultural. No entanto, opto por investigar como os alunos falantes de espanhol processam as pistas de contextualização enunciadas pelo professor, por acreditar ser esse contexto mais conflituoso que o monolíngue e por constituir-se de outra língua materna com partilha de crenças e costumes distintos dos brasileiros.

Alguns professores de português como língua estrangeira não têm consciência da ocorrência dessas pistas no contexto educacional. Em geral, eles não atentam para as pistas que enunciam e, tampouco, para a forma como o aluno as processam por meio de inferências.

A pesquisa se situa no âmbito da Sociolinguística Interacional e, como objetivo geral, tem a finalidade de investigar como as pistas de contextualização, geradas no contexto de sala de aula, são processadas pelo aluno estrangeiro, especificamente àqueles que possuem o espanhol como língua de herança.

Em relação aos objetivos específicos, apresento os seguintes:

- i. Investigar os mecanismos enunciativos e interpretativos das pistas de contextualização por falantes de espanhol, aprendizes de português.
- ii. Averiguar como as pistas são emitidas pelos nativos e como são processadas pelos falantes de espanhol aprendizes de português no contexto de sala de aula.
- iii. Verificar como os interagentes sinalizam intenções a partir (1) das estruturas léxico-semânticas, (2) da entonação, do acento e do tom, (3) das variações vocais, bem como do valor das pausas, (4) do olhar, (5) da musculatura da face, (6) dos movimentos corporais, (7) dos gestos emblemáticos e dos ilustradores, (8) da proxêmica, (9) da constituição do ambiente, entre outros.

A presente pesquisa se insere na linha dos estudos sociolinguísticos, mas realiza interface com várias áreas qualitativas relacionadas direta e indiretamente com a linguagem. As áreas da Semântica Discursiva, da Pragmática, da Psicologia Social e do Sociocognitivismo possibilitam contribuições de diferentes perspectivas para o estudo, propiciando olhar multifacetado às pistas de contextualização, complementadas pelos recursos metodológicos da Análise do Discurso, da Análise da Conversação, da Etnometodologia e da Etnografia, na fundamentação e sistematização do estudo.

Dessa maneira, a pesquisa qualitativa se situa em emaranhado multidisciplinar que favorece, tanto ao pesquisador quanto aos pesquisados, a visão holística do fenômeno interacional e as explicações sob diversos pontos de vistas das teorias acerca da linguagem.

Os dados são gerados na sala de aula do curso de português para estrangeiros do PEPPFOL (Programa de Ensino e Pesquisa Para Falantes de Outras Línguas), situado na Universidade de Brasília. A constituição do *corpus* da pesquisa compreende a interação entre a microanálise dos dados e a *voz* dos participantes deste estudo.

Para nortear minha dissertação e atender aos objetivos de pesquisa propostos, elaboro as seguintes questões investigativas, essenciais para a condução e a elaboração das etapas posteriores:

- i. Por ser a cultura hispânica tão próxima da brasileira, qual o grau de dificuldade no processamento das pistas de contextualização por aqueles estrangeiros em contexto de aprendizagem de português?
- ii. Quais são as pistas mais facilmente processadas pelos estudantes falantes de espanhol? E as que oferecem maior dificuldade?
- iii. Como e por quais recursos sinalizadores os alunos conseguem processar essas pistas? De quais estratégias os falantes de espanhol se servem para esse processamento?
- iv. De que maneira os aspectos culturais podem constituir fronteira linguística na inferenciação de determinadas pistas?
- v. Qual a importância do processamento adequado e como isso repercute no processo de ensino-aprendizagem?
- vi. O processamento eficaz das pistas é capaz de minimizar as assimetrias entre professor e aluno?

A presente dissertação é composta por quatro capítulos.

O primeiro capítulo constitui de teorização sobre contexto: surgimento, definição e composição, incluindo alguns excertos para validar os aspectos teóricos apresentados, além de explanação sobre o contexto de pesquisa, o panorama do ensino de português para falantes de espanhol.

O segundo capítulo menciona as metodologias e contribuições teóricas voltadas para o tema central desta dissertação, as *pistas de contextualização*, reunindo diversas visões sobre as estratégias discursivo-pragmáticas presentes nos processos sociointeracionais e sociocognitivos.

O terceiro capítulo descreve e narra toda a experiência etnográfica vivenciada por mim, mencionando os protagonistas do estudo, o contexto de pesquisa, a formação e o funcionamento do curso de português para estrangeiros, as observações iniciais, o cenário das interações, o processo de geração de dados, a constituição do *corpus* de pesquisa, as partilhas durante as entrevistas e as reflexões êmicas, bem como as etapas seguidas para o planejamento e a construção do estudo.

O quarto capítulo propõe diálogo entre a teoria de pistas de contextualização e a análise dos excertos extraídos das atividades cotidianas ocorridas no contexto de sala de aula. As pistas estudadas são de natureza (1) linguística, (2) prosódica, englobando as pistas extralinguísticas e as pistas paralinguísticas e (3) não-verbal, incluindo a cinésica, a proxêmica, os movimentos faciais, o olhar e o ambiente.

Por fim, cito as palavras do antropólogo Zdenek Salzman (1993: 268), responsável por traduzir todo sentimento presente em minha pesquisa: *se indivíduos ou grupos envolvidos em um contato intercultural sabem como interpretar cada uma das reações do outro, a comunicação será, de fato, mais amena.*

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZANDO ALGUNS CONTEXTOS

“Nem todas as nossas normas são categoricamente determinadas por nossa qualidade de seres humanos: várias delas mudam com as circunstâncias”.

Franz Boas
(2007: 109)¹

1.0 – Perspectivas

Uma boa pesquisa interacional não pode deixar de lado o estudo do contexto. Além do contexto de pesquisa, teorizar sobre o contexto é fundamental para o entendimento dos elementos que o compõem. Sem ele, não há como investigar a maneira pela qual os atores sociais representam suas ações sociais e as fazem significativas em suas comunidades de práticas².

Akman & Bazzanella (2003: 322) mencionam o uso da palavra contexto nas múltiplas áreas do conhecimento, como história, antropologia, biologia, neurociências, entre várias outras, pois ele é capaz de “interpretar fatos, dados, eventos e mudanças”, itens presentes em grande parte das pesquisas pelo mundo. Desta forma, o contexto ganhou, e ganha cada vez mais, maior significância em múltiplas áreas.

O contexto é um terreno comum fundamental entre as ciências sociais que estudam a linguagem. Autores como Hanks (2008) e Blommaert (2008) são categóricos em afirmar que há várias áreas que se servem do contexto, como construto de estudo inserido na Sociolinguística, na Pragmática, na Semântica Discursiva, na Análise do Discurso, na Antropologia, na Sociologia e na Filosofia da Linguagem, fundamentais na construção dessa dissertação.

1. Boas, F. *Antropologia Cultural*. Trad. de Celso Castro. 4 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

2. Esse conceito surge dos estudos de Eckert & McConnell-Ginet (1992a) e pode ser definido por um grupo de pessoas que partilha determinadas práticas comuns. Para a constituição de dada “comunidade de práticas” deve haver (1) engajamento mútuo dos membros nas práticas compartilhadas, (2) negociação das ações entre os membros, (3) partilha de repertórios linguísticos ou não-linguísticos (MEYERHOFF, 2004: 527-8).

O que seriam das metáforas, dos processos de inferenciação e do uso de dêiticos estudados pela Semântica Discursiva se não houvesse um contexto que os tornassem possíveis de serem interpretados? Seria possível pensar em Atos de fala e Implicaturas Conversacionais, inseridos na Pragmática, sem mencionar o contexto e sua repercussão social durante as atividades interacionais? Como compreender o discurso desvinculado do contexto em que ele ocorre?

Esses e outros questionamentos não podem ser respondidos sem a teorização prévia sobre contexto. Pretendo, neste estudo, discutir conceitos sobre contexto, formação e aspectos fundamentais a ele relacionados, além de situar minha pesquisa dentro de todo esse processo.

1.1 – O surgimento das primeiras noções de contexto

Os estudos sobre contexto surgem em 1851, graças às investigações do antropólogo americano Luis Henry Morgan acerca do modo de vida dos Iroqueses, atribuindo caráter êmico à análise, isto é, destacando a importância da participação desse grupo social na investigação, e não apenas as impressões do pesquisador. Dando continuidade a essa linha de análise, Malinowski (1923) fortalece essa corrente e ganha espaço nas ciências sociais (RODRIGUES, 2007: 529).

Interessado em aspectos culturais, o antropólogo e etnógrafo Malinowski realiza, em 1923, uma viagem à ilha do Pacífico Sul nomeada *Trobriand Islands*. Nessa ilha, ele observou como os nativos se comportavam em suas comunidades de fala, especificamente os pescadores. Na tentativa de entendê-los, Malinowski usou vários métodos, entre eles a tradução literal e a tradução livre. Contudo, esses métodos não conseguiam ser inteligíveis, pois não conseguiam expressar a forma como ocorria a interação. Assim, conforme Halliday & Hasan (1985) narram, ele tinha a necessidade de “expressar todo o meio, incluindo os aspectos verbais, mas também abordando a situação em que o texto era enunciado, definindo o termo *contexto de situação*”.

Malinowski percebeu que necessitava de um conceito que abarcasse algo mais que o contexto de situação para melhor entendimento da situação comunicativa da ilha:

Ele percebeu que qualquer descrição necessita propiciar informação não apenas do que está acontecendo naquele momento, mas também acerca de um conhecimento cultural, pois ele está envolvido em qualquer interação linguística, em qualquer partilha conversacional, não apenas na visão e na audição de objetos que rodeiam aquele evento, mas também um complexo histórico cultural por trás dos participantes, e por trás de uma série de práticas que estão internalizadas, determinando o seu significado para a cultura, como prática ou ritual (HALLIDAY & HASAN, 1985).

Após a criação dos conceitos de contexto de situação e contexto de cultura³, Firth, em 1935, linguista, e colega de Malinowski, refina os conceitos do antropólogo e menciona aspectos que descrevem o contexto de situação, citados por Halliday & Hasan (1985):

- (1) os participantes da situação e as regras negociadas por eles;
- (2) a ação dos participantes, o que eles fazem, incluindo aspectos verbais e não-verbais;
- (3) outros fatores relevantes da situação, como os objetos e os eventos ao redor dos interagentes e
- (4) os efeitos da ação verbal, o que os participantes de dada situação têm a dizer sobre as mudanças trazidas.

Jaworski & Coupland (2006: 22) descrevem os componentes dos atos de fala, importantes para o estudo etnográfico, além de compor aspectos essenciais na constituição do contexto, o tradicional SPEAKING⁴, proposto por Dell Hymes, em 1967:

- (1) Situação descrita em espaço físico, temporal e psicológico de dado evento comunicativo.

3. Os conceitos de contexto de situação e de cultura serão abordados com mais detalhes no capítulo 4.

4. Sugestão de tradução feita por mim para os termos originais: *Situation, Participants, Ends, Act Sequence, Key, Instrumentalities, Norms of Interaction, Genres*.

- (2) Participantes relacionados ao papel que ocupam na interação como, por exemplo, o falante, o ouvinte e a audiência.
- (3) Finalidade referindo aos objetivos e aos resultados desejados pelos interlocutores.
- (4) Ajustes do discurso como a maneira que o agente enuncia algo, refere-se ao seu “estado de espírito”: sério, brincalhão, indiferente.
- (5) Instrumentos utilizados para acionar canais de comunicação, na linguagem falada e escrita e no uso de dialetos, registros e variedades.
- (6) Normas de interação relacionadas à organização dos turnos, às interpretações dos enunciados e suas convenções necessárias à realização de inferências.
- (7) Gênero nas conversas informais, no uso de provérbios e poesia, por exemplo.

Chamo atenção para a importância de o pesquisador observar com rigor esses elementos que se encaixam perfeitamente no formato de uma situação interacional, no caso desta pesquisa, a sala de aula, em que todos esses elementos são importantes no momento da análise.

1.2 – As múltiplas faces do(s) contexto(s)

O contexto surge com o intuito de fortalecer os estudos funcionalistas e qualitativos. Goodwin & Duranti (1992: 1) resgatam o marco dos estudos relacionados ao contexto com a investigação de Hymes e Gumperz, na década de 60, de uma comunidade indígena e sobre como a linguagem funcionava nessa tribo e “constituía a vida social das sociedades do mundo”.

Charaudeau & Maingueneau (2008: 127) fazem uma definição bastante clara e completa do que seja o contexto:

O contexto de um elemento X qualquer é, em princípio, tudo o que cerca esse elemento. Quando X é uma unidade linguística (de natureza e dimensões variáveis: fonema, morfema, palavra, oração, enunciado), o entorno de X é ao mesmo tempo de natureza linguística (ambiente verbal) e não-linguística (contexto situacional, social, cultural).

Akman & Bazzanella (2003: 321) atribuem ao contexto a função de estabelecer significado, e ele é percebido por meio das relações de produção e compreensão dos interagentes.

Podemos perceber esse diálogo na composição de um contexto. No exemplo a seguir, um extrato que foi gerado durante as aulas de português como segunda língua, as alunas M (Mercedes) e L (Laudiel) conseguem, junto à professora e aos colegas de classe, dar sentido ao contexto, ao compreenderem sentenças produzidas pela professora (C) e pelos alunos 1 e 2 (A1 e A2)⁵. A checagem dessa compreensão se dá pelas reações não-verbais e por entrevistas e reflexões êmicas⁶ realizadas com as participantes da pesquisa.

A1E7⁷ – A turma continuava lendo um texto sobre o dia dos namorados e surgiu uma dúvida de um aluno iraniano sobre o significado da palavra *fama*. Após explicar o significado, a professora cita vários exemplos, utilizando a palavra e o nome do aluno que fez a pergunta e, em seguida, ele tenta formular uma frase (linha 1):

- 1 **A1:** () tem FÁma de naDAR
 2 **C:** você é um bom nadador?
 3 **A1:** ((+))
 4 **C:** você nada todos os dias?
 5 **M:** ((olhar para A1))
 6 **A1:** é p/
 7 **A2:** [ele (..) ele (..) () gosta de NAda
 8 **M:** ((R))
 9 **L:** ((R))
 10 **C:** você tem fama de naDAR ou você tem fama de NAda ((gesto com as duas mãos
 ilustrando a palavra *nada*))
 11 **M:** ((R))
 12 **L:** ((R))

Contexto é, para Mey (2001: 39-41), ação, pois vai além da referência, é o entendimento do *para que* as coisas são feitas. Além de constituir processo dinâmico, entendido como “mudança ambiental contínua” que capacita os interlocutores a interagirem, é, a partir dele, que as expressões linguísticas se tornam inteligíveis durante a interação.

5. Utilizo o símbolo A0, em outras transcrições, para representar enunciação coletiva (todos alunos envolvidos ou não na pesquisa), ou a maioria dos alunos, realizando a mesma ação.

6. O termo *reflexões êmicas* será esclarecido no capítulo 3 e descrito, junto às entrevistas semi-estruturadas, no mesmo capítulo.

7. Utilizarei durante toda a dissertação esta representação para significar aula (A) e excerto (E). Assim, nesse trecho exponho a primeira aula e o sétimo excerto (A1E7).

Ao mencionar o estilo conversacional como componente da semântica, Tannen (2005: 12) esclarece que os aspectos linguísticos e paralinguísticos estabelecem significado a depender do enunciador e do contexto, é “a forma como o interlocutor percebe a situação e sua relação entre os participantes”.

Segundo Marcuschi (2007: 76), o contexto é tido como “inalienável em qualquer atividade interativa para a produção de sentido”. Além de deixar claro que todo sentido é situado, isto é, contextualmente situado, não há sentido que não esteja atrelado a um contexto (MARCUSCHI, 2007: 82). Da mesma forma, Blommaert (2008: 96) acredita que por meio do contexto, a fala consegue se situar socialmente, e as discussões podem ocorrer nas instâncias comunicativas. Esse “situar” o caracteriza como microssituacional, único e singular (BLOMMAERT, 2008: 113).

Assim, o meu objetivo com essa pesquisa é situar o contexto vivenciado pelos interlocutores, como no extrato apresentado (A1E7). Não pretendo, em hipótese alguma, estender a outras situações o contexto de pesquisa investigado. Essa situação se aplica apenas a esse contexto, o que qualifica a pesquisa como contextualmente situada, pois os dados gerados buscam esclarecer exclusivamente as situações vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, em dado tempo, espaço, interação específica, com determinadas normas partilhadas, ajustes discursivos, finalidades dos participantes e instrumentos utilizados na interação.

A pesquisa contextualmente situada existe sem a pretensão de servir para outras situações, pois se há alguma mudança contextual com a supressão ou com o acréscimo de algum elemento, estamos em outra situação. Minha pesquisa oferece a possibilidade do diálogo com as participantes da pesquisa, propiciando a reflexão perante as ações evidenciadas nas gravações das aulas de português.

As ambiguidades, os subentendidos, as indiretidades podem ser percebidos graças ao contexto e, de acordo com a visão de Charaudeau & Maingueneau (2008: 128), esses aspectos adquirem função nas atividades produtivas e interpretativas.

Marcuschi (2007: 86-90) realiza revisão a respeito de contexto em seu sentido linguístico (literal) e em seu sentido contextual (não-literal), mencionando a hipótese da saliência gradual⁸.

8. A hipótese da saliência gradual, contrapondo o estudo dos sentidos linguístico e contextual, é uma teoria postulada por Giora na qual os interagentes percebem elementos no discurso com sentidos salientes e são processados primeiramente, independentemente de qualquer ideia literal e, até mesmo, do contexto.

Essa revisão é baseada em estudo feito por Giora, citado por Marcuschi (2007), em que critica o “modelo pragmático estândar” (sentido literal), proposto por Grice, ao afirmar que o significado não-literal só pode ser captado após o entendimento do literal, e o contexto teria função apenas no caso de alguma incompatibilidade. Em virtude dessa teoria, estudiosos propõem a “perspectiva do acesso direto” à estruturas não-literais, isto é, expressões irônicas são interpretadas, dessa forma, desde o momento da enunciação. Giora contrapõe essas duas teorias afirmando que alguns significados se tornam mais salientes a partir da “hipótese da saliência gradual”, sendo eles mais acessados, e os menos salientes seriam acessados posteriormente, mas para isso, seria necessário um forte suporte contextual.

Todas as nossas atividades, históricas e interacionais, segundo Marcuschi (2000: 2), são contextualizadas, e não apresentam qualquer relação com representações abstratas.

Na sala de aula sob análise, a professora tenta, na situação a seguir, solucionar uma dúvida de um aluno que pergunta, a partir da leitura de determinado texto, o que significa o vocábulo *alavanca*. Observo, neste fragmento, a construção de contexto específico a partir da simulação das funções de uma alavanca, transportando os alunos para visão mais concreta do objeto que era desconhecido.

A1E2 – A professora solicita que um aluno da Costa do Marfim prossiga com a leitura a respeito do dia dos namorados. Após a leitura.

- 1 **C:** algun problema?
2 **A1:** alavanca
3 **A2:** [[alavanca
4 **C:** o que é uma A:lavanca↓
5 **L:** a-la-VAN↑(.)-ca↓
6 **M:** ((olhar direcionado ao texto))
7 **C:** então vamos lá (..) não↓ (.) ninguém sabe↓ I.↓ não?
8 **M:** ((mão direita próxima a orelha direita)) profe? ((olhar para a professora, retira a mão da orelha e a estende para frente, olhar para o texto))
9 **A3:** ((R))
10 **C:** o que significa Alavanca?
11 **M:** ((olhar para a professora e para o texto))
12 **A4:** ()
13 **M:** ((olhar para a professora, rotação da mão, mexendo os lábios)) P-PROfe ((-)) ((lábios para baixo, levantamento de ombros e movimentação com a mão))
14 **C:** Isso (.) a ideia é essa o efeito é o seguinte (.)
15 **M:** ((olhos semicerrados e olhar para o texto))
16 **C:** imaginem voCÊS que nós temos uma PEdra ((braços abertos)) (..) eNORme ((projeção da cabeça para frente junto à sílaba enfatizada)) (.) de oitoCENtos quilos pra levantar (..) nós não vamos ter força (.) pra levantar a pedra (acc.) nós colocamos ((como se segurasse um pedaço de madeira entre as mãos)) embaixo da pedra (sus.) ((gesto colocando o pedaço de madeira sob a pedra)) um'Alavanca (.) e aí fazemos FORça (exp.) ((corpo em

- direção ao chão)) (.) na alavanca ((palma da mão simulando o deslocamento da pedra) pra
 qui' alavanca conSIga levantar (.) a pedra
- 17 **M:** ãh (sus.)
- 18 **C:** Tudo BEM↑ entenDEram?
- 19 **M:** ((+))
- 20 **L:** ((olhar vago))
- 21 **A2:** ((-))
- 22 **C:** NÁ↑O?
- 23 **L:** ((olhar surpreso para a professora))
- 24 **M:** ((olhar para A2 e para a professora))
- 25 **C:** qual a parte que você não entendeu? ((mãos na cintura))
- 26 **M:** ((R)) (sus.)
- 27 **C:** você/
- 28 **A4:** [[é (...) ((palma da mão para frente)) ((+))
- 29 **C:** você já viu nos desenhos aniMAdos (..) uma: (...) você sabe o que é uma catapulta?
- 30 **M:** ((olhar para A2 e braço em movimento de catapulta com ruído em som de “p”
 explodido))
- 31 **A2:** ((+))

Na fala da professora mais longa (linha 16)⁹, ela convida os alunos para imaginar a situação. Ao perceber que não dominam o item lexical *alavanca*, ela utiliza a comunicação gestual como ferramenta importante para o entendimento e para a composição de contexto próximo a situações concretas.

O contexto inicial de dada interação não é formulado apenas por elementos precedentes ao ato de fala, mas por informações já acumuladas anteriormente. Para o acesso em ações futuras, Van Dijk (2008: 82) menciona “procedimentos permanentes de determinação de relevância” capazes de selecionar a informação desejada para ser utilizada em interações futuras.

A aquisição da linguagem, descrita pelos formalistas como processo encapsulado, se mostra muito restrita quando comparada à socialização da linguagem. De acordo com Goodwin & Duranti (1992:1), esse processo dá à criança a capacidade de se tornar membro socialmente competente em sua comunidade.

Atrelada à aquisição da linguagem, a criança se insere em práticas sociais desde cedo. Essas constituem atividades nas quais membros de dada comunidade se engajam na condução de sua vida social (MEURER, 2008: 138), e este contexto é capaz de se relacionar a outras práticas no mesmo contexto e/ou a outros contextos (MEURER, 2008: 139).

9. Opto pelo uso da palavra *linha* por se tratar de enunciações além da *fala*.

Ochs (1979) concebe o contexto sob duas perspectivas de análise: a primeira está relacionada ao foco cognitivo, estrutura mental que nos ajuda a entender a fala; a outra é mais sociocultural, levando em conta as atividades de fala interpessoais.

Na visão de Van Dijk (2008: 81), o contexto apresenta vertente cognitiva, com traços ordenados e indicativos, composto de esquemas que servem de elementos para análise, como também do aspecto situacional que representa um conjunto de atos de fala possíveis naquela situação.

Koch (2005: 100), ao estudar as relações existentes entre cognição e linguagem, apresenta nova concepção de contexto:

Cognição define-se, pois, como um conjunto de várias formas de conhecimento, não totalizado por linguagem, mas de sua responsabilidade: os processos cognitivos, dependentes, como linguagem, da significação, não são tomados como comportamentos previsíveis ou aprioristicamente concebidos, à margem das rotinas significativas da vida em sociedade. O tipo de relação que se estabelece entre linguagem e cognição é estreito, interno, de mútua constitutividade, na medida em que supõe que não há possibilidades de linguagem fora de **processos interativos humanos**. (grifo meu) (...) Dentro desta concepção, cabe uma reinterpretação da noção de contexto: ele passa a constituir agora a própria interação e seus sujeitos, visto que é no interior dela que o contexto é, em grande parte, construído.

Dessa maneira, percebo a relação intrínseca, por meio da citação de Koch (2005), entre linguagem, interação, sociedade, cognição e significação, compondo o contexto sob nova perspectiva.

Van Dijk (1998: 4) chama de contexto “as propriedades relevantes da situação sociocultural.” Para ele, o discurso não pode ser estudado sem a presença do contexto (VAN DIJK, 1998: 7).

O contexto pode ser, segundo Charaudeau & Maingueneau (2008: 127), imediato (estrito), referente ao quadro espaciotemporal, à situação social e ao tipo de atividade desenvolvida pelos participantes, incluindo as regras que a regem; e ampliado (abrangente), ligado ao aspecto institucional, formado por meio de uma série de encaixes.

Contexto pode ser definido, de acordo com Lindstrom (1992: 104), como

um conjunto de usos e condições discursivas que organizam as qualificações e as oportunidades dos enunciadores fazerem afirmações e estabelecerem condições sob as quais essas afirmações são ouvidas como autênticas ou verdadeiras.

Para Schegloff (2006: 92), o contexto está atrelado à ideia de “estrutura social”. O ambiente no qual minha pesquisa se insere, a sala de aula, tem relação com aquilo que é dito nesse contexto. Desta forma, a fala aqui se incorpora à relevância da estrutura social.

A análise de contexto específico é possível graças à visão geral das estruturas sociais. No ponto de vista de Van Dijk (2008: 84-5) fica bastante clara a importância desse conhecimento anterior, pois com o olhar acostumado com o panorama geral, podem ser analisadas as relações do interlocutor com o que foi dito anteriormente e as reações esboçadas durante o processo interacional.

É Thomas (1995: 2-20) que explicita os níveis de significação, percorrendo um *continuum* variando em significado abstrato (sentenças, palavras, frases), significado contextual, ou enunciados contextuais (o que o enunciador quer dizer com suas palavras em situação específica), e a força do enunciado (a intenção comunicativa do enunciador). Principalmente os dois últimos níveis apresentam importante ligação com o contexto.

Uma entre várias alternativas contextuais, ou até mesmo subalternativas, pode trazer a tona aspectos específicos que compõem determinado contexto, e não outros (SCHEGLOFF, 2006: 92).

Na visão de Hanks (2008: 174), contexto é tido como construto teórico e só pode existir na perspectiva de *contexto de* ou *contexto para*. O autor situa a importância do contexto no estudo da linguagem:

Hoje em dia se reconhece de forma bastante ampla que muito (senão tudo) da produção de sentido que ocorre por meio da língua(gem) depende fundamentalmente do contexto e que, além disso, não há uma definição única de quanto ou de que tipo de contexto é necessário para a descrição da linguagem.

Para Goodwin & Duranti (1992: 1), o contexto tem sido estudado por diversas áreas de conhecimento, tais como a Pragmática, a Etnografia e, inclusive, pelos estudos quantitativos.

O termo *contexto* é empregado para denotar condições relacionadas à fala e a outras formas de comunicação que possam ocorrer (SALZMANN, 1993: 206).

É o contexto, segundo Goodwin & Duranti (1992: 3), o responsável por invocar a interpretação. E a significação, gerada a partir da interpretação, ultrapassa os limites da fala, englobando inclusive reações não-verbais.

Ele é o responsável por desfazer ambiguidade de sentenças que apresentam palavras polissêmicas, conforme exemplo citado por Thomas (1995: 4) com a palavra *Coke* (coca-cola, cocaína e derivado de carvão).

A inferência é, a partir das ideias de Marcuschi (2007: 96), “uma atividade de compreensão pós-semântica”, isto é, requer ser enriquecida pelo contexto. Não é possível um processo de inferenciação desvinculado do contexto.

Goodwin & Duranti (1992: 3) afirmam que o contexto é composto por duas entidades: “um evento focal e um campo de ação em que o evento está imerso”.

Meurer (2004: 135) chama atenção para termo criado por ele para representar vários contextos ocorrendo de forma associada, a *intercontextualidade*. Ele faz analogia aos termos intertextualidade e interdiscursividade, já existentes nos estudos discursivos. Esses contextos são capazes de se “interligar e interpenetrar em determinada prática social... muitos contextos se sobrepõem e se mesclam”.

A importância da análise do contexto na perspectiva dos participantes que atuam nele é evidenciada por Goodwin & Duranti (1992: 4) ao caracterizar, assim, o caráter êmico de qualquer pesquisa que utilize a Etnografia como instrumento de microanálise.

1.3 – O contexto e os elementos que o compõem

O contexto não é composto apenas pelo ambiente físico, ele alcança dimensões muito maiores. Assim, Ochs (1979: 2-6), enumera alguns elementos que configuram o contexto:

(1) o ambiente¹⁰, englobando as estruturas sociais e espaciais; (2) as reações ao ambiente, como os participantes organizam o corpo e suas reações como recurso para o enquadramento e a organização da fala; (3) a língua como contexto, à maneira na qual a fala, ao mesmo tempo, invoca o contexto e fornece contexto para outras falas e (4) o contexto extrassituacional, como a compreensão adequada da interação requer um conhecimento prévio que se estende além da fala local e de seu ambiente mais próximo.

10. Tradução proposta por mim aos termos originais (grifados): *setting*, *behavioral environment*, *language as context* e *extrasituational context*.

Van Dijk (1998: 11-6) menciona os aspectos essenciais na composição do contexto:

- (1) Os participantes: alguns aspectos são relevantes na descrição dos sujeitos que compõem o contexto como: gênero, idade, classe, nível de escolaridade, posição social, etnia, profissão e até mesmo regras sociais (ser amigável ou inimigo, ser forte ou fraco, ser dominador ou dominado). Os participantes adaptam o que dizem, como dizem, como interpretam e como negociam suas regras e suas identidades.
- (2) O ambiente: está situado em tempo, espaço, posição do enunciador e, em algumas circunstâncias, inclui o ambiente físico.
- (3) Os acessórios: alguns objetos são importantes para compor dado contexto. Uniformes, bandeiras, móveis especiais e instrumentos fazem parte, por exemplo, do contexto institucional.
- (4) A ação: acompanhando, ou substituindo a fala, apresenta elementos que são responsáveis pela comunicação. Os gestos, a expressão facial e os movimentos corporais compreendem a comunicação não-verbal.
- (5) O conhecimento e a intencionalidade: as ações são consideradas construtos sociocognitivos, algo socialmente compartilhado que implica explicar os significados implícitos, as pressuposições e as interpretações, acionando conhecimentos prévios; essas ações são conduzidas por meio de intenções, planos ou propostas dos enunciadores.
- (6) O alto nível de ação: o contexto não está preso a elementos estruturais, abrange uma situação ou um evento por completo, não havendo limitações para ele.
- (7) Os contextos locais e globais: há contextos que se endereçam a participantes, ações, tempo e espaço mais específicos e outros, mais abrangentes. Essa é uma distinção muito difícil de ser feita, a fronteira é muito tênue.
- (8) A construção de contextos: não existe contexto fixo ou dado *a priori*, ele é flexível, negociado, construído, interpretado. Além de ser considerado estratégico e continuamente relevante.

A partir das definições de Van Dijk (1998), faço aplicação de alguns elementos ao estudo que desenvolvi junto aos alunos e à professora do curso de português como segunda língua.

As características particulares de cada uma das colaboradoras da pesquisa são capazes de compor um contexto diferente. No extrato anterior, pude perceber, na linha 19, que Mercedes já havia entendido aquilo que foi proferido pela professora, mas o contexto se modifica em razão do não entendimento de sua colega (linha 21), que é uma participante do mesmo sexo, mas de outra etnia, além de ser muito tímida, ao contrário de Mercedes.

Fica nítida a diferença de processamento entre participantes com características pessoais distintas. Aspectos individuais, como os descritos por Van Dijk (1998), são cruciais na formação do contexto, pois o tópico conversacional poderia ter sido encerrado na linha 19.

Além disso, fica claro, nas linhas 30 e 31, mais uma vez o uso de comunicação não-verbal como ação, quarto item descrito por Van Dijk. Especialmente na linha 30, Mercedes procura ser solidária com a colega, oferecendo-lhe pista da palavra em questão.

O estudo do contexto é concebido por Van Leeuwen (2006: 187-88) como centrado naquele que interpreta. Os três pilares são figura, base e campo¹¹. A figura é definida como aquilo que pode ser entendido, o interpretante tem a possibilidade de agir e reagir; a base refere-se ao mundo “social” desse interpretante, como expressões faciais reconhecidas, por exemplo; e o campo está relacionado ao seu mundo físico, ao reconhecimento do ambiente físico como, por exemplo, árvores e ruas compondo o cenário da interação.

Akman & Bazzanella (2003: 324), baseadas no modelo proposto por Rosch (1978), mencionam duas situações: a situação local, relacionada ao aspecto estrutural, localizada na estrutura interna da interação, que a faz tornar-se relevante, possibilitando ser partilhada entre os interlocutores; e a situação global, referindo-se a componentes externos ao contexto, como as crenças, o conhecimento de mundo e as experiências adquiridas no meio sociocultural.

Para as mesmas autoras (2008: 324-5), há dois níveis de significação: nível global (aspectos sociolinguísticos, como idade, sexo, etnia, tipo de interação, regras interacionais) e nível local (interação em si, como gestos, ações realizadas, uso de dêiticos). No primeiro caso, não há dependência entre a informação veiculada e o sucesso da interação, no entanto, no segundo, há forte relação entre esses elementos.

11. Tradução minha para termos mencionados por Van Leeuwen como *figure*, *ground* e *field*.

Armengaud (2006: 79-82) divide o contexto em quatro partes:

- (1) contexto circunstancial, fatural, existencial, referencial, como “a identidade dos interlocutores, seu ambiente físico, o lugar e o tempo em que suas sentenças são expressas”;
- (2) o contexto situacional ou paradigmático como o mesmo sentido compartilhado por vários membros pertencentes à mesma cultura;
- (3) contexto interacional como “o encadeamento dos atos de fala em sequência interdiscursiva” e
- (4) contexto pressuposicional como aquilo que é presumido pelos interlocutores.

Os participantes de determinada atividade interativa não têm papéis fixos. Tannen & Wallat (2006: 332-3) chamam atenção de seus leitores para o papel desses sujeitos como “não emissores e receptores de mensagens”¹², além de ressaltar a importância das reações verbais e não-verbais na comunicação, sendo somente compreendidas em contexto imediato. A interação, segundo as autoras (TANNEN & WALLAT, 2006: 333), só é possível ocorrer em contexto específico.

Segundo Erickson & Shultz (2002: 217), “um contexto se constitui pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por onde e quando elas fazem o que fazem.”

Silverman (2000, 2001) menciona, nessas duas obras, a sensibilidade contextual capaz de distinguir instituições aparentemente uniformes, como a família ou uma tribo, enfatizando a individualidade de cada participante, além de ressaltar que há um leque de significados para uma diversidade contextual.

Os dêiticos¹³ são considerados por Hanks (2008: 182) modelos esquemáticos para o contexto, pois estão presentes em qualquer língua humana. Dessa maneira, as relações interacionais contam com um campo de signos que vão desde as categorias dêiticas até elementos não-verbais, como: “a postura, o ato de apontar, a direção do olhar e o som da voz do falante”. Assim, os participantes são capazes de formular, invocar e construir o cenário de interação.

12. Com essa concepção do papel dos sujeitos, as autoras corroboram com a ideia de situar os papéis dos interagentes além da mera atividade de falante e ouvinte.

13. A definição de dêiticos será abordada no capítulo 2.

1.4 – Prospectivas

Após esse misto de revisão bibliográfica e análise contextual de parte do *corpus*, fica clara a importância do contexto para o entendimento das ações dos participantes na interação.

Nem sempre dizer tudo é o mais adequado. Desta forma, utilizar as ferramentas linguísticas ao máximo, sem ter de entrar em detalhes a todo momento, usando uma construção individual é possível graças ao contexto (Mey, 2001: 45).

A oscilação entre contextos ocorre em razão de ferramentas disponíveis não só na linguagem, como nas reações humanas. De acordo com Lindstrom (1992: 108), uma afirmação é capaz de acionar um novo contexto diretamente, por exemplo, ao dizer: *vamos falar sério agora*, ou de forma indireta, ao utilizar um recurso linguístico de pistas (Gumperz, 1982a). Desta forma, o interlocutor pode ser entendido a partir do que enuncia.

As negociações de turno, o entendimento de nossas ações e, também, reações são agentes importantes para a significação. Kendon (1992: 368-9) inclusive afirma que o tópico conversacional pode ser negociado através do tom empregado na interação. O simples sinal de limpar a garganta, descruzar as pernas, isto é, gestos específicos são capazes de veicular mensagens necessárias ao “negócio da conversação”. Esses elementos são também responsáveis por moldar/modificar o contexto original.

O contexto é, sem dúvida, situado no discurso, e pode mudar em questões de segundos, ou quando um elemento não deixa de ser mais o que sobressai, oferecendo espaço a outro. Erickson & Shultz (2002: 218) revelam que o contexto, quando modificado, possibilita a redistribuição dos papéis entre os interlocutores, além de citarem o exemplo de dois irmãos que podem brincar em determinado momento e brigarem após alguns instantes.

Ao falar sobre a Pragmática, Mey (2001: 39) amplia seus domínios para “além de uma lata de lixo linguística”, o que compreende a extensão dos aspectos linguísticos, os chamados extralinguísticos, necessitando contar com a noção de contexto.

A linguagem, para Charaudeau & Maingueneau (2008: 128), é considerada um “fenômeno social em dois sentidos”: tanto determinada pelo contexto social como pela prática social.

Após resenhar várias teorias a respeito de contexto, destaco duas concepções como fundamentais para esta dissertação: Goodwin & Duranti (1992) na perspectiva sociocultural e Van Dijk (1998) na ênfase de aspectos cognitivos e interacionais.

Sob essa ótica, o contexto é composto graças à ativação de esquemas mentais desencadeados por aspectos situacionais e socioculturais, e é a partir dele que surgem, ou não, entendimentos no processo enunciativo e interpretativo que ocorre nas interações sociais. Considero elementos importantes para a composição do contexto: (1) os participantes e os acessórios utilizados durante a interação; (2) o ambiente, ou o cenário; (3) a ação e a intencionalidade; (4) a construção e a reconstrução de contextos, proporcionando a conexão e a dependência que pode haver entre diversos contextos e (5) contextos locais e globais, bem como o campo da ação em que ocorrem as interações.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIAS E CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS EM CONTATO

“Diante do colar, belo como um sonho, admirei, sobretudo, o fio que unia as pedras e se imolava anônimo para que todos fossem um”.

Dom Hélder Câmara

2.0 – Perspectivas

O uso da interdisciplinaridade em pesquisas de linguística aplicada ao ensino é muito bem-vindo. Kavis & Henze (1998: 399) sustentam a ideia de unir a perspectiva etnográfica à área da Pragmática intercultural, denominada CPP (*cross-cultural pragmatics*), pois o estudo da descrição e da interpretação de culturas, propiciado pela Etnografia, pode se beneficiar dos estudos pragmáticos para “melhorar o entendimento de questões específicas da comunicação intercultural”.

Bortoni-Ricardo (2005: 147) consegue situar, com bastante clareza, a Sociolinguística Interacional dentro do enquadre pós-moderno:

...(a Sociolinguística é o) ramo das ciências sociais que faz interface com a linguística, a Pragmática, a antropologia (na subárea da Etnografia) e a sociologia (nas subáreas da Etnometodologia e de Análise da Conversação), entre outras. Trata-se de um paradigma de base fenomenológica, interpretativista, que apresenta um arcabouço teórico interdisciplinar e uma metodologia bastante refinada para a descrição dos fenômenos da interação humana.

Heller (2003: 250) corrobora com a ideia de estudos discursivos e interacionais híbridos. Para ela, esses estudos de práticas de linguagem só podem ser concebidos de forma multifacetada, recebendo as contribuições de um leque de disciplinas, como a Psicologia Social, a sociologia e, mais tarde, a antropologia e a

Sociolinguística. Todas elas embasam o estudo da interação social e procuram explicar “como as pessoas constroem o mundo em sua volta”. Além disso, a autora (HELLER, 2003: 251) enfatiza as contribuições da Etnometodologia, em conjunto com a Análise da Conversação, antropologia linguística, Pragmática, incluindo a ciência cognitiva e a Filosofia da Linguagem, todas essas inseridas no escopo da Sociolinguística.

Desde sua origem, a Etnografia da comunicação tem se destacado como uma metodologia utilizada em estudos interdisciplinares (SALZMANN, 1993: 193).

Johnstone (2000:80) ressalta a importância da união entre a Análise do Discurso e a Etnografia para os estudos qualitativos em Sociolinguística:

...é possível estudar cultura sem o discurso, mas desde que o discurso se tornou a primeira forma em que a cultura é circulada, muitos antropólogos (e, por definição, todos os antropólogos linguistas) estudam a linguagem.

Van Dijk (2003: 353) percebe a Análise do Discurso crítica com vistas aos problemas sociais de forma multidisciplinar.

A concepção da linguagem como prática social, vista no seu aspecto exterior, é um ponto comum entre a Sociolinguística Interacional, como área que investiga a relação entre língua, sociedade e interação, como as pessoas vivem e negociam a interação, e a análise de discurso crítica que estuda o discurso como parte da atividade social, levando os sujeitos a refletirem sobre as práticas discursivas adotadas.

A concepção de linguagem é definida de maneira bastante completa por Mäkitalo & Säljö (2002: 63), no artigo *Conversa no contexto institucional e contexto institucional na conversa: Categorias como práticas situadas*¹, enfatizando não apenas o papel do coletivo em sua constituição, mas também ressaltando a importância do individual na constituição da linguagem:

A linguagem é histórica e culturalmente gerada, e ela contribui por moldar práticas coletivas que precedem o pensamento individual. É a ferramenta pela qual constituímos o mundo em práticas situadas.

1. A tradução do título do texto foi feita por mim. Título original: *Talk in institutional context and institutional context in talk: Categories as situated practices*. A seguir, transcrevo o fragmento original da citação feita: *Language is historically and culturally generated, and it contributes to shaping collective practices that precede individual reasoning. It is the tool by means of which we constitute the world in situated practices.*

Algumas perguntas poderiam ser suscitadas no início deste capítulo teórico, como: “É possível uma espécie de *casamento* entre a Sociolinguística e a Análise do Discurso?” A Análise do Discurso pode contribuir na análise das pistas de contextualização, termo empregado nos estudos da Sociolinguística Interacional, como metodologia de estudo?

A Análise do Discurso serve como embasamento metodológico para a Sociolinguística Interacional à medida que analisa as enunciações (verbais e não-verbais) emitidas, interpretadas e negociadas em contextos socialmente situados. Desta forma, estudar pistas de contextualização é, antes de tudo, admitir que aspectos interacionais e discursivos coexistam.

A Semântica Discursiva e a Pragmática estão estritamente relacionadas ao tema central desta dissertação. Ao estudar o uso da metáfora, da ironia, da polissemia, dos dêiticos, dos Atos de Fala, do Princípio Cooperativo, das Máximas Conversacionais e das Implicaturas Conversacionais na interação, estas áreas oferecem aparato teórico para o aprofundamento do tema, além de contribuírem para a compreensão de como as pistas de contextualização funcionam como *agentes inferenciais*. A análise do implícito constitui tarefa minuciosa e depende de análise apurada do fenômeno linguístico em questão.

A Psicologia Social é considerada por Jovchelovitch (2004: 21) como zona híbrida e nebulosa ou a ciência do entre (destaque do próprio autor). Sua contribuição intensifica a ideia de que trabalhar com interação é lidar com várias perspectivas, é saber, sobretudo, que o foco não pode ser somente o indivíduo ou a sociedade.

Temas como “identidade, o *eu*, o discurso, a representação e a ação” permeiam essa perspectiva do *entre*, oscilando entre o individual e o coletivo (JOVCHELOVITCH, 2004: 21).

Os estudos etnográficos surgem da antropologia, mas logo se espalham pelas áreas sociais que se dedicam ao estudo interpretativista e cultural. Essa necessidade de uso etnográfico deve-se à insatisfação dos cientistas sociais com as pesquisas experimentais e eminentemente essencialistas. Para Cançado (1994: 56), essas pesquisas apenas se utilizam de *corpus* que simulam situações de sala de aula, cabendo à pesquisa interpretativista o olhar para “a verdadeira interação do contexto social do ensino”, a sala de aula real.

Desta forma, a pesquisa com olhares múltiplos e complementares é o que caracteriza a natureza de minha pesquisa. Assim, enfatizo a importância do estudo das múltiplas metodologias e contribuições teóricas que compõem o estudo interacional e deixo nesta dissertação material de estudo para futuras pesquisas nessa área.

2.1 – A Sociolinguística

2.1.1 – A Sociolinguística Qualitativa

A Sociolinguística é discutida por Calvet (2002) a partir de duas abordagens possíveis: a microssociolinguística e a macrossociolinguística. A primeira se volta para o estudo de pequenas comunidades linguísticas, como um bairro, uma pequena cidade, um grupo de estudantes; já a outra perspectiva se estende a um número maior de interagentes, a uma cidade, a diferentes povos.

A presente dissertação se encaixa nos estudos microssociológicos e microetnográficos (vide seção sobre Etnografias), analisando microssituações de maneira detalhada e envolvendo uma pequena comunidade dentro do universo da sala de aula.

Fishman (1972: 22) se apropria do conceito de comunidade de fala, traduzido do alemão, para defini-la com base na partilha de variedade de fala e de normas de uso apropriados. Um membro da comunidade participa de diversas redes de comunicação², podendo desenvolver, a depender do grupo e do contexto, uma variedade de fala própria para cada comunidade que participa por meio das redes, sendo que essas podem ser profissionais, de amizade, familiar, enfim, formadas a partir de interesses diversos.

2. Pioneira no estudo de redes de comunicação, Milroy (1980) percebeu distinção entre as comunidades rurais e as urbanas. A autora se interessou na maneira como as pessoas estabelecem vínculos entre si por meio da denominada rede.

Wardhaugh (2005: 121-2) explicita, em sua obra *Comunidades de Fala*³, algumas condições para que um conjunto de pessoas seja considerado *comunidade de fala*: devem falar uma única língua, ou uma variedade de dada língua, entre eles, além de compartilhar reações linguísticas comuns a eles, obedecendo a certas normas linguísticas, pertencentes àquela comunidade específica.

O conceito de comunidade de fala vem sendo substituído pelo de comunidade de práticas, definido no capítulo 1 dessa dissertação, pois uma comunidade não interage apenas pela fala, mas pelos gestos, pelas atitudes, pelos silêncios, pelos olhares e etc.

2.1.2 – A Sociolinguística Interacional

É a partir dos estudos da Sociolinguística Interacional que Gumperz (1982a) pôde refletir acerca de elementos que são enunciados de alguma forma no discurso e interpretados por um participante. A análise das chamadas pistas contextualizadoras só pode ser feita graças à interação que acontece entre os atores sociais.

As pistas de contextualização podem ser processadas graças à possibilidade de entendimento mútuo. Isso tudo é possível por meio das *inferências conversacionais* e são definidas por Gumperz (2003: 219) como todo processo de significação existente naquilo que é comunicado no processo interacional, envolvendo planejamento, seja na enunciação ou na produção de respostas.

Para Gumperz (2003: 216), toda comunicação envolve intencionalidade e é pautada em inferências vinculadas a suposições. Além disso, ele enfatiza as pressuposições específicas de cada cultura, capazes de desempenhar papel primordial na expressão daquilo que é pretendido.

3. Título original: *Speech Communities*.

Bronckart (2007: 32) chama atenção para a distinção entre a espécie humana e as outras espécies animais em relação às atividades interacionais:

Na espécie humana, a cooperação dos indivíduos na atividade é, ao contrário das outras espécies animais, regulada e mediada por verdadeiras interações verbais e a atividade caracteriza-se, portanto, por essa dimensão denominada **agir comunicativo**⁴.

A realidade é constituída para Heller (2003: 252) como construto social que é responsável por construir o processo interacional entre o sujeito e o mundo, e funciona também na mediação entre os interagentes.

Os estudos da Sociolinguística Interacional se iniciaram na década de 60 (LE PAGE, 1997: 15), sendo representados por Garfinkel, Goffman e Sacks (GUMPERZ, 1997: 39), momento que coincide com o aparecimento da Etnografia da comunicação, responsável pelo desenvolvimento da Etnografia (vide seção sobre Etnografias). Ela contribui com conceitos fundamentais para o firmamento da Sociolinguística qualitativa e, por consequência, dá embasamento a uma teoria interpretativista que procura desvendar perguntas, como: *o quê, quando, como e por que* algo ocorre em determinada comunidade linguística. Além disso, Bortoni-Ricardo (2005: 148) defende a ideia de uma Sociolinguística que se desenvolveu tanto, a ponto de não se restringir “à explicação dos processos de mudança e difusão linguísticos”.

Rampton (2006: 113) enxerga a sociolinguística pós-moderna abandonando as descrições e adotando as múltiplas interpretações:

Metodologicamente, a ciência social desiste de seus sonhos de ser legisladora, *curandeira de preconceitos e juíza da verdade* e, em vez disso, o melhor que pode fazer é operar como **tradutora** e **intérprete** (grifos meus).

Cameron (1997: 59-65) critica o uso da quantificação nos estudos sociolinguísticos pelo fato de esses se restringirem apenas à descrição de determinadas variáveis em dada comunidade de fala. Ao desmistificar a Sociolinguística, a autora sugere a inserção de práticas metalinguísticas, propiciando a reflexão sobre as ações no que nomeia *verbal hygiene* (higiene verbal).

4. O termo *agir comunicativo* foi proposto por Habermas (1987).

Essa nova roupagem da Sociolinguística continua sendo abordada por Rampton (2006: 117) e percebida como linguagem vista sob diversas percepções:

Em vez de ver o uso da linguagem simplesmente como manifestação do sistema, a *linguagem* como um conjunto de convenções sociais e estruturas mentais é somente um entre os vários recursos semióticos disponíveis para a produção e para a interpretação locais de textos. E, em vez de o sistema ser visto como o carregador principal do significado, o significado é analisado como um processo de fazer inferências no aqui e no agora, percorrendo todos os tipos de percepção, signo e conhecimento.

As metas da Sociolinguística, segundo Hymes (1997: 13-4), são três:

- (1) considerar o social, mas também o linguístico: os problemas sociais podem envolver a linguagem e seu uso;
- (2) a política de uma linguística socialmente realista: a existência de dados relacionados à comunidade de fala e
- (3) o uso da linguística socialmente constituída: a linguagem faz parte da comunicação e da ação social.

Estudos sobre dialetologia, multilinguismo e bilinguismo, diglossia, línguas francas, línguas pidgins e crioulas, atitudes linguísticas, comunidades de fala, estilos e registros são alguns dos temas contemplados pela Sociolinguística Interacional e dão voz a uma Sociolinguística mais democrática e mais reflexiva.

Este salto, literalmente qualitativo, ocorre graças aos estudos de Fasold (1984, 1990) em dois volumes separados, um destinado à macrosociolinguística – *The Sociolinguistics of Society*; e o outro à microsociolinguística – *Sociolinguistics of Language* (BORTONI-RICARDO, 2005: 150).

A noção de enquadres apresenta grande aplicabilidade ao estudo de pistas de contextualização para o processamento das mensagens enunciadas em dado contexto. O conceito de enquadre (*frames*) está associado “à ideologia e aos princípios de condução comunicativa” (GUMPERZ, 2003: 219), e surge por meio dos estudos psiquiátricos e psicológicos, contribuindo para o entendimento de uma metamensagem, entendida graças à referência evidenciada no contexto discursivo (BATESON, 2002: 85):

O enquadre contém um conjunto de instruções para que o/a ouvinte possa entender dada mensagem... O enquadre é, portanto, um conceito de natureza psicológica que capta o grau de ambivalência presente nas comunicações, suas funções, bem como as relações sutis de subordinação entre as mensagens.

Paralelo ao conceito de enquadres, o alinhamento se relaciona à interação de forma bastante intensa. É em seu texto a respeito de alinhamento (*footing*) que Goffman (2002: 107) critica o uso de termos como *falante* e *ouvinte* por se tratar de uma referência restrita ao som, enquanto há tato e visão comunicando de forma bastante significativa. Alinhamento constitui conceito fundamental para os estudos interacionais, pois se refere à forma como os interagentes se ajustam na interação, como se enxergam diante dos outros, e como se posicionam diante do discurso enunciado, seja via verbal ou não-verbal. Essa teoria também recebe o nome de *teoria das faces* por fazer menção ao valor positivo que cada sujeito dá à sua imagem, a maneira como ele se enxerga diante do meio social e como ele quer que as pessoas o enxerguem (GOFFMAN, 2006: 299)⁵.

Uma das contribuições da Sociolinguística Interacional, fundamental para o desenvolvimento dessa dissertação, é o estudo da competência comunicativa. Esse conceito foi postulado por Hymes (1967) para caracterizar a interação que ocorre entre “*falante e ouvinte*” (termos dele). As pessoas são competentes à medida que conseguem se entender; e esse entendimento ocorre por fazerem parte de uma mesma comunidade linguística e conhecerem as maneiras mais apropriadas de fazerem uso da língua (LE PAGE, 1997: 20).

A origem desse conceito surge graças às ideias de Chomsky acerca da competência linguística. A competência comunicativa consegue ir além do que foi proposto pelas abstrações formalistas chomskianas, abarca a análise da comunicação humana no conhecimento compartilhado e nas habilidades cognitivas (GUMPERZ, 1997: 39).

Heller (2003: 261) não descarta a importância dada à cognição para os estudos interacionais. No final de seu texto, ela elenca as teorias que tratam da cognição humana, da linguagem e da ordem social.

5. A primeira versão do texto *On Face-Work: An analysis of ritual elements in social interaction* foi escrita em 1967. Acesso o artigo por meio da obra *The Discourse Reader* (2006) e proponho a seguinte tradução para o título: *Um estudo sobre a face: uma análise de elementos ritualísticos na interação social*.

O Ato de Fala pode se tornar inviável, segundo Bortoni-Ricardo (2005: 62), quando um interagente não tem acesso a recursos linguísticos, como vocabulário ou padrões retóricos, necessários para o sucesso da interação.

Esses recursos ultrapassam a estruturação clássica linguística (fonética, fonologia, morfologia e sintaxe), permeando “características semânticas, expressivas, paralinguísticas e cinéticas” (GOFFMAN, 2002:14).

Acerca da competência comunicativa, Gumperz (1997: 41) ainda complementa a sua abrangência, e confirma a ideia de que ela lida com aspectos além do gramaticalmente expresso, ou seja, do sistema gramatical, ultrapassando essas barreiras para entrar em contato com “aspectos do significado ou da interpretação mais abrangentes que o conteúdo de uma sentença”.

Goffman (2002: 14) se volta para o desvendamento de uma situação que denomina negligenciada. Assim como fazemos movimentos com a boca, ao nos comunicarmos, há outros movimentos que devem ser analisados, como as sobrancelhas e as mãos, pois fazem parte do “complexo ato humano”. A Sociolinguística Interacional é responsável por propiciar oportunidades para estudos que podem ser negligenciados pelas correntes positivistas da linguística.

Ao definir interação social, Guessser (2003: 154) traduz o ato de interagir em aspecto amplo, como processo sempre inacabado:

... a interação social é uma ordem frágil, instável, temporária, que está em constante construção pelos atores, de modo que estes podem, através dela, interpretar o mundo em que estão inseridos e no qual interagem. Em outras palavras, afirma-se que as ações sociais não podem ser capturadas no decurso de uma lógica pré-estabelecida, causalmente estabelecida a partir de uma ordem de fatos externos e fixos.

Segundo Heller (2003: 261), os atores sociais exploram recursos linguísticos, discursivos para suas necessidades imediatas ou mais distantes; e podem fazê-lo de maneira consciente ou inconsciente. É nesta perspectiva que funcionam os estudos interacionais, vários olhares voltados para a interação dos atores sociais.

2.2 – As Análises dos Discursos

O título desta seção está no plural pelo fato de existirem diversas formas de analisar um discurso. Nesta seção é possível visualizar um pouco de cada uma delas: a Análise do Discurso embasada nos estudos franceses, a Análise do Discurso de influência anglo-saxônica e a análise de discurso crítica. Todas elas apresentam eixo convergente no que tange à rejeição, conforme menção de Gill (2002: 244) no texto *Análise de discurso*, da linguagem como meio neutro de refletir ou descrever o mundo.

2.2.1 – As reflexões de um estudo interacional voltadas para o discurso

Brown & Yule (1996: 1) definem a Análise do Discurso como a análise da linguagem em uso. E ela “não deve servir apenas como uma descrição das formas linguísticas, desvinculadas dos propósitos ou funções comunicativas, pois essas têm o objetivo de atender às necessidades humanas”.

Segundo Brown & Yule (1996: 1), “enquanto alguns linguistas se concentram em determinar as propriedades formais da linguagem, o analista do discurso se preocupa em investigar para que a linguagem é usada”.

O que um sujeito tem em mente é capaz de ser transmitido a outro, isto quer dizer que a linguagem transacional é responsável por manifestar aquilo que alguém pensa e consegue *materializar simbolicamente*, e isso gerará um significado no outro interlocutor. Um exemplo claro disso é um professor que pede a um aluno para pegar algumas cópias na reprografia, mentalizando o que deseja (as cópias que se encontram na reprografia e a necessidade em tê-las), materializa o seu desejo (pede ao aluno para ir buscá-las e, possivelmente, explica o caminho que o levará à reprografia) e o aluno assimila, corretamente ou não, o que o professor deseja, pois seu pedido fez sentido para ele, isto é, houve significação.

A linguagem interacional abrange inúmeros ramos do conhecimento. Brown & Yule (1996: 3) mencionam o papel de cada profissional envolvido com estudos interacionais. A saber:

- (1) o sociolinguista concebe o uso da linguagem com o intuito de estabelecer e manter o contato social;
- (2) já os teóricos sociais e os antropólogos têm interesse no início e no fim do intercâmbio linguístico e
- (3) os analistas do discurso se atêm à troca de turno, às regras de negociação e à preservação da face dos interlocutores⁶. Quando um professor pergunta a um aluno que chegou atrasado se ele sabe que horas são, é difícil inferir que ele queira saber, de fato, o horário naquele momento, mas é uma pista que favorece a conclusão de insatisfação com a falta de pontualidade do aprendiz.

A Análise do Discurso se propõe a estudar a organização da língua acima da sentença e em estruturas maiores que as linguísticas, sobretudo as “trocas conversacionais” (STUBBS, 1984: 1).

Brandão (1997: 28) atribui à Análise do Discurso o papel de organizar, estabelecer “regras de formação” e proporcionar regularidade aos discursos emitidos pelos interlocutores, descritos por Foucault, em 1969, como discursos dispersos, sem unidade.

Ao organizar os discursos, as regras determinam, segundo Brandão (1997: 28), “uma formação discursiva” que envolve “objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias”.

O principal aspecto tratado na Análise do Discurso é a indissociabilidade entre língua, ação e conhecimento (STUBBS, 1984-1). Ela surge para romper a barreira da língua como estrutura, na visão *saussureana*, *bloomfieldiana* e *chomskiana*, e ultrapassa a estrutura organizacional que era considerada o limite máximo, a sentença (STUBBS, 1984: 6-7).

6. Brown e Yule (1996) acreditam ser tarefas do analista do discurso o que está contido no item 3. No entanto, a troca de turno, as regras de negociação e a preservação de face são tópicos mais relacionados à Análise da Conversação.

Como temas relacionados à Análise do Discurso, Gill (2002: 247) menciona que ela apresenta:

- (1) uma preocupação com o discurso em si mesmo;
- (2) uma visão da linguagem como construtiva (criadora) e construída;
- (3) uma ênfase no discurso como forma de ação e
- (4) uma convicção na organização retórica do discurso.

Schiffrin (1994: 25) encontra problemas em conceber o discurso como aquilo que está acima da sentença. O discurso, para ela, não pode se restringir isto, pois as pessoas não usam apenas sentenças para se comunicarem. As entonações, por exemplo, podem ser bastante significativas em nível discursivo e, obviamente, não constituem enunciações acima da sentença.

Em contrapartida, Schiffrin (1994) situa o discurso em outra esfera. Ele não está apenas acima da sentença (visão formalista), nem é considerado apenas como linguagem em uso (visão funcionalista), mas está centrado nas enunciações, na “coleção de unidades contextualizadas inerentemente à linguagem em uso”, no *diálogo* entre as estruturas e as interações sociais (SCHIFFRIN, 1994: 41-2).

Segundo Stubbs (1984: 30-1), a Análise do Discurso deve

preocupar-se com o modo como a informação é selecionada, formulada e transmitida entre os interlocutores, ou alternativamente assumir que o conhecimento e o conhecimento partilhado, supostamente, não são capazes de selecioná-la completamente... parte da função do falante é entender seu ouvinte, o que ele já sabe, e o que ele espera e quer escutar.

Para a Sociolinguística, a Análise do Discurso coopera, de acordo com Stubbs (1984: 7)⁷, com a

análise de como a conversação opera: como a conversa entre as pessoas é organizada, o que faz que ela seja coerente e interpretável, como as pessoas iniciam e alternam o que é dito, como elas interrompem, perguntam, respondem ou se esquivam da resposta; e, geralmente, como o piso conversacional é mantido ou interrompido.

7. Apesar de Stubbs elencar as contribuições da Análise do Discurso, percebo, por meio dos estudos etnometodológicos, que a Análise da Conversação estuda mais diretamente os eventos relacionados à organização da conversa e demais citações feitas pelo autor.

A análise do discurso é compreendida por Schiffrin (1994: 15) como área que é orientada por outras áreas, como a Sociolinguística Interacional, a Etnografia da Comunicação, a Pragmática e a Análise da Conversação, conforme o próprio título da obra confirma: *Approaches to discourse* (Abordagens afins ao discurso), cuja arquitetura do sumário está relacionada a estas contribuições teórico-metodológicas.

Schiffrin (1994: 18) situa a análise do discurso na relação entre texto e contexto, entre a estrutura e a função e está vinculada à natureza da comunicação.

O processamento textual, ou de práticas discursivas, ocorre graças à relação dialógica entre aspectos cognitivos (interiores) e sociais (exteriores), atingindo dimensões sociocognitivas. Esse texto, entendido como o discurso, permite perceber “um conjunto de *traços* do processo de produção, ou um conjunto de *pistas* para o processo de interpretação”, conforme menciona Fairclough (2001: 109), e são considerados, geralmente, processos inconscientes e automáticos.

Esse processamento, de acordo com Fairclough (2001: 110), é capaz de resolver ambivalências por meio do contexto situacional. Dessa forma, “intérpretes chegam a interpretações da totalidade da prática social da qual o discurso faz parte...” e reduzem esta ambiguidade eliminando outros sentidos possíveis.

O sujeito comunicante, segundo Menezes (2006: 93), é responsável por colocar em prática suas intenções para que possam produzir efeito no sujeito interpretante. Desta forma, há um enunciador e um destinatário, também denominado coenunciador, e é a partir desta aliança que ocorre o processo de interação. E ainda complementa:

o sujeito comunicante busca atingir o lado emocional do sujeito interpretante, seduzindo-o para o campo das suas formulações. Ela está ligada, então, ao conjunto de crenças e estados emocionais que podem resultar num ato de linguagem bem-sucedido e compreende os recursos linguísticos, os lúdicos, as estratégias de escrita, o estilo, a cenografia, etc (MENEZES, 2006: 94).

Fairclough (2001: 25) situa a Análise do Discurso crítica como área que conecta os sistemas de semiose à linguagem e a outros elementos da vida social. Além disso, enfatiza a função dessa vertente da Análise do Discurso ao combater as relações desiguais de poder, exploração e dominação que advém dessa combinação existente entre a semiose e a linguagem.

Na visão de Maingueneau (2004: 52-6), o discurso deve ser: (1) organizado para além da frase; (2) orientado em tempo, locutor, finalidade e lugar; (3) considerado forma de ação e não apenas representação do mundo; (4) interativo; (5) contextualizado, “o *mesmo* enunciado em dois lugares distintos corresponde a dois discursos distintos”; (6) assumido por um sujeito; (7) regido por normas, “cada ato de linguagem implica normas particulares” e (8) considerado no bojo de um interdiscurso, na interpretação de um enunciado, faz-se necessário relacioná-lo com muitos outros.

A produção de significado, nas percepções de Fairclough (2003: 13), não depende apenas do que foi explicitado, mas também daquilo que é suposto e está implícito. Ele reforça isso com o seguinte exemplo, citado por Cameron (2001), em que supõe que o garçom pergunta a idade para saber se realmente pode servir a bebida alcoólica, caso o cliente seja maior de idade:

- | | | |
|----|----------|--|
| 1. | Cliente: | Uma dose de Guinness (cerveja preta), por favor. |
| 2. | Garçom: | Quantos anos você tem? |
| 3. | Cliente: | Vinte e dois |
| 4. | Garçom: | Certo, já estou indo buscar. |

A partir do exemplo apresentado, Fairclough (2003: 14) entende que

... o que é *dito* sempre em um texto *supõe* algo que não está dito claramente, mas há uma inferência, assim parte da análise de textos e tenta expor uma ideia implícita.

2.2.2 – A visão da Análise do Discurso no estudo das pistas de contextualização⁸

A Análise do Discurso contribui como metodologia de análise, em minha dissertação, iluminando, ainda mais, conceitos importantes como o de pistas de contextualização, inseridos nos estudos sociointeracionais. Fica evidente, nessa subseção, a fronteira tênue entre essas duas áreas: a Análise do Discurso e a Sociolinguística Interacional.

Parret (1997: 12) atribui importância ao estudo do contexto, na perspectiva pragmática, em que o objeto de estudo só pode estar completo quando “posicionado no contexto e, em particular, por sua força de contextualização”. E enfatiza que o objeto e o contexto não são interdependentes, isto quer dizer que graças à Pragmática é possível transcender o sentido.

Não há como retirar o contexto de estudos que utilizem a Análise do Discurso como disciplina de apoio. Assim, o discurso é um elemento inseparável do contexto.

Ampliando o que já foi mencionado no capítulo 1 dessa dissertação, três fontes de informações são citadas por Maingueneau (2004: 26) como “tipos de contextos”:

- (1) o ambiente físico da enunciação, também denominado contexto situacional;
- (2) o contexto, que são sequências verbais que antecedem ou sucedem uma estrutura passível de interpretação e
- (3) os saberes anteriores à enunciação.

Nem tudo aquilo que é expresso pode ser entendido da maneira como o enunciador assim desejava, mas mesmo assim há processos interpretativos que serão tão fidedignos quanto forem claras as pistas de contextualização enunciadas. Quanto melhor a enunciação, melhor o processamento e, conseqüentemente, menos assimétrico será o ato de enunciação.

8. Nesta seção, realizo revisão das contribuições da Análise do Discurso para o estudo das pistas de contextualização. Desta forma, o enfoque dado é a visão e a contribuição dos analistas do discurso para esse assunto, que será ampliado e detalhado no capítulo 4 dessa dissertação, com o estudo realizado pelos interacionistas precursores e ampliadores da temática.

Em se tratando de interpretação, Maingueneau (2004: 29) afirma que “*a priori* nunca há uma única interpretação possível para um enunciado”, pois vários fatores deverão ser levados em consideração, como o contexto e os procedimentos adotados pelo destinatário na interação.

Silva (2001: 35) ainda enfatiza a importância do contexto situacional, e que graças a ele é possível compreender o que os interlocutores comunicam, sem que haja qualquer prejuízo na interação sociocomunicativa. Esse prejuízo é recuperado, além da própria codificação verbal, por meio de marcadores conversacionais. São eles:

os paralinguísticos (mímica, gestos, olhares, risos, manuseios de cabeça...), os prosódicos ou suprasegmentais (contornos entonacionais, pausas, tom de voz, ritmo, velocidade, alongamento de voz) e os linguísticos (né?, viu?, sabe?, tá?, sei lá, não sei o quê, ah!, aí, eh, mm, ahã, ué, táí, agora, olha, acho que, ué, veja, entende).

Os índices de contextualização, também denominados pistas de contextualização, associam a boa interpretação desses índices à interação bem sucedida. Maingueneau (2000: 83) categoriza alguns deles:

Certos índices têm uma presença em massa: o cenário da interação, o sexo, a idade, os gestos, a vestimenta, os sinais de pertinência (como alianças, medalhas...), mas pode também se tratar de traços verbais (lexicais, fonéticos, morfossintáticos, pragmáticos) que indicam uma região de origem, um grupo social, uma profissão...

Johnstone (2008: 238) é quem chama atenção para a presença da metacomunicação⁹ dentro das atividades discursivas, em que as pistas podem ser descobertas, por meio dessa função, em pequenos detalhes:

O aspecto metacomunicativo (ou metapragmático) do discurso é, às vezes, quase explícito: os locutores, às vezes, dizem coisas como *O que eu quis dizer foi isso* ou *Agora, aqui está o principal ponto* ou *Não estou dizendo isso para você ficar com raiva*¹⁰.

9. Discorro sobre os termos metacomunicação e metapragmática no capítulo 4.

10. A tradução do fragmento original é:

The “metacomunicative” (or “metapragmatic”) aspect of discourse is sometimes quite explicit: speakers sometimes say things like “What I mean to be saying is x”, or “Now, here’s the main point”, or “I’m not saying this to make you angry”.

Edmondson (1981: 33) declara que enquanto um interlocutor diz algo, necessariamente faz outras coisas simultaneamente, ou seja, o ato verbal pode ser concluído com o ato não-verbal. Para ele, “existem muitas situações em que falar não é suficiente” e há necessidade de utilizar reações não-verbais. O mesmo autor cita o seguinte exemplo¹¹:

S1: John.
 S2: sim.
 S1: você tem um tempinho?
 S2: claro
 S1: John, você tem um tempinho?
 S2: claro

Observando a estrutura linguística, não há necessidade de realizar a interrogativa duas vezes, no entanto falta nesse diálogo o aspecto não-verbal, o que fez S1 perguntar novamente se *John* teria tempo para escutá-lo. A repetição, nesse caso, funciona como cobrança de contato visual no momento da resposta. Possivelmente *John* não deu muita atenção ao interlocutor, ao não manter o contato visual que ele esperava para que pudesse ter segurança na resposta dada.

Fairclough (2003: 14) menciona nas teorias mais recentes do significado, três elementos importantes no processo interacional:

- (1) a intenção do autor, manifestada na expressão da própria identidade;
- (2) o texto em si, também manifestado na oralidade (nível conversacional) e
- (3) no processo interpretativo do interlocutor. E acrescenta que

devemos levar em conta a posição institucional, os interesses, os valores, as intenções, os desejos dos produtores, a relação entre os elementos em diferentes níveis de texto, a posição institucional, o conhecimento, as propostas e os valores dos receptores.

11. O exemplo original citado por Edmondson em sua obra *Interactional aspects of spoken discourse* é:

S1: John.
 S2: yes.
 S1: have you got a moment?
 S2: sure
 S1: John, have you got a moment?
 S2: sure

Desta maneira, quando o interagente enuncia algo, aciona uma espécie de “ritual de linguagem implícito, compartilhado pelos (outros) interlocutores” (MAINGUENEAU, 1997: 30).

Wittgenstein (1979: 23) afirma que um estrangeiro aprende por meio de elucidações ostensivas, dadas no país onde ele se encontra, e ele precisa “frequentemente adivinhar a interpretação dessas elucidações, o que acontece muitas vezes de forma correta, outras vezes falsamente”.

Na definição ostensiva, segundo Wittgenstein (1979: 26), é muito comum que apontemos para determinado objeto ao mesmo tempo em que citamos o seu nome. O mesmo autor esclarece que o dêitico *este* junto a um nome, em determinado contexto, é muito comum acontecer.

Para Wittgenstein (1979: 54),

os problemas que nascem de uma má interpretação de nossas formas linguísticas têm o caráter da profundidade. São inquietações profundas; estão enraizados tão profundamente em nós quanto as formas de nossa linguagem, e sua importância é tão grande como a de nossa linguagem...

E complementa essa ideia inicial (WITTGENSTEIN, 1979: 56) atribuindo a incompreensão a uma falta de “visão panorâmica do uso de nossas palavras, falta de caráter panorâmico da nossa gramática”. A visão panorâmica a que ele se refere é a nossa forma de representação, ou seja, a forma como enxergamos o mundo e as pessoas com as quais convivemos.

Segundo Mello (2006: 109):

De acordo com a situação de comunicação, o sujeito comunicante deverá se valer de estratégias discursivas apropriadas em relação ao que se deve, se pretende e se espera dizer. Para tanto, ele acionará a instância de enunciador, responsável por materializar, linguisticamente, suas estratégias. Já o sujeito destinatário pode coincidir ou não com o sujeito interpretante. O ator da linguagem torna-se uma expedição rumo a um interlocutor, do qual não se pode prever a reação exata; essa nem sempre coincide termo a termo com a prevista ou com a idealizada.

A estratégia em análise conversacional se manifesta por meio de certa regularidade (PARRET, 1997: 37). Essa regularidade não se refere à postulada por Chomsky, segundo a qual uma gramática é regida por regras explicitadas por um falante ideal. Ela não pode ser entendida como regularidade no sentido de

generalização, mas como aquela responsável por sobredeterminar, e, às vezes, mudar a regra.

Parret (1997: 38), em consonância com as teorias sociolinguísticas mais recentes, concorda que a fonte da estratégia não pode ser resumida ao enunciador e à intencionalidade, bem como o alvo não pode ser reduzido ao objetivo do enunciador. É na interação que esses papéis são negociados e se deslocam continuamente, “presentes a cada momento na forma de marcadores ou de instruções que o interlocutor pode decodificar”.

O sujeito estrategista, como nomeia Parret (1997: 41), deveria dispor de competência estratégica capaz de abrir um leque de inferências possíveis, oriundas de ações estratégicas e concatenação de desempenhos.

A racionalidade estratégica opera, segundo Parret (1997: 42), na manipulação da vítima. O estrategista carrega consigo uma série de intenções comunicativas, crenças, valores, necessidades que são capazes de submeter a vítima a processos interpretativos.

Parret (1997: 169) menciona o termo “gramática natural”, primeiramente nomeada por Wittgenstein na obra *Investigações Filosóficas*, em oposição à gramática formalista de Chomsky, pois

... respeita a variedade e a riqueza das superfícies, a multifuncionalidade, o nebuloso, o vago, a opacidade do sentido, a heterogeneidade, o caráter elíptico da significação e as rupturas da fala. Essa gramática não é uma gramática de regras, reconstruídas pelos gramáticos que idealizam o natural e matematizam a experiência, mas antes, uma **gramática de estratégias** (grifo meu).

O princípio da cooperação¹² é compreendido por Maingueneau (2004: 32) como a colaboração entre os parceiros na troca verbal, no reconhecimento dos direitos e deveres negociados e partilhados na interação.

12. O princípio da cooperação é descrito por Grice (1975) e será detalhado na seção de Pragmática.

O fragmento a seguir é descrito na obra *O estudo da linguagem*¹³ por Yule (2003: 145) e ilustra pistas de contextualização emitidas e processadas, por não haver infração do princípio cooperativo por meio das máximas da relevância (resposta relevante) e da quantidade (uso de contribuição informativa):

Carol: Você vem para a festa esta noite?

Lara: Eu tenho uma prova amanhã.

Desta maneira, segundo a análise de Yule (2003: 146), é explícito que:

Carol demonstra que *prova amanhã* convencionalmente envolve *estudar a noite*, e *estudar a noite* impede *festa a noite*. Assim, a resposta de Lara não é simplesmente uma afirmação de atividades de amanhã, contém uma implicatura a respeito das atividades de amanhã.

Silva (2001: 34) diferencia textos orais de textos escritos, atribuindo àqueles características de serem fragmentados, em decorrência “das interrupções, suspensões, digressões, descontinuidades temáticas, inserções de informações paralelas, reconstruções, trocas de turno e etc”.

Fairclough (2001: 192-210) cita algumas características responsáveis em assegurar a organização na interação social, como, por exemplo, a tomada de turno, a polidez e o *ethos*.

A tomada de turno¹⁴, conforme Castilho (2006: 38-42), pode ser realizada por “assalto ao turno”, seja por interrupção direta, heterocorreção colaborativa ou aproveitamento de pausas, ou por passagem de turno consentida.

Na maioria das vezes, segundo Yule (2003: 143), os participantes durante a interação indicam que terminaram de falar, geralmente por meio de um sinal de conclusão. Os interagentes podem utilizar diversas estratégias, como: “fazendo uma pergunta, por exemplo, realizando pausas no final de uma estrutura sintática completa, como uma frase ou uma sentença”, da mesma forma que o outro interlocutor pode tomar o turno, “realizando sons curtos, geralmente repetidos, enquanto o enunciador está falando, podendo ainda utilizar mudanças nos movimentos corporais ou nas expressões faciais” para marcar a necessidade de ocupar o turno.

13. Título original: *The study of language*.

14. A respeito da tomada de turno, detalho mais o assunto a partir das ideias dos fundadores dessa estratégia, e cito os especialistas que complementam as ideias originárias de Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) na seção de Análise da Conversação.

Existem algumas pistas que são responsáveis por transgredir aquilo que é socialmente esperado. Maingueneau (2004: 38-9) elenca algumas dessas transgressões, por exemplo, a monopolização da atenção como ato agressivo, falar fora do assunto, negar-se a oferecer informações solicitadas. O mesmo autor menciona a teoria de *faces*, de Goffman (1967), mencionada na seção de Sociolinguística Interacional, relacionada aos aspectos de polidez (Brown e Levinson, 1987), e a alternância com que os interagentes ameaçam e preservam as próprias faces. Para ele, “os interlocutores são constantemente levados a buscar um acordo... e devem preservar suas faces sem ameaçar a do parceiro”.

A teoria da polidez foi inspirada nos princípios que governam a teoria das faces. Brown & Levinson (1987: 66-75), fundadores do estudo sobre a polidez, realizam as definições de face, face positiva e face negativa que orientam, e são próximas, às de polidez, polidez positiva e polidez negativa:

- (1) Face/Polidez: a face é definida como a própria imagem pública que cada membro quer reivindicar para si mesmo; a polidez está relacionada ao respeito a essa imagem.
- (2) Face positiva/Polidez positiva: a face positiva consiste na autoimagem ou personalidade reivindicada pelos interagentes. Já a atitude de polidez positiva, diz respeito à autoimagem do sujeito com quem interagimos, devemos tratá-lo como membro do grupo e como pessoa que deseja preservar sua *face*.
- (3) Face negativa/Polidez negativa: a face negativa consiste em reivindicar territórios, preservação pessoal, liberdade para agir e permanecer contra imposições. Como atitude de polidez negativa está o respeito nas interferências que limitam a liberdade do interagente.

Já o *ethos*, “é manifestado pelo corpo inteiro, não só pela voz” (FAIRCLOUGH, 2001: 208). Para Maingueneau (1997: 45-6), mencionar *ethos*, isto é, o procedimento enunciativo, e a grosso modo denominado voz, é fundamental para a Análise do Discurso, pois nem tudo pode ser explicitado, uma vez que “o que é dito e o tom como é dito são igualmente importantes e inseparáveis”.

No que diz respeito à ideologia, Brandão (1997: 38) revela que dentro de uma formação ideológica existem várias formações discursivas interligadas:

São as formações discursivas que, na formação ideológica específica e levando em conta uma relação de classe, determinam *o que pode e deve ser dito* a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada (BRANDÃO, 1997: 38).

Yule (2003: 142) menciona um exemplo adaptado de Widdowson (1978) para ilustrar a necessidade de haver coerência na interação:

Ela: É o telefone.
Ele: Estou no banho.
Ela: OK.

Esse constitui exemplo que ilustra a presença de elementos coesivos no discurso. Como o que é dito por ela faz sentido para ele. Além de utilizarem as informações expressas nas frases, há algo mais a ser interpretado. Assim, a interação é melhor compreendida por meio das ações desempenhadas convencionalmente pelos interagentes.

Ele, ainda, observa que para haver clareza entre os usuários da língua, deverão ser considerados aspectos além dos linguísticos, ou seja, não está *em jogo* apenas o conhecimento linguístico.

O conhecimento prévio, segundo Yule (2003: 146-50), é outro aspecto importante, à medida que interpretamos aquilo que presenciamos utilizando mais informação do que é explicitada, do que o que foi realmente dito. Além do mais, é a partir de *esquemas*¹⁵ que acionamos conhecimentos alocados em nossa memória, e interpretamos, em decorrência da nossa experiência, aquilo que ouvimos.

15. De acordo com Tannen & Wallat (2002: 189), o termo se aplica às expectativas dos participantes no que se refere às pessoas, aos objetos, aos eventos, aos cenários. Para Pereira (2002: 16), essa noção surge via psicologia cognitiva e as mensagens carregam informações pressupostas, utilizadas na composição do esquema.

2.3 – A Semântica Discursiva

A Semântica Discursiva é uma das vertentes dentro das teorias semânticas que possui intrínseca relação teórica com as minhas necessidades investigativas. É uma disciplina ponte para esse estudo, pois conduz as especulações acerca da significação partilhada no meio social.

2.3.1 – A inferência, a referência e os implícitos

Nem tudo que enunciamos é formulado, mas nem por isso deixa de ser interpretado pelo nosso interlocutor. Isso acontece em decorrência “das nossas habilidades no uso público da língua em relação a nossas experiências e raciocínios inferenciais...” (MARCUSCHI, 2000: 1).

É Marcuschi (2000: 1-2) que amplia o significado de conhecimento como “prática social e histórica, e não apenas apropriação de dados ou fatos da natureza”, acrescentando inclusive que todas as nossas atividades, linguísticas ou não, necessitam estar contextualizadas.

Para responder à pergunta: “*Por que alguns interagentes conseguem entender o que é enunciado, sem que ocorra informação explícita?*”, devemos então recorrer às “atividades múltiplas desenvolvidas em processos inferenciais realizados em interações cooperativas”. Assim, Marcuschi (2000: 7) deixa claro que para haja inferência, é necessário que existam pistas orientadoras no texto, seja ele falado ou escrito.

Dessa forma, Marcuschi (2000: 7) define alguns dos conhecimentos específicos necessários para realizar inferências:

... conhecimentos linguísticos geram inferências semânticas;
conhecimentos normativos e sociais geram inferências pragmáticas;
conhecimentos de regras relacionais geram inferências lógicas e assim por
diante.

No processo inferencial não há aspectos garantidos, uniformes, que ocorrem em instância objetiva, relacionada ao mundo físico e extra-mente, mas há aspectos periféricos que fundam instâncias subjetivas, como as forças ilocucionárias, a intencionalidade e os pressupostos, por exemplo (MARCUSCHI, 2000: 8).

A inferenciação, segundo Marcuschi (2000: 9), “segue uma noção de língua como um domínio recursivo de atividades cognitivas, sociointerativas e cooperativas” e essas ações não estão simplesmente representadas no mundo físico, mas são construídas e situadas em contexto específico.

A referenciação está relacionada com o indivíduo, ou o grupo no qual se insere com os fatos, com os lugares, com o tempo, bem como com os processos de identificação e determinação desses indivíduos e entidades de todo tipo no discurso (MARCUSCHI, 2000: 10-13).

Eco (2000: 184-5) menciona que “em um sistema semiótico, qualquer conteúdo pode, por sua vez, tornar-se uma nova expressão, suscetível de ser interpretada ou substituída por outra” e ressalta que:

(1) Uma expressão pode ser substituída por sua interpretação, como é o caso de H₂O e água e (2) este processo é teoricamente infinito, ou pelo menos indefinido e (3) quando usamos dado sistema de signos podemos tanto recusar-nos a interpretar suas expressões quanto escolher as interpretações mais adequadas segundo os diferentes contextos.

Marcuschi (2000: 18) afirma que apesar de não explicitarmos algumas propriedades do referente, isso não quer dizer que possam ser negadas, e é possível inferi-las a qualquer momento. Por exemplo, se estamos falando de uma escola com salas de aula e não falamos nada a respeito das portas, isto não quer dizer que as salas não tenham portas.

A inferência é, segundo Marcuschi (2000: 21), “de natureza sociointerativa e corresponde a movimentos discursivos em que certos elementos são tomados para que se chegue a outros”. Marcuschi (2000: 26) enfatiza que é ela que nos conduz a construção dos sentidos, e não meramente às crenças e aos pontos de vistas aleatórios.

O texto, assim como a interação verbal ou não-verbal, apresenta diversas interpretações possíveis, isto quer dizer que admite várias leituras, porém não toda e qualquer leitura (FIORIN, 2006: 112).

Ducrot (1972: 14-33) faz um estudo acerca dos implícitos na comunicação humana, e assim ele os nomeia como procedimentos de implicitação que são “aqueles que se fundamentam no conteúdo do enunciado, e aqueles que *jogam* com a enunciação”.

O ato de tomar o turno, por exemplo, constitui, de acordo com Ducrot (1972: 16), ato que não é livre, tampouco gratuito, pois há relação de negociação entre os interagentes, há condições de falar que devem ser satisfatórias, há regras, normas, momentos adequados e toda fala deve ser motivada, com necessidades e finalidades específicas.

Ducrot (1972: 19) menciona dois tipos de significação, a implícita e a “literal” (aspas dele). Não há como entender um significado implícito, sem conhecer antes o significado *literal*. O autor cita o exemplo do ato de mostrar as horas a alguém, esse ato pode significar que o enunciador quer que o interlocutor vá embora, mas o mesmo enunciado continua tendo o seu significado *literal* (são seis horas, por exemplo). No entanto, para entender o significado implícito, o interlocutor deve primeiramente saber ver as horas em um relógio, entender que aquele horário está tarde para permanecer na casa do enunciador, por exemplo, e saber que aquele ato, naquele contexto situacional, requer essa interpretação e não a *literal*.

A relação entre as duas significações é unilateral, pois Ducrot (1979: 19) conclui que para compreender o significado implícito, é necessário compreender o *literal*, mas o contrário não pressupõe relação direta, pois às vezes o interlocutor reconhece o ato *literal*, no entanto, talvez por falta de pistas mais claras, não consegue compreender o significado implícito em determinado contexto.

Allan (2007: 1056) conclui, em artigo publicado no *Jornal de Pragmática (Journal of Pragmatics)*, que o processamento adequado de expressões conotativas é capaz de aprimorar o conhecimento denotativo, além de favorecer o acúmulo de experiência e preconceitos relacionados ao contexto em que a expressão é enunciada, em razão da expansão do conhecimento de mundo.

A implicitação é considerada por Ducrot (1979: 21) como manifestação involuntária, ou seja, o enunciador não tem a intencionalidade de exprimir tal significação e, algumas vezes, desconhece a significação enunciada, o seu efeito, e a descoberta do implícito é considerada como “reveladora da profundidade da mensagem desconhecida do locutor”.

Mesmo sendo um processo inconsciente, “o locutor fornece ao destinatário os dados suscetíveis de levá-lo a esta ou àquela conclusão” (DUCROT, 1979: 22-3). Entretanto pode acontecer uma ação totalmente refletida, em que o enunciador decide qual efeito comunicativo deseja alcançar, para em seguida selecionar o que vai dizer, processo totalmente voluntário (DUCROT: 1979: 23).

2.3.2 – A metáfora, a ironia e a polissemia

O estudo dessa subseção é essencial para compreender o funcionamento de implícitos no universo, em perspectiva interpretativista. A metáfora possui papel central no estudo de pistas de contextualização no que diz respeito às pistas linguísticas, contidas no capítulo 4 desta dissertação, presentes nas interações dos sujeitos. À polissemia, atribuo a mesma importância, por estar expressa em diversos contextos de uso em que o sujeito necessita acionar conhecimentos prévios e contextuais para perceber a distinção de duas palavras com mesma pronúncia, mas funções semântico-discursivas distintas. Insiro nessa seção a ironia por manter-se presente nas interações cotidianas, ter componente metafórico e ser provável aspecto de estranhamento entre os estrangeiros.

Davidson (1992: 35) compara as metáforas com um sonho da linguagem, concluindo que a interpretação depende não apenas do que se interpreta, mas também do enunciador, quem a elabora. Ele compara o processo de interpretação com o ato da imaginação.

A interpretação das metáforas é, de acordo com Harries (1992: 170), um processo que “envolve algo como a decodificação de uma mensagem que revela seus segredos...” e a interação entre os interlocutores faz com que eles partilhem esses segredos, dando às palavras sentido que ultrapassa o sentido literal.

É a partir da metáfora, segundo Davidson (1992: 38), que algumas palavras assumem significados novos, ou são apenas chamadas de palavras com significados *ampliados*.

Ricoeur (1992: 145) percebe a metáfora pela “capacidade de fornecer informação intraduzível e... propor um verdadeiro *insight* da realidade”.

Fiorin (2006: 118) entende por metáfora a ruptura de regras combinatórias, sendo ela capaz de criar impertinência semântica, produzindo novos sentidos.

Sapir (1977: 5-6) apresenta, em linhas gerais, a estrutura interna da metáfora, complementando as ideias mencionadas por Fiorin no parágrafo anterior:

Se dissermos que George é um leão, devemos admitir, por mais que admiremos esta nobre caracterização, ao mesmo tempo, que ele não é um leão em absoluto. George deve ser grande, poderoso, e mortal, mas onde está o seu rabo? Uma metáfora... na justaposição de dois termos é, ou pode ser, pensada em ideias similares e distintas. Assim algumas características definem um termo e outras definem outro, haverá então um número que é compartilhado por ambos os termos. Como ponto de partida, a metáfora consiste em três componentes básicos, duas condições de domínios separados (George e o leão) e um pacote de características que são compartilhadas (mamíferos, fortes, corajosos...), e estes componentes definem um processo metafórico.

Além desses três fatores, dois domínios diferentes e um pacote de características comuns, há também mais duas ideias a serem consideradas: o tópico e o conhecimento compartilhado. Sobre tópico, ao enunciarmos a expressão *asa da xícara*, consideramos a palavra *xícara* como o tópico da expressão, sendo o elemento do qual se fala. A palavra *asa* é o termo considerado descontínuo, pois requer um conhecimento compartilhado por determinada cultura ou comunidade de fala.

As palavras ambíguas, no estudo sobre metáforas, são aquelas que significam algo em contextos comuns e outra coisa em contextos metafóricos, porém, para o falante nativo não existe dúvida em saber qual é o significado atribuído a ela, o que ocorre é uma indecisão sobre qual interpretação, em um universo de possibilidades, aceitaremos, “raramente temos dúvidas de que se trata de uma metáfora” (DAVIDSON, 1992: 38).

Davidson (1992) menciona em seu artigo *O que as metáforas significam*, o conceito de *símile* que interpreto como a comparação feita explicitamente, em oposição à metáfora que realiza comparações implícitas. Ao dizer, *meu irmão é um poço de conhecimento* e *meu irmão é como um poço de conhecimento*, estamos lidando com informações semelhantes, mas processos diferenciados, aquela é uma oração metafórica e esta é um oração *símile*.

Davidson (1992: 45) distingue *símile* de metáfora:

A diferença semântica mais óbvia é que todos os símiles são verdadeiros e que a maioria das metáforas são falsas... se dizemos que o Sr. S. é como um porco porque sabemos que ele não é um porco, mas se tivéssemos usado a metáfora e dito que ele era um porco, isso não seria por termos mudado de ideia acerca dos fatos, mas por termos decidido comunicar a ideia de uma forma diferente.

Quando identificamos uma sentença considerada falsa, “a aceitamos como uma metáfora e começamos a procurar a implicação oculta” (DAVIDSON, 1992: 46).

Harries (1992: 169) classifica as metáforas em dois pontos extremos, “numa extremidade se situam as expressões que podem ser substituídas por outras sem perder a eficácia e, no outro extremo, expressões que não permitem substituições”.

Quinn (1991: 60) discute a metáfora não como algo que constitui o entendimento, inclusive comenta que está longe disso, mas que são “normalmente utilizadas para ajustar um modelo pré-existente e culturalmente compartilhado”. Dessa forma, ele não considera as metáforas como algo tipicamente novo, vinculada a algo desconhecido, apesar de elas auxiliarem o interlocutor a compreender modelos culturais que já existem, tirando conclusões complexas.

A metáfora é entendida por Quinn (1991: 65) como algo que ultrapassa conhecimentos estruturais, “elas proporcionam mapeamentos satisfatórios de conhecimentos culturais já existentes”. E acrescenta que

elas não podem ser reduzidas a esquemas mentais... os conhecimentos podem ser reconstruídos, e constantemente são reconstruídos pelos interagentes, em diferentes metáforas que se apoiam em diferentes esquemas.

Gibbs Jr. & Lima & Francozo (2004: 1192) atribuem relação forte entre a metáfora conceitual e a expressão das experiências corporais de cada sujeito.

Bréal (1992: 91) inicia o seu texto sobre a metáfora ilustrando como o sentido das palavras pode mudar:

À diferença das causas precedentes, que são causas lentas e imperceptíveis, a metáfora muda instantaneamente o sentido das palavras, cria expressões novas de modo súbito. A visão de uma similitude entre dois objetos, dois atos, a faz nascer. Ela se faz adotar se é justa ou pitoresca, ou simplesmente se preenche uma lacuna no vocabulário. Mas a metáfora não permanece tal como em seu início: logo o espírito se habitua à imagem; seu próprio sucesso a faz empalidecer, ela se torna uma representação da ideia apenas mais colorida que a palavra própria.

Para compreender bem a metáfora, é necessário entender bem o significado original da palavra, pois existe uma relação de dependência entre o significado primário e o significado novo ou estendido (DAVIDSON, 1992: 38).

No contexto de segunda língua, Littlemore & Low (2006) relacionam o domínio da competência metafórica com a competência comunicativa. Quando o estrangeiro desenvolve as habilidades interpretativas no desvendamento das metáforas, isso reflete no amadurecimento “da competência gramatical, competência textual, competência ilocucionária, competência sociolinguística e competência estratégica” (LITTLEMORE & LOW, 2006: 268).

As ironias estão diretamente relacionadas ao caráter metafórico, elas se utilizam de metáforas e consistem em expressar determinada ideia de sentido oposto ao sentido literal, conforme Brait (1996: 48-9) faz uso das palavras de Gibbs e O'Brien na própria obra. Assim, a autora (1996: 20) inclui a ironia “numa tipologia, da pertinência da oposição literal e figurado...”, além de situá-la na perspectiva discursiva que se une à intertextualidade e à interdiscursividade, marcadas pelo humor e pela ambiguidade.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980: 14), em capítulo intitulado *Metáforas Orientadoras*¹⁶, esclarecem a ligação existente entre a metáfora e as palavras indicadoras de direções na constituição do significado:

As metáforas orientadoras dão um conceito de orientação espacial, por exemplo, *happy is up*. O fato que o conceito *happy* é orientado *up*, conduzindo à expressão inglesa *I'm feeling up today* (Estou me sentindo bem hoje)¹⁷.

Uma pessoa é capaz de enquadrar um enunciado, ou uma série de enunciados não-literais, por meio da entonação, qualidade vocal, ritmo e signos não-verbais. (TANNEN, 2005: 163).

16. Título original do capítulo: *Oriental Metaphors*.

17. As palavras estrangeiras contidas na citação não foram traduzidas por não apresentarem tradução equivalente, ao contexto em questão, na língua portuguesa.

A língua portuguesa é dotada de palavras que expressam ambiguidade devido ao caráter polissêmico que elas apresentam. Muitas vezes, essa polissemia necessita ser desfeita para que os interagentes possam estabelecer comunicação adequada, e esse esclarecimento é feito por meio de pistas de contextualização bem situadas e processadas.

Ilari (2006:57) apresenta três exemplos de duplicidade de sentido:

- (1) O cadáver foi encontrado perto do banco.
- (2) Pedro pediu a José para sair.
- (3) José não consegue passar perto de um cinema

A partir desses dados, o autor assume que as orações podem veicular interpretações diversas, e o sentido das orações será esclarecido a depender de fatores como “entonação, contexto linguístico e extralinguístico e a linguagem gestual.” (ILARI, 2006: 59). O primeiro exemplo é polissêmico, graças à homonímia e à homografia entre o assento e a instituição bancária; o segundo apresenta duplicidade na estrutura sintática, resultante da inexistência de sujeito explícito antes do verbo *sair*. Já o último envolve o caso de ambiguidade situacional com várias interpretações não-literais: ser fanático por cinema, ter horror a cinema e dificilmente apresentará a leitura de sujeito incapaz fisicamente.

2.3.3 – Os dêiticos

Algumas expressões podem ser usadas para ilustrar o contexto, elas carregam no seu significado ideias específicas que “permitem identificar pessoas, coisas, momentos e lugares a partir da situação de fala” (ILARI, 2006: 66).

É muito difícil enunciar uma frase utilizando um pronome demonstrativo, como por exemplo, em: *este é o caderno que você procurava*, sem fazer uso de gestos, principalmente o apontar, entonação com dada intenção comunicativa (ênfatizando um caderno específico) e, às vezes, até esboçar expressões faciais, a depender do contexto da situação.

Os dêiticos são altamente produtíveis na interação humana. De acordo com Ilari (2006: 66), eles são “palavras que mostram”. A palavra *este*, no exemplo citado anteriormente, é capaz não apenas de localizar o objeto no lugar e no espaço, mas também de resumir uma série de informações que deveriam ser dadas se não houvesse o contexto situacional. Isso significa que, ao invés de o interlocutor dizer *o caderno de capa dura preta que está sujo é o que você procurava*, ele diz apenas: *este é o caderno que você procurava*. Apesar de abarcarem o mesmo conteúdo semântico, o contexto favorece mais o uso da última frase.

Fenômeno comum às línguas naturais, o dêitico viabiliza a comunicação, tornando-a mais fluida, porém “as frases que comportam elementos dêiticos só podem ser interpretadas em estreita conexão com situações determinadas, e a informação que transmitem varia com o variar dessas situações” (ILARI, 2006: 67).

Lahud (1979: 68) dá importância ao “conhecimento das circunstâncias que acompanham as palavras”, pois a partir delas é que haverá a compreensão do pensamento expresso em enunciado específico, com o uso de determinado dêitico.

O dêitico, para Lahud (1979: 68), é a palavra que apesar de ter significação constante, muda de referência a depender da situação enunciada, ou seja, das condições da enunciação.

Levinson (2007: 65) considera as seguintes categorias como dêiticas:

- (1) os pronomes demonstrativos;
- (2) os pronomes de primeira e segunda pessoa;
- (3) os tempos verbais;
- (4) os advérbios de tempo e lugar e
- (5) uma variedade de traços gramaticais ligados às circunstâncias da enunciação.

Uma situação interessante é apresentada por Levinson (2007: 66) para enfatizar a importância dos dêiticos juntos ao contexto, imaginando uma frase enunciada no momento em que falta energia elétrica, em que o interlocutor utiliza dêiticos como *você* e *isto*. Não é possível ter noção de que elemento o enunciador se refere, pois não se sabe quem é o interlocutor (*você*) e qual é o objeto referido (*isto*). Sua explicação serve para situar os dêiticos não apenas como objeto de estudo da semântica, mas também presente nos estudos da Pragmática, responsável por considerar o contexto situacional, de cultura e da enunciação.

As categorias tradicionais da dêixis são citadas por Levinson (2007: 74-6) como categorias de pessoa, lugar e tempo; e logo mais são acrescentadas as categorias de discurso e social. A dêixis de pessoa refere-se ao papel dos participantes em determinada situação específica (primeira, segunda e terceira pessoa); a dêixis de lugar diz respeito à localização espacial no momento da enunciação, utilizando, pelo menos, a distinção de proximal e distal; a dêixis de tempo está ligada às expressões temporais relacionadas ao tempo em que a enunciação ocorre; a dêixis de discurso refere-se à codificação da referência no desenvolver da enunciação e a dêixis social diz respeito aos papéis dos participantes.

Os dêiticos podem ser utilizados, de acordo com Levinson (2007: 78), de forma gestual ou simbolicamente. Uma frase como *esta aqui é a minha mãe* necessita do uso do gestual, pois “só pode ser interpretada com referência a um monitoramento áudio-visual-tátil”. Outro exemplo ilustra o uso simbólico, em *todos estes alunos são muito inteligentes*, pois necessita apenas, para fins interpretativos, do conhecimento específico de parâmetros espaço-temporal, papel dos participantes, discursivos e sociais.

2.4 – A Pragmática

A definição do termo pragmática não é algo tão simples assim. Levinson (2007: 6) expõe essa dificuldade e, mesmo de forma insatisfatória, define Pragmática como “o estudo dos princípios que explicarão por que certo conjunto de sentenças é anômalo ou não constitui enunciações possíveis”.

A Pragmática, na visão de Mey (2001: 6), está voltada diretamente para os usuários. Mey (2001: 6) situa essa área como aquela que oferece significação à linguagem, concebendo a língua em seu contexto de uso e a serviço da comunicação humana.

No entanto, é Thomas (1995) que consegue resumir as funções da Pragmática de forma brilhante, a começar pelo título de sua obra: *Meaning in interaction* (Significado na interação). Para ela, a pragmática é a significação não apenas de

palavras, não apenas do ponto de vista do enunciador, tampouco do interpretante, mas envolve processo dinâmico, negociação do significado entre os interagentes, o contexto dos enunciados produzidos e o significado potencial desses enunciados.

Schiffrin (1994: 190) atribui à Pragmática em três conceitos extremamente interligados: “significado, contexto e comunicação”.

Após concluir que não se ensina explicitamente a competência Pragmática, Neto & El-Dash (2000: 45) concluem também que há uma consciência Pragmática que pode ser tratada como elemento pedagógico. Apesar de não ser possível o ensino de todos os atos pragmáticos, é viável estimular a consciência Pragmática.

As mesmas autoras (NETO & EL-DASH, 2000:45) definem consciência Pragmática como o reconhecimento da ocorrência, dentro de determinado discurso, além dos níveis léxico-gramaticais, até à percepção das diferenças socioculturais, fazendo com que o sujeito adquira *competência intercultural*.

Para o aprendiz de português como segunda língua, reconhecer esse universo sociocultural é fundamental para interações bem-sucedidas. Neto & El-Dash (2000, 46) reforçam a ideia de conhecer as convenções socioculturais com a finalidade de não apenas estabelecer comunicação, mas sobretudo de se autoagenciar como sujeito.

A Pragmática intercultural, termo criado por Davis & Henze (1998), é capaz de, segundo elas (DAVIS & HENZE, 1998: 400):

... facilitar o entendimento de Atos de Falas entre culturas, esclarecendo tanto a universalidade de certas funções da linguagem (como promessas, pedidos, etc.) quanto a especificidade cultural de formas usadas para acompanhar essas funções.

Kasper (2001) investigou a relação existente entre o ensino de segunda língua e as contribuições da Pragmática nesse processo. Ela evidenciou quatro aspectos bastante importantes, que são favorecidos em razão do ensino de habilidades Pragmáticas no contexto de L2 como:

- (1) aprimoramento da competência linguística e da competência comunicativa;
- (2) processamento de informações de regras de atenção, *input* e conhecimento metapragmático;
- (3) perspectiva sociocultural em tudo aquilo que acontece na interação professor-aluno;
- (4) socialização nas atividades situadas.

2.4.1 – Os Atos de Fala

A teoria de Atos de Fala foi proposta por Austin, em 1962, com o intuito de expressar que todo discurso é resultado das ações humanas (Austin, 2006: 56)¹⁸, conforme título que atribuiu, brilhantemente, a esse artigo: *Quando dizer é fazer*. Com essa fundamentação, Austin (1962) funda a ideia da fala manifestada na ação social, formulando, dessa maneira, os conceitos de sentenças constatativas e performativas.

Os exemplos abaixo ilustram, respectivamente, atos constatativos e performativos¹⁹:

- (1) A menina comeu o bolo de chocolate.
- (2) O senhor está preso em nome da lei.

A primeira sentença tem a função de descrever um fato e é classificada, conseqüentemente, como ato constatativo, por se tratar de constatação, fato que ocorreu. Já na segunda sentença, a ideia de performance está inserida, isto é, não há intenção de relatar ou descrever determinado acontecimento, mas realizar algo (AUSTIN, 2006: 56-9).

Há distinção entre os tipos de Atos de Fala quanto à manifestação contextual. Os enunciados em destaque são considerados por Austin (2006: 59) formas de agir discursivamente. Ele apresenta duas categorias de Atos de Fala:

- (1) Atos de Fala explícitos: compostos de performativos explícitos, isto é, não necessitam de quaisquer elementos, como o contexto, por exemplo, que tornem a sentença mais clara. São exemplos desse tipo de Ato de Fala: *eu prometo* e *eu aposto*.
- (2) Atos de Fala implícitos: formados por performativos implícitos, ou seja, sentenças ambíguas que necessitam de outros elementos para produzir efeito comunicativo. Os exemplos dados pelo autor a esse respeito são: *eu peço que você vá* e *eu estarei lá*.

18. No ano de 1962, Austin lança sua famosa obra *How to do things with words* pela primeira vez. A referência do ano de 2006 é feita porque esse texto é re-editado no livro *The Discourse Reader*, conforme sinalização em referências bibliográficas.

19. As frases utilizadas foram criadas por mim para ilustrar os atos estudados por Austin (1962).

Admitindo existir fronteira muito pouco delimitada entre atos constataivos e performativos, Austin (1962) pôde perceber que essa classificação dicotômica não era fidedigna. Dessa maneira, surgem, na teoria de Atos de Fala, os atos ilocucionários, locucionários e perlocucionários (AUSTIN, 2006: 60-2):

(1) Ato ilocucionário: é a realização do ato em si, carrega consigo a força ilocucionária em dado discurso. Quando dado interlocutor marca um compromisso, esse enunciado carrega a força de uma promessa, a “palavra será cumprida”. Em suma, o discurso se materializa em ato.

(2) Ato locucionário: está relacionado àquilo que está expresso gramaticalmente no discurso. Não há envolvimento de implicações, como no ato anteriormente mencionado, o sujeito se baseia na referência e no sentido explícito.

(3) Ato perlocucionário: engloba os dois atos mencionados, pois é responsável pelos efeitos dos atos ilocucionários e locucionários nos interagentes. A emoção, o pensamento, a captação do interlocutor, as intenções comunicativas do locutor. Enfim, a repercussão evidenciada nos agentes sociais.

Em continuidade aos escritos de Austin (1962), Searle (1976) dá prosseguimento, desenvolvendo, ainda mais, a teoria de Atos de Fala. Levinson (2007: 305) descreve os cinco tipos de enunciações mencionadas por Searle (1976):

Representativas, que comprometem o falante com a verdade da proposição expressa (casos paradigmáticos: afirmar, concluir).

Diretivas, que são tentativas do falante de fazer com que o destinatário faça algo (casos paradigmáticos: pedir, perguntar).

Comissivas, que comprometem o falante com algum curso de ação futura (casos paradigmáticos: prometer, ameaçar, oferecer).

Expressivas, que expressam estado psicológico (casos paradigmáticos: agradecer, desculpar-se, dar boas-vindas, parabenizar).

Declarações, que resultam em mudanças imediatas no estado institucional de coisas e que tendem a se valer de instituições extralinguísticas complexas (casos paradigmáticos: excomungar, declarar guerra, batizar, demitir do emprego).

Após toda a fundamentação teórica via Austin (1962), apresento alguns autores nacionais e internacionais de renome que se utilizam dessa teoria para respaldo em interesses investigativos próprios.

Existem expressões que soam mais naturalmente do que outras. Segundo Ilari (2006: 70), “há fórmulas consagradas para o uso” em oposição a situações de

narrativas, de relatos em geral. O autor (2006: 72) menciona o uso de frases-feitas, muito presentes em nossa língua, e que “possuem características gramaticais específicas capazes de realizar uma ação ao serem pronunciadas”, isto é, as frases-feitas *isto é um assalto* e *em que posso ser-lhe útil?*, não possuem a mesma função que *isto é um crime a mão armada* e *em que posso ser-lhe aproveitável*.

Kempson (1980: 60), ao mencionar a teoria dos Atos de Fala (AUSTIN, 1962), esclarece que em lugar de falar dos significados de palavras ou de sentenças de forma vaga, seria mais útil falarmos de condições para uso adequado de sentenças e palavras. Desta forma, por meio da teoria dos Atos de Fala, surge o uso da expressão pressuposição-de-falante, distinguindo sentenças assertivas e interpretativas, sendo estas analisadas por meio de pressuposições ou inferências.

A esse respeito, Levinson (2007: 290) concluiu que existem algumas sentenças que não se resumem a dizer coisas, mas são capazes de explicitar ações, elas fazem coisas, como, por exemplo: *declaro guerra, discordo de você, dou a minha palavra*, entre outras.

Os Atos de Fala constituem teoria importante na constituição dessa dissertação por contribuir com convenções partilhadas por membros de dada comunidade, bem como para o entendimento que apenas uma palavra é capaz de desencadear um ato.

2.4.2 – O Princípio Cooperativo e as Máximas Conversacionais

Os termos *Princípio Cooperativo* e *Máximas Conversacionais* são provenientes dos estudos de Grice (1975) no artigo *Lógica e Conversação*²⁰. Esses escritos apresentavam contribuições teóricas relacionadas aos aspectos interacionais, à medida que se preocupavam em estabelecer interações guiadas por um princípio geral que procurava favorecer a cooperação mútua entre os interagentes, fortalecidos por axiomas capazes de guiar locutores e interlocutores ao sucesso nas experiências conversacionais.

20. Título original: *Logic and Conversation*. A referência que consta nessa dissertação está inserida no livro *The Discourse Reader* (2006) e contém o texto original na íntegra.

Por Princípio Cooperativo entende-se a contribuição feita durante a interação proporcionalmente, à sua solicitação (GRICE, 2003: 67), devendo ser o processo de conversação “mutuamente aceito e pragmaticamente determinado pelo contexto” (MEY, 2001: 71). É este princípio que governa as convenções conversacionais partilhadas por dada comunidade.

Thomas (2007: 62) faz observação bastante pertinente a respeito do Princípio Cooperativo. Grice (1975) não elaborou esse Princípio pensando em pessoas sempre boas, agradáveis e cooperativas, mas simplesmente notou que, geralmente, as pessoas observam certas regularidades nas interações e o objetivo dele era explorar um conjunto particular de regularidades. Existem razões para as pessoas não obedecerem ao Princípio, como, por exemplo, ao conversarmos com um bêbado ou na situação da criança que ainda não adquiriu as normas conversacionais da comunidade na qual está inserida, ou ainda no caso do estrangeiro que compartilha normas distintas das nossas.

A respeito das Máximas Conversacionais, Grice (2003: 68-9) apresenta quatro Máximas gerais. A meu ver, elas possuem função reguladora na atividade interativa, ao podar os excessos e suscitar as escassezes.

- (1) Máxima da Quantidade: Dê informação na medida do necessário. Sua contribuição deve ser informativa, mas não mais informativa que o solicitado.
- (2) Máxima da Qualidade: Não diga o que acredita ser falso, nem aquilo que não apresenta evidência adequada.
- (3) Máxima da Relevância: Faça suas contribuições serem relevantes para os propósitos da comunicação.
- (4) Máxima do Modo: Seja claro e conciso, evite ambiguidade, prolixidade e obscuridade.

Um exemplo é citado por Levinson (2007: 126-7) com o intuito de mostrar um diálogo que aparenta ferir algumas máximas:

- A – Onde está Bill?
- B – Há um VW amarelo na casa de Sue.

Como primeira análise, o interlocutor B parece ferir as Máximas da Quantidade e da Relevância, assim interpretamos seu enunciado como resposta não cooperativa, havendo mudança de tópico conversacional, inclusive. No entanto, se considerarmos, em análise mais apurada que *Bill* possui um carro amarelo e ele só

pode estar na casa de *Sue*, podemos reconsiderar a hipótese de ter ferido as Máximas, considerando o interlocutor B como cooperativo.

Levinson (2007: 127) comenta sobre as Máximas e as resume no que os participantes têm de fazer para ter eficiência na própria comunicação com princípios cooperativos, em uma fala relevante, sincera e com informações úteis.

2.4.3 – As Implicaturas Conversacionais

Na sequência apresentada até aqui, os Atos de Fala de Austin (1962) estão ligados às ideias do Princípio Cooperativo e das Máximas Conversacionais de Grice (1975). O enunciado surge não apenas do aparelho fonador, mas também como processo da interação social, adquirindo força de ação. A enunciação produzida como ação social, pode colaborar ou ferir o Princípio e as Máximas. Esses, por sua vez, quando violados, podem comprometer todo processo interacional, em decorrência do não processamento da mensagem veiculada, pois também estão conectados ao que Grice (1975) denomina *Implicatura Conversacional* e *Implicatura Convencional* (GRICE, 2006: 70-1).

Thomas (1995: 57) enfatiza a distinção feita por Grice entre *Implicatura Convencional* e *Implicatura Conversacional*. Ambas estudam a significação, ou seja, a semântica e o significado das palavras enunciadas, sendo que essa última considera o contexto, enquanto a primeira não se limita a um contexto específico.

Dessa maneira, *Implicaturas Conversacionais* estão relacionadas à partilha de significado entre aquele que enuncia algo e aquele que interpreta o que foi enunciado. É, na visão de Mey (2001: 45), perceber o implícito no contexto de uso. Ferir as *Implicaturas* consiste em violar:

- (1) as Máximas Conversacionais e, por consequência, o Princípio Cooperativo também;
- (2) o significado convencional;
- (3) o contexto de produção e processamento do enunciado, seja ele linguístico ou não;
- (4) itens relacionados ao conhecimento de mundo, além de admitir que
- (5) teoricamente os dois participantes falharam no processo interacional.

Suponhamos que um adolescente sai com seus amigos para uma festa, combina retornar para casa às 23 horas, mas por razões pessoais, só consegue chegar às 3 horas da manhã. Sua mãe abre a porta do quarto e, com a expressão do rosto e a voz alteradas, pergunta se ele sabe que horas são. Essa pergunta foi feita com que finalidade comunicativa, de acordo com o contexto apresentado?

É muito pouco provável que essa pergunta tenha sido feita por ter acabado a bateria de todos os relógios da casa. O menino compreenderá a real mensagem em decorrência de fatores estritamente contextuais.

Thomas (1995: 58) diferencia as palavras inferência e implicatura, frequentemente confundidas nas teorias de Atos de Fala. Implicatura refere-se a algo sugerido a determinado significado veiculado indiretamente e inferência significa deduzir algo de alguma evidência que é produzida a partir do que se escuta.

A partir da ideia de Implicaturas, podemos compreender que, de acordo com Ilari (2006: 75), algumas expressões podem assumir, no contexto de fala, pouca ou nenhuma ligação com o sentido original do que era esperado com base na leitura das palavras contidas na oração:

Os interlocutores sabem e esperam de toda a frase, pronunciada numa situação, que ela, de algum modo, apresente informações relevantes em sua interpretação literal. Não sendo o caso, resta ao ouvinte descobrir na frase do falante um outro sentido que não o literal.

Quando encontramos determinada frase que, no momento da enunciação, nos parece estranha no sentido literal, devemos reinterpretá-la, associando essa frase à situação de enunciação (Ilari, 2006: 75-7). Percebo esse elemento como algo fundamental no processo de ensino-aprendizagem tanto da criança quanto do estrangeiro, para assegurar mútua inteligibilidade entre estudante-professor, estudante-família, estudante-amigos e estudante-meio social.

2.5 – As Etnografias

A pesquisa etnográfica surge em 1851, graças às investigações do antropólogo americano Luis Henry Morgan acerca dos aspectos socioculturais dos Iroqueses. O estudo etnográfico avança bastante com as contribuições de Malinowski. Ele fortalece essa corrente e a Etnografia ganha espaço nas ciências sociais (RODRIGUES, 2007: 529).

A Etnografia da Comunicação surge na década de 60, com os estudos de Dell Hymes e John Gumperz, é primeiramente denominada Etnografia da Fala, para posteriormente ser chamada Etnografia da Comunicação (KEATING, 2002: 285).

A mesma autora (KEATING, 2002: 285-6) descreve que o termo Etnografia da Fala surge, propositalmente, para se opor à ideia chomskiana do falante/ouvinte ideal e da homogeneidade da fala, além de retratar os diferentes falares que podem existir nas comunidades de fala. O fundamento da Etnografia da Comunicação está na natureza dos significados, e eles estão interligados às crenças partilhadas e aos valores adquiridos pela comunidade, dependentes dos contextos social e cultural. Gumperz e Hymes prosseguiram com seus estudos etnográficos, descobrindo que eles eram responsáveis por investigar o significado social, a diversidade de práticas envolvidas e, o mais importante a meu ver, o uso real da língua em contexto específico.

A Etnografia da Comunicação, segundo Salzmann (1993: 205), utiliza textos que são refinados ou checados com a ajuda do colaborador da pesquisa, depois de presenciar a gravação de determinada situação interacional mais ou menos espontânea, devido à presença da câmera, filmadora ou fotográfica, ou gravador.

A Sociolinguística possui intrínseca relação com a Etnografia; e isso se confirma pela inserção do estudo do uso da língua, crenças, atitudes em normas culturais, figurando, assim, as “observações etnográficas como parte da metodologia usada na Sociolinguística” (JOHNSTONE, 2000: 84).

Foi a partir das reflexões etnográficas, mais especificamente a Etnografia da Comunicação, que surgiram, segundo Keating (2002: 286), algumas correntes metodológicas e teorias importantes para os estudos interacionais: a interação face a face (Goffman), a Etnometodologia (Garfinkel) e a Análise da Conversação (Sacks e Schegloff).

Os etnógrafos podem se diferenciar basicamente em etnógrafos da comunicação, etnógrafos educacionais e etnógrafos críticos, de acordo com o interesse da pesquisa (DAVIS & HENZE, 1998: 401).

Watson-Gegeo (1998:135) definem a Etnografia em sala de aula, ou Etnografia Educacional, como a aplicação de conhecimentos etnográficos, sociolinguísticos e de Análise do Discurso que pretendem estudar as reações humanas, a interação e o discurso. É responsável por “ênfatar a natureza sociocultural dos processos de ensino e aprendizagem, incorporar as perspectivas dos participantes e oferecer análise holística”.

A perspectiva que mais se encaixa nos estudos sociolinguísticos, na visão de Watson-Gegeo (1998:136-7), é a microetnografia ou Etnografia da Comunicação, capazes de subsidiar estudos em comunidades educativas.

A microetnografia, princípio metodológico que guia esta pesquisa, preocupa-se, segundo Watson-Gegeo (1998:137-8), em analisar as situações interacionais e compreender como as aulas devem ser planejadas, como a sala deve ser disposta, quais são os aspectos que facilitam ou dificultam a relação de ensino-aprendizagem que é construída conjuntamente pelos participantes durante as interações. Essa perspectiva teórica lança mão do uso de câmeras filmadoras na análise de eventos para o estudo da proxêmica e da cinésica; e esse uso se iniciou na década de 70, com Frederick Erickson.

O interesse pela Etnografia surge de diversas áreas que possuem essência interpretativista e se enquadram no paradigma qualitativo. Cançado (1994: 56) menciona o interesse principalmente por sociólogos, linguistas e psicólogos sociais; além do uso crescente na área pedagógica, por método originário de estudos antropológicos.

Diferentemente das pesquisas quantitativas, que se preocupam com a frequência com que um fenômeno específico acontece, a pesquisa interpretativista, ou qualitativa, não dá importância ao número de participantes que colaboram. Cançado (1994: 57) ressalta que ainda assim, teoricamente com poucos colaboradores, teremos uma grande quantidade de registros em nosso *corpus*.

A Etnografia se diferencia das demais maneiras de estudar o homem, segundo Johnstone (2000: 83), por proporcionar explicações às ações humanas que nenhuma teoria que utilize de experimentação pode abarcar.

A observação detalhada da sala de aula por período de um semestre ou um ano, com gravação das atividades utilizando câmeras (seja de filmagem ou de áudio), são atividades que estão inseridas na Etnografia de sala de aula, e são complementadas com entrevistas direcionadas aos estudantes e aos professores (WATSON-GEGEO, 1998: 136).

A integração entre Etnografia e outros métodos de documentação de modelos de fala é possível. É Duranti (1997:85) que trata dessa importância para todos os pesquisadores que se interessam por linguagem ou comunicação.

A Etnografia pode ser descrita, de acordo com Mattos (2001:1-10), da seguinte forma:

pesquisa social, observação participante, pesquisa interpretativa, pesquisa analítica, pesquisa hermenêutica e compreende o estudo pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de grupo particular de pessoas... Tem o objetivo de documentar, monitorar, encontrar o significado da ação... Tem por fim o estudo e a descrição dos povos... Sua maior preocupação é obter uma descrição densa, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm e do que eles fazem... Em Etnografia, tentaremos combinar uma análise detalhada de comportamentos, seus significados no dia a dia de interação social.

Dessa forma, uma Etnografia pode ser definida como o olhar para determinada cultura e, segundo Cançado (1994: 55), um grupo de pessoas que partilham certa unidade cultural. Uma investigação etnográfica deve conter os seguintes aspectos:

- (1) o objeto, o objetivo do estudo e as questões abordadas;
- (2) o desenho de investigação utilizado e as razões da sua escolha;
- (3) os participantes ou os sujeitos do estudo e os cenários e contextos investigados;
- (4) a experiência do investigador e o seu papel no estudo;
- (5) as estratégias da geração de dados;
- (6) as técnicas utilizadas para a análise dos dados e
- (7) as descobertas do estudo: suas interpretações e aplicações (GOETZ & LECOMPTE, 1988 – adaptado).

Dentro de um estudo de natureza etnográfica, é possível pensar, segundo Magalhães (1994: 72), em negociação das *agendas* dos colaboradores da pesquisa e do pesquisador; juntos conseguem construir o conhecimento, refletindo sobre as ações rotineiras e **desmistificando as visões distorcidas ou escondidas pelo senso comum** (grifo meu).

A mesma autora (MAGALHÃES, 1994: 74) atribui ao etnógrafo a tarefa de construir, junto aos colaboradores, possível explicação para suas ações e intenções, formando neles autoconsciência resultante de suas práticas e, ainda, mostrar a necessidade de transformar essas práticas, ou não, para atingirem seus objetivos.

Esse papel do etnógrafo é o que faz a pesquisa adquirir sentido. O pesquisador atua junto com a comunidade, (re)construindo suas práticas com o objetivo de torná-las melhores compreendidas nas interações, evitando vários ruídos comunicativos entre o sujeito e aqueles com quem ele dialoga. É a partir dessa reflexão que o colaborador consegue visualizar, por meio da câmera de vídeo, suas ações e, segundo Magalhães (1994, 75), enxergar-se como um *outro*.

Para Atkinson (1991: 95), o texto etnográfico reúne várias vozes, sendo o ponto de vista compartilhado entre o ator social consigo mesmo, bem como entre o ator social e o pesquisador, seja na concordância ou no confronto das ideias.

Na visão de Davis & Henze (1998: 402), a Etnografia crê na realidade múltipla, holística e construída; o pesquisador não deve impor suas próprias categorias, mas escutar como os participantes entendem suas formas de falar. Acredito que não seja apenas o entendimento das formas de falar, mas do agir sobre o mundo.

Mattos (2001: 4) dá ênfase ao *olhar* criterioso do pesquisador com relação às reações dos sujeitos expressas na transcrição linguística verbal e não-verbal dos olhares, das pausas, dos tons de voz e de outros detalhes da interação. Erickson (1990: 1) enfatiza a importância do ingresso no campo sem qualquer expectativa conceitual anterior capaz de limitar o *olhar* do investigador. Davis & Henze (1998: 402) esclarecem que o etnógrafo deve ser bem treinado em suas observações sistemáticas, gravação de dados e na checagem com os participantes, antes de ser assertivo.

As pistas de contextualização podem ser enxergadas no texto de Erickson (1990), à medida que interpretamos ações e reações dos sujeitos, e ingressamos, de fato, na comunidade estudada e compreendemos o seu código linguístico e extralinguístico. Isso ocorre graças ao conhecimento teórico e cultural do pesquisador e às observações feitas no enquadre selecionado:

Sempre trazemos para a experiência molduras de interpretação ou esquemas. Desse ponto de vista, a tarefa do trabalho de campo é tornarmos mais e mais refletivamente conscientes das molduras de interpretação daqueles a quem observamos e de nossas próprias molduras de interpretação culturalmente aprendidas, que trazemos conosco para o local de pesquisa (ERICKSON, 1990: 2).

Para ingressar em território etnográfico, o etnógrafo necessita seguir duas etapas importantes, na visão de Johnstone (2000: 90-1): uma fase explanatória que utiliza basicamente a observação e algumas entrevistas, se necessário; e uma fase de entrevistas, podendo ser estruturadas ou semiestruturadas, com uma lista de questionamentos ou tópicos. Somente após as observações é que o pesquisador terá condições de selecionar categorias relevantes para o seu estudo.

Com relação às entrevistas realizadas em território etnográfico, Heyl (2002: 379) adverte o etnógrafo para a construção do significado em conjunto, além do respeito mútuo que deve haver para, inclusive, não comprometer as etapas subsequentes da pesquisa.

São mencionados, por Saville-Troike (1982: 25-6), uma série de componentes estudados pela Etnografia da Comunicação que justificam seu uso como metodologia para o estudo das pistas de contextualização. Assim, são considerados componentes essenciais e que devem ser partilhados entre os interagentes:

1. Conhecimento linguístico: elementos verbais, elementos não-verbais, modelos de elementos de eventos de fala específicos, uma série de variantes possíveis (em todos os elementos e em sua organização), o significado das variantes em situações particulares;
2. Habilidades interacionais: percepção de traços salientes em situações comunicativas, seleção e interpretação de formas apropriadas para situações específicas, papéis, e relacionamentos (regras para o uso da fala), normas de interação e interpretação, estratégias para atingir seus objetivos;
3. Conhecimento cultural: estrutura social, valores e atitudes, mapa cognitivo e processos de enculturação (transmissão de conhecimento e habilidades).

Para Rodrigues (2007: 530), o ingresso no campo deve ser acompanhado de teoria já existente para dar suporte à análise feita em determinado grupo ou comunidade.

A Etnografia, em seu caráter puro, é considerada, por Green, Dixon & Zaharlick (2005), uma lógica de investigação. Rodrigues (2007: 531) define como perspectivas de investigação àquelas que se preocupam com as práticas culturais e

sociais de um grupo de indivíduos, ultrapassando o sentido de mera observação de cultura ou método de análise.

Garcez (1996: 13-47) menciona o que deve ser investigado nas comunidades: o contato com o *campo*, o evento comunicativo, o local, os participantes, a instituição, o que antecede a série de encontros e o encontro propriamente dito.

Erickson (1990: 3-7) situa a geração de dados como processo de investigação que requer a busca de dados em triangulação (observação direta, entrevista e notas de campo), a identificação do modo de organização social, eventos específicos, localizados, entre uma gama de eventos que ocorram em qualquer nível do sistema e dentro dele.

Davis & Henze (1998: 404) chamam a atenção para o uso da triangulação no fortalecimento da Etnografia: o uso de múltiplas fontes (entrevistas com colaboradores diferentes, por exemplo), vários métodos como entrevista, observação, questionários e documentos e o uso de diferentes investigadores.

Além disso, Davis & Henze (1998: 404) e Johnstone (2000: 83) enfatizam a importância de trabalhar com hipóteses, pois o etnógrafo trabalha em processo cíclico: **geração** de dados²¹ a partir da triangulação, formulação de hipóteses e posteriores testagens em continuidade com a geração de dados (DAVIS & HENZE, 1998: 404-5).

As interações que ocorrem em situação natural são bastante ricas em estudo de natureza etnográfica. Bento (2001) enfatiza a importância dos contextos e a melhor percepção quando as reações ocorrem de maneira natural.

Na visão de Rodrigues (2005: 533), as entrevistas semiestruturadas deveriam ocorrer em processo final, pois a seleção de participantes deve ser feita, após a aquisição de *competência cultural*, ao ingressar no campo para, em seguida, iniciar as técnicas de geração de dados com entrevistas, questionários, notas de campos e outras, sendo as entrevistas reforçadas por Johnstone (2000: 89).

É o etnógrafo o responsável por fazer os recortes específicos, observar e analisar, segundo Rodrigues (2005: 531-2), um evento particular, porém com foco no conjunto de eventos, constituindo a teoria do grupo observado.

21. Os autores utilizam a expressão *coleta de dados*, que não considero adequada à pesquisa qualitativa, conforme Johnstone (2000) estabelece distinção entre dados gerados (contruídos em campo) e dados coletados (pré-existentes, prontos para a coleta). Este assunto será melhor abordado na seção de *geração de dados*, inserida no capítulo 3.

O grupo observado deve ser, segundo Johnstone (2000:89), dividido em grupo menor (subgrupo) para que possa ser estudado mais profundamente do que os outros.

A respeito do caráter êmico que compõe *o fazer etnográfico*, Fetterman (1998: 20) o compara a “coração de grande parte dos estudos etnográficos” e auxilia o pesquisador a descobrir *porque os membros de dado grupo social fazem o que fazem*.

Rodrigues (2005: 531) concebe a abordagem êmica da Etnografia como perspectiva que “o pesquisador se insere na comunidade investigada e torna-se membro dela”. No entanto, essa asserção é bastante polêmica, pois ao adentrar na comunidade com o *olhar* de membro da comunidade, podemos nos desviar da tarefa investigativa e não estranharmos mais os hábitos do universo cultural pesquisado.

O contato com os membros da comunidade em questão é bastante importante, e é enfatizado por Rodrigues (2005: 535), ao definir, exatamente, o caráter êmico. Essas pessoas podem dar informações úteis aos questionamentos do etnógrafo.

Na visão de Cançado (1994: 56) e de Johnstone (2000: 83), os princípios êmico e holístico devem compor o estudo etnográfico. O pesquisador deve abandonar “visões pré-estabelecidas, padrões de medição, modelos, esquemas e tipologias” e considerar aquilo que ocorre em sua observação (CANÇADO, 1994) e iniciar-se na posição de aprendiz (JOHNSTONE, 2000). Além de considerar todos aspectos ocorridos na interação, desde aspectos sociais até os físicos (CANÇADO, 1994) e perceber que todo o fenômeno está interconectado (JOHNSTONE, 2000).

Green, Dixon & Zaharlick (2005: 18-9) salientam a importância da escolha de uma teoria de cultura, bem como a abstenção de interpretações meramente pessoais. Segundo eles, para realizar a Etnografia, de fato, o etnógrafo não pode trazer questões e hipóteses prontas que definam todas as reações dos sujeitos.

Contudo, acredito que a pesquisa qualitativa, que use a Etnografia como ferramenta teórica, deve levantar questões que norteiem a investigação sem divagações; isto é, sem perder a visão holística da interação.

Uma Etnografia de sucesso, segundo Duranti (1997: 87), deve, antes de tudo, situar o investigador ora distante, ora próximo, fazendo com que ele observe diferentes pontos de vista e vozes: a sua voz, a da comunidade e a do seu aparato teórico.

Flick (2004: 75) chama a atenção dos pesquisadores para que manifestem a adoção de perspectiva como *insider* ou *outsider*, isto quer dizer que os dados serão analisados em perspectivas de estranheza ou familiaridade.

Para Johnstone (2000: 86-7), o etnógrafo deve manter equilíbrio nas perspectivas de ser *insider* e *outsider*. Ele não deve ficar completamente distante do grupo para não comprometer a pesquisa como observador participante, mas também não pode ficar muito inserido para “manter a distância crítica e analítica”.

O etnógrafo deve, na visão de Duranti (1997: 85), ao mesmo tempo, distanciar-se de sua própria cultura para conferir objetividade à pesquisa e mergulhar na cultura da comunidade investigada, de modo a enxergar-se como membro dela.

No relatório de pesquisa de campo deve constar, de acordo com a visão de Erickson (1990: 13):

- (1) assertivas empíricas;
- (2) vinhetas narrativas analíticas;
- (3) citações de notas de campo;
- (4) citações de entrevistas;
- (5) relatórios sinóticos de dados;
- (6) comentário interpretativo enquadrando descrição particular;
- (7) comentário interpretativo enquadrando descrição geral;
- (8) discussão teórica e
- (9) relatório da história natural da investigação no estudo.

A descrição minuciosa e densa é necessária para os estudos etnográficos. Essa ideia é reforçada por Davis & Henze (1998: 405), ao mencionarem as expectativas que os leitores têm de encontrar respaldo empírico nas semelhanças entre o contexto pesquisado e a situação que vivencia e em que gostaria de aplicar os conhecimentos lidos.

Neste momento, ressalto mais uma vantagem em fazer pesquisa qualitativa. Ela pode estar a serviço de outras pesquisas, isto é, serve de elemento suscitador, apesar de ser contextualmente situada, pois o pesquisador encontrará respaldo teórico e fará analogias entre o contexto de pesquisa já existente e o contexto da futura pesquisa.

Uma pesquisa sociointeracional, sobretudo aplicada à educação, apóia-se no respaldo teórico da Etnografia por oferecer a possibilidade de recorte microetnográfico, capaz de retratar a maneira como determinada comunidade se porta diante de eventos comunicativos, em situações concretas de negociação de turnos de fala.

A pesquisa etnográfica depara com alguns entraves. Muitas vezes, os participantes não são capazes de entender o porquê de não processarem determinada pista. Isso se dá graças à internalização e à solidificação de costumes da própria cultura. Segundo Erickson (1990: 7):

Geralmente os informantes não têm plena consciência da gama total e da profundidade dessas influências, que incluem pressupostos culturalmente aprendidos e tomados por tácitos sobre a conduta apropriada das relações sociais, o conteúdo das matérias, a natureza humana e as atitudes que modelam as definições de cada pessoa de como conceitos como trabalho, divertimento, confiabilidade, habilidade acadêmica e outros possam parecer quando encontrados na vida diária dentro da sala de aula.

Para reduzir alguns erros metodológicos, a Etnografia deve eliminar o viés da tipificação prematura e o viés para a ênfase na análise de eventos recorrentes²². Desta forma, Erickson (1990: 10) sugere o uso de recursos de áudio e vídeo para minimizar a possibilidade desses dois vieses, mas adverte que essas ferramentas não podem substituir a observação-participante e as notas de campo. A capacidade de completude de análise e o potencial para reduzir a dependência do observador em tipificação analítica são, segundo Erickson (1990: 11), fatores que favorecem o uso de tecnologias na pesquisa etnográfica, evitando “a tendência do observador de saltar muito cedo para a indução analítica”.

Duranti (1997: 98) apresenta algumas ferramentas úteis para o estudo de pistas de contextualização. Além das tradicionais gravações de áudio e vídeo dos encontros diários, ele menciona a do observador-participante e o que chama de técnicas para o estudo da *performance*: notas de campo etnográficas, desenhos, mapas, entrevistas e, inclusive, fotografias. As fotografias, por exemplo, podem nos oferecer dados para análise de aspectos proxêmicos, de posicionamento corporal e de nível de atenção. Já as entrevistas são capazes de esclarecer dúvidas presenciadas no campo de estudo e evitar erros metodológicos do tipo *enunciei uma pista cinésica ou foi um mosquito que passou diante da minha visão?*

22. Segundo Erickson (1990: 10), o viés da tipificação prematura ocorre quando há uso de conclusões indutivamente precoces no processo de pesquisa; já o viés para ênfase na análise de eventos recorrentes acontece quando o pesquisador esquece eventos raros que podem ser essenciais para a pesquisa.

O uso da câmera de vídeo em pesquisas etnográficas é esclarecido por Duranti (1997: 117) como algo essencial, apesar de muito questionado por afetar a interação natural. Assim, é possível chegarmos a duas conclusões: ou não se estuda as pessoas, o pesquisador deve abandonar os estudos etnográficos, ou o pesquisador não deve revelar as filmagens, isto é, os participantes não sabem que estão sendo filmados.

O autor reflete que essas duas hipóteses são impraticáveis, pois uma fere o princípio da necessidade de pesquisa, de conhecer a cultura do outro e a outra, princípios éticos. E acrescenta que a mera presença de dado membro que não faz parte de determinada comunidade já constitui fator que pode deixar a interação um pouco distante da naturalidade.

No entanto, as filmagens ou gravações de áudio são ferramentas importantes na constituição das pesquisas Sociolinguísticas (JOHNSTONE, 2000: 95), pois revelam exatamente o que os participantes disseram, não havendo possibilidade de fazer paráfrases (JOHNSTONE, 2000: 100).

Johnstone (2000: 89) alerta os pesquisadores para se tornarem bastante claros no momento de negociar a entrada no campo com os participantes, pois mais tarde, esses interagentes esquecerão que estão sendo filmados e agirão naturalmente.

Por essa razão, Cançado (1994: 56) assegura que o etnógrafo deve combater a imagem de espião que possa transmitir aos colaboradores de sua pesquisa, e estimular relação de confiança com todos, sendo isso possível apenas com a convivência. A presença do pesquisador não pode incomodar os colaboradores, mesmo com a impossibilidade de neutralidade, o etnógrafo deve ter uma conduta de não julgamento ao estudar determinada interação social.

Harvey (1992: 82) nos alerta para a necessidade de não sermos totalmente abertos com relação aos dados que iremos observar, desde que não estejamos no estágio de escrita. Esse aspecto deve ser levado em consideração para que não haja interferências dos participantes durante o processo de pesquisa; ao saber de todos os elementos que estão em análise, eles podem tentar simular, ou mesmo não conseguir agir com naturalidade.

Em consonância com as ideias de Harvey (1992), Hammersley & Atkinson (2007: 21-2) esclarecem outros motivos para o não esclarecimento de tudo sobre a pesquisa:

- (1) O etnógrafo não sabe em que aspecto se envolverá, certamente não sabe em detalhes, muito menos as prováveis consequências da investigação.
- (2) Após o esclarecimento do direcionamento da pesquisa, serão dadas informações restritas aos participantes por duas razões: os participantes não têm interesses diretos na pesquisa e a insistência em dar informações em excesso pode parecer intrusivo.

Em minha pesquisa, os alunos da turma de português para estrangeiros foram esclarecidos de que meu estudo analisa os obstáculos encontrados na comunicação entre professor e estudantes, visando encontrar situações de incompreensão por parte dos alunos que possam comprometer o processo de ensino-aprendizagem.

Após a gravação e a transcrição, devemos relatar e inclusive compartilhar os resultados da análise junto ao grupo. Esses cuidados são tomados para que não haja seleção tendenciosa dos dados, favorecendo interpretação equivocada.

Os sujeitos que cooperam com a pesquisa necessitam ser recompensados de alguma forma por aceitar participar dela, deixando de realizar alguma atividade que estariam fazendo em favor dos interesses da pesquisa. Johnstone (2000: 90) prefere evitar recompensas em dinheiro, mas recompensando de alguma forma os colaboradores, o pesquisador pode ter candidatos para uma próxima pesquisa.

Erickson (1982:218-32) menciona alguns passos que devem ser seguidos na investigação etnográfica, partindo dos eventos mais genéricos para os mais específicos. Os estágios são:

- (1) rever o evento completo;
- (2) identificar a interação sob o aspecto macroetnográfico (o evento interacional como um todo);
- (3) identificar os aspectos de organização com o segmento principal e particular do evento (elemento microetnográfico) e
- (4) foco nas ações e nos indivíduos para, em seguida, fazer a análise interpretativa, relatórios e tirar as conclusões devidas.

Dascal (1999: 757) suscita aspectos importantíssimos para os membros envolvidos na pesquisa etnográfica: partilha de convenções de significado verbal e não-verbal, percepção das intenções comunicativas e, sobretudo, mútua confiança.

2.6 – A Etnometodologia e a Análise da Conversação

A Etnometodologia e a Análise da Conversação são áreas importantes para a pesquisa qualitativa. As duas são originárias de estudos advindos da Filosofia da Linguagem e baseiam-se no olhar e no agir sobre as conversas cotidianas.

2.6.1 – O surgimento e o desenvolvimento das áreas de estudo

Compondo as possibilidades de teorias interpretativistas, a Etnometodologia e a Análise da Conversação têm contribuído bastante para o avanço dos estudos interacionais. Ao iniciar esta seção, apresento a Etnometodologia e a Análise da Conversação nessa ordem por razões históricas. A Etnometodologia não apenas antecede, como embasa os estudos de Análise da Conversação, e surge, segundo Maynard & Clayman (1991: 386), da crítica aos métodos sociológicos.

A personalidade-chave para o início dos estudos de Análise da Conversação é Harvey Sack. Eles surgem, segundo a descrição de Seedhouse (2004: 2), em decorrência de três fatores:

- (1) as influências dos estudos etnometodológicos iniciados por Harold Garfinkel (1967), considerado, então, o fundador dos estudos conversacionais;
- (2) a investigação das conversas cotidianas e como elas são responsáveis por organizar as interações sociais e
- (3) o advento tecnológico: a gravação em áudio.

Kerbrat-Orecchioni (2006: 20) define a Etnometodologia como perspectiva que descreve os métodos²³, como o próprio termo indica, que membros de dada comunidade utiliza no gerenciamento de problemas comunicativos que podem surgir no dia a dia.

23. Por métodos, Kerbrat-Orecchioni cita os procedimentos, os saberes e as técnicas.

A Etnometodologia, em sua base, procurava estudar as ações sociais dos indivíduos, já a Análise da Conversação, de caráter mais específico, preocupa-se com “os princípios utilizados pelas pessoas para interagir com os outros por meio da significação que a língua proporciona” (SEEDHOUSE, 2004: 3).

Esse campo de estudos nasceu, segundo Pollner & Emerson (2002: 118-9), da necessidade de contestar a ortodoxia parsoniana de uma sociologia americana que negligenciava e distorcia aspectos significativos da organização da vida social, além de enfatizar a partilha, as normas internalizadas como explicação para modelos de comportamento social, porém desprovidos de julgamentos interpretativos.

As preocupações investigativas da Etnometodologia são citadas por Maynard & Clayman (1991: 386) como sendo:

... a percepção, a cognição, a fala ou o comportamento internalizado, como conceituar a relação entre interação e estrutura social e qual regra a Etnografia deveria seguir no estudo das atividades situadas²⁴.

É a Etnometodologia que se preocupa com o estudo dos indivíduos em única questão que pode desembocar em múltiplas questões; suas ferramentas são inspeções, entrevistas, análises, experimentos que impõem prévia definição de modelos e organizações e possuem tênue relação com os interesses atuais e o fazer dos participantes (POLLNER & EMERSON, 2002: 119). Da mesma maneira, essa área propicia, na visão de Maynard & Clayman (1991: 388), oportunidade aos membros de permanecerem imersos nas estruturas sociais, dando significado ao agir e ao reagir da própria comunidade em tempo real.

Baker (1997: 46) explicita quatro áreas de interesse da Etnometodologia quanto à organização da fala:

- (1) os estudos da fala em sala de aula;
- (2) os estudos do conhecimento produzido em sala de aula;
- (3) os estudos do letramento em sala de aula e
- (4) os estudos da fala administrada e reunida²⁵.

24. No texto original figura: *perception, cognition, talk, or embodied behavior, how to conceptualize the relation between interaction and social structure; and what role ethnography should play in the study of situated activities.*

25. As áreas de interesse da Etnometodologia são apresentadas originalmente como: *studies of classroom talk; studies of classroom knowledge production, studies of classroom literacy; studies of administrative and meeting talk.*

Para estudar a composição de uma narrativa, Bremond (2008: 114) divide esse estudo em dois setores, e o segundo apresenta ainda subdivisão:

- (1) a análise das técnicas de narração;
- (2) as leis que regem o universo narrado: (a) respeitam constrações lógicas que toda série de acontecimentos ordenada sob a forma de narrativa deve respeitar sob pena de ser ininteligível e (b) elas acrescentam a essas constrações, válidas para todas as narrativas, as convenções de seu universo particular, característico de uma cultura, de uma época, de um gênero literário, do estilo de um narrador ou, no limite, apenas desta narrativa mesma.

Um membro da dada comunidade é definido por Coulon (1995a: 48) como

... uma pessoa dotada de modos de agir, de métodos, de atividades, de *savoir-faire*, que a fazem capaz de inventar dispositivo de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca. É alguém que, tendo incorporado os etnométodos de um grupo social considerado, exhibe *naturalmente* a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar.

Seedhouse (2004: 4) reforça o caráter êmico da pesquisa em Etnometodologia, em que enfatiza o papel de mediador que o pesquisador deve assumir. Esse pesquisador, para ele, deve rejeitar a perspectiva de análise externa, e inserir, na prática da própria pesquisa, a perspectiva êmica, com vistas à participação dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Pollner & Emerson (2002: 120-1) refletem sobre a imparcialidade que deve haver nas pesquisas etnometodológicas, pois elas asseguram ao pesquisador acesso a normas daquilo que é considerado correto, apropriado e adequado nas práticas sociais. Além de tudo isso, ela é capaz de proporcionar aos participantes uma maneira de fazê-los enxergar as próprias práticas por meio do estranhamento: é o pesquisador o responsável por torná-las visíveis.

A Etnometodologia necessita unir aspectos macrossociológicos a ela, que apresenta caráter microssociológico, para adquirir visão ampla do que está presente nas conversações cotidianas. Para Coulon (1995b: 45-6), há tensão entre a Análise da Conversação que opta por abordagem *micro*, e a Etnografia com análise mais global (*macro*) e enxerga o quadro social, admitindo a observação participante ativa para chegar a quadros mais complexos de análise. No entanto, o autor propõe convivência pacífica entre as duas perspectivas, por necessitarem estar em consonância, pois as

interações cotidianas geralmente se desenvolvem em contextos mais globais, sem esquecer dos microprocessos (COULON, 1995b: 46).

Maynard & Clayman (1991: 412) situam a Etnometodologia em terreno que ultrapassa as fronteiras de disciplina pura para área de pesquisa aplicada, apresentando componente cognitivo forte, percebido nas interações cotidianas.

Outro aspecto interessante é que a Etnometodologia une diversos pensares “em caráter complementar, valorizando o aporte já construído pela ciência” (GUESSER, 2003: 157-8).

A conversação é elemento-chave na composição dessa dissertação. É Castilho (2006: 29) quem define bem o termo *conversação*:

A conversação é uma atividade linguística básica. Ela integra as práticas diárias de qualquer cidadão, independentemente de seu nível sociocultural. A conversação representa o intercurso verbal em que dois ou mais participantes se alternam, discorrendo livremente sobre tópicos propiciados pela vida diária.

Hutchby & Wooffitt (2001: 13) definem a Análise da Conversação além da análise de conversas cotidianas. Apesar de ser Análise da Conversação, ela investiga as interações cotidianas entre membros de dada comunidade, conferindo a essa área de estudo, maior importância no âmbito dos estudos interacionais.

A base metodológica que sustenta pesquisas baseadas na Análise da Conversação pode ser resumida em quatro aspectos importantes:

- (1) A fala inserida na interação é organizada sistematicamente e fortemente organizada.
- (2) A produção da fala na interação é metódica.
- (3) A análise da fala na interação deve ser baseada na ocorrência natural dos dados.
- (4) A análise não deve ser inicialmente restrita a pressuposições teóricas prévias (HUTCHBY & WOOFFITT, 2001: 23).

A Análise da Conversação é definida de forma bastante poética por Wooffitt (2005: 179) ao afirmar que:

Em um mundo de descobertas e explorações na Análise da Conversação, a interação social humana é um tapete natural de atividades complexas e sofisticadas, uma obra microssociológica perfeita na qual é instruída pelas redes socialmente organizadas de práticas normativas e interpretativas²⁶.

Para ten Have (2001: 3), a Análise da Conversação aplicada surge com o intuito de conscientizar as pessoas das práticas adotadas e dar organização aos problemas práticos do dia a dia, facilitando a interação e tornando a interação social efetiva. E acrescenta que as pesquisas em Análise da Conversação, gravadas ou filmadas, mesmo enriquecidas de conhecimentos etnográficos, pode produzir efeito bom ou ruim do ponto de vista prático (TEN HAVE, 2001: 8). Entendo que o direcionamento dado pelo pesquisador é capaz de atuar sob esse efeito produzido nos membros da comunidade investigada.

Para realizar pesquisas oriundas da Análise da Conversação, Myers (2002) elenca alguns tópicos práticos necessários para sucesso na investigação:

- (1) Planejamento: organização do tópico guia.
- (2) Registro: a gravação deve ser feita de modo que permita realizar a análise. Escolher local com antecedência pode favorecer uma boa gravação.
- (3) Transcrição: quanto mais detalhada for a transcrição, melhor será a análise.
- (4) Atribuições: é necessário que o pesquisador se atente aos turnos de fala para saber exatamente quem disse o quê.
- (5) Análise: o primeiro passo é escutar a fita²⁷ com a transcrição em mãos.
- (6) Relatório: a melhor forma de fazê-lo é respaldando a teoria com aquilo que foi encontrado na gravação, possibilitando argumentos convincentes e fortes.

26. O texto original extraído da obra de Wooffitt (2005: 179) é:

In the world exposed and explored in conversation analysis, human social interaction is a living tapestry of complex and sophisticated activities, the microssociological accomplishment of which is informed by socially organised webs of normative and interpretative practices.

27. Não utilizei gravadores em minha pesquisa, pois investiguei, também, reações não-verbais. Desta forma, no momento da análise, assisti às cenas e conferi com a transcrição diversas vezes, até conseguir reproduzir fielmente o que se passou no contexto estudado.

2.6.2 – Princípios norteadores das áreas de estudo

Kerbrat-Orecchioni (2006: 20-2) elenca três princípios fundamentais para a teoria etnometodológica:

- (1) Todos os comportamentos observáveis nas trocas cotidianas são rotinizados e cabe à Etnometodologia exumar todas as falsas evidências sobre as quais se constrói o ambiente familiar.
- (2) As normas que sustentam os comportamentos sociais pré-existem parcialmente. Para os etnometodólogos, o médico só é médico à medida que *desempenha o papel de doutor*.
- (3) O procedimento etnometodológico é teoricamente aplicável a todos os campos da atividade social na aplicação de técnicas institucionalizadas para efetuar em conjunto a gestão de diferentes tarefas, tais como assegurar a alternância dos turnos de fala, *corrigir* as eventuais falhas da troca comunicativa, conduzir uma narrativa ou uma descrição, encaminhar de modo eficaz a negociação dos temas, da abertura e do encerramento da troca, etc.

Os princípios da Etnometodologia são fundamentais na composição de uma teoria bem formulada. Seedhouse (2004: 6-12) menciona alguns deles: (1) a indexicalidade, (2) o método de documentação da interpretação, (3) a reciprocidade das perspectivas, (4) as razões normativas (tudo aquilo que pode ser relatado ou descrito) e (5) a reflexividade²⁸.

A indexicalidade refere-se aos índices que sinalizam o significado. As conversas não são apenas conversas comuns. Durante a interação, há índices que são negociados na interação face a face. Essa indexicalidade é definida por Coulon (1995a: 33) como “todas as determinações que se ligam a uma palavra ou a uma situação”, sendo que algumas dessas determinações podem ultrapassar a informação que é dada. Além disso, esses índices são responsáveis por significar dentro de contextos locais, não sendo possível realizar generalizações (COULON, 1995a: 37).

O método de documentação da interpretação procura documentar as ações e indicar como podem ser interpretadas. É ele o responsável por convencionar determinadas práticas, como um simples *oi* que pode assumir diversas interpretações e estabelecer padrões interpretativos.

28. Esses termos originalmente são: *Indexicality, The Documentary Method of Interpretation, The Reciprocity of Perspectives, Normative Accountability e Reflexivity*.

A reciprocidade das perspectivas pressupõe que os interagentes partilham das mesmas normas interacionais, isto é, “mostram afiliação com a perspectiva da outra pessoa”. Essa reciprocidade é esperada pelo outro interlocutor e funciona como norma constitutiva para a interpretação, assim o outro interagente será capaz de reconhecê-la, mas isso dependerá da disposição dos participantes da ação social para o sucesso do evento comunicativo.

As razões normativas estão ligadas à forma como as ações são relatadas. Isso é possível em virtude da interpretação que os interagentes podem fazer. Essas ações sociais possuem normas, mas fogem ao conceito de regras e normas contido nas teorias descritivistas, além de elas estarem “disponíveis e poderem ser descritíveis, inteligíveis, relatáveis e analisáveis” (COULON, 1995a: 45). “As normas são entendidas, em Etnometodologia, como elemento constituinte da ação e não como algo regulativo” (SEEDHOUSE, 2004: 11). A partir delas é que os atores sociais são capazes de realizar suas ações sociais, bem como interpretá-las.

Por fim, e não menos importante, a reflexividade. Elemento norteador da metodologia etnometodológica, capaz de descrever uma série de normas ou métodos no estabelecimento do significado e na “produção das ações e enunciados e sua interpretação” (SEEDHOUSE, 2004: 12). Para Coulon (1995a: 41), a reflexividade apresenta práticas que estão entre a descrição e a constituição das ações sociais. Assim ela

... é a propriedade das atividades que pressupõem ao mesmo tempo, que tornam observável a mesma coisa. No decorrer de nossas atividades corriqueiras, não prestamos atenção ao fato de que ao falar, construímos ao mesmo tempo, enquanto fazemos nossos enunciados, o sentido, a ordem, a racionalidade daquilo que estamos fazendo naquele momento.

A Análise da Conversação é considerada por Seedhouse (2004:12-3) como o resultado da aplicação de princípios etnometodológicos na sequência natural da fala. Utiliza exemplos de interações específicas em contato com uma *lógica êmica* subsidiando a pesquisa; é importante para o autor que os participantes interpretem as próprias ações e desenvolvam uma espécie de *entendimento compartilhado* nas sucessivas interações.

O objeto de estudo da Análise da Conversação baseia-se na fala que ocorre em decorrência das ações humanas (SEEDHOUSE, 2004: 13).

Os estudos da Análise da Conversação rompem com a ideia de uma fala assistemática. Para Seedhouse (2004: 14), essa metodologia é guiada por quatro princípios:

- 1) “A fala dentro do contexto interacional é organizada sistematicamente e profundamente metódica”.
- 2) Há contribuições do contexto para o sentido da interação, sendo eles: o contexto dependente e o renovado²⁹.
- 3) Nenhum detalhe pode ser perdido de vista em Análise da Conversação, por isso há gravação dos dados na sequência natural. As transcrições devem ser analisadas pelo analista e por outros leitores, mas inevitavelmente são incompletas.
- 4) A análise deve ser direcionada aos dados.

Hutchby & Wooffitt (2001) e Seedhouse (2004) descrevem várias possibilidades de organizações interacionais, como: pares adjacentes, organização preferencial, tomada de turno e reparo:

Hutchby & Wooffitt (2001: 39) definem bem os **pares adjacentes**, ressaltando que todo discurso envolve pares, e o funcionamento em pares pode ocorrer de diversas formas, como: pergunta e resposta, cumprimento e resposta ao cumprimento, convite e aceitação ou recusa. Castilho (2006: 44) menciona outros pares habituais: reclamação e pedido de desculpas, advertência e aceitação ou recusa da advertência. Além disso, esses pares não necessitam ser sempre adjacentes (primeira parte antecedendo a segunda parte), isto é, em dada conversa podem acontecer duas perguntas (primeira parte) para depois surgirem duas respostas (segunda parte), contanto que esses pares desempenhem a função primordial de oferecer aos interlocutores, motivação para produzir primeiras partes, viabilizando o sucesso nas interações (HUTCHBY & WOUFFITT, 2001: 40-3).

29. A respeito desses dois tipos de contexto, o dependente está ligado ao entendimento que os interagentes têm das situações, graças à referência existente na sequência interacional; já o renovado está relacionado ao dependente, mas com o caráter de ser renovado por novas contribuições.

Para Seedhouse (2004:17), os **pares adjacentes** são definidos como dois discursos interligados: a pergunta produzida na primeira parte do par é respondida pela segunda parte que é condicionalmente relevante. Isto quer dizer que para determinada pergunta, já se espera determinada resposta.

A **organização preferencial**, na visão de Seedhouse (2004: 22) se assemelha ao conceito do Princípio Cooperativo, postulado por Grice (1975), abordado na seção de Pragmática. Quando emitimos dada resposta a uma determinada pergunta, selecionamos não uma opção que mais gostamos ou queremos, mas negociamos essa resposta, organizamos a interação para que ela ajude os atores a alcançarem os objetivos pretendidos.

A **preferência**, para Hutchby & Wooffitt (2001: 43-4), não é entendida como motivação individual ou psicológica, mas como possibilidade de ação ligada ao que foi enunciado, isto é, uma pergunta, por exemplo, pode ser feita com uma entonação que forneça pistas para uma resposta positiva: *você vai à festa da Luana, não vai?*³⁰ oferece uma preferência de resposta afirmativa.

Antes de citar os autores mencionados acima, Hutchby & Wooffitt (2001) e Seedhouse (2004), eu não poderia deixar de inserir nessa dissertação, a grande contribuição para os estudos etnometodológicos e interacionais: o artigo intitulado *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation*³¹, escrito por Sacks, Schegloff & Jefferson (1974). Os referidos autores sistematizam a troca de turno, verificando aspectos que ocorrem e não ocorrem durante a interação:

- 1) A mudança do locutor deve ocorrer várias vezes ou deve, pelo menos, ocorrer.
- 2) Costumeiramente, uma pessoa, ou um grupo, fala por vez.
- 3) É comum acontecer de mais de um locutor falar por vez, mas isso deve ocorrer de forma breve.
- 4) As transições (de um turno ao outro) que não apresentam aberturas dadas para o outro interlocutor falar, ou apresentam sobreposição de vozes são comuns.
- 5) A ordem do turno não é fixa, pode variar.
- 6) O tamanho do turno não é fixo, pode variar.

30. O exemplo citado foi criado por mim.

31. Proponho a seguinte tradução para o artigo de Sacks, Schegloff & Jefferson (1974): *Uma sistemática simplificada para a organização da tomada de turno na conversação.*

- 7) Não há evidências, no sistema de tomada de turno, da duração e do término da conversação.
- 8) O conteúdo daquilo que é dito não apresenta correlação com o estudo do sistema de tomada de turno. A organização, em geral, é dada na sequência pergunta e resposta, por exemplo.
- 9) Não há como assegurar nesse estudo, a distribuição dos turnos. Há apenas uma expectativa do próximo locutor em potencial.
- 10) O número de participantes no sistema de tomada de turnos pode variar, mas o sistema favorece o menor número possível.
- 11) A fala pode ser contínua, quando outro locutor inicia a fala ou dá continuidade a ela, ou a torna descontínua, quando o locutor para e ninguém continua com o turno.
- 12) Técnicas de alocação de turno são usadas, isto é, o locutor seleciona técnicas a partir do que foi enunciado para selecionar a melhor resposta, por exemplo, tornando-se o próximo locutor.
- 13) Várias unidades de construção de turno são empregadas para a produção da fala que ocupa um turno. Essas unidades podem ser frasais, sentenciais e lexicais.
- 14) Mecanismos de reparo existem para lidar com erros e violações possíveis de ocorrerem na tomada de turno.

A respeito da **tomada de turno**, Hutchby & Wooffitt (2001: 47) citam três fatos presentes nessa estratégia de organização interacional:

- (1) ela, de fato, acontece;
- (2) geralmente um sujeito fala por vez e
- (3) é possível ocorrer a tomada de turno perante um pequeno espaço de silêncio, mas a sobreposição de falas também é possível. Além disso, acrescentam que se determinado interagente aguarda que o locutor pare de falar, isso significa que ele pode perder o turno para outro participante ou perder a oportunidade de falar devido à mudança de tópico discursivo (HUTCHBY & WOUFFITT, 2001: 52).

Na visão de Hutchby & Wooffitt (2001: 57), o **reparo** pode ser usado em duas situações: quando necessitamos dele dentro da tomada de turno ou quando há erro cometido pelo locutor e ele sente a necessidade de corrigi-lo. Há quatro tipos de reparo segundo Hutchby & Wooffitt (2001:61)³²:

- (1) Reparo próprio por iniciativa própria;
- (2) Reparo próprio por iniciativa do outro interagente;
- (3) Reparo do outro por iniciativa própria;
- (4) Reparo do outro por iniciativa do outro interagente.

Seedhouse (2004: 40-2) cita alguns procedimentos adotados para realizar a Análise da Conversação nas pesquisas:

- (1) selecionar sequência(s) de ação(ões);
- (2) caracterizar as ações em sua(s) sequência(s);
- (3) estudar a(s) sequência(s) analisando a organização da troca de turno, focalizando os possíveis ruídos comunicativos;
- (4) estudar a(s) sequência(s) na ocorrência de pares adjacentes e organização preferencial;
- (5) estudar a(s) sequência(s) na ocorrência de estruturas de reparo;
- (6) examinar como os enunciadores classificam as próprias ações, no que diz respeito às ações linguísticas com foco nos aspectos formais;
- (7) desvendar qualquer regra, identidade e o relacionamento entre os interagentes;
- (8) enxergar o evento particular encaixado em enquadre maior.

32. Os tipos de reparo nos termos originais, propostos por Hutchby & Wooffitt (2001), são: (1) *Self-initiated self-repair*; (2) *Other-initiated self-repair*; (3) *Self-initiated other-repair* e (4) *Other-initiated other-repair*.

2.6.3 – Contribuições para o estudo de pistas de contextualização

Os experimentos do precursor da Etnometodologia, Garfinkel, são descritos por Seedhouse (2004: 6) como o tratamento dos enunciados além da literalidade, mas algo que vai além da necessidade de referências contextuais, além de mencionar que esses enunciados apresentam sequências providas de significado não apenas no momento da ocorrência, mas com olhar retrospectivo e prospectivo. A teoria de pistas de contextualização se encaixa perfeitamente nesse contexto, à medida que um ato significativo sempre se reporta a algo que já aconteceu, por isso que é significativo, e servirá de base para futuras interações, pois se tornou convenção de contextualização.

Para Tannen (2005: 14-5), o discurso, o uso da linguagem em toda a sua variedade fonológica, lexical, sintática, prosódica e rítmica é um dos elementos de uma série de características comportamentais que compõem o estilo pessoal. Além disso, ela reforça a ideia de uma análise linguística associada a outros aspectos verbais, como a proxêmica, cinésica, e outras vias de comunicação não-verbal, como expressões faciais ou gestos.

Além disso, Tannen (2005: 11) menciona que as ferramentas utilizadas na Análise da Conversação fazem parte não apenas do que é dito, mas do como é dito e são: “tom de voz, pausa, velocidade da fala, um ruído”, aspectos essenciais para a análise das pistas de contextualização.

Os marcadores conversacionais (CASTILHO, 2006: 46-50) compõem tópico importante na Análise da Conversação. Eles são definidos pelo uso de recursos discursivos, como “pausas, articulação enfática, alongamentos, itens lexicais” ou outras expressões que funcionem como “articuladores da conversação” (CASTILHO, 2006: 46-7). Podem surgir no início, meio e fim do discurso, sendo comparados a recursos textuais utilizados para tornar os textos escritos mais coesos, e são classificados conforme citação:

(1) Marcadores prosódicos: alongamentos, pausas, mudanças de tessitura e de velocidade da fala.

(2) Marcadores não-lexicais: expressões como ah, ih, hm hm, etc.

(3) Marcadores lexicais: para que um item lexical funcione como marcador conversacional, ele deverá dispor de determinadas propriedades semânticas. Os dêiticos são exemplos bastante usados como marcadores conversacionais lexicais (CASTILHO, 2006: 47-8 – com adaptações).

Na análise de uma conversa em torno de uma mesa de jantar, Tannen (1986: 43) descreve a interação entre dois participantes, em que um deles aumenta o tom e o ritmo de sua voz ao dizer: *UAU* e *MEU DEUS*³³. O enunciador utiliza essa estratégia para demonstrar que estava escutando atentamente, como forma de dar importância ao que o outro interlocutor estava narrando e ser solidário a ele. No entanto, o outro ator social se assusta com essa reação e interrompe a fala por acreditar que ele estava sendo questionado naquilo que enunciava.

Tannen (2005: 40) enumera algumas ferramentas utilizadas na sinalização de alto envolvimento, como o tópico, o ritmo da fala, as estratégias narrativas e o uso de marcadores paralinguísticos. Uma pessoa que muda de tópico abruptamente, com rápida mudança de turno, que conta histórias com muitos rodeios, e não realiza mudanças de altura e amplitude pode ser avaliada como prolixa e não-cooperativa na interação.

Quando não queremos autorizar a tomada de turno e optamos por mantê-lo por mais tempo, Castilho (2006: 37-8) elenca algumas estratégias que percebeu em seu estudo:

- (1) Pausas não muito longas, frequentemente preenchidas por meio de fáticos do tipo *ah*.
- (2) Alongamento de vogais e consoantes em artigos (o::, u::ma)³⁴, conjunções e preposições (porque::, de::), substantivos (linguagem::). Já o silêncio prolongado assinala disposição de ceder o turno.
- (3) Autocorreção: frequentemente, o locutor substitui o item lexical escolhido, ou muda o rumo da conversa, temendo a correção feita pelo outro interlocutor, e isso implicaria na perda do turno.
- (4) Repulsão à correção do outro: admitir que formulou mal o pensamento é perder força no jogo conversacional, arriscando-se a ter de ceder o turno ao outro. Para que isso não ocorra, o locutor se faz de desentendido e procura não incorporar o que foi dito pelo parceiro.
- (5) Incorporação da heterocorreção³⁵, manobra muito arriscada, porém o recomendado é parafrasear a correção feita.

33. Proponho essa tradução para os termos originais *wow* e *oh, my God*.

34. O sinal de dois pontos é atribuído ao prolongamento de vogais ou consoantes. Vide em convenções de transcrição no início dessa dissertação.

35. Por heterocorreção entende-se a correção feita pelo outro interlocutor no momento da interação.

Utilizar de indiretividade pode ser estratégia para diferentes finalidades. Tannen (1986: 71-2) menciona dois objetivos aspirados pelos interagentes, quando utilizam a metamensagem, e não a mensagem, como estratégia conversacional. O primeiro seria a magia de ser compreendido integralmente apenas com o olhar ou com poucas palavras e o outro objetivo seria de o interagente poder voltar atrás dizendo que não foi isso que quis dizer, ao perceber reação negativa.

Ao esclarecer sobre os papéis dos participantes durante a interação, Kerbrat-Orecchioni (2006: 8-9) situa esses participantes como emissores e receptores com atividades fáticas e reguladoras, respectivamente.

O emissor deve indicar que fala com alguém por meio do corpo e do olhar. É tarefa do emissor prestar atenção se existe problema no entendimento do que foi enunciado por meio de “aumento da intensidade vocal, retomadas ou reformulações” (KERBRAT-ORECCHIONI (2006: 8). Já o receptor também é responsável por produzir sinais no intuito de confirmar o que foi dito pelo emissor, além de demonstrar que está em sintonia com o que está sendo enunciado. Ele age por meio de reguladores que podem ser realizados de maneiras distintas, tais como o uso de sinais não-verbais, vocais, verbais ou retomadas na forma de eco.

2.7 – A Psicologia Social

Por influência da Escola de Chicago, surge a Psicologia Social baseada nas ideias de Mead (1934), advinda do interacionismo simbólico. Originária dos métodos etnográficos da Universidade de Chicago, a Psicologia Social atribui valor especial às interações sociais para que a pessoa possa se tornar humana (DEEGAN, 2002: 19).

Gordon, Holland & Lahelma (2002: 192) esclarecem que o interacionismo simbólico proveniente dos estudos etnográficos anglo-saxônicos adquiriu grande aplicabilidade no âmbito escolar, investigando, sobretudo, o dia a dia dos estudantes.

A Psicologia Social é responsável por estudar as condutas humanas e as influências que essas sofrem pela presença e interferência de outras pessoas, ou no momento em que se passa a interação. Essa área procura investigar os participantes e

suas interações, estudando os processos cognitivos, afetivos e comportamentais, e não de grupos (CASTAÑON, 2004: 68).

A Psicologia Social de caráter sociológico preocupa-se, segundo Castañon (2004, 68), com o estudo dos *fenômenos mentais coletivos* (aspas do próprio autor), isto é, com abordagem mais coletiva, opondo-se à abordagem individualista, presente nas ideias anteriores. Grande parte do que se acredita ser pós-moderno, nas teorias da Psicologia Social, está contemplado na abordagem sociológica.

No surgimento da Psicologia Social, o estudo, de acordo com Guareschi, Medeiros & Bruschi (2003: 25-8), estava centrado nas influências que o sujeito tinha no coletivo e vice-versa. No entanto, a Psicologia Social ganha espaço maior ao tornar-se **crítica**:

O mote dessa nova perspectiva era o da desmistificação, organização dos coletivos e conscientização em busca de libertação e emancipação das classes oprimidas, norteadas pelos tópicos de conflito entre as classes sociais, alienação e exploração do ser humano pela organização do trabalho no sistema capitalista. (...) A Psicologia Social surge, então, trazendo como um dos seus principais pressupostos de pesquisa o de mostrar a falsa neutralidade do experimentalismo e de buscar desenvolver uma produção de conhecimento em que o sujeito seja agente ativo dessa produção (GUARESCHI, MEDEIROS & BRUSCHI, 2003: 28).

Para Michener, DeLamater & Myers (2005: 4), a Psicologia Social apresenta quatro principais preocupações:

- (1) O impacto de um indivíduo³⁶ no comportamento³⁷ e nas crenças do outro;
- (2) O impacto de um grupo no comportamento e nas crenças de um integrante;
- (3) O impacto de um integrante nas atividades e na estrutura do grupo;
- (4) O impacto de um grupo nas atividades e na estrutura de outro grupo.

36. Os autores citados utilizam a palavra *indivíduo* em sua obra. No entanto, a metodologia qualitativa prefere o uso de *sujeito* por evidenciar caráter ativo, tornando-o protagonista de suas ações.

37. O mesmo acontece com a palavra *comportamento*, bastante aplicada nas teorias de psicologia. Nas teorias interacionistas, opta-se por *reações*, mais centradas na possibilidade de voluntariedade no ato.

A fundamentação epistemológica da Psicologia Social se sustenta em quatro crenças partilhadas por Wittgenstein (Castañon, 2004: 68):

- (1) Anti-realismo: não há realidade fora da linguagem;
- (2) Irregularidade do objeto: não existem aspectos na realidade que fujam do condicionamento sócio-histórico, portanto, não existe regularidade nem aspectos universais a serem estudados;
- (3) Pessimismo epistemológico: mesmo que a realidade exista para além da linguagem, ela é permeável a ela, portanto, não se pode conhecê-la nem imediata nem mediata;
- (4) Anti-representacionismo: se existe tal coisa como o *mundo*, a linguagem não é capaz de representá-la adequada e estavelmente.

A Psicologia Social está voltada para três perspectivas teóricas. Os psicólogos sociais centrados na cognição baseiam-se na teoria das **Representações Sociais** para explicar que as representações estão no indivíduo, e não no intercâmbio que realiza com outros interlocutores. As outras abordagens são a **Socioculturalista**, defendida por Vygotsky, e o **Construcionismo Social**. Elas configuram a linha pós-moderna por acreditar no conhecimento fundamentado na construção social.

As duas últimas possuem ressonância dentro de uma perspectiva pós-moderna de psicologia, já a primeira está muito presa ao caráter individualista e é criticada pelos pesquisadores mais modernos (CASTAÑON, 2004: 69).

Por meio de estudos aplicados de Análise do Discurso e de Análise da Conversação, surge a Psicologia Discursiva (EDWARDS & POTTER, 2001:12; WOOFFITT, 2005: 113), via filosofia wittgensteiniana (1953) e Etnometodologia, em Coulter (1979, 1989).

A Psicologia Discursiva envolve, segundo Edwards & Potter (2001: 12), paradigma cognitivista, com base nas representações mentais individuais a partir de estruturas inatas e experiência perceptual, tomando a fala como aspecto-chave. Além disso, estuda a interação em sua ocorrência natural, tendo como elemento central a fala contextualmente situada, da mesma maneira que a Etnometodologia e a Análise da Conversação. Sua análise está centrada no discurso sob três perspectivas: o discurso é situado, orientado para a ação e construído³⁸.

38. Os termos originais são: *situated, action-oriented e constructed*.

Aspecto bastante interessante e, mais uma vez, comum com as outras contribuições teóricas para essa dissertação, é a pesquisa em Psicologia Social. Spink (2003: 26-7) descreve o pesquisar em psicologia da seguinte forma:

Para qualquer Psicologia Social que assume os argumentos construcionistas como válidos, a questão da nossa contribuição acadêmica levanta muitas questões morais; aliás, ela é **a** questão moral. Nossa presença no dia a dia de discussão, no debate diário da construção dos sentidos e argumentação nos campos-temas³⁹, não é automática ou pré-autorizada pelas palavras mágicas *ciência* ou *pesquisa*. Ao contrário, é algo que, mais cedo ou mais tarde, terá de ser negociada e debatida (destaque meu).

2.8 – O Sociocognitivismo

O intuito dessa seção é descartar a ideia contida nas ciências cognitivas clássicas ao desagregar a atividade social dos processos cognitivos. Koch & Cunha-Lima (2007: 253-4) narram que esse diálogo por muito tempo foi infrutífero, pois mesmo que os cognitivistas clássicos necessitassem da dimensão social e vice-versa, a disputa permanecia bastante acirrada, mas esse panorama tem mudado desde o final da década de 80, favorecendo terreno para que os modelos de interação se associem à construção de sentidos cognitivos na *construção de agenda ascendente comum* (KOCH & CUNHA-LIMA, 2007: 297).

De acordo com Morato (2007: 340), os estudos sociocognitivos estão presentes nas atividades vinculadas à linguagem, a partir do fragmento abaixo:

A vertente sociocognitiva dos estudos conversacionais e textuais procura introduzir a questão do sujeito na teorização sobre a linguagem focalizando as múltiplas atividades psicossociais que desenvolvem os participantes de uma interação e salientando a maneira como eles explicita ou implicitamente atuam *com e na* linguagem.

39. O campo-tema é abordado por Spink (2003: 28-30) como um espaço físico que propicia a interconexão de vários sentidos, herdado pelo pesquisador e deve ser negociado multidirecionalmente.

A Psicologia Social, estudada na seção anterior, apresenta diversas perspectivas teóricas que tentam explicar as ações e as reações dos atores sociais. Enfatizo aqui duas teorias bastante pertinentes para esta dissertação que são a teoria cognitiva e a teoria da interação simbólica na citação de Michener, DeLamater & Myers (2005: 14-9):

Outra perspectiva teórica na Psicologia Social é a teoria cognitiva, cuja premissa básica é de que atividades mentais do indivíduo, denominadas processos cognitivos, são importantes determinantes do comportamento social. Esses processos cognitivos incluem a percepção, a lembrança, o julgamento, a resolução de problemas e a tomada de decisões. A teoria cognitiva não nega a importância dos estímulos externos, mas afirma que o vínculo entre o estímulo e a resposta não é mecânico nem neurológico. Ao contrário, os processos cognitivos do indivíduo intervêm entre os estímulos externos e as respostas comportamentais. Os indivíduos não apenas interpretam ativamente o significado dos estímulos, mas também escolhem as ações a serem realizadas em resposta aos estímulos. (...) Assim como a perspectiva cognitiva, o interacionismo simbólico enfatiza o processo cognitivo (pensamento e raciocínio), mas enfatiza muito mais a interação do indivíduo com a sociedade. Sua premissa básica é de que a natureza humana e a ordem social são produtos da comunicação simbólica entre as pessoas. Dessa perspectiva, o comportamento de alguém é construído por meio do dar-e-receber durante a interação com os outros. O comportamento não é mera resposta a estímulos nem é simples expressão de impulsos biológicos internos ou conformidade com as regras ou normas. Em vez disso, o comportamento de uma pessoa emerge continuamente por meio da comunicação e da interação com os outros.

Conforme foi explicitado, o interacionismo simbólico apresenta forte influência das teorias cognitivistas. Rock (2002: 28) ressalta cinco características dessa teoria relacionadas às estruturas relacionadas ao pensamento:

- (1) o pensamento é interpretado quase na totalidade como prático e intencional.
- (2) o pensamento é emergente, em cada estágio aglomera e sintetiza novos elementos, em novas formas.
- (3) o pensamento é vinculado à constante interação entre a mente e o meio ambiente.
- (4) o pensamento e a ação são situados.
- (5) o pensamento é reflexivo, ele pode agir e retroceder.

Morato (2007: 311-2) percebe a interação como a demarcadora das relações entre a linguística e as outras áreas do conhecimento, à medida que ilumina as categorias *ação*, *outro*, *prática*, *sociedade* e *cognição*, além de propiciar campo para a pluridisciplinaridade.

Para acentuar mais a presença de aspectos cognitivos inseridos nas atividades relacionadas à linguagem, Koch (2005: 95-7) afirma categoricamente que toda ação é acompanhada de processos cognitivos, o ator social aciona *modelos mentais* durante a interação social. Para isso, a autora faz referência ao processo interacional, deixando claro que nem todas as enunciações são explícitas, os interagentes apresentam conhecimentos prévios capazes de processar informações implícitas:

Por ocasião da produção, o locutor já prevê essas inferências, na medida em que (ele) deixa implícitas certas partes do texto⁴⁰, pressupondo que tais lacunas venham a ser preenchidas, sem dificuldades, pelo interlocutor com base em seus conhecimentos prévios.

Linguagem e cognição realmente devem caminhar juntas, mas não há como descartar a importância do meio social inserido nas práticas cotidianas. É Morato (2005: 80) que consegue dar sentido completo a essa tríade (linguagem, cognição e interação social):

Os processos de mediação entre linguagem e cognição são sócio-historicamente constituídos; ambos os processos são forjados no interior de práticas sociais, não havendo possibilidades integrais de cognição ou domínios cognitivos fora da linguagem e nem possibilidades integrais de linguagem fora de processos interativos humanos.

Da mesma maneira, Salomão (2005: 162), propõe a extinção de dicotomias que existem, ou já existiram, nos estudos da linguagem, como: cognição *versus* meio social, corpo *versus* mente e sujeito *versus* objeto. Penso que existam dois polos presentes nessas dicotomias, um centrado apenas na estrutura cognitiva (a cognição, a mente e o objeto) e a outra na estrutura social (o meio social, o corpo e o sujeito). Assim, esses polos deixam de existir na teoria sociocognitiva à medida que os componentes sociais e cognitivos coexistem. “A língua é um fenômeno ao mesmo tempo cognitivo e social” (LIMA, 2005: 215).

Koch & Cunha-Lima (2007: 280) apresentam exemplo que comprova a indissociabilidade entre o meio social e a cognição, além de concluir que a cognição possui caráter essencialmente situado, isto é, os sujeitos de dada comunidade podem ter desempenhos diferentes em situações sociais distintas:

40. O significado de texto nesse fragmento pode ser aplicado à modalidade escrita, mas também à oral, no que diz respeito às enunciações realizadas pelos interlocutores nas atividades discursivas.

... uma criança que trabalha vendendo balas na rua consegue, com muita velocidade, realizar cálculos matemáticos relativamente complexos e não consegue realizar os mesmo cálculos na escola (ou, mesmo, outros mais simples).

Outro aspecto, ressaltado por Koch & Cunha-Lima (2007: 285), bastante interessante para o estudo desenvolvido nessa dissertação, é a possibilidade de mudança de curso de dada ação por meio da negociação e construção local pelos participantes.

As autoras utilizam como exemplo a relação entre vendedor e cliente que, inicialmente, é baseada na venda de um produto, mas pode se tornar, a depender da negociação entre os interagentes, um flerte, uma discussão ou uma reclamação feita ao gerente da loja.

Por fim, cito uma passagem de Clark (1996: 24)⁴¹ extraída da obra *Using Language* que enfatiza a importância da presença dos estudos cognitivos nas abordagens funcionalistas em coexistência pacífica:

Os cientistas cognitivistas tendem a estudar falantes e ouvintes como seres individuais. Suas teorias são tipicamente sobre o pensamento e as ações de falantes e ouvintes solitários. Os cientistas sociais, por outro lado, costumam estudar a linguagem em uso primariamente como atividade conjunta. O foco deles (dos cientistas sociais) tem sido no conjunto de pessoas usando a língua e negligenciando o pensamento e as ações individuais. Se a língua é realmente uma espécie de atividade coletiva, ela não pode ser entendida em apenas uma perspectiva. O estudo da linguagem em uso deve apresentar ambos componentes, da ciência cognitiva e social.

41. Essa passagem foi extraída da epígrafe encontrada no capítulo Referenciação e investigação do processamento cognitivo: o exemplo do indefinido anafórico (vide bibliografia). No entanto, tive acesso à obra original e transcrevo o trecho:

Cognitive scientists tended to study speakers and listeners as individuals. Their theories are typically about thoughts and actions of lone speakers and lone listeners. Social scientists on the other hand, have tended to study language use primarily as joint activity. Their focus has been on the ensemble of people using language to the neglect of the thoughts and actions of individuals. If language is truly a species of joint activity, it cannot be understood from either perspective alone. The study of language use must be both a cognitive and social science.

2.9 – Prospectivas

Conforme ratificado neste capítulo, um bom estudo interacional conta com análise que envolve múltiplos olhares. As pistas de contextualização permeiam as partilhas culturais etnográficas, o discurso como ação social estudado pela Análise do Discurso, Etnometodologia e Análise da Conversação, as significações Semântico-Pragmáticas, as situações interacionais embasadas pela Sociolinguística Interacional, pela Psicologia Social e pelo Sociocognitivism.

A Etnografia da Comunicação surge para embasar os estudos culturais, sendo importantíssima para o estudo do olhar do outro, do entendimento de sua cultura e suas práticas sociais, indissociáveis do discurso.

A Análise do Discurso contribui para o efetivo entendimento daquilo que foi enunciado. Junto com a Pragmática, estudam a real intenção dos interlocutores ao enunciar algo para alguém, aliadas a Atos de Falas e Implicaturas Conversacionais.

Sem dúvida alguma, o estudo da Semântica Discursiva, ao contrário dos estudos tradicionais de semântica, é fundamental para o entendimento de como se processam as inferências em determinadas situações de uso da língua, sobre como as metáforas são veiculadas e processadas pelos interagentes.

A Sociolinguística Interacional, assim como a Psicologia Social e o Sociocognitivism, está atenta à percepção de elementos significativos nas interações face a face nos aspectos sociais e cognitivos, analisando inclusive os implícitos tão comuns nas conversas acadêmicas dos colaboradores envolvidos neste estudo.

Enfim, o estudo das metodologias e teorias resenhadas fundamenta a análise das pistas de contextualização, pois contribui para o entendimento dos mecanismos de processamento da mensagem e de sua sinalização. Na perspectiva da língua estrangeira, esses mecanismos tornam-se bastante importantes na composição da aula do professor de português. Assim, ao entender esses mecanismos, ele é capaz de melhorar o aproveitamento da turma e reduzir as assimetrias comunicativas, contribuindo dessa forma para a eficácia do ensino-aprendizagem da língua alvo.

CAPÍTULO 3

REGISTROS, CÂMERA E REFLEXÃO: UMA EXPERIÊNCIA MICROETNOGRÁFICA

“As palavras, imagens, gestos, marcas corporais e terminologias, assim como as histórias, ritos, costumes, sermões, melodias e conversas, não são meros veículos de sentimentos alojados noutra lugar, com um punhado de reflexos, sintomas e transpirações. São o *locus* e a maquinaria da coisa em si”.

Clifford Geertz
(2001: 183)¹

3.0 – Perspectivas

Descrição e narração constituem tipos textuais próprios da pesquisa baseada na Etnografia. Nessa modalidade de pesquisa, os acontecimentos de uma situação devem ser relatados em suas minúcias.

Em minha pesquisa, os pormenores transportam o leitor para a vivência que tive, em sequência de acontecimentos que sucederam um planejamento com cronograma e metas. O trabalho de campo deve ser dinâmico e interativo. O diálogo entre todos os membros da comunidade que investiguei possibilitou a confecção deste capítulo.

Este capítulo foi escrito baseado nas teorias qualitativas de pesquisa, e procuro conjugá-las com narrações e descrições materializadas por meio da experiência do campo etnográfico.

O movimento de investigação qualitativa baseia-se em uma profunda preocupação com a compreensão do que os outros seres humanos estão fazendo ou dizendo (SCHWANDT, 2006: 205).

1. Geertz, C. *Nova luz sobre a Antropologia*. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

A arquitetura deste capítulo é composta por dez itens que possuem interligação entre si e evoluem gradativamente do início ao fim. Início pelas protagonistas do estudo, suas origens, contato com brasileiros e como as enxergo no contexto educacional; descrevo o contexto de pesquisa, explicitando o motivo da minha escolha pelo campo de estudo adotado e sua descrição; realizo breve explanação do funcionamento e surgimento do curso de português para estrangeiros do PEPPFOL dentro da Universidade de Brasília; narro toda a trajetória de negociação para ingresso no campo; relato as primeiras impressões e como percebo o ambiente da sala de aula. Por fim, comento sobre os procedimentos adotados para a geração de dados, a seleção de *corpus*, a realização de entrevistas e da reflexão êmica, além de explicitar os passos, propostos por Erickson (2002), necessários para a realização de pesquisa de cunho etnográfico. E, por último, resenho a respeito do panorama do ensino do português para falantes de espanhol, por haver ligação direta com a metodologia e com o contexto de pesquisa.

3.1 – As protagonistas

Para selecionar os sujeitos que iriam compor este estudo, não tive de adotar muitos critérios para essa escolha, pois os participantes se selecionaram de maneira interessantemente natural. Todos os alunos falantes de espanhol eram filmados, para apenas no final da pesquisa serem reduzidos a poucos participantes.

A necessidade de reduzir o número de colaboradores ocorreu pela grande quantidade de dados com que tive de lidar, pois eram diversas as cenas captadas, e não poderia analisar todas as interações entre falantes de espanhol. Em consequência dessa realidade, que é possível nas pesquisas qualitativas, tive de limitar o número de participantes para dois e, nas linhas subsequentes, descreverei os critérios utilizados para selecionar justamente as colaboradoras em questão.

Alguns alunos se mostravam mais presentes nas aulas, e outros quase não compareciam. Esse foi um dos critérios que adotei para, apenas no final das filmagens, excluir três participantes que estiveram ausentes em duas das quatro aulas filmadas. Outra aluna desistiu no meio do curso por motivos pessoais. Esses alunos, quatro no total, não poderiam dar mais contribuições para a pesquisa, pois teriam menos interesse no seu acompanhamento por não estarem (tão) presentes no contexto de sala de aula (o intensificador *tão* é utilizado para os alunos que faltaram muito) e estariam menos disponíveis para o desfecho da pesquisa.

Ao terminar as filmagens, optei por revelar totalmente quais eram as intenções da pesquisa, o que buscava especificamente investigar e para que público o estudo se destinava. Nessa etapa da pesquisa, os alunos poderiam saber de tudo, pois já haviam sido filmados, e seriam convidados para a próxima etapa: as entrevistas e as reflexões êmicas.

Dentre os cinco participantes filmados, duas demonstraram disponibilidade, mais interesse pelas contribuições da pesquisa e manifestaram o desejo de conhecer e participar ativamente das etapas posteriores, após convite feito por mim a todos os alunos falantes de espanhol, alvo de minha análise.

Dessa forma, contei com a colaboração das alunas Laudiel e Mercedes², ambas provenientes da Colômbia.

3.1.1 – Laudiel, um anjo colombiano³

Laudiel mora no Brasil há menos de um ano, e vive em Brasília desde a sua chegada ao país. No mês de agosto, passou a morar com estrangeiros, um argentino e dois brasileiros. Ela afirma que o único contato que teve com brasileiros foi no ambiente de casa, pois trabalhava com pessoas de seu país, e confessou que, nesse meio, só conversava em sua língua materna.

2. Os nomes apresentados nessa dissertação são pseudônimos escolhidos pelas próprias colaboradoras, visando preservar a identidade das alunas.

3. Razão pela qual a protagonista escolheu esse nome.

Além da intenção de voltar à Colômbia para dar continuidade aos estudos, pretende concluir seu mestrado na área de sistemas mecatrônicos. Não fez nenhum outro curso no Brasil que possibilitasse a prática do idioma português na variante brasileira, mas procurou o PEPPFOL para que pudesse ter contato com o português por achá-lo interessante e por querer aprendê-lo.

Acredita que seu desempenho durante as aulas de português foi muito bom (quantificou como nove, em uma escala de zero a dez), pois aprendeu a escutar, mas ainda sente muita dificuldade para falar a língua.

Laudiel percebe sua professora como boa comunicadora, mas acha que a sonoridade da língua ainda apresenta dificuldades para ela. Além disso, afirma que os gestos são claros e importantes para a compreensão da mensagem, bem como para o uso de mudanças no tom da voz, pois *são representativos*, segundo ela.

Afirma ter dificuldades com o uso de gírias brasileiras e relata um fato constrangedor: “quando eu dizia *coger* uma bolsa, as pessoas achavam que eu queria correr com a bolsa”, ou seja, houve, nesse caso, ruído comunicativo no campo semântico e lexical.

A aluna se porta muito bem em sala. Não é muito participativa, interage pouco, mas quando solicitada sua contribuição, ela não se esquiva.

Nas interações analisadas, Laudiel não sinaliza com expressões faciais ou gesticulações o que entende, fazendo com que o analista da pesquisa possa inferir que não houve processamento da pista enunciada pela professora. No entanto, ao realizar o visionamento com a participante, ela expôs que apesar de não ser muito expressiva diante desses sinais, entende-os bem. Isso foi percebido em três extratos em que manteve postura e olhar aparentemente descompromissados, mas explicou com suas palavras, de forma correta, o que a professora enunciava naquele momento.

A explicação de Laudiel para suas reações são as seguintes: *as pessoas se impressionam demais e acho que nessa cena eu estava muito cansada*. Isso foi comentado por ela ao analisarmos o seguinte excerto:

A2E1 – A professora conta que a monitora dos alunos havia sofrido um acidente na própria universidade e os alunos ficam bastante surpreendidos com a notícia.

- | | | |
|---|-----------|--|
| 1 | C: | /.../ sem brincadeira nenhuma (.) a monitora de vocês ontem foi atropelada /.../ |
| 2 | M: | ((sobrancelha franzida, boca aberta, olhos arregalados)) |
| 3 | L: | ((bebendo água de uma garrafa)) ((olhar vago)) |
| 4 | C: | /.../ por um ônibus |

- 5 **M:** [ãh (asp.) ((mão na boca aberta))
6 **L:** ((bebendo água de uma garrafa)) ((olhar vago))
7 **A1:** e aí
8 **C:** ainda está=tá na uti (.) do: hospital santa LÚcia↑ (.) desde ONtem=ela foi socorrida pelos bombeiros (..) né=aqui na universidade mesmo ((tapa na perna)) (.) /.../
9 **M:** [[nossa:
10 **A2:** [nossa:
11 **C:** /.../ chegou no hospital (.) desacorDAda ainda desmaiada (.) ficou muito ((estalo de dedos)) tempo desmaiada (..) ((+)) teve um CORte muito grande na cabeça ((gesto ilustrando um corte na cabeça))
12 **M:** [ãh (asp.) ((esfregando as mãos no rosto))
13 **C:** [[MAS não não TEve nenhuma fra- não quebrou nem BRAço nem PERna (.) não teve nenhuma fratura
14 **A3:** mas como foi que aconteceu?
15 **C:** eu VI pelo jornal fiquei sabendo pelo jornal (.) então paREce que ela tava atravessando ((mão esquerda projetada para frente, simulando o caminho percorrido)) (.) ((dedos no ouvido e projeção de lábios centralmente)) com fone de ouvido/.../
16 **L:** ((olhar vago para a professora)) ((dedo na boca))
17 **A0:** ah↓
18 **M:** ah↓ ((+)) ((maçãs do rosto franzidas e lábios contraídos))
19 **C:** /.../ e não viu (.) não prestou atenção acho que=o ônibus /.../
20 **M:** ((mão no rosto))
21 **C:** /.../ não ia parar (...)

Quando analisei a cena sozinho, pensei que Laudiel não tinha entendido o significado de *ser atropelado* (linha 1), pois se tratando de acidente, seria esperado que reagisse com espanto. No entanto, ela afirma serem as reações das pessoas muito exacerbadas, e apesar de ela ter mantido olhar vago e permanecido com a garrafa de água ou o dedo na boca (linhas 3, 6 e 16), evidenciou no visionamento ter entendido tudo o que havia se passado com a monitora da turma.

A próxima colaboradora a ser apresentada, e amiga pessoal de Laudiel, apresentou reações totalmente distintas: reações não-verbais (linhas 2, 5, 12, 18 e 20), emissão de sons de espanto (linhas 5 e 12), uso da interjeição *nossa*, expressando espanto (linha 9) e expressão de alívio (linha 18).

3.1.2 – Mercedes, *mi abuela querida*³

Mercedes também mora no Brasil há quase um ano, e vive em Brasília desde sua chegada ao país. Desde que chegou a Brasília, mora com outros alunos estrangeiros, todos falantes de espanhol. O contato de Mercedes com brasileiros é grande, pois estuda na Universidade de Brasília e convive com muito brasileiros.

Concluir os estudos de mestrado aqui no Brasil é uma das prioridades para Mercedes, que não deseja retornar ao seu país de origem por enquanto. Não havia feito nenhum outro curso no Brasil que possibilitasse a prática do idioma português na variante brasileira, mas gostaria de ter mais tempo para fazer algum. No entanto, sentiu necessidade de estudar a língua e ingressou nos cursos do PEPPFOL para que pudesse ter contato com o português no contexto institucional.

Acredita que seu desempenho durante as aulas de português foi ótimo (quantificou como nove, em uma escala de zero a dez), pois consegue entender e participar bastante das aulas.

A professora é muito boa, consegue perceber as nossas dificuldades, diz Mercedes, acrescentando não perceber nenhum momento em que a professora não tenha sido clara.

Para Mercedes, a comunicação gestual, bem como as alterações de tom na voz são muito importantes, pois auxiliam *na compreensão das coisas*. A própria aluna utiliza bastante a comunicação não-verbal para tirar as dúvidas e esclarecer aspectos confundidos pelos colegas.

Mercedes não se recorda de nenhum fato constrangedor pelo uso indevido da língua alvo. Ela permanece durante muito tempo tentando se lembrar, mas não consegue e afirma: *deve ter tido algum, mas não me lembro agora.*

A aluna se porta muito bem em sala. É a aluna mais participativa, interage bastante com o grupo todo, mais especificamente com suas amigas Laudiel e uma estudante japonesa, além de interagir bastante com a professora. Gosta de ser solicitada para responder perguntas e se destaca nas apresentações de trabalho orais.

Nas interações analisadas, Mercedes sempre reage muito expressivamente, sendo bastante clara naquilo que sente. Foram poucas as situações divergentes entre mim e a colaboradora na realização do visionamento.

3.2 – O contexto de pesquisa

A espinha dorsal que estrutura esse estudo é a Sociolinguística Interacional. Perceber a interação dentro de diversos contextos é, antes de tudo, perceber que existem várias teorias e metodologias que analisam como os interagentes agem e reagem no *palco das partilhas*.

Como professor de português como segunda língua, não poderia deixar de situar minha pesquisa em outro local que não fosse a sala de aula de ensino de português para estrangeiros; e investigo, e faço essa investigação adquirir significado junto às colaboradoras, duas estudantes de português que possuem o espanhol como língua de herança.

Os alunos procuram, de forma geral, interagir com a professora que, por sua vez, está muito próxima deles durante a aula, seja com o corpo, com a fala ou com o olhar, propiciando sempre oportunidade para fazer dialogar diversas culturas e *vozes*.

Os alunos falantes de espanhol se sentem bem à vontade para manifestar opiniões, esclarecer dúvidas, fazer piadas, sorrir e interagir com a professora e com os outros alunos. Por essa razão, percebo que os alunos de outras nacionalidades não se encontram tão inseridos no contexto da aula quanto os falantes de espanhol, por não ocuparem o turno durante muito tempo e por não se perceberem tão *bem preparados* para manifestar a oralidade em sala quanto os seus colegas de cultura hispânica. Essa *falta de preparo* foi mencionada por uma aluna da Costa do Marfim em conversa informal comigo. Ela afirmou que não participava das atividades propostas oralmente, e se distanciava das posições mais centrais da sala, por achar que não poderia ter contribuições significativas a dar e por medo de *errar*.

As aulas eram ministradas três vezes por semana, às terças, quintas e sextas-feiras, durante duas horas, das 14 às 16 horas. No entanto, os alunos participavam de aulas formais às terças e quintas-feiras, pois a sexta-feira era reservada para plantão de dúvidas com atendimentos individualizados sob a orientação da monitora da disciplina.

Essa sala de aula era composta de uma professora regente e de 32 alunos de diversas nacionalidades, mas pouco mais de 20 alunos frequentava o curso, e esse número oscilava entre as aulas observadas. Alguns alunos falantes de espanhol eram

assíduos e totalizavam nove, provenientes de diversos países que utilizam o espanhol como primeira língua: Paraguai (uma), Chile (uma), Peru (uma), Cuba (uma), Equador (uma) e Colômbia (quatro), sendo oito mulheres e um homem (colombiano).

A professora titular da disciplina procurava diversificar bastante sua prática pedagógica, utilizando materiais didáticos adequados para uma turma tão heterogênea. Fazia explanação de tópicos gramaticais sempre voltados para situações práticas que os alunos encontrariam nas interações fora daquele ambiente, procurando interagir com os alunos menos participativos e valorizando as participações voluntárias.

O clima em sala de aula era bastante ameno, de muita descontração, respeito mútuo e excelente relacionamento entre alunos e professora. No entanto, alguns alunos mais reservados se mantinham mais isolados, e isso era percebido independentemente da nacionalidade, ou seja, não houve uma “categorização étnica” de comportamentos, mas esses foram percebidos como traços individuais da personalidade desses estudantes.

3.3 – Histórico e funcionamento do PEPPFOL⁴

O PEPPFOL foi criado no início da década de 90 com o intuito de atender aos alunos que desejavam aprender o português como segunda língua para diversas finalidades (acadêmicas, profissionais, pessoais) e, ao mesmo tempo, oferecer um ambiente de pesquisa para estudantes da universidade. Consequentemente, o PEPPFOL (Programa de Ensino e Pesquisa Para Falantes de Outras Línguas) conjuga Ensino e Pesquisa em um só curso que visa atender à demanda de alunos falantes de outras línguas que não seja o Português.

4. As principais informações sobre o PEPPFOL foram retiradas do site www.unb.br/il/peppfol/cursos.htm, acessado no dia 23 de novembro de 2008, e em conversas com a professora que ministrava as aulas de Português.

Esse programa pretende (1) unir ensino, pesquisa e extensão; (2) oferecer cursos de português para falantes de outras línguas; (3) promover oportunidades de experiências didáticas em português para estrangeiros aos alunos de graduação em Letras e (4) desenvolver pesquisas na área de português para estrangeiros.

O responsável pela criação desse programa é o Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), sob a coordenação da professora doutora Percília Santos.

O PEPPFOL oferece bimestralmente diversos cursos divididos em iniciante I e II, intermediário I e II, avançado I e II, iniciante e intermediários hispanofalantes, com plantões de dúvidas para os alunos que tenham perdido alguma aula ou necessitem de solucionar dúvidas. Além disso, fornece aos professores com formação em Letras, cursos com carga horária de 20 horas para aprimoramento de suas práticas em língua e cultura brasileiras, abordagens de ensino de língua estrangeira, português para hispanofalantes, análise de material didático de português para estrangeiros e avaliação em português para estrangeiros.

3.4 – Negociação com a coordenação do curso, a professora e os alunos

Hammersley & Atkinson (2007: 42) são categóricos em afirmar que a negociação deve acontecer por questões éticas, e o pesquisador deve, obrigatoriamente, fazer o pedido de permissão para ingresso no campo.

No dia 14 de março de 2008, às 14 horas, ingressei no campo de pesquisa para conversar com a professora responsável pela coordenação do curso, Dra. Percília Santos, a quem me apresentei como aluno do curso de pós-graduação em linguística e esclareci meus interesses investigativos.

No momento de nossa conversa, foram expostos os motivos que me faziam escolher aquela escola como contexto de pesquisa: a minha formação no ensino superior, a graduação em Letras – PBSL (Português do Brasil como Segunda Língua), foi responsável por desencadear em mim o interesse por pesquisa em sala de aula voltada para alunos estrangeiros; a afinidade com pesquisas sociointeracionais, a crença na construção do conhecimento mútuo e na mediação do professor nesse processo; a necessidade de investigar mal entendidos no contexto interacional em L2 (Segunda Língua), no processo de ensino-aprendizagem (professor-aluno), que sempre me fascinou a partir de vivências na disciplina de *Tópicos Interculturais* do curso de Letras.

Após o aceite da professora-coordenadora, sem nenhuma restrição, prossegui com as negociações, cada vez mais próximo do meu grande objetivo, acompanhar de perto a interação professor-aluno à luz dos conhecimentos sociolinguísticos, sociopragmáticos e sociodiscursivos, apoiados nas metodologias etnometodológicas e etnográficas.

O diálogo com a professora regente foi também muito afinado. Conseguimos perceber a importância de estudos como o meu para fundamentar cada vez mais a prática do profissional de linguagem que se volta para tal mercado de trabalho, o ensino em L2. Assim, no dia 15 de abril de 2008, às 13 horas e 30 minutos, me dirigi à sala onde ocorriam os encontros da disciplina *Português para Estrangeiros I*, em que frequentavam alunos iniciantes de diversas nacionalidades, com o intuito de negociar a pesquisa com a facilitadora.

Após a conversa com a professora, e antes de iniciar a aula propriamente dita, ela, gentilmente, me apresentou à turma como pesquisador com interesse no processo de ensino-aprendizagem entre professor e alunos, e em seguida, me concedeu o turno para que eu pudesse esclarecer o que me trazia até aquele contexto para ser aceito como pesquisador por aquela comunidade. Estava iniciada assim a minha negociação com os alunos, ainda no dia 15.

Os alunos puderam perceber minha necessidade e vontade de investigação, mas notei que teriam diversas dúvidas sobre o que iria acontecer durante as aulas, e por isso, me antecipei em explicar todas as etapas.

Iniciei a conversa dizendo que a pesquisa só seria possível com o consentimento de todos os alunos da turma. Além disso, esclareci os meus propósitos investigativos: desejava estudar as interações entre professor e alunos para perceber as

dificuldades surgidas entre eles e, o mais importante, procurei enfatizar a importância dessa análise por um especialista que poderia contribuir para a melhoria do entendimento mútuo no contexto no qual estavam inseridos.

Não fui totalmente claro quanto ao que iria investigar com receio de haver exacerbações ou contenções de gestos, tons de voz, expressões faciais e verbalizações que não seriam naturais, mas não omiti os verdadeiros objetivos da pesquisa e a importância da participação deles como atores do estudo.

Harvey (1982: 82) respalda o pesquisador qualitativo para não ser inteiramente aberto quanto à natureza dos dados, pois eles são obtidos no momento da transcrição e da análise.

Ao mencionar o uso de câmera filmadora, a turma manifestou, por meio de gestos, expressões faciais e até sons bem discretos, desconforto com a possibilidade de serem filmados. Antes que houvesse algum comentário que favorecesse o impedimento da realização da pesquisa, enfatizei que as imagens funcionariam apenas como ferramenta no auxílio da minha memória e seriam importantes na hora de convocar alguns estudantes para refletir sobre algumas de suas próprias ações e esclareci que, em hipótese alguma, seriam veiculadas em mídia, congressos ou defesa de dissertação sem autorização dos participantes presentes na cena. As identidades de todos permaneceriam preservadas com o uso de pseudônimos para que não fossem contrariados os princípios éticos da pesquisa.

Para justificar o uso da câmera filmadora, Brandão (2005: 76-7) lista algumas vantagens da utilização desse recurso em pesquisa realizada pela autora:

Com esse recurso, foi possível rever as cenas filmadas reiteradamente, interromper o fluxo de um discurso ou o instante de um movimento corporal, voltar para um ponto específico da interação, a fim de refinar a análise, conferindo-lhe mais acuidade, na medida em que essas ações poderiam servir para tirar dúvidas sobre as inferências preliminares do estudo.

Duranti (1997: 117-8) adverte os pesquisadores para a necessidade de refletir sobre a maneira como se portam diante do evento observado. Para ele, “a nossa presença como observador pode ser mais invasiva em algumas situações que em outras”.

Além dessas prováveis dúvidas que assolariam a cabeça dos alunos, me predispus a gravar todos os vídeos que fossem captados nas aulas para cada um deles, se assim desejassem (todos quiseram cópias), além de assessorá-los nas necessidades particulares relacionadas à aprendizagem do português ou à pesquisa, enfatizando sempre a melhoria das condições de ensino que esta pesquisa poderia trazer para professores e alunos envolvidos no processo ensino-aprendizagem de português para estrangeiros.

Após toda essa explicação, ofereci um momento para que os alunos realizassem perguntas, fizessem sugestões e expressassem suas opiniões. Sem que surgisse nenhuma dúvida ou contribuição, perguntei se seria possível realizar a pesquisa junto a eles e obtive uma resposta positiva e unânime.

Com toda essa negociação iniciada, pude ter contato com dados riquíssimos que eram gerados/construídos ao longo das interações professor-aluno(s), aluno-aluno, professor-pesquisador e aluno(s)-pesquisador. Muitas informações foram compartilhadas antes, durante e após o contato com os dados propriamente ditos, pois tudo o que foi significativo nessas partilhas são dados que germinam, adquirem vida e não morrem.

3.5 – Observações preliminares

No mesmo dia da negociação com a professora e com os alunos, permaneci sentado em local que não pudesse incomodar o grupo, pois seria mais um membro, ainda estranho, naquele meio. Dei início a uma série de observações que precediam as filmagens-teste e as filmagens-dados⁵.

5. Assim categorizei as duas filmagens para separar aperfeiçoamento e dados. Como eu não tinha muita intimidade com o aparato tecnológico utilizado e necessitava ter bastante domínio da ferramenta para captar dados inteligíveis e adequá-la às recomendações teóricas e às possibilidades práticas de uso, surgiu a necessidade de realizar algumas filmagens para treino. Além disso, era necessário propiciar a naturalização do *agente estranho* presente nas interações realizadas em sala de aula.

Na primeira observação, dia 15 de abril de 2008, pude perceber a intimidade da professora com os alunos e isso era, com certeza, um facilitador entre eles, deixando de constituir dois polos. Nessa observação ficou nítido o entendimento de todos quando a professora, ou outro colega, faziam uma pergunta direta. A audiência, nessas ocasiões, reagia de forma verbal ou não-verbal. A maneira como a sala se configurava também foi fator que me chamou atenção, as alunas falantes de espanhol se sentavam mais próximas umas das outras, mas no fundo da sala, e procuravam sempre falar em espanhol ou *portunhol*. Os japoneses e chineses permaneciam nas laterais da sala, mas em carteiras mais à frente. A turma não sentava em semicírculo, ficavam espalhados pela sala conforme estavam as carteiras, mas a professora sempre procurava mesclar os grupos para evitar o uso de língua materna e a exclusão de alunos menos interativos.

No dia 22 de abril de 2008, os alunos ainda sentavam em qualquer disposição, e também havia insistência da professora em diversificar os subgrupos formados. Os alunos falantes de espanhol, de modo geral, não conseguiram distinguir os verbos *falar* e *conversar*; uma aluna peruana usou o verbo *comer* para *chiclete* (estou comendo chiclete), ao invés de *mascar chiclete*; além da confusão entre pronome possessivo referindo segunda ou terceira pessoa (seu/sua). Dessa forma, encontrei algumas dificuldades lexicais verbalizadas por falantes de espanhol.

No dia 6 de maio de 2008 foi gerado um dado interessante. Quatro alunos falantes de espanhol utilizavam os gestos para significar palavras que não conseguiam explicar verbalmente. Além de a professora se apoiar muito nos recursos não-verbais, esses alunos já estavam habituados a não fazerem traduções nos momentos de interação com o grande grupo, mas as realizavam em interações menores. Uma aluna paraguaia, por exemplo, fez um gesto simbolizando um sorvete, após a professora perguntar se já havia chupado sorvete. Frente ao gesto indagador de alguns alunos, a aluna imediatamente simulou lamber um sorvete e segurá-lo na ponta como se houvesse uma *casquinha*.

No dia 13 de maio de 2008, observo a facilidade dos alunos em perceberem a metáfora *arrancar as orelhas*, associada ao gestual. Todos eles, numa atitude de partilha, dão risada quando a professora avisa que vai *puxar as orelhas* dos alunos que não fizeram a atividade de casa, dos faltosos ou daqueles que chegavam atrasados com frequência. Os alunos partilham desse entendimento desde o princípio do curso, pois a professora me relatou que não houve, desde o primeiro dia de aula, dúvida ou

espanto por parte deles, quanto ao significado da expressão referida, pois conseguem, segundo ela, perceber que o contexto, nesse caso, não permite a ocorrência, em sua interpretação, com base na literalidade do termo.

Nesse dia, encerro todas as observações sem câmera filmadora e ingresso na etapa das “filmagens-teste”. Solicito à professora alguns minutos finais para avisar que na aula subsequente eu usaria a câmera conforme o combinado, mas que desejaria não ser esse uso um fator que dificultasse as interações ou que os impedisse de serem naturais.

Para finalizar este tópico, ressalto a percepção de eficiência e competência ímpares da professora. Ela se mostra muito atenta aos alunos quando fazem as atividades, tira as dúvidas nos subgrupos formados para melhor interação entre alunos, procura separar subgrupos que se formam por afinidades de nacionalidades. E, além de tudo, os alunos demonstram bom alinhamento com a professora. Os falantes de espanhol aparentam entender muito do que é enunciado pela professora e isso é percebido por mim pela quantidade de acenos positivos de cabeça⁶ que são emitidos durante a interação.

3.6 – O ambiente e sua organização

A sala de aula pode ser um facilitador ou um empecilho para a interação face a face, local propício para a negociação do papel de enunciadador e demais papéis entre os participantes, pode ainda constituir espaço de fronteira, a depender da organização do mobiliário que compõe o cenário onde os sujeitos atuam.

6. O aceno positivo de cabeça é, em muitas culturas, entre elas a brasileira, gesto que aparentemente confirma o entendimento ou a concordância quanto ao ponto de vista do interlocutor que percebe, pela visão, audição, tato e, até, olfato, aquilo que foi enunciado.

O ambiente pode ser percebido como formal, de acolhimento, de privacidade, de familiaridade, de constrangimento ou de distância (KNAPP & HALL, 1999: 66-8). Quanto maior a informalidade, o acolhimento e a familiaridade, mais próximo o aluno se sentirá dos interlocutores, o que facilitará a interação dentro de sala; se o ambiente for formal, privativo, não-familiar, provocará constrangimento e não acolhimento, estabelecendo distâncias, sendo maior a possibilidade de insucesso dentro do processo ensino-aprendizagem.

Por se tratar de turma grande, a professora não conseguia manter boa disposição de carteiras para a realização das aulas. Mais um motivo para essa aparente desorganização, era a falta de uma sala específica para as aulas de português para estrangeiros, pois como eram vários alunos, não havia possibilidade de alojá-los nas dependências do PEPPFOL. Dessa forma, os alunos tinham aula em um ambiente não muito apropriado.

Mesmo com disposição inadequada, a professora não perdia o foco em propiciar momentos de interação entre os participantes da aula. Assim, me dispus a chegar todas as aulas quinze minutos antes para dispor o mobiliário em semicírculo, a fim de facilitar o desenvolvimento da aula, bem como fazer os devidos ajustes na câmara filmadora que mais tarde iria se instalar naquele ambiente.

Nessa nova disposição, era possível filmar todos os alunos por igual, pois consegui isolar o local da câmara de forma que todos estivessem enquadrados no ângulo da filmagem, mas deparei com outro problema, que será descrito na subseção de geração de dados.

A professora ficava atrás da mesa nos momentos mais formais de interação, quando explicava um conteúdo gramatical e poderia utilizar a lousa como recurso visual. No entanto, deixava a mesa para trás na maior parte do tempo, procurando estabelecer um contato corporal e visual mais próximo com os alunos nos seguintes momentos: leitura coletiva, em que todos liam um pedaço do texto, debates entre os alunos e ela, narrativa de *casos pessoais* e incentivo para que os alunos também fizessem o mesmo, resolução de dúvidas e explicação de léxico não compreendido. O uso do gestual foi mais percebido durante os momentos de maior interatividade com os alunos, sobretudo no último caso (vocabulário), a professora usava abundantemente a comunicação não-verbal.

3.7 – A geração de dados⁷

Os dados inseridos nessa pesquisa foram extraídos de situações de interação natural em sala de aula.

Por geração de dados entende-se todo o processo de pesquisa que compreende desde a negociação do campo de pesquisa até os momentos finais de reflexões êmicas. A construção do conhecimento se dá em diversas instâncias, e a meu ver, as interações com a coordenadora do curso, a professora, os alunos da classe de português e os sujeitos diretamente ligados à pesquisa faz com que ela adquira dimensões maiores, e proporciona, literalmente, dados em geração, cujo processo é tão importante quanto a elaboração das considerações finais, sendo estas passíveis de serem reformuladas e redirecionadas.

Cada instrumento utilizado, durante o período de geração de dados, teve sua devida importância.

As conversas formais com a coordenadora e a professora realçaram, ainda mais, o meu desejo de investigar o que há por *trás dos bastidores*, tudo aquilo que não se comenta diretamente em sala, sejam gestos, tons de voz, expressões faciais, entre outros elementos também importantes na interação.

As conversas informais com a professora e com os alunos da classe puderam me fazer enxergar os dois lados da moeda: um que tenta ser muito explícito e claro, refletindo sobre o agir da professora a todo momento; e o outro em que o aluno procura compreender tudo o que é enunciado, aprender aspectos culturais, interagir bem com brasileiros e adquirir competência comunicativa⁸ na língua alvo.

7. O termo geração de dados surge para diferenciar o processo das pesquisas qualitativas das positivistas. Johnstone (2000: 22-4), no capítulo *Thinking about Methodology* (Falando sobre metodologia), discute bastante sobre o que são os dados e chega à conclusão que eles são resultado da observação, que consiste em analisar dada interação sem fazer generalizações. Huth (2006: 2034), ao escrever artigo sobre interação em segunda língua, também faz menção à geração de dados interacionais (*generating interactional data*). Os dados são construídos pela observação e análise, não estão prontos para a coleta, mas se constroem no decorrer do processo de pesquisa.

8. O conceito de competência comunicativa foi criado por Hymes (1972) para abarcar elementos além da descrição da variedade padrão e da crença em comunidades uniformes propostas por Chomsky ao tratar de competência linguística (GUMPERZ, 1997: 39). Segundo Maher (1995: 39), a partir de Hymes foi possível oferecer ao aprendiz, principalmente o aprendiz de língua estrangeira, convenções de uso da língua, sem as quais não seria suficiente dominar normas gramaticais. Ter competência comunicativa é, antes de tudo, saber o que falar, como falar, quando falar, com quem falar; realizar ajustes, enunciar algo socialmente adequado, a depender do contexto em que os interagentes estão inseridos.

Minhas notas de campo auxiliaram no planejamento e no rumo dado à pesquisa, pois a partir das primeiras percepções pude direcionar os estudos realizados em sala de aula, por meio da observação das pistas que podiam ser melhor captadas, das pistas que ofereciam dificuldades no processamento, da reação dos alunos ao captar, ou não captar, elementos verbais e não-verbais. Percebi também a riqueza de pistas que são enunciadas durante a interação, aspecto essencial para o início deste estudo, conferindo a sua importância e necessidade.

Essa tomada de notas foi realizada após as gravações ou após a interação com algum membro da comunidade do PEPPFOL, nunca feitas no momento da interação. Essa recomendação é de Flick (2007: 181), que adverte o pesquisador para a realização das notas de campo após o contato com os colaboradores para não se distanciar deles, evitando que a relação entre eles se torne artificial.

As entrevistas foram realizadas de forma semiestruturada com as participantes. Elenquei algumas questões sobre as experiências linguísticas e sociais que elas tinham adquirido. A partir das perguntas inseridas no quadro abaixo, as participantes puderam discorrer sobre diversos assuntos importantes para o desenvolvimento da pesquisa, auxiliando na etapa posterior, a análise das cenas.

Quadro 1 – Perguntas utilizadas na entrevista semi-estruturada

Qual o nome que você gostaria de escolher para ser citado na pesquisa?

Quanto tempo você reside no Brasil? E em Brasília?

Você mora com outros alunos estrangeiros?

E com alunos brasileiros?

Convive com brasileiros nas atividades cotidianas?

Qual é a sua formação e suas aspirações profissionais?

Já fez outros cursos no Brasil em que o idioma era o Português do Brasil?

O que te motivou a se matricular em um curso de português como língua estrangeira?

Se você pudesse avaliar o seu aprendizado de língua portuguesa nas aulas do curso, como você avaliaria? Que nota de zero a dez você daria?

Como você avalia a aula da professora, como ela direciona as aulas. Ela consegue ser clara naquilo que diz, nos gestos que executa. Cite exemplos.

Você já passou por alguma(s) situação(ões) constrangedora(s) por não entender alguém, ou não ser entendido, durante uma conversa? Fale um pouco sobre isso.

Você acha que a gesticulação, durante a aula e as conversas fora de sala, é capaz de auxiliar na compreensão da mensagem quando as palavras não são tão claras? Cite um exemplo pessoal ou imaginado.

Você acha que o tom da voz pode mudar o significado de uma palavra ou uma frase? Cite um exemplo em sua língua.

A escolha da câmera de vídeo foi feita para captar informações verbais e não-verbais, o que seria inviabilizado pela adoção somente de gravadores. Ela apresenta, segundo Erickson (1990: 11), três pontos fortes: “a capacidade de completude de análise, o potencial para reduzir a dependência do observador em tipificação analítica primitiva e reduz a dependência do observador”.

As filmagens foram realizadas, em caráter experimental (filmagem-teste) com a câmera em ponto fixo, no canto esquerdo da sala, para que pudesse captar toda a sala, porém não havia, dessa maneira, a possibilidade de ampliar o *zoom*, impossibilitando a análise de aspectos minuciosos, como as expressões faciais, por exemplo. Outro aspecto que impediu a filmagem de um único ponto foi o fato das interações ocorrerem de forma dinâmica, assim a câmera deveria se mover (ficar em minha mão) para uma captação eficaz e possível de ser utilizada como instrumento de análise. Cabe ressaltar que os dois tipos de filmagens, teste e dados, foram realizados ininterruptamente.

Hammersley & Atkinson (2007: 148) esclarecem que cabe ao pesquisador decidir o número de cenas filmadas, o uso da câmera fixa ou móvel e a utilização de *zoom*, a depender do caráter da pesquisa. Em meu contexto de pesquisa, gravei quatro aulas, mas apenas utilizei quinze cenas contidas nas duas primeiras aulas por critérios que explicitarei nas páginas seguintes. Tive de optar pela câmera móvel, em decorrência da dinâmica da interação entre a professora e os alunos, e não utilizei mudanças no *zoom* por não dispor da mobilidade desse recurso na câmera utilizada.

O uso da câmera é imprescindível para a realização da pesquisa etnográfica. Fetterman (1998: 65-6) menciona ser ela a forma mais adequada de documentar as observações de campo, além de captar comportamentos específicos e favorecer o acesso posterior, pois alguns acontecimentos podem não ter sido observados no momento da interação.

As reflexões êmicas⁹ também compõem este estudo na contribuição realizada por diversos olhares em triangulação¹⁰: o olhar do pesquisador, a reflexividade¹⁰ do colaborador e de teorias embasadas, em consonância com o fazer etnográfico. Para Bortoni-Ricardo (2008: 59), o pesquisador não pode ser considerado “um relator passivo”, mas um “agente ativo na construção do mundo”. E acrescento que deve ser ele um mediador entre os aspectos teóricos, estudados por ele, e os participantes, teoricamente leigos no assunto. Para realizar essa reflexão conjunta, as participantes se encontraram comigo em datas previamente agendadas e acordadas, para a análise das imagens e confronto de ideias acerca do que observamos conjuntamente.

3.8 – O constituição do *corpus*

Para a constituição do *corpus*, considerei as notas de campo, as conversas informais e formais com diversos membros que se inserem, direta ou indiretamente, nesse contexto de aulas de português como segunda língua no PEPPFOL, as entrevistas semiestruturadas e as reflexões êmicas.

9. Entende-se por pesquisa êmica a análise de determinada interação sob o ponto de vista do colaborador. Sobre os enfoques possíveis na análise de uma pesquisa, Kenneth Pike descreveu as análises do ponto de vista êmico e ético. Segundo Duranti (1997: 172-4), a perspectiva êmica favorece o ponto de vista dos membros da comunidade investigada e tenta descrever como os membros atribuem significado a determinado ato, em contraste com a perspectiva ética, que privilegia o ponto de vista do observador.

10. A triangulação compreende o uso de várias perspectivas diferentes na análise de um mesmo *corpus* e implica que a teoria está sendo testada em mais de uma maneira (CANÇADO, 1994: 57). Esse conceito surge dos estudos etnográficos com Erickson (1982, 1990), em que menciona as ações que são observáveis (observação direta), a interpretação do ponto de vista dos atores (entrevista) e entrevistas dos participantes e de outros colaboradores ligados ao contexto (ou documentos do local). Davis & Henze (1998: 404) mencionam outro tipo de triangulação que utilize várias fontes (entrevista de vários colaboradores), vários recursos (entrevistas e documentos do local, por exemplo) e investigadores diferentes. Utilizo essa triangulação também ao utilizar duas colaboradoras, a técnica da entrevista associada ao estudo teórico e ao analisar os dados com minha orientadora, além do visionamento com as participantes. Reflexividade é, para Erickson (1982: 213), a integração da ação diretamente observada e a interpretação feita pelo ponto de vista dos participantes, verificada no momento das entrevistas realizadas com os próprios colaboradores.

Durante o período de pesquisa, observei quatro aulas ministradas pela própria professora da disciplina sem a presença da câmera, pois essa seria mais um elemento estranho em sala de aula, além de mim. Senti a necessidade de os alunos se familiarizarem primeiramente comigo, para que depois fossem filmados.

Além disso, esse período de observação, realizado nos dias 15 e 22 de abril e 6 e 13 de maio, tem a sua importância na programação da pesquisa e, caso houvesse necessidade, redirecionamento da linha de pesquisa. No entanto, ao observar as interações, pude ter a certeza da possibilidade de investigar as pistas de contextualização nas situações de segunda língua.

A partir dessas percepções e vivências com os alunos e com a professora, elaborei notas de campo com alguns aspectos que eu deveria investigar e as confrontei com minhas questões de pesquisa, presentes na introdução desta dissertação. Esse seria o momento de modificá-las, caso houvesse dissonância entre o planejamento e a prática em campo.

As filmagens foram realizadas em dois estágios: (1) filmagem-teste, utilizada apenas para que os alunos se familiarizassem com a câmera e para o aprimoramento do manejo desse dispositivo e (2) filmagem-dados, compondo, de fato, o *corpus* da dissertação.

A filmagem-teste aconteceu nos dias 20, 22, 27 e 29 de maio, já a filmagem-dados ocorreu nos dias 12, 17, 19 e 24 de junho, totalizando oito horas de imagem e som para análise. Contudo, tive de reduzir essa parte do *corpus* por haver muitos dados para análise, além de conseguir nas primeiras horas (aulas dos dias 12 e 17 de junho) observar os aspectos que desejava investigar.

Cançado (1994: 57), ao falar sobre o *corpus* da pesquisa qualitativa, alivia a angústia de o pesquisador utilizar poucos participantes, e isso não significa que o *corpus* é reduzido:

Os dados obtidos através de uma Etnografia em sala de aula, diferentemente de uma pesquisa quantitativa em que resultados de natureza estatística são relevantes, podem ser obtidos de um número pequeno de informantes. Ainda assim, ao final da coleta¹¹ o que se tem é uma grande quantidade de registros. Existe aí uma necessidade de cortes e vieses que será dirigida pelo foco da pesquisa em questão, e também pela habilidade do pesquisador, que traz como característica uma bagagem de intuições e experiências que foram acumuladas ao longo de sua trajetória, principalmente quando se trata da sala de aula, um lugar com o qual estamos tão habituados e familiarizados desde o começo de nossas vidas.

Desta maneira, não selecionei nenhuma cena específica, pois segui a sequência de dados que dispunha ao iniciar pela primeira aula, e eliminei as outras duas aulas (dias 19 e 24 de junho) em decorrência da repetição das pistas de contextualização ao longo das gravações, não havendo necessidade de investigar o que já havia sido investigado.

É importante ressaltar que não enfrentei nenhum problema técnico com o uso da câmera, seja bateria fraca, ausência de espaço no cartão de memória ou até esquecimento do dispositivo.

Para compor esse *corpus*, encerro com a análise das imagens junto às participantes do estudo, unindo as minhas impressões com as delas, promovendo mútua reflexão e entendimento, aliados aos estudos de pistas de contextualização, contidas no capítulo 4, e teorias utilizadas no capítulo 2 desta dissertação.

3.9 – Entrevistas e reflexões êmicas

Durante o período do mês de novembro e dezembro de 2008 foram realizadas as entrevistas e as reflexões êmicas com as duas participantes da pesquisa. A entrevista foi realizada no dia 18 de novembro com Laudiel e 12 de dezembro com Mercedes, já a análise das cenas (visionamento com reflexões êmicas) foi realizada com Laudiel nos dias 5, 9 e 11 de dezembro e 6, 10 e 11 de dezembro com Mercedes.

11. Embora a autora utilize o termo coleta para a reunião de dados, sigo as orientações de Johnstone (2000: 22-4) ao mencionar *geração de dados* conforme nota de rodapé número 7, na página 124.

O critério para dividir a análise de cenas em dois ou três dias esteve relacionado ao cansaço das participantes, a partir do momento que manifestavam exaustão em nossas conversas, fazíamos pausa para melhor produtividade e fidedignidade na análise dos dados. Esses procedimentos visavam conhecer mais as participantes e realizar a checagem dos dados junto a elas.

Gaskell (2002: 64) enfatiza a necessidade de preparação e planejamento da entrevista alinhavada com o referencial teórico, responsável por guiar a investigação.

Por meio da entrevista, foi possível verificar uma série de detalhes essenciais para a análise de dados, especialmente o tempo de contato das participantes com a língua portuguesa, se haviam tido convívio com brasileiros nas atividades diárias, e a percepção de aspectos importantes da interação, como os gestos e alterações de tom (elementos paralinguísticos e extralinguísticos¹²).

As reflexões êmicas também auxiliam na construção do(s) significado(s). Elas são responsáveis por esclarecer pontos que o pesquisador não pôde perceber, ou interpretou de maneira equivocada. Dentro desse contexto, as alunas participantes puderam refletir sobre suas ações, negociar a interpretação e analisar os dados gerados, além de repensar suas práticas sociais.

Na prática dessas duas atividades, consegui perceber, de fato, a negociação do significado entre mim e as participantes. A interação, sem dúvida alguma, é ferramenta poderosa que permeia as relações humanas, pois esse contato com as participantes me possibilitou fazê-las refletir sobre seus atos, ter *insights* esclarecedores voltados para a prática pedagógica da professora de Português, esclarecer, para as participantes, pontos que não ficaram claros durante a interação em sala e, principalmente, perceber que nem sempre a nossa visão de pesquisador impressionista é capaz de julgar uma boa interação/comunicação, pois necessitamos trabalhar, etnograficamente, com as três perspectivas já citadas (visão do pesquisador, visão dos participantes e aparato teórico iluminando as práticas sociais).

12. Os termos paralinguísticos e extralinguísticos estão relacionados às pistas de contextualização. Maiores detalhes serão abordados no capítulo 4.

3.10 – Procedimentos adotados na pesquisa

Em suma, a pesquisa teve seu percurso bem delimitado, com o cumprimento rigoroso do cronograma para que eu pudesse alcançar meus objetivos e responder às questões de pesquisas contidas na introdução desta dissertação.

Preocupe-me em transmitir a maior imparcialidade durante a entrevista e a análise de dados. Somente após escutar as participantes, manifestei a minha visão à luz das teorias sociolinguística e etnográfica, interagindo e construindo os possíveis resultados. Apesar de essa preocupação existir, creio não existir nenhuma pesquisa asséptica. Quando o pesquisador escolhe tema, participantes, categorias, já não é mais imparcial. Conforme Brandão (2005: 78) esclarece:

Não se deve esquecer de que toda análise constitui processo seletivo que envolve escolhas de métodos, técnicas, pontos-de-vista, teorias e, como tal, implica interferência, parcialidade, filtros e, principalmente, alto grau de envolvimento do pesquisador no objeto de pesquisa.

As participantes conseguiram julgar as categorias e explicar suas reações perante as enunciações geradas pela professora de Português. Não houve qualquer momento em que elas não soubessem sobre o que eu estava perguntando, ou não soubessem explicar o motivo de suas reações, possibilitando, assim, um estudo de caráter eminentemente êmico e, por consequência, uma pesquisa etnográfica.

Sistematizo a sequência de ações por meio de cronograma, que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa. Todo ingresso ao campo, em perspectiva de imersão, foi registrado, seja por notas de campo ou por gravações em câmera filmadora.

Quadro 2 – Cronograma de atividades de campo

Data	Atividade
14 de março	Negociação do campo de pesquisa com a coordenadora
15 de abril	Negociação do campo de pesquisa com a professora e com os alunos
15 e 22 de abril 6 e 13 de maio	Observações preliminares com notas de campo
20, 22, 27 e 29 de maio	Filmagens-teste
12, 17, 19 e 24 de junho	Filmagens-dados
18 de novembro	Entrevista semiestruturada com Laudiel
12 de dezembro	Entrevista semiestruturada com Mercedes
5, 9 e 11 de dezembro	Visionamento com Laudiel
6, 10 e 11 de dezembro	Visionamento com Mercedes

O ingresso no contexto PEPPFOL ocorreu no período de dez meses e aconteceu exatamente nas datas acima para não comprometer outras etapas. As entrevistas e os visionamentos não puderam ser realizados mais cedo por não haver possibilidade de encontro entre as participantes e o pesquisador, por incompatibilidade de agendas.

Erickson & Shultz (1981), a partir da tradução realizada por Garcez e Surek-Clark (2002: 226-33) do original *When is a context: Some issues and methods in the analysis of social competence*¹³, sugerem passos para a análise de todo o material captado por câmeras filmadoras em seis etapas que descrevo a seguir:

1º passo: A percepção da gravação por inteiro

O pesquisador deve assistir à gravação do início ao fim, realizando algumas marcações da localização aproximada dos pontos de interesse, anotando o tempo em que ocorreu alguma situação que necessita se deter para a análise.

Há, nesse estágio, a identificação de passagens que possuem pistas de contextualização em uma perspectiva microanalítica.

13. Tradução do título original: “*O quando*” de um contexto: questões de métodos na análise da competência social.

Para realizar as devidas marcações, realizei uma relação das pistas de contextualização para que pudesse ter o olhar voltado para a ocorrência:

Quadro 3 – Relação de pistas de contextualização

Pistas Linguísticas ¹⁴	Pistas Extralinguísticas ¹⁴	Pistas Paralinguísticas ¹⁴	Pistas não-verbais ¹⁴
→ Alternância de código	→ Entonação	→ Pausas	→ Gestual ou cinésica
→ Interpretação de metáforas, ironias e termos polissêmicos	→ Acento	→ Tempo da fala	→ Proxêmica
	→ Tom	→ Hesitações	
		→ Sinais de fundo	
		→ Amortecedores vocais	
		→ Início gaguejado	

2º passo: A busca por eventos análogos e a segmentação de extratos

Os extratos são segmentados com o objetivo de encontrar ocasiões análogas, em que haja conjugação de várias pistas de contextualização, mas o pesquisador deve selecionar situações que julga serem de importância teórica para sua pesquisa.

A cada extrato segmentado, deve-se descrever os aspectos verbais e não-verbais encontrados, apoiados nas notas de campo a respeito do que foi observado.

Para analisar as pistas de contextualização presentes nas ocasiões filmadas, necessitei organizá-las conforme quadro inserido no primeiro passo. Após isso, busquei elencar em cada extrato selecionado as pistas que ocorriam de forma isolada ou conjugada com outras.

3º passo: A descrição dos eventos observados e a transcrição dos extratos

Nesse passo, a descrição de mudança de postura, alterações prosódicas, redução ou aumento das distâncias entre os participantes, o direcionamento do olhar e as expressões de face, bem como a manifestação do estilo da fala são bastante importantes.

14. O detalhamento dessas pistas será realizado no capítulo 4.

Ao analisar uma cena, devemos decompô-la, isto é, descrever cada comportamento comunicativo de cada vez para que haja detalhamento no relato dos aspectos observados.

Toda essa descrição se materializa em uma transcrição com utilização de símbolos que contemplem aspectos verbais e não-verbais em sua ordem temporal, isto é, na sequência natural dos acontecimentos gravados.

A partir da descrição desses comportamentos comunicativos, termo empregado por Erickson e Shultz (1981), presentes nas interações gravadas, pude perceber que as ações das participantes, também expressas na cadeia da fala, resultam em pistas de contextualização que sugerem determinada interpretação. Por exemplo, o fato de um interlocutor se aproximar do outro, expressa pista de natureza não-verbal que pode significar um momento de informalidade, conforme ratificado na pesquisa de Brandão (2005) a respeito da variação estilística.

Os quinze excertos extraídos de quatro horas de gravação foram construídos de forma a manifestar elementos verbais e não-verbais, ora combinados, ora separados. Por essa razão, necessitei manter um equilíbrio entre o uso exacerbado de símbolos e a prolixidade de informações na transcrição.

O subsídio teórico para o uso das convenções de transcrição foi extraído de renomados estudiosos da área da Análise da Conversação e da Sociolinguística Interacional: Atkinson & Heritage (2006) e Ochs (2006) pela autoridade em convenções de transcrição, Gumperz (1999) como principal teórico a dar suporte a esta dissertação, grande ícone da Sociolinguística Interacional, e pela praticidade de suas convenções, e Preti (2008) por reunir bibliografia atual sobre interações orais e por ser referência nacional para os estudos sociointeracionistas. Em decorrência da natureza da pesquisa, Gumperz (1999) foi a fonte mais utilizada para as convenções de transcrições adotadas. Mesmo com essa diversidade de sistematizações de transcrições de interação, senti a necessidade de adaptar as convenções de acordo com os aspectos observados em cada excerto, na tentativa de sempre facilitar a leitura dos dados.

Cabe ressaltar que as particularidades fonéticas ligadas a regionalismo ou uso de sotaques não foram representadas neste estudo por não ser o alvo da pesquisa.

4º passo: A eliminação de descrições exaustivas, a seleção e a delimitação dos extratos analisados

É possível realizar cortes nos excertos selecionados para evitar descrições muito cansativas e pouco informativas. Não há necessidade de transcrever toda a fala gravada, sendo aconselhável “dar atenção às coisas intuitivamente *maiores*” (ERICKSON & SCHULTZ, 1981).

Dentro de um *corpus* muito grande é necessário obedecer ao critério de saturação. No caso desta dissertação, sempre que as pistas de contextualização começavam a se repetir, não aparecendo aspectos novos para análise, desprezei a cena.

Por saturação, Bauer & Aarts (2002: 59) entendem ser o critério de finalização, se não há mais aspecto novo a ser acrescentado, a pesquisa deve ser encerrada. Ela funciona em processo cíclico e necessita desse critério para ter um fim.

5º passo: A análise dos extratos quanto às estratégias verbais e não-verbais utilizadas pela professora e captadas pelas participantes do estudo

Nesse momento, estão presentes dentro da transcrição elementos que suscitam pistas de contextualização e que, por sua vez, geram significados, implícito ou explicitamente, percebidos (conforme sugerido no 3º passo). Junto desses elementos, há a necessidade de *limpar* a transcrição (conforme sugerido no 4º passo) para depois chegar à análise das estratégias adotadas nas interações.

A professora de português com segunda língua expressa, nas gravações, e, por consequência, nas transcrições, ações que desencadeiam pistas dependentes do contexto, ou seja, só podem ser interpretadas se houver contexto que ative uma ou várias opção(ões) de significado(s). Essas pistas transmitem, ou não, informação aos estudantes, a depender de vários fatores que só podem ser checados no momento da entrevista e do visionamento.

6º passo: Análise comparativa dos extratos selecionados

Essa etapa final procura verificar possibilidades de ocorrência **para esse contexto estudado**, isto não pode ser reproduzido para outros participantes, mesmo

que tenham a mesma nacionalidade, os mesmos hábitos, ou até para o mesmo colaborador que esteja em outro local, ou em outra situação ou evento de fala.

Em minha análise, e após visionamento com as colaboradoras, pude perceber que a comunicação gestual constitui maneira de resolver dúvidas que não foram solucionadas com aspectos verbais. Os alunos, em geral, incluindo as duas participantes, costumam realizar acenos positivos mais veementes com a cabeça após explicações que utilizam gestos. Esse é um aspecto que se reproduz em todos os excertos em que surge a comunicação não-verbal manifestada em gestos e pode ser considerado, para o contexto desta pesquisa, um aspecto recorrente em diversas situações.

3.11 – *Yo hablo*, tu falas, nós *hablamos*: o panorama contextual do ensino de português para falantes de espanhol

Início essa seção com a citação de Koch & Cunha-Lima (2007: 288) para explicitar os recursos que podem ser usados entre os interagentes, em qualquer língua, para se tornarem claros e eficazes na comunicação, processando a mensagem veiculada de forma adequada:

O limite entre o sistema gramatical e seu uso não são nítidos nem estanques. As diferentes línguas codificam diferentemente alguns aspectos da realidade e oferecem recursos variados para que o falante possa tratar e apresentar esses aspectos, e também diferentes meios para que ouvintes possam avaliar o que está sendo dito e decidir que interpretação construir.

Minhas anotações de campo revelaram engajamento mútuo dos participantes nas situações de aulas observadas. Os alunos, independentemente da origem étnica, tentavam se comunicar da forma que podiam para se tornarem compreendidos, e bem compreendidos. A interação entre os alunos falantes de espanhol e a professora titular não podia ser diferente. A proximidade entre as línguas e as culturas favoreceu interações bem sucedidas entre as enunciações e as interpretações.

Na sequência, apresento o panorama atual do ensino da língua portuguesa para falantes da língua espanhola.

Saber que o português e o espanhol podem ser considerados línguas muito próximas é algo tácito nos estudos linguísticos e na intuição dos falantes das duas línguas quando estão em situação de uso.

Schmitz (1991: 31) esclarece que o grande desafio para o aprendiz de espanhol é aprender a falar e a escrever com proficiência, evitando a prática do *portunhol* ao enfrentar as semelhanças dos idiomas, capazes de confundir o aluno.

As duas línguas são consideradas irmãs (ALMEIDA FILHO, 1995: 14; SCHMITZ, 1991: 31). No caminho oposto, o ensino de português para falantes de espanhol apresenta, segundo Almeida Filho (1995: 14-5), várias semelhanças entre as línguas em contraste: a ordem canônica da oração, o léxico comum entre elas e as bases culturais compartilhadas.

Esse fator é capaz de facilitar alguns aspectos interacionais entre a professora do curso de português para estrangeiros, brasileira nativa, e as estudantes que colaboraram nesse estudo, originárias da Colômbia. No entanto, isso pode dificultar em alguns aspectos citados mais adiante.

Para Almeida Filho (1995: 15), as semelhanças entre a língua portuguesa do Brasil e a língua espanhola fazem do aluno falante de espanhol um falso aluno principiante, pois ele carrega consigo um “índice pós-elementar de compreensibilidade”, isto é, ele tem a sensação que já compreende bem a língua portuguesa e nem precisaria aprendê-la.

Os falantes de espanhol apresentam facilidades e dificuldades no aprendizado do português como segunda língua. Carvalho (2002: 598) ilustra os fatores a favor e contra esse processo e os chama de transferência positiva e negativa:

A facilidade inicial das habilidades receptivas, a rapidez com a qual se adquirem as habilidades produtivas, e a subsequente alta motivação entre os alunos, diminui o grau de ansiedade¹⁵, proporcionando um ambiente propício para a aprendizagem. Por outro lado, esta mesma proximidade é responsável por um alto nível de interferência, pois acredita-se que a presença de L1 (espanhol) na produção oral e escrita em português é mais frequente que na produção de falantes de línguas tipologicamente mais distantes.

15. A autora cita, dentro de sua exposição, Milleret (1992).

Essa seria a dificuldade encontrada pela professora de português para falantes de espanhol, pois o aluno adquire tanta confiança, que não consegue perceber aspectos definidores da nova língua, além de terem a sensação de que estão falando e escrevendo errado a sua língua, ao tentar fazer isto na língua alvo, o português (ALMEIDA FILHO, 1995: 16).

Aproveito para citar a metáfora proposta por Júdice (2002) ao contextualizar o processo de ensino e aprendizagem do aluno falante de espanhol: ele enfrenta transparências e opacidades¹⁶. No início do aprendizado, o aluno falante de espanhol, quando comparado aos de outras nacionalidades, apresenta mais transparência da língua e da cultura que aprendem, em contraste com as suas (JÚDICE, 2002: 39).

Inclusive Júdice (2002) sugere que esse aluno se beneficia muito caso opte por uma classe apenas de falantes de espanhol, pois o professor pode direcionar o trabalho explorando as zonas de transparência e resolvendo as complicações das áreas de opacidades.

Carvalho (2002: 597), em seu estudo intitulado *Português para falantes de espanhol: Perspectivas de um campo de pesquisa*, menciona o nome de Leonor Lombello, estudiosa que em 1983 defendia um currículo bastante específico para o ensino de português para os falantes de espanhol, enfatizando que esse deveria ter ritmo mais acelerado e que fosse trabalhado com aspectos positivos que estão arraigados à língua materna do aluno para superar as dificuldades que ela pudesse trazer.

16. Sobre os termos transparências e opacidades, Júdice ilustra a situação de ensino de português para falantes de espanhol que apresenta momentos de bastante clareza, pela proximidade entre o português e o espanhol, mas pode trazer opacidades, como a tradução equivocada de falsos cognatos, por exemplo.

Carvalho (2002: 603) chama atenção para a necessidade de aulas **contextualizadas** (grifo meu), com exercícios comunicativos, sem focalizar tanto as questões gramaticais. No caso dos falantes de espanhol, o processo de comunicação é pouco visado, pois eles já conseguem se comunicar bem nas primeiras semanas de curso, mas o professor deve se ater à “prevenção da fossilização¹⁷ de uma interlíngua¹⁷ precoce”. Desta maneira, a autora percebe a importância de elaborar materiais didáticos que contemplem estruturas linguísticas por meio da análise contrastiva¹⁸, associadas às atividades, contextualizadas e comunicativas, que abarquem habilidades orais e escritas (CARVALHO, 2002: 604).

O uso de análise contrastiva, ou quaisquer perspectivas de ensino baseadas na enunciação-correção-produção de erros, não são avaliados por mim como as melhores estratégias dentro do contexto estudado. Concordo inteiramente, e ainda bem que não estou sozinho nessa discussão, com Lombello (1983: 109), ao tratar das estratégias de ensino/aprendizagem de português para falantes de espanhol como L1: “só pode ser abordado através de uma metodologia que leve em conta os fatores pragmáticos da produção do aluno”.

Além disso, Bennett (1993), em estudos acerca do interculturalismo, percebe que algumas culturas possuem maior dependência do contexto, **culturas de alto contexto**, enquanto que outras não necessitam de tanta contextualização, **culturas de baixo contexto**. No grupo de culturas de baixo contexto estão o japonês e o inglês, que inserem a maior parte da informação a ser comunicada no enunciado, verbalmente explícita. Já as culturas de alto contexto incluem os povos falantes da língua espanhola e da língua portuguesa, deixando claro que o enunciado puramente verbal não é capaz de transmitir toda informação, necessitando de recursos extralinguísticos. Assim, quando não há boa contextualização, o aluno falante de espanhol pode perder dados importantes durante a interação com brasileiros.

17. Segundo definição de Schütz (2006), interlíngua é a criação de determinada linguagem, no início do aprendizado de línguas estrangeiras, que ocorre em decorrência das influências da língua materna; e fossilização está relacionada à cristalização da interlíngua, os desvios que o aprendiz comete ao utilizar a língua alvo.

18. A análise contrastiva surge em meados das décadas de 40 e 50 com a finalidade de ser utilizada na construção de materiais didáticos para o ensino de segunda língua, sendo os pioneiros nesse estudo Charles Fries e Robert Lado. Essa análise tem o intuito de comparar a língua de origem do aprendiz e a língua alvo, na tentativa de solucionar e explicar problemas que ele enfrenta ao estudar outra língua (AKERBERG, 1994: 96).

Em seu estudo, Rodea (2008) interage com colaboradores que possuem o espanhol como língua de herança, em pesquisa qualitativo-interpretativa. Seu intuito é combater estereótipos construídos por professores e alunos, valorizando o aspecto individual dos alunos e, sobretudo, a heterogeneidade das turmas.

Durante o processo interacional, em contexto conversacional, Carvalho (2002: 598) enfatiza que a compreensão se torna viável graças a elementos presentes durante a situação, como sinais visuais e a negociação de significados entre os interlocutores. E essa negociação se dá de maneira mais tranquila, graças à transferência positiva que o sujeito carrega da língua materna, pois isso possibilita que o falante se comunique com um brasileiro muito rapidamente, aguçando, ainda mais, as habilidades receptivas (CARVALHO, 2002: 599).

Para Júdice (2002: 40) são transparências, para o aluno falante de espanhol, a compreensão total ou parcial de elementos linguísticos e extralinguísticos. No entanto, há zonas opacas no que diz respeito a algumas estruturas lexicais herdadas por grupos africanos e indígenas, os denominados falsos cognatos, além de criações vernáculas, que acompanham a evolução da língua, uso de gírias e falares locais (JÚDICE, 2002: 42-3).

Este último aspecto se torna fundamental para minha pesquisa, pois é a partir de melhor “proficiência em habilidades receptivas” que os alunos poderão cada vez mais entender gestos, entonações específicas, pausas, expressões faciais, entre outros elementos presentes na enunciação do professor, fundamentais para o sucesso do aprendiz e do facilitador.

3.12 – Prospectivas

O processo de pesquisa dentro da linha qualitativa deve levar em consideração o princípio da negociação do início ao fim do estudo, pois tudo depende da relação existente entre os membros da comunidade e o pesquisador.

A *sondagem do terreno* deve ser uma preocupação do etnógrafo. Procurar conhecer os membros da comunidade, conversar bastante sobre seus interesses de pesquisa, ser pouco invasivo e ser claro desde o princípio sobre as verdadeiras intenções, à medida do possível.

Observar o grupo é, sem dúvida, um bom termômetro para perceber se as questões de pesquisa e os propósitos investigativos são possíveis de serem estudados no contexto de pesquisa.

A inserção da câmera filmadora constitui aspecto polêmico entre os cientistas qualitativos, mas tanto a entrada do pesquisador quanto o uso desse aparato deve acontecer de forma gradual e justificada para as pessoas inseridas na pesquisa, pois elas não estão acostumadas e nem esperam ser filmadas durante suas atividades sociais.

A escolha do *corpus* adequado e viável tem grande importância na condução da pesquisa. Em pesquisa qualitativa não há preocupação com o número de participantes ou a quantidade de cenas, mas com a análise minuciosa (microanálise) realizada em cada excerto.

A reflexão com os participantes constitui etapa fundamental para a checagem das impressões e para a elaboração de resultados baseados na construção mútua do conhecimento. É por meio das entrevistas e do visionamento de cenas gravadas que teoria, participante e pesquisador se harmonizam no tratamento do assunto.

A elaboração de passos para a análise pode permitir a visualização de aspectos que o investigador deseja encontrar.

As pistas de contextualização surgem por meio de todas as etapas que foram descritas ao longo deste capítulo. O estudo etnográfico proporciona ao sociolinguista aparato para fundamentar seus dados, confrontar resultados dentro da própria pesquisa e iluminar as práticas pedagógicas quanto à melhoria do ensino e da interação em sala de aula.

O uso da Sociolinguística Interacional como o fio condutor para pesquisas no contexto de segunda língua é aplicável, na visão de Gumperz (2003: 226), em diversas situações comunicativas. Ele esclarece isso ao enfatizar a aplicação dos estudos sociointeracionistas em situações monolíngues e multilíngues.

Estudar o contexto de segunda língua em perspectiva sociointeracionista é um desafio para o pesquisador. Estudos “além da sentença” ainda são escassos em nossas salas de aula. Carvalho (2002: 605) enfatiza a necessidade de haver mais estudos nas áreas discursivas, culturais e sociolinguísticas, relacionando-as ao contexto de ensino para esse público alvo, pois grande parte dos estudos realizados utiliza a análise contrastiva, método que vem sendo questionado por não conseguir prever tudo o que se passa nesse contexto (AKERBERG, 1994: 97), conforme os objetivos dessa metodologia.

CAPÍTULO 4

UMA PISTA BEM CONTEXTUALIZADA VALE MAIS QUE MIL PALAVRAS

“O homem é um ser em movimento e, ao mover-se, põe em funcionamento formas de expressão completas e complexas, que são, de resto, socialmente partilhadas, a exemplo das formas de língua”.

Rector & Trinta
(2005: 21)¹

4.0 – Perspectivas

Interessado em aspectos culturais, o antropólogo e etnógrafo Malinowski realiza, em 1923, uma viagem à ilha *Trobriand* no Sul do Pacífico. Nessa ilha, observou como os nativos se comportavam em suas comunidades de fala, especificamente os pescadores. Na tentativa de entendê-los, Malinowski usou vários métodos, entre eles a tradução literal e a tradução livre. Contudo, esses métodos não conseguiam ser inteligíveis, pois não conseguiam expressar a forma como ocorria a interação. Assim, conforme Halliday & Hasan (1985: 6) narram, ele tinha a necessidade de “expressar todo o meio, incluindo os aspectos verbais, mas também incluindo a situação em que o texto era enunciado, definindo o termo contexto de situação.”

1. Rector, M. & Trinta, A. R. *Comunicação do corpo*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2005.

Malinowski necessitava de um conceito que abarcasse algo mais que o contexto de situação para o entendimento mais *completo* da situação comunicativa da ilha:

Ele percebeu que qualquer descrição necessitava propiciar informação não apenas do que estava acontecendo em determinado momento, mas também acerca de um conhecimento cultural, pois ele está envolvido em qualquer interação linguística, em qualquer partilha conversacional, não apenas na visão e na audição de objetos que rodeiam determinado evento, mas também um complexo histórico cultural por trás dos participantes, e por trás de uma série de práticas que estão internalizadas, determinando o seu significado para a cultura, como prática ou ritual (HALLIDAY & HASAN, 1985:6).

Após a formulação dos conceitos de contexto de situação e contexto de cultura, Firth (1935), linguista e colega de Malinowski, refina os conceitos do antropólogo e menciona aspectos que descrevem o contexto de situação, citados por Halliday & Hasan (1985: 8):

- (1) os participantes da situação e as regras negociadas por eles;
- (2) a ação dos participantes, o que fazem, incluindo aspectos verbais e não-verbais;
- (3) outros fatores relevantes da situação, como os objetos e os eventos ao redor dos interagentes e
- (4) os efeitos da ação verbal, o que os participantes de dada situação têm a dizer sobre as mudanças trazidas.

Segundo Halliday & Hasan (1985: 9), vários estudiosos deram continuidades às ideias de Firth, e o que mais se destacou foi Dell Hymes (1967), antropólogo americano que buscou estudar a Etnografia da Comunicação e a descrição de contextos de situação identificando:

- (1) a forma e o conteúdo da mensagem;
- (2) o ambiente;
- (3) os participantes;
- (4) a intenção e o efeito comunicativo;
- (5) a chave, responsável por desencadear uma resposta;
- (6) o meio;
- (7) o gênero e
- (8) as normas de interação.

Halliday & Hasan (1985: 9) fazem uma pergunta, respondida logo abaixo, que merece destaque: *Como podemos explicar o sucesso da comunicação entre os interagentes?*

Nós sempre temos uma boa ideia do que está por vir, raramente ficamos totalmente surpresos... .. e este é o fenômeno mais importante na comunicação humana. Nós fazemos previsões, não de maneira consciente... A situação em que a interação linguística se situa oferece aos participantes um grande número de informações acerca dos significados que são negociados, e os que provavelmente serão negociados.

Hymes (1967) acredita que os linguistas interessados na comunicação com outros interagentes necessitam ir além da mera descrição da variedade padrão, focalizando aspectos de conhecimento compartilhado (GUMPERZ, 1997: 39).

Dessa maneira, ele prioriza a língua em seu contexto efetivo de uso, que ultrapassa os limites da sintaxe, lexicologia e fonologia, em que o falante deve ter consciência do quê, com quem, quando, onde e de que maneira falar em sua comunidade de fala.

Com isso, Gumperz (1982a) apresenta, em sua obra *Discourse Strategies*, o conceito de pistas de contextualização, situando-as em nível de generalidade que transcenda os limites do sistema gramatical e devem concentrar-se em aspectos do significado e da interpretação de forma mais geral do que de sentença isolada.

A interpretação de pistas de contextualização só pode ser realizada graças ao surgimento de “estruturas reflexivas léxico-gramaticais, prosódicas e proxêmicas” que ativam processos inferenciais (SIGNORINI, 2008: 134-5). A autora situa essa miscelânea no cenário dos estudos sociolinguísticos interacionais e pragmáticos, inseridos em enquadres metacomunicativos:

Tais enquadres, quando não denotativamente explicitados (como em *e não estou brincando quando digo isso*, ou em *aqui o maior será o menor*), podem ser indexados por traços estruturais verbais (os modos de dizer), paraverbais (como a entonação), e mesmo proxêmicos (como a gestualidade, ou o modo de olhar que intimida).

O estudo metacomunicativo e, por consequência metapragmático, das pistas de contextualização, percebidas nas formas linguística e não-linguística, podem conviver, segundo Signorini (2008: 135), em interação intercultural pelas áreas da sociologia (GOFFMAN, 1974; 1981), antropologia (GEERTZ, 1973); Etnografia da Fala (HYMES, 1981 [1974]; 1996) e Sociolinguística Interacional (GUMPERZ, 1982a; 1982b).

4.1 – Os contextos de situação e de cultura

O contexto é, para Goodwin & Duranti (1997: 2-3), acionado na interpretação, além de ser considerado prática situada que poderá recorrer a conhecimentos já adquiridos que possibilitam ser utilizados em interações futuras.

Kramsch (1998: 26) diferencia os termos **contexto de situação** e **contexto de cultura**, ambos descritos por Malinowski em sua experiência etnográfica. Por contexto de situação, o que está em jogo é o entendimento do porquê de os interagentes dizerem o que dizem e como dizem em contextos específicos. Já o contexto de cultura está relacionado “ao mundo, às crenças, à organização social, aos conceitos de tempo e espaço, aos ritos” e são percebidos pelos membros da comunidade investigada pelo etnógrafo. Para Marcuschi (2007b: 83), “cultura, sociedade e cognição estão na base de toda nossa capacidade de pensar e dizer o mundo”.

Desta forma, o contexto situacional abarca apenas a situação vivenciada, possui abordagem restrita, pois leva em consideração o momento em que se passa determinada interação, podendo ser interpretada graças à ligação entre contexto e situação. O cultural apresenta caráter amplo, envolvendo vários fatores além da interação em si, que dizem respeito ao modo de vida e as escolhas dos envolvidos na interação.

4.1.1 – O contexto de situação

Gumperz (1982a: 153) menciona a importância do *input* social por meio de sinais denominados verbais e não-verbais que permeiam o progresso de um encontro, bem como a interpretação das intenções dos interlocutores.

Para Gumperz (1982a: 156), os Atos de Fala não são interpretados apenas pelo conhecimento gramatical dos interlocutores, mas aspectos extralinguísticos devem também ser levados em consideração. Além disso, a compreensão dos enunciados ultrapassa a mera interpretação de sentenças. Segundo ele, “no nível da conversação há muito mais alternativas de interpretação possíveis do que existem no nível da sentença” (GUMPERZ, 1982a: 159).

Determinada imagem pode ser vista por dois estrangeiros de forma diferente. Gumperz (1982a: 157) observa que cada língua ativa mecanismos linguísticos particulares, por carregar diferentes pressupostos culturais, além de variar de acordo com o conhecimento de mundo necessário para a interpretação de uma informação não verbalizada. E esse conhecimento extralinguístico não depende apenas de mecanismos cognitivos, mas também do aspecto social que é evidenciado em situações de fala.

A importância do contexto específico também é mencionada por Gumperz (1982a: 157):

Análises estruturais de eventos ou esquemas interpretativos têm fornecido respaldo de que a interpretação é contextualmente situada, e o conhecimento humano é mais bem aplicado em uma situação específica.

As interpretações são, para Gumperz (1982a: 160), “negociadas, conservadas, modificadas por meio do processo interacional do qual é unilateralmente convencionada”.

Os Atos de Fala, mencionados na seção de Pragmática (capítulo 2 da dissertação), são definidos por Gumperz (1982a: 166) como determinada gama de esquemas mentais e sociais consoantes ao objetivo comunicativo do interlocutor. E ainda acrescenta:

... a sinalização dos Atos de Fala não ocorre unilateralmente... uma interação bem sucedida inicia com um enunciador falando de uma maneira específica, usando certas pistas de contextualização. Os participantes, então por meio do estilo verbal em que eles respondem e pelas pistas que produzem para os outros, manifestam implicitamente concordância ou discordância, dessa forma sintonizando-se com a maneira do outro falar... Assim, os interagentes são capazes de negociar um enquadre interpretativo, por exemplo, ao concordar sobre qual atividade será realizada e como será conduzida.

4.1.2 – O contexto de cultura

O estrangeiro, ao ingressar no Brasil, provavelmente não entenderá todos os contextos de situação, por não ter ainda vivência cultural suficiente, ou seja, por não estar inserido, ainda, em nosso contexto de cultura. Ajirotutu & Hansell (1985: 86) declaram que “o ouvinte que compartilha de conhecimento cultural relevante é capaz de enunciar a resposta esperada”.

Para haver interação colaborativa, é preciso que ocorra situação comunicativa semelhante à vivenciada, bem como bagagem cultural que permita o interlocutor interpretar o que está sendo dito (GUMPERZ, COOK-GUMPERZ & SZYMANSKI, 1999: 7).

Kramsch (1998: 13) explica a diversidade linguístico-cultural de acordo com a hipótese Sapir-Whorf. De acordo com essa teoria, se interagentes de diferentes línguas não conseguem se entender, isso não se deve ao fato de as línguas não poderem ser traduzidas, mas em decorrência de não compartilharem a mesma visão de mundo e de realizarem processos interpretativos distintos, além de discordarem quanto ao significado dos conceitos, além das palavras.

Rector & Trinta (1986: 17) mencionam que membros de determinada cultura fazem uso do próprio corpo para “elaborar significações socialmente aceitáveis”, nos alertando para o fato de que não existe nenhuma significação universal, sendo essa construída de acordo com a cultura, que considera os seguintes aspectos:

(1) acústico (linguagem verbal, paralinguagem e gestos audíveis); (2) visual (gestos e posturas, uso do espaço, aparência física, mudanças dérmicas²); (3) olfativo (odores do corpo e perfumes) e (4) tátil (movimentos de contato e percepção cinestésica).

A respeito de integração cultural, Rector & Trinta (1986: 22) citam o termo utilizado por Poyatos denominado *fluência cultural* em que determinado interlocutor estará integrado em dada cultura quando tiver adquirido tal fluência. Ele pode dominar sistemas como a gramática, ser capaz de reconhecer a língua como estrangeira, mas caso não consiga se comunicar porque interpreta erroneamente mensagens gestuais, proxêmicas e cinésicas, não é considerado fluente na segunda língua.

Kramsch (1998: 3) enfatiza a relação existente entre língua e cultura, e afirma que

os membros de uma comunidade ou grupo social não são apenas capazes de expressar suas experiências, mas também de criar a experiência por meio da língua.

Esses membros expressam o significado em diversas modalidades, meio visual, escrita e oralidade, e criam significados que podem ser entendidos no grupo ao qual pertencem, por meio do tom da voz, do acento, do estilo, dos gestos e das expressões faciais. E é por meio da comunicação verbal e não-verbal que “a língua incorpora a realidade cultural” (KRAMSCH, 1998: 3).

Kendon (1999) define contexto como o sistema no qual os indivíduos estão inseridos em determinado tempo e espaço. Ao apresentar essa definição, o autor focaliza a divisão entre os participantes sociais e os que estão excluídos desse processo. O estrangeiro, assim que chega a outro país, estranha algumas reações por não conseguir se enxergar neste *amálgama*. Segundo Kendon (1999: 371), ele está ao redor de um mundo novo, mas continua inserido em seu próprio mundo.

2. As mudanças dérmicas estão relacionadas às alterações percebidas na pele e que possam ser percebidas via visual, tátil ou olfativa.

4.2 – Considerações acerca do termo *pistas de contextualização*

Segundo Gumperz (1982a: 100-1), é por meio das inferências que conseguimos interpretar o que é dito e ter expectativa em relação ao que ainda pode acontecer. Esse processo deve ser sempre contextualizado. Isso tudo começa com informações que recebemos do ambiente físico, dos participantes, do conhecimento de mundo e sobre como relacionamos a situação atual com outras atividades já vivenciadas.

Cicourel (1999: 89), em seu artigo *Interpretative Procedure*³, enfatiza a aquisição dessas normas, a partir de duas condições necessárias:

(1) a aquisição de regras na infância (gradualmente transformadas em regras de adultos) e (2) normas interpretativas e se associam a características reflexivas, como instruções para a negociação social a todo momento.

Gumperz, Cook-Gumperz & Szymanski (1999: 4) atentam para o fato de os interagentes necessitarem, cotidianamente, muito mais do que o conhecimento gramatical e o lexical, e acrescentam:

Os falantes⁴ admitem que seus ouvintes⁴ compartilham de conhecimento prévio que os permite ir além do significado literal na condição de inferir o que está implícito na situação em questão... No entanto, o conhecimento gramatical geralmente é compartilhado por todos os falantes de uma língua... as pistas evocadas são adquiridas em grande parte por meio da experiência compartilhada.

Em consonância com esses autores, Kramsch (1998: 7) complementa que

não são apenas os aspectos gramaticais, lexicais e fonológicos da língua que diferenciam os interagentes, mas também os tópicos que decidem falar, a forma como apresentam a informação, o estilo que usam na interação, em outras palavras, o acento discursivo que dão.

3. A tradução proposta por mim para o artigo é *Normas Interpretativas*.

4. A díade falante e ouvinte deve ser evitada em estudos sociointeracionais por limitar a interação à cadeia da fala. Os participantes se comunicam, durante o discurso, de várias maneiras, utilizando elementos verbais, não-verbais, paraverbais e extraverbais.

Mais uma vez, Gumperz (2003: 221) menciona o termo pistas de contextualização em seu texto: *Interaccional Sociolinguistics: A Personal Perspective*⁵, em complementação ao que já foi escrito na criação do conceito:

Eu uso o termo pista de contextualização para referir a qualquer indício verbal que, quando processado em co-ocorrência com sinais lexicais e gramaticais, serve para a construção de contexto para a interpretação situada e, por meio disso, afeta como as mensagens são entendidas.

Ao estudar a contextualização, Gumperz (1982a, 1982b, 1997, 1999, 2003) faz referência às inferências e as descreve como processo mental (grifo meu), que evoca bagagem cultural e social importantes na interpretação de situações contextuais. Por meio das inferências, ou interpretação de pistas contextualizadoras, inicia-se determinada construção social, cultural e interacional na comunicação, seja ela verbal ou não-verbal. O locutor enuncia uma informação clara e o interlocutor faz as devidas inferências.

Tannen (2005) destaca a importância do trabalho de Gumperz para o tema de seu livro, estilo conversacional, ao mencionar a gama de elementos utilizados pelos interlocutores, o que parece apropriado ao enunciador e pode não ser a outros membros da interação, a entonação e altura da voz, dependentes de categorias, mas não apenas delas, incluindo os hábitos particulares de cada um.

Gumperz define o termo contextualização como algo que se refere tanto ao locutor quanto ao interlocutor a partir do uso de determinada comunicação verbal e não-verbal, e o sentido se constitui por meio do conhecimento adquirido em experiências anteriores. A partir das pistas, realizamos pressuposições com a finalidade de manter envolvimento conversacional⁶ e assegurar a compreensão.

5. Proponho a tradução do texto como *Sociolinguística Interaccional: Uma Perspectiva Pessoal*. Transcrevo o trecho original extraído do texto:

*I use the term **contextualization cues** to refer to any verbal sign which, when processed in co-occurrence with symbolic grammatical and lexical signs, serves to construct the contextual ground for situated interpretation and thereby affects how constituent messages are understood.*

6. Durante a interação, os interagentes, que desejam manter suas atividades discursivas e conseguem estabelecer entendimento mútuo, estão em sintonia e, por consequência, apresentam envolvimento conversacional.

A inferência constitui pressuposição baseada na sugestão. Ela não é assertiva e envolve hipóteses acerca da intenção comunicativa que o locutor externaliza e, aos poucos, essa se torna convencional, assumindo a nomenclatura de convenções de contextualização. A interpretação das convenções acontece a partir do momento em que elas se solidificam.

As pistas de contextualização são classificadas por Gumperz em: pistas prosódicas, sinais paralinguísticos, mudança de código ou estilo, e escolha lexical ou expressões formulaicas.

A prosódia está relacionada aos padrões de entonação e acentuação dados em determinada palavra ou frase.

O uso de sinais paralinguísticos está relacionado ao tempo, à pausa e à hesitação, à sincronia da conversação, incluindo risadas, arrotos, tosses, espirros, que possuem função pragmática específica de acordo com o contexto, além de mudanças tonais na voz (seja em início, meio ou fim de frases, com diversas intencionalidades, como oferecer a mudança de turno, por exemplo).

O *code switching* caracteriza-se pela escolha de um estilo de fala, bem como pelas mudanças de línguas e dialetos, a depender, também, do contexto, demonstrando a habilidade comunicativa do locutor para alternar códigos.

Uma entonação, um gesto, um movimento corporal específico constituem, na interação social, implícitos que são denominados por Kendon (1999: 369) de informações não-oficiais, e por meio dessas informações é possível explorar um universo repleto de *perspectivas interpretativas*.

O tempo da fala, com entonações e hesitações específicas, bem como o tempo de períodos de silêncio, ou aspectos que reforcem o que o outro interlocutor enuncia, como *uh huh*, *'I see'*, *ah*, *oh*, são mencionados por Cicourel (1999: 93) como “guias reflexivos” para os interlocutores em determinada situação de intercâmbio linguístico.

Algumas palavras ou expressões necessitam ser preenchidas para que haja significação. Cicourel (1999: 94) considera de suma importância o contexto para esse preenchimento, pois ele traz consigo “o tempo ou a ocasião da expressão, quem era o enunciador e onde o enunciado foi emitido...”

Para ilustrar a importância do contexto, antecipo um excerto no qual a professora menciona os termos *chupar grampo* (linha 12) e *chupar dedo* (linha 16) e eles, especialmente o primeiro, só podem ser processados em virtude do contexto que envolve as expressões:

A1E12 – A respeito de relacionamentos entre namorados, a professora narra um acontecimento entre dois amigos dela, a partir do relato de Mercedes sobre seu relacionamento de sete anos.

- 1 **C:** /.../ aí (.) dois amigos meus namoraram SETE anos
 2 **A1:** puxa
 3 **C:** fiCARAM ((cabeça para direita, olhos semicerrados)) naQUEla enrolação ((rodando as
 mãos, projetando-as para frente)) naQUEla enrolação
 4 **M:** ((R))
 5 **C:** aquelas coisas não sei o quê não sei o quê (acc.) sete anos (..) TERminaram (.) DOIS
 MEses depois
 6 **M:** ((+)) ((S))
 7 **L:** ((mexendo com as mãos, olhando para elas e para a professora))
 8 **C:** a menina tava namorando outro cara (acc.) (.) NOIVA↑(.) com mais dois meses ela
 casou
 9 **M:** ((+)) ((S))
 10 **C:** não casa não casa não casa não casa de repente terminou arrumou ou↑tro↓ rapidinho e
 ela casou
 11 **A2:** e o- e o homem?
 12 **C:** ficou chuPANdo GRAMpo
 13 **M:** ((olhos semicerrados)) ((R))
 14 **L:** [[((dedo no rosto, olhar vago)) ((S))
 15 **A0:** [[((S))
 16 **C:** ficou chuPANdo DEdo
 17 **A0:** ((S))

Para Hansell & AjiroTutu, (1985: 92):

O controle da conversação e a cooperação são sinalizados por meio das pistas de contextualização. Essas pistas sinalizam a preferência interpretativa do enunciado do falante por meio do processo de inferência conversacional.

Os referidos autores (HANSELL & AJIROTUTU, 1985: 93) enfatizam a importância de compartilhar as convenções de conversação, pois caso isso não ocorra, os participantes perdem o controle da conversação e são incapazes de negociarem o piso⁷.

Gumperz (1982a), em seu artigo *Fact and inference in courtroom testimony*⁸, narra o caso de um médico que cometeu erros no tratamento de uma criança queimada em virtude de aspectos culturais não compartilhados, por não realizar as inferências necessárias. Esse profissional foi julgado em tribunal.

7. Por negociação de piso, entende-se o acordo feito entre os interagentes durante o discurso para que um conceda o turno de fala ao outro interlocutor.

8. A tradução do título do texto original é *Fato e inferência em depoimento no tribunal*.

Dessa forma, Gumperz (1982a: 178-9) acrescenta que os enunciados isoladamente podem ser aceitáveis ou não, gramaticais ou não, mas que o discurso depende de uma série de opções interpretativas. Ao negociar os enquadres interpretativos, os usuários de dada língua contam com pistas linguísticas contextualizadas, associadas ao conhecimento social e ao de mundo. O processo de inferenciação deve partir de uma interação com objetivos e metas básicas, e a interação deve ser compartilhada para não haver “quebra conversacional” ou “julgamento pejorativo.”

Kendon (1999: 369) cita atos que não são considerados como fala, mas que apresentam aspectos importantes durante a conversação. São eles: o limpar de garganta, tomar um gole de café ou tragar um cigarro, que não são tão observados (processo consciente) pelos interlocutores, mas são relevantes na interação.

A contextualização é processo, antes de tudo, para Gumperz (1982a: 162), de avaliação do significado da mensagem e da sequenciação em relação aos aspectos formais (da superfície textual). Além do mais, os interagentes já apresentam *expectativa* sobre o que será enunciado, e isso é aprendido graças às experiências interacionais que compõem “o conhecimento linguístico habitual e instintivo”.

As pistas de contextualização são raramente comentadas de maneira direta, a não ser que haja, segundo Gumperz (1982a: 162), alguma falha na comunicação que impossibilite o interlocutor acionar seu conhecimento prévio para captar adequadamente o sentido enunciado.

Wilson (2004) apresenta, em artigo, o relato de um caso que aconteceu com ele próprio. Foi almoçar em um restaurante e sentiu que havia pouco espaço. Para agravar a situação, havia uma lixeira ocupando muito espaço. Então, ele resolveu afastar a lixeira para que houvesse mais espaço. Uma consumidora achou, pelo movimento com a lixeira, que ele iria oferecê-la para ela e disse: *Eu não tenho nenhum cigarro*. Em suma, o autor ofereceu à outra interlocutora uma pista errônea, que não expressou sua verdadeira intenção.

Em minhas filmagens, não percebo nenhuma situação de mal entendido como a que foi narrada no parágrafo anterior. No entanto, houve uma brincadeira muito interessante feita por um aluno da Costa do Marfim com as palavras *nada* e *nadá* (*nadar*) devido à proximidade sonora existente entre elas.

AIE7 – A turma continuava lendo um texto sobre o dia dos namorados e surgiu uma dúvida de um aluno iraniano sobre o significado da palavra *fama*. Após explicar o significado, a professora cita vários exemplos, utilizando a palavra e o nome do aluno que fez a pergunta e, em seguida, ele tenta formular uma frase (linha 1):

- 1 **A1:** () tem FÁma de naDAR
 2 **C:** você é um bom nadador?
 3 **A1:** ((+))
 4 **C:** você nada todos os dias?
 5 **M:** ((olhar para A1))
 6 **A1:** é p/
 7 **A2:** [ele (..) ele (..)() gosta de NAda
 8 **M:** ((R))
 9 **L:** ((R))
 10 **C:** você tem fama de naDAR ou você tem fama de NAda ((gesto com as duas mãos
 ilustrando a palavra *nada*))
 11 **M:** ((R))
 12 **L:** ((R))

A professora pergunta ao aluno, na linha 1, se ele gosta de nadar. Depois disso, o aluno da Costa do Marfim realiza um início gaguejado para que a professora conceda o turno para ele e fala que o aluno gosta de *nada* (e não de *nadar*). Desta forma, há, propositalmente, a mistura de significados para favorecer o clima de brincadeira. As colaboradoras conseguem compreender bem o trocadilho, antes da pista não-verbal (gestual) enunciada pela professora na linha 10.

Gumperz (1982a: 159) apresenta, em seu capítulo intitulado: *Socio-cultural knowledge in conversational inference*⁹, algumas pistas de contextualização comuns na interação humana:

... ao final de uma conversa, um (dos interagentes) deve se preparar para encerrar o piso. Por outro lado, esse final é provável de ser mal entendido... (ao) interpretar uma resposta, um (dos interagentes) deve ser capaz de identificar a pergunta e a resposta relacionada... para entender um trocadilho, um (dos interlocutores) deve ser capaz de recuperar, re-examinar e reinterpretar sequências que ocorrem previamente em uma interação.

Rector & Trinta (1986: 48) dão importância ao aspecto do aperto de mão, sinalizando não apenas estratégia de polidez, mas também forma de estabelecer (fornecer pista para) intercâmbio entre os interagentes.

9. A tradução do título do texto original é “O conhecimento sociocultural na inferência conversacional”. O fragmento extraído, na versão original, é apresentado a seguir:

Thus to end a conversation, one must prepare the ground for an ending; otherwise, the ending is likely to be misunderstood. Or to interpret an answer, one must be able to identify the question to which that answer is related. To understand a pun, one must be able to retrieve, re-examine and reinterpret sequences that occurred earlier in an interaction.

Hansell & Ajitutu, (1985: 86) mencionam o termo “convenções conversacionais” e admitem a existência de um filtro no participante menos ativo que o faz compreender o significado e as intenções de quem o enuncia.

Wilson (2004: 2) sintetiza a aplicabilidade prática das pistas de contextualização:

(Elas) servem para ativar ou recuperar o conhecimento prévio necessário, fundamento que só um processo inferencial contextualmente apropriado é capaz de oferecer.

4.3 – A enunciação e a interpretação de pistas linguísticas

As teorias cognitivistas mentalistas não conseguem ser muito claras, na visão de Marcuschi (2007b: 84-5), ao sugerir a disposição do ser humano em acessar princípios gramaticais inconscientes e inatos, favorecendo o uso desse aparato interno. O próprio autor enfatiza a necessidade de estudar o fator que amadurece e desenvolve esse aparato, qual seja a informação cultural ou social externa.

Para Marcuschi (2007b: 113), um bom conhecedor da língua necessita, mais do que dominar regras, lidar com as atividades interativas. E acrescenta:

O importante não é a identificação das regras da estrutura conversacional, mas a habilidade desenvolvida pelos falantes no uso das estratégias conversacionais com o objetivo de se entenderem e atingirem metas comuns em situações sociais de fala (MARCUSCHI, 2007b: 119).

No extrato a seguir, consigo perceber a construção do conhecimento no momento em que os interagentes entendem sobre qual fruta estão falando. Em um primeiro momento, as duas participantes demonstram não ter entendido a palavra *mexerica*, confirmando isso no visionamento, e reagem com sinal paralinguístico e não-verbal (Mercedes, linha 5) e sinal não-verbal (Laudiel, linha 6). Logo depois, nas linhas 8 e 9, são capazes de entenderem qual era a fruta citada pela professora pela reação demonstrada na filmagem e pela conversa estabelecida durante as reflexões êmicas.

A1E3 – A professora tenta explicar a palavra *época* utilizando frutas brasileiras.

- 1 **C:** /.../ a época de mangas no Brasil (..) ((punhos fechados e braços em sinal de comemoração, olhando para cima)) ((S)) começa em outubro
 2 **L:** ((R))
 3 **M:** ((R))
 4 **C:** é a melhor coisa do mundo (..) agora nós estamos em época de mexerica (.)
 5 **M:** hum?! ((olhos fechados e queda brusca da cabeça))
 6 **L:** ((alçamento de sobrancelhas, deslocamento da cabeça para a frente, projeção de lábios centralmente))
 7 **C:** ou tangerina
 8 **M:** Ah::
 9 **L:** Ah::

O processo de referenciação, assim como toda atividade interativa, se constrói discursivamente e de maneira progressiva. Ao exemplificar isso¹⁰, Marcuschi (2007b: 100) conclui que duas pessoas podem, durante a interação, “saber do que estão falando e como constroem seus referentes”.

Para Marcuschi (2007b: 85), a abordagem formal perde forças quando são levadas em conta a vida mental, os processos de analogia, a atividade metafórica e, por consequência, a irônica, as associações e outros aspectos dessa natureza. Podemos perceber, no excerto que se segue, a presença de uma enunciação irônica feita pela professora na linha 25 e processada por Mercedes na linha 26.

A1E2 – A professora solicita que um aluno da Costa do Marfim prossiga com a leitura a respeito do dia dos namorados. Após a leitura.

- 1 **C:** algum problema?
 2 **A1:** alavanca
 3 **A2:** [[alavanca
 4 **C:** o que é uma A:lavanca↓
 5 **L:** a-la-VAN↑(.)-ca↓
 6 **M:** ((olhar direcionado ao texto))
 7 **C:** então vamos lá (..) não↓ (.) ninguém sabe↓ I.↓ não?
 8 **M:** ((mão direita próxima a orelha direita)) profe? ((olhar para a professora, retira a mão da orelha e a estende para frente, olhar para o texto))
 9 **A3:** ((R))
 10 **C:** o que significa Alavanca?
 11 **M:** ((olhar para a professora e para o texto))
 12 **A4:** ()
 13 **M:** ((olhar para a professora, rotação da mão, mexendo os lábios)) P-PROfe ((-)) ((lábios para baixo, levantamento de ombros e movimentação com a mão))

10. O exemplo foi extraído da mesma obra de Marcuschi e aqui transcrevo o trecho relevante:

“Se eu entrar numa papelaria e disser ao vendedor:

– Gostaria de comprar um livro.

Ele saberá que não desejo uma resma de papel ou um cartão postal, mas não sabe com precisão o que quero comprar. Mesmo que eu indique um autor, ainda não será suficiente se houver vários livros desse autor. Preciso dizer um título ou um volume, se há vários volumes com o mesmo título, e assim por diante”.

- 14 **C:** Isso (.) a ideia é essa o efeito é o seguinte (.)
 15 **M:** ((olhos semicerrados e olhar para o texto))
 16 **C:** imaginem voCÊS que nós temos uma PEDra ((braços abertos)) (..) eNORme ((projeção da cabeça para frente junto à sílaba enfatizada)) (.) de oitoCENTos ((como se levantarmos (..) nós não vamos ter força (.) pra levantar a pedra (acc.) nós colocamos ((como se segurasse um pedaço de madeira entre as mãos)) embaixo da pedra (sus.) ((gesto colocando o pedaço de madeira sob a pedra)) um'Alavanca (.) e aí fazemos FORça (exp.) ((corpo em direção ao chão)) (.) na alavanca ((palma da mão simulando o deslocamento da pedra) pra qui' alavanca conSIga levantar (.) a pedra
- 17 **M:** ãh (sus.)
 18 **C:** Tudo BEM↑ entenDERam?
 19 **M:** ((+))
 20 **L:** ((olhar vago))
 21 **A2:** ((-))
 22 **C:** NÃ↑O?
 23 **L:** ((olhar surpreso para a professora))
 24 **M:** ((olhar para A2 e para a professora))
 25 **C:** qual a parte que você não entendeu? ((mãos na cintura))
 26 **M:** ((R)) (sus.)
 27 **C:** você/
 28 **A4:** [[é (...)) ((palma da mão para frente)) ((+))
 29 **C:** você já viu nos desenhos aniMAdos (..) uma: (...) você sabe o que é uma catapulta?
 30 **M:** ((olhar para A2 e braço em movimento de catapulta com ruído em som de “p” explodido))
 31 **A2:** ((+))

Ao dizer *qual foi a parte que você não entendeu*, Mercedes, por ter excelente conhecimento prévio de mundo, conseguiu perceber que a professora exagerou bastante na entonação ascendente e posicionou as mãos na cintura, deixando o enunciado irônico. Mercedes teve tanta certeza do caráter irônico da mensagem que confessou, durante o visionamento, ter rido baixo para não constranger a aluna que havia perguntado.

O enquadre irônico é composto de uma combinação de pistas, dentre elas “a entonação, a qualidade vocal, as expressões faciais, os gestos, acrescidos da expectativa que um determinado uso é apropriado à situação” (TANNEN, 2005: 32).

A relação entre as palavras e os objetos no mundo não ocorrem de maneira biunívoca, isto é, de acordo com Marcuschi (2007b: 86), não podemos conceber linguagem e mundo como espelho um do outro. Existe, por trás dessa relação “uma continuidade conceitual elaborada com base na diversidade de esquemas que mapeia relações cognitivas estáveis”. Desta forma, a “integração conceitual” (aspas do autor) é muito mais viável, em perspectiva sócio-cognitivista, do que procedimentos de categorização linguística. O próximo extrato apresenta a constituição de esquemas em prol da integração conceitual:

O conceito-chave que permeia toda a análise e a constituição desta dissertação é o de inferência. Marcuschi (2007b: 88) discorre sobre a necessidade da atividade inferencial do ponto de vista sociodiscursivo:

Inferir torna-se, pois, uma atividade discursiva de inserção contextual e não um processo de encaixes lógicos. É impossível não inferir quando se quer produzir significações, ou seja, toda significação está ligada a processos inferenciais. Pode-se dizer que o resultado do processo de inferenciação se dá como um ato de explicitação.

A explicitude, para Marcuschi (2007b: 89), é o mecanismo pelo qual se torna viável uma prática inferencial que pode ser percebida de diversas maneiras, mas sempre em perspectiva holística. A partir dessa visão, torna-se possível “produzir e compreender metáforas, metonímias, contraposições, analogias e associações, por exemplo”.

A metáfora é situada por Marcuschi (2007a:122) como algo que ultrapassa os recursos apenas linguísticos, pois apresenta categorias de denotação, conotação, mas o autor não dá importância à mera classificação; e completa que ela sempre será “uma realidade intersubjetivamente comunicável”.

O sentido metafórico pode ser percebido, no excerto a seguir, a partir do momento em que a professora utiliza as expressões *chupando grampo* e *chupando dedo* para representar, na visão dela, a perda da namorada que foi *enrolada* durante sete anos de relacionamento. A primeira delas foi criada pela própria professora, já a segunda é bastante presente nas interações brasileiras.

A1E12 – A respeito de relacionamentos entre namorados, a professora narra um acontecimento entre dois amigos dela, a partir do relato de Mercedes sobre seu relacionamento de sete anos.

- 1 **C:** /.../ aí (.) dois amigos meus namoraram SETE anos
2 **A1:** puxa
3 **C:** fiCaram ((cabeça para direita, olhos semicerrados)) naQUEla enrolação ((rodando as
mãos, projetando-as para frente)) naQUEla enrolação
4 **M:** ((R))
5 **C:** aquelas coisas não sei o quê não sei o quê (acc.) sete anos (..) TERminaram (.) DOIS
MEses depois
6 **M:** ((+)) ((S))
7 **L:** ((mexendo com as mãos, olhando para elas e para a professora))
8 **C:** a menina tava namorando outro cara (acc.) (.) NOIVA↑(.) com mais dois meses ela
casou
9 **M:** ((+)) ((S))
10 **C:** não casa não casa não casa não casa de repente terminou arrumou ou↑tro↓ rapidinho e
ela casou
11 **A2:** e o- e o homem?
12 **C:** ficou chuPANdo GRAMpo
13 **M:** ((olhos semicerrados)) ((R))

- 14 **L:** [[((dedo no rosto, olhar vago)) ((S))
 15 **A0:** [[((S))
 16 **C:** ficou chuPANdo DEdo
 17 **A0:** ((S))

As alunas conseguem, ao final do excerto, perceber o que estava por trás do enunciado metafórico. No entanto, Mercedes consegue perceber a metáfora *chupando grampo* (linha 13), enquanto que Laudiel não consegue entendê-la, além de permanecer imóvel no momento em que foi enunciada a metáfora (linha 14). O não-entendimento foi atribuído, nas palavras de Laudiel, a *nunca ter escutado isso na vida*, porém Mercedes conseguiu processar essa metáfora por associações que fez com a primeira palavra *chupando* e a estória narrada pela professora. A segunda metáfora *chupando dedo* (linha 16) foi entendida pelas duas participantes, e toda turma (linha 17), por conhecerem o significado dela.

Marcuschi (2007b: 99) estabelece ligação forte entre o processo cognitivo e a dimensão social nele inserida, pois a mente humana não apresenta diversas estruturas linguísticas, como o léxico, por exemplo, funcionando como depósito de rótulos. Há construção mútua e discursiva de conhecimento envolvendo esses dois componentes mencionados pelo autor: cognição e interação.

Com base na ideia de Marcuschi (2007b) de as estruturas linguísticas serem aspectos que permeiam o universo sociocognitivo, exponho o extrato que se segue para mostrar como as participantes constroem discursivamente o conceito de *dedo-duro* de duas formas diferentes:

A1E10 – A professora perguntou aos alunos se havia alguma superstição no dia dos namorados em seus países. Em seguida, ela pergunta a uma aluna japonesa sobre seu namorado, e uma amiga diz que ela já tem um namorado brasileiro.

- 1 **A1:** ela já tem um namorado brasileiro
 2 **C:** uhh
 3 **M:** [[ah::
 4 **L:** [[oh::
 5 **A0:** ((R))
 6 **C:** a Y. é dedo duro=a Y. é de:do duro (.) é impressio- a N. é fofqueira
 7 **A0:** ((S))
 8 **A2:** eu não uai
 9 **C:** e o pior não é a N. ser fofqueira (..) é a Y. que é dedo duro (..) sabe o que é ser dedo duro?
 10 **A0:** ((+))
 11 **C:** delator
 12 **M:** ähn ↑ ((olhando para Laudiel)) ((+))
 13 **L:** [[ähn ↑ ((olhando para Mercedes)) o quê?
 14 **M:** ((sorrindo, movimenta o dedo indicador de maneira firme, simulando um dedo duro))
 15 **L:** ((+)) ((direcionamento de olhar e sorriso para a professora))

Nesse extrato acontecem duas construções de significados distintas. A primeira pode ser visualizada nas linhas 11 e 12, quando a professora associa a palavra *dedo-duro* a delator. A aluna Mercedes consegue compreender o conceito da palavra, enunciando pista paralinguística para confirmar um entendimento (linha 12). A segunda é percebida nas linhas 14 e 15. Laudiel, ao contrário de Mercedes, não consegue entender ainda o significado e pergunta à amiga. Após o uso de pistas não-verbais, com gesto simulando um *dedo-duro* (linha 14), a estudante consegue compreender o significado (linha 15).

Para entender pistas de natureza linguística, é necessário compreender bem os contextos que permitem tais práticas interacionais. Marcuschi (2007b: 110) então esclarece:

Parece possível defender que as práticas comunicativas situadas em contextos relevantes são um bom apoio para a determinação de significações linguísticas.

O contexto apresentado a seguir é o de brincadeiras infantis. A professora menciona brincadeiras tradicionais do Brasil por meio do livro didático, e percebo que Mercedes participa no reconhecimento de todas: pular corda, esconde-esconde, pique-pega e, o sinônimo, pega-pega. Já Laudiel se mantém distante da interação, apenas observando os interagentes.

A1E13 – A professora propõe uma atividade no livro que faz referência a brincadeiras infantis e pergunta se existem algumas das brincadeiras do nosso país em seus países.

- 1 **C:** /.../ QUE MAIS? pular CORda↑
 2 **M:** vocês chamam de: ((movimento com a mão em rotação e sobrancelha franzida))
 esconde-esconde?
 3 **C:** ((+))
 4 **M:** sim ((+)) já
 5 **C:** vocês brincavam d'esconde-esconde?
 6 **M:** ((+)) ((olhar rápido para Laudiel))
 7 **C:** e de: pique-PEga
 8 **M:** ((sobrancelha franzida, olhos arregalados)) ((S))
 9 **C:** ou pega-pega?
 10 **A1:** ah↑↓ já brinquei ((palma da mão movimentando para trás)) que vai correndo e
 ((segura o braço da colega à direita))
 11 **M:** [[((segura o braço da mesma colega à esquerda)) ah AH SIM ((movimento com
 braço simulando uma corrida))

A aluna Laudiel não demonstrou interesse pelo assunto, mas afirma conhecer as brincadeiras. Mercedes tentou inseri-la na discussão por meio do olhar, mas não conseguiu. Laudiel afirma que o horário do curso dá muito sono nela e não prestou atenção nesse tópico.

Mercedes consegue demonstrar alinhamento com a professora e fornece pistas a todo momento. Ela menciona que existe a brincadeira esconde-esconde na Colômbia e não consegue compreender o que seria pique-pega (reações não-verbais de estranhamento, na linha 8), mas entende o sinônimo (pega-pega), além de simular a brincadeira na linha 11, como se estivesse complementando a explicação feita por outra interagente, na linha 10, por meio da comunicação não-verbal.

4.4 – A enunciação e a interpretação de pistas prosódicas

A prosódia é aspecto bastante importante no estudo das pistas contextualizadoras, ela descreve as variações vocais que estão juntas à fala com objetivo interacional específico. Quando dizemos *estou achando isto ótimo* com maior ênfase na palavra *ótimo*, isso poderia ser inferido como algo sarcástico, o que na verdade poderia significar *estou detestando isto*.

As pistas prosódicas se subdividem em duas categorias: pistas extralinguísticas, relacionadas aos aspectos tonais enunciados e pistas paralinguísticas, vinculadas às modificações que ocorrem na cadeia da fala.

Em algumas culturas, ao contrário da brasileira, arrotar é pista que denota apreciação do alimento degustado. Por isso, existem vocalizações não-linguísticas, como é o caso do espirro, tosse, entre outros, que possuem tarefa comunicativa específica e, às vezes, divergente entre diferentes culturas.

Trager (1958: 7) foi um dos pioneiros a descrever os componentes que estão ligados à fala, que são: intensidade, velocidade, frequência, controle labial (agudo ou transição suave), controle da articulação (forçada ou relaxada), controle do ritmo (suave ou espasmódica) e da ressonância (ressonante ou fino).

Gumperz (1982a: 100) descreve a prosódia a partir dos seguintes fatores:

entonação, por exemplo, níveis de altura em cada sílaba, mudanças na sonoridade, ênfase, um traço perceptível geralmente contendo variações na altura, sonoridade e duração, outras variações na duração da vogal, frases incluindo enunciados interrompidos por pausas, acelerações e desacelerações e, sobretudo, na mudança do registro de fala.

4.5 – A enunciação e a interpretação de pistas extralinguísticas

A fala persuasiva é geralmente rápida, segundo Woodall e Burgoon (1983: 138), pelo fato de o interagente manter-se tão ocupado processando a mensagem que não consegue elaborar contra-argumentos. Além de mais rápida, ela se torna mais fluente, com ritmo mais intenso, volume maior e diminuição na quantidade de pausas.

Há pistas de mudança de turno que necessitam aparecer para que o interlocutor assumo o papel de locutor. Ele não pode assumir a fala por muito tempo, não deve ser prolixo a ponto de monopolizar o discurso. Deve, então, o locutor, oferecer pistas que sugiram essa mudança, como a elevação tonal no final do comentário, ou o uso de marcadores que pedem opinião, como o *né?! ou o que você acha?*. Cabe ressaltar que o sermão constitui tipo de discurso cuja regra é o monopólio do turno. Desta forma, ser prolixo ou não, além de ser algo cultural, dependerá também do gênero discursivo em questão.

Elementos prosódicos são utilizados em uma situação ilustrada por Gumperz (1982a: 101-4) com relação à diferença entre um programa de TV e um comercial. É nítida a mudança para o comercial quando há as seguintes mudanças prosódicas: voz aparentando um congestionamento nasal, entonação descendente (geralmente sugerindo que o telespectador responda a pergunta), entonação ascendente (podendo sugerir uma pergunta que objetiva pedir confirmação), lentificação do ritmo e do volume, duração das vogais e a ênfase em dada palavra ou sílaba.

No excerto que se segue, a professora enfatiza a palavra *sete* (linha 1), sugerindo ser tempo extenso para relacionamentos amorosos.

A1E12 – A respeito de relacionamentos entre namorados, a professora narra um acontecimento entre dois amigos dela, a partir do relato de Mercedes sobre seu relacionamento de sete anos.

- 1 **C:** /.../ aí (.) dois amigos meus namoraram SETE anos
 2 **A1:** puxa
 3 **C:** fiCARAM ((cabeça para direita, olhos semicerrados)) naQUEla enrolação ((rodando as
 mãos, projetando-as para frente)) naQUEla enrolação
 4 **M:** ((R))
 5 **C:** aquelas coisas não sei o quê não sei o quê (acc.) sete anos (..) TERminaram (.) DOIS
 MEses depois
 6 **M:** ((+)) ((S))
 7 **L:** ((mexendo com as mãos, olhando para elas e para a professora))
 8 **C:** a menina tava namorando outro cara (acc.) (.) NOIVA↑(.) com mais dois meses ela
 casou
 9 **M:** ((+)) ((S))
 10 **C:** não casa não casa não casa não casa de repente terminou arrumou ou↑tro↓ rapidinho e
 ela casou
 11 **A2:** e o- e o homem?
 12 **C:** ficou chuPANdo GRAMpo
 13 **A0:** ((S))
 14 **M:** [[((olhos semicerrados)) ((R))
 15 **L:** [[((dedo no rosto, olhar vago)) ((S))
 16 **C:** ficou chuPANdo DEdo
 17 **A0:** ((S))

As participantes conseguem perceber que a professora julga ser estável a relação de sete anos para acontecer uma separação, e enuncia isso com a alteração do tom da voz na linha 1. As alterações que ocorrem na linha 3 não são percebidas como significativas pelas colaboradoras. No entanto, percebo que elas ocorrem para dar dinamicidade à narrativa, junto à comunicação não-verbal.

O uso do *não sei o quê* (linha 5) é percebido pelas interagentes como as coisas feitas durante o período de sete anos. A linha 10 também apresenta uma repetição semelhante, mas não foi compreendida por nenhuma das duas como a ausência de ação (não casar) durante muito tempo.

De acordo com Gumperz (1982a: 104), “as pistas prosódicas são baseadas sistematicamente em modelos convencionalizados a partir do uso da prosódia”. Além de reforçar que uma pista prosódica isoladamente não significa nada, ela depende de determinado contexto discursivo, em dado momento específico e do conhecimento do interpretante. No excerto abaixo, a professora simula a voz de uma mãe aconselhando o filho para que não chegue muito tarde e tenha cuidado com o sereno.

A1E8 – Na continuação da leitura do texto, um aluno da Costa do Marfim pergunta o que é relento.

- 1 **A1:** professora (.) o que é relento?
 2 **C:** reLENto? é: (.) por exemplo quando você: quando você deixa ((gesto sinalizando que segura uma bacia))
 3 **M:** ãh ((+)) ((olhos semicerrados e desvio da boca para os lados))
 4 **L:** ((mão no rosto))
 5 **C:** alguma coisa do LAdo de fora a noite toda ela ficou ao relento
 6 **L:** ((alçamento de sobrancelhas, olhos arregalados para Mercedes e mão na boca))
 7 **C:** ou ao Orvalho ok? Tudo bem↑(.)
 8 **L:** [Ah (.) entendi ((sorriso na direção de Mercedes))
 9 **C:** sereno também é outra palavra que a gente usa (..) o sereno é o culpado por todas as coisas (.)
 10 **M:** ahãh ((+)) ((S)) ((olhos semicerrados, nariz franzido e dedo apontado em direção à professora))
 11 **L:** ((olhar vago para a professora))
 12 **C:** as mães quando a gente sai de casa (.) CUIDADO COM O SERE↑NO↓ meu filho (.) NÃO VÁ FICAR NA RUA ATÉ MUITO TAR↑DE↓
 13 **L:** ((R))

Na linha 12, a simulação feita pela professora é reconhecida por Laudiel como engraçada, por lembrar conselhos dados por uma mãe e ser situação vivenciada por ela. Já Mercedes conseguiu perceber que a professora simulava o discurso da mãe, o aumento no volume da voz simboliza uma fala que não era da professora, pois ela falava em dado volume e nesse momento usava outro, mais alto.

Conceitos bastante importantes que merecem ser considerados são *nuclei* e *cabeça* (ing. *head*), sendo o primeiro, o conjunto de entonações possíveis (ascendência e descendência, ou a combinação de ambos), presenciado em A1E8, e o segundo, que depende do primeiro, o que sobrou do enunciado frequentemente não descrito em detalhes (GUMPERZ, 1982a: 108).

O tom de brincadeira pode surgir por meio de alterações vocais proporcionadas pelos interlocutores. No extrato a seguir, apresento duas situações de alterações vocais presentes nas linhas 1, 5 e 7:

A1E11 – A professora comenta a respeito de presentes dados no dia dos namorados, enfatizando, ironicamente, que os homens não têm bom gosto para presentear as mulheres.

- 1 **C:** /.../ bom (.) ((redução na distância entre ela e os alunos)) aqui no Brasil também é comum ((gesticulação das mãos em rotação)) os homens QUE NÃO TÊM CRIATIVIDADE NENHUMA ((rotação de antebraço com dedos voltados para palma da mão e para fora)) ((+)) ((olhar para um interlocutor do sexo masculino))
 2 **A0:** ((R))
 3 **M:** ((R)) ((olhar para a professora))
 4 **A1:** ((R)) ((olhar para o interlocutor)) ((sinal de bater as mãos zombando o colega))
 5 **C:** [E NÃO SAbem comprar preSENtes pras mulheres (.) que que eles compram↓ (..) chocolates
 6 **M:** [() ((S)) ((+)) ((olhar fixo para a professora))
 7 **C:** flores e ↓ (..) bichos de pelúcia (acc.) (sus.)

- 8 **A0:** [ahhh...
 9 **M:** [ahhh... ((olhar fixo para a professora)) ((+))
 10 **L:** [ahhh... ((olhar fixo para a professora)) ((+))

Na linha 1, a professora queria brincar com a ideia de os homens não saberem presentear, assim aumentou a voz para insinuar isso. Essa elevação do volume da voz surge para dar ênfase à inabilidade dos homens em selecionar presentes inéditos para as mulheres e foi percebida pelas participantes. A linha 7 apresenta situação inversa, mas com objetivo semelhante, fazer contraste entre a voz usada na narrativa e a voz sussurrada. Além desse aspecto, a professora usa entonação descendente após *flores e* oferece o turno para que os alunos participem, arriscando algum palpite. Essa situação acontece também no final da linha 5 (*o que que eles compram*), a professora, indiretamente, solicita a participação dos alunos, mas isso não é percebido em nenhuma das duas situações (linhas 5 e 7), nem no momento do visionamento.

Segundo Gumperz (1982a: 109),

a realidade física da altura, amplitude e duração serve de *input* para esquemas cognitivos, determinante para aquilo que vemos como proeminente.

No extrato a seguir, a professora realiza aumento no volume da voz ao se dirigir à Laudiel (linha 3), e aos outros alunos (linhas 5, 7 e 13).

A2E2 – A professora propõe aos alunos que corrijam a tarefa de casa que consistia em um texto para completar com palavras relacionadas a um acampamento.

- 1 **C:** /.../ ok (.) pala- alguma palavra difícil?
 2 **L:** a primeira é barraca (.) né?
 3 **C:** CALMA CALMA CALMA (.)
 4 **L:** ((S))
 5 **C:** nós vamos chegar lá (.) entendem uma descida muito ÍNgreme?
 6 **M:** ((gesto com a mão simulando uma descida))
 7 **C:** isto (..) ok? (..) PRIMEIRA PALAVRA ENTÃO É: ?
 8 **A0:** barraca
 9 **C:** a segunda?
 10 **A0:** saco de dormir
 11 **C:** [[saco de dormir (..) a segunda o: (.) a C. que é um gê↑nio descobriu
 (..) uma: (.) lanterna
 12 **A0:** [lanterna
 13 **C:** e por is- e por último UM: (.)
 14 **A1:** bastão
 15 **L:** ah (.) ((sobrancelhas franzidas e caderno na boca)) o que que é um bastão?
 16 **M:** ((olhar para Laudiel)) ((gesto com a mão simulando um cajado))
 17 **C:** quando você vai fazer caminhada em locais muito- muito íngremes (.) subidas ou
 descidas (.) é melhor que você tenha um apoio (.) pra você não escorregar(.)

- 18 **L:** ((olhar para o caderno, alçamento de sobrancelhas, projeção da boca para baixo, cabeça para um lado e para o outro e olhos arregalados))
 19 **C:** nem pisar em pedra (.) ok?

Laudiel consegue perceber, na linha 3, que a professora desejava fazer comentários antes da correção do exercício, e a advertência foi feita para que ela não se precipitasse. A alteração de voz da linha 5 foi percebida apenas por Mercedes como ênfase dada à descida, sendo ela bastante inclinada. As outras duas alterações de voz, presentes nas linhas 7 e 13, não foram percebidas por nenhuma das participantes, sendo utilizadas para solicitar a participação dos alunos.

A acentuação é considerada por Gumperz (1982a: 112) como fenômeno “sintático, pragmático e que fornece informações expressivas” muito mais proeminentes quando comparadas ao fenômeno gramatical. Assim, ela possui papel muito mais relevante no discurso (funcional) do que na estrutura (formal).

A respeito da acentuação, a professora provocou boas risadas na turma após brincar com uma aluna, dizendo ser ela *fi-lha-do-lei-tei-ro* (linha 3) com tom de voz cantarolando, como se estivesse, de fato, fazendo uma brincadeira.

A1E6 – Em uma discussão sobre ter filhos, Mercedes pergunta à professora se ela deseja ter filhos e ela comenta com a turma que sim, porém uma aluna deveria ter por ela, para que os filhos nascessem com olhos verdes.

- 1 **A1:** pode ser que apareça com você porque minha mãe (acc.) (.) ninguém na minha família tem olhos/
 2 **A0:** ((S))
 3 **C:** [fi-lha-do-lei-tei-RO↑
 ((cantarolando))
 4 **A0:** ((R))
 5 **L:** ((R))
 6 **M:** ((gargalhada com inclinação do corpo, cabeça e olhar para trás))
 7 **C:** ninGUÉM (...) ninguém tem olho claro na sua família?
 8 **A1:** SÓ (.) minha vó
 9 **M:** ah

O sorriso da turma foi capaz de revelar a competência da professora em realizar uma brincadeira. Essa pista foi captada graças à entonação específica (cantarolando com entonação ascendente final) e finalização com ênfase na última sílaba, presentes na linha 3.

“Entonação, ênfase e volume”, segundo Gumperz, Cook-Gumperz & Szymanski (1999: 7), são elementos vozeados da interação que servem para administrá-la e para indicar mensagem funcional.

A seguir, ilustro o entendimento da entonação específica de uma pergunta. Apesar de ter sinalizado com um olhar vago (linha 2), Laudiel demonstra, durante o visionamento, ter compreendido a pergunta e o olhar não estaria vinculado ao que foi enunciado pela professora. Apesar de ter olhado para Mercedes, linha 5, ela afirma ter entendido o significado da palavra *véspera*.

AIE1 – Após a leitura de um texto por uma aluna japonesa sobre o dia dos namorados.

- 1 **C:** algun problema até aí? (.)
 2 **L:** ((olhar vago para a professora))
 3 **M:** ((-))
 4 **C:** alguma palavra difícil? (..) não↓
 5 **L:** ((olhar para o texto e para Mercedes))
 6 **M:** ((-)) ((lábios para baixo))
 7 **A1:** vésPÉra
 8 **C:** VÉSpera (.) VÉS↑pera (.) o que significa véspera?
 9 **A2:** dia antes
 10 **L:** [antes
 11 **M:** [[antes
 12 **C:** dia↓ (.)
 13 **M:** [antes
 14 **L:** [[anterior
 15 **C:** véspera do natal é 24 (.) de dezembro (...) ok↓ (.) véspera (apontando o dedo polegar para trás) (.) do dia de Santo Antônio que é amanhã↑ (.) meNI↓nas meNI↑nas ((dedo apontado para as meninas)) (.)
 16 **M:** ((S))
 17 **L:** ((S))
 18 **C:** já vamos falar sobre o Santo Antônio ((olhar com a cabeça lateralizada e olhos cerrados encarando o grupo de meninas))
 19 **M:** ((Re)) ((olhar para a professora))
 20 **L:** ((S)) ((olhar para a direita, esquerda, caderno e para Mercedes))

No mesmo trecho, há ocorrência de alteração no tom na linha 15 (meninas, meninas) junto à informação não-verbal (polegar voltado para frente). Laudiel consegue perceber o tom de *brincadeira* na voz da professora e acredita ter sido, o uso da estratégia não-verbal, uma advertência, um conselho. As intenções comunicativas dessas ações ficaram claras para Laudiel pelo que demonstrou na filmagem (sorriso) e pelas informações compartilhadas no visionamento.

Gumperz (1982: 118) acredita que o aspecto principal do processo inferencial é considerar aquilo que o interagente atribui maior destaque, quais as informações relacionadas a isso e como elas se relacionam. Dessa forma, o interlocutor é capaz de perceber o que está em destaque, acionando uma série de conhecimentos semânticos, relações sintáticas e estratégias mais empregadas no discurso, para conseguir atingir o nível interpretativo das intenções comunicativas, e então, estabelecer a sua “linha de argumentação”. O autor enfatiza a relação estabelecida entre gramática, léxico e

mecanismos prosódicos compartilhados como pré-requisito na interpretação e na manutenção do envolvimento conversacional.

4.6 – A enunciação e a interpretação de pistas paralinguísticas

Rector & Trinta (1986: 27) fazem menção às expressões paralinguísticas, também referidas por Tragger (1958) e Joos (1962), acrescentando que elas não apresentam ligação direta com a língua e que podem ser manifestadas por meio de

enunciados modais (afirmação, negação e dúvida), expressões de qualidade ou quantidade (estalar de dedos ou desenhos no ar, indicando dimensões), manifestações de estados psicológicos (alegria, tristeza ou desânimo), bem como a satisfação das necessidades (fáticas) de uma comunicação intersubjetiva (acolhida, repulsa).

Elas são definidas por Rector & Trinta (1986: 50) como “toda atividade comunicativa não-verbal que acompanha o comportamento verbal” em uma interação, excluindo cacoetes nervosos e assobios. Os cacoetes não possuem função comunicativa e nem fazem parte da conversa, e os assobios, apesar de comunicarem, não podem figurar na conversa.

Rector & Trinta (1986: 51) classificam as pistas paralinguísticas em: (1) variações de altura e de intensidade na voz, (2) pausas preenchidas e não-preenchidas e (3) sons não-verbais, como o riso, o suspiro, fazendo contraste com a classificação de Duncan & Fiske (1977: 155-6):

Intensidade, altura vocal, extensão (o comprimento ou a brevidade das sílabas), tempo (a velocidade na pronúncia de sílabas), pausas, inalações e exalações audíveis, riso, choro, cochicho e similares, ressonância, controle vocal dos lábios e controle da glote.

As pausas podem funcionar como pista que favoreça a mudança de turno. No excerto que se segue, percebo dois momentos em que isso acontece, nas linhas 4 e 12.

A1E1 – Após a leitura de um texto sobre dia dos namorados por uma aluna japonesa.

- 1 C: algum problema até aí? (.)
 2 L: ((olhar vago para a professora))
 3 M: ((-))
 4 C: alguma palavra difícil? (..) não↓
 5 L: ((olhar para o texto e para Mercedes))
 6 M: ((-)) ((lábios para baixo))
 7 A1: vésPERa
 8 C: VÉSpera (.) VÉS↑pera (.) o que significa véspera?
 9 A2: dia antes
 10 L: [antes
 11 M: [[antes
 12 C: dia↓ (..)
 13 M: [antes
 14 L: [[anterior
 15 C: véspera do natal é 24 (.) de dezembro (...) ok↓ (.) véspera (apontando o dedo polegar para trás) (.) do dia de Santo Antônio que é amanhã↑ (.) meNI↓nas meNI↑nas ((dedo apontado para as meninas)) (.)
 16 M: ((S))
 17 L: ((S))
 18 C: já vamos falar sobre o Santo Antônio ((olhar com a cabeça lateralizada e olhos cerrados encarando o grupo de meninas))
 19 M: ((Re)) ((olhar para a professora))
 20 L: ((S)) ((olhar para a direita, esquerda, caderno e para Mercedes))

Nos dois casos, as participantes percebem que a professora solicita, por meio da pausa não-preenchida, a participação dos alunos. Nesse momento, ela oferece o turno para que algum interagente o assuma.

A paralinguagem é, segundo Vieira (2007: 119), um recurso comunicativo não-verbalizado, mas acompanha a sequência verbal enunciada pelos participantes de dado evento comunicativo, remete a ocorrências vocais que não são determinadas pela língua dos interlocutores, mas estão altamente vinculadas aos aspectos culturais.

A representação de ideia que apresente continuidade, uma espécie de *etc* é sinalizada pela professora pelo uso da ocorrência vocal *tantantan* de forma acelerada.

A1E5 – Mohamed (aluno iraniano) prossegue com a leitura.

- 1 C: todos os (..) todos os deuses roMANos (.) Júpiter (.) Vênus (.) tantantan (acc.) tantantan (acc.) (.) todos eles são (acc.) considerados deuses pagãos
 2 L: ((olhar indagador para a professora))
 3 M: ((olhar indagador para a professora))

As alunas conseguem perceber esse recurso de maneira correta, apesar de sinalizarem com olhar aparentemente indagador. Elas conseguem perceber que a professora estava citando diversos deuses e a ocorrência vocal surgia para mostrar que havia mais deuses.

Para pedir a palavra, existem as seguintes pistas: início gaguejado (Eu... Eu... Eu...), amortecedores vocais (Ah... Er... Ah...) e o uso de sinais de fundo como: *Uh-huh*, *É* ou *Mm-hmm*, que podem ser interpretados, inferencialmente, como: *acabe logo com a sua fala* (KNAPP & HALL, 1999: 351).

Apesar de não ser dado referente às participantes do estudo, exponho o excerto a seguir para ilustrar situação com início gaguejado.

A1E7 – A turma continuava lendo um texto sobre o dia dos namorados e surgiu uma dúvida de um aluno iraniano sobre o significado da palavra *fama*. Após explicar o significado, a professora cita vários exemplos, utilizando a palavra e o nome do aluno que fez a pergunta e, em seguida, ele tenta formular uma frase (linha 1):

- 1 **A1:** () tem FÁma de naDAR
 2 **C:** você é um bom nadador?
 3 **A1:** ((+))
 4 **C:** você nada todos os dias?
 5 **M:** ((olhar para A1))
 6 **A1:** é p/
 7 **A2:** [ele (..) ele (..) () gosta de NAda
 8 **M:** ((R))
 9 **L:** ((R))
 10 **C:** você tem fama de naDAR ou você tem fama de NAda ((gesto com as duas mãos
 ilustrando a palavra *nada*))
 11 **M:** ((R))
 12 **L:** ((R))

O aluno 2, na linha 7, provavelmente apresenta início gaguejado na tentativa de tomar o turno ou solicitar tempo para organizar o que iria falar. As colaboradoras acreditam que o aluno utilizou essa estratégia porque estava pensando no que iria dizer.

A respeito das pausas, elas podem ser preenchidas (com início gaguejado, amortecedores vocais, sinais de fundo ou até repetições hesitativas) ou não-preenchidas (com silêncio). Segundo Goldman-Eisler (1961: 78) a alta frequência de pausas preenchidas são tidas como uma afirmação prolixa, já outros autores as consideram como uma forma de reduzir a ansiedade (KNAPP & HALL, 1999: 353).

As pausas podem também, de acordo com Vieira (2007: 134), enfatizar termos anteriores ou posteriores a elas, guiando os alunos quanto à construção conjunta do sentido em sala de aula.

No extrato a seguir, pude perceber, junto às participantes, a percepção da pausa como pista de contextualização, à medida que comentaram, durante as entrevistas pós-filmagem, ter percebido uma dificuldade de a professora completar

seu raciocínio. Ambas afirmam que a professora não estava se recordando do significado da palavra *consagrado* e estava tentando recuperá-lo na memória.

A1E4 – Os alunos continuam lendo o texto sobre o dia dos namorados e surge mais uma dúvida relacionada ao vocabulário utilizado.

- 1 **A1:** o que é consagrado↓
 2 **C:** CÓN↑sagrado o que é uma coisa consagrada?
 3 **A2:** quedicadu ((R))
 4 **C:** hum::
 5 **A2:** quedicadu ((entre risos))
 6 **M:** [dedicado ((apontando para A2)) ((+))
 7 **C:** dedicado (.) consagrado também pode ser uma coisa: (.) uma pesso- uma: ai (...) ((estalo de dedos)) uma pessoa consagrada pode ser uma pessoa famosa pelo que ela faz (...) tudo bem?

Essa estratégia para tentar recuperar o conceito da palavra é evidente no final da linha 7, no uso do prolongamento em *uma*, na seleção lexical da interjeição *ai*, responsáveis por expressar o sentimento de incômodo por não se recordar e pela pausa prolongada e preenchida com gesto de estalo de dedos.

Gumperz (1982: 110) apresenta exemplo em que fica evidente o papel dos fenômenos prosódicos em desfazer uma ambiguidade sintática. No exemplo 1, há estrutura não-restritiva (tenho mais de uma irmã) e no segundo, uma restritiva (tenho apenas uma irmã):

Exemplo 1: Minha irmã que mora em Nova Iorque (pausa) é muito legal (pausa prolongada).

Exemplo 2: Minha irmã (pausa) que mora em Nova Iorque (pausa) é muito legal (pausa prolongada).

4.7 – A enunciação e interpretação de pistas não-verbais

De acordo com os dados de Rector & Trinta (2005), sessenta e cinco por cento das mensagens enviadas e recebidas possuem traços não-verbais.

Para diferenciar a comunicação verbal da não-verbal, Rector & Trinta (1986: 32) definem comunicação vocal (produzidas como fala), não-vocal (atividades distintas da fala, como o gesto e a postura), verbal (não há preocupação com a fala, isto é, a pronúncia) e não-verbal (a interação entre a comunicação vocal e a não-

vocal). Dessa forma, entende-se por comunicação não-verbal tudo aquilo que está além das palavras, que não está expresso em uma verbalização, que não está explícito.

Rector & Trinta (1986: 35) compreendem práticas convencionais solidificadas em dada cultura como uma espécie de “ritualização” (aspas dos autores), exemplificando o cumprimento, os parabéns e os pêsames.

Cada cultura possui movimentação própria, maneiras distintas de sinalizar aquilo que pensam. Além disso, cada etnia dispõe de repertório de emblemas¹¹ altamente ligados ao contexto situacional e, principalmente, ao cultural. Às vezes, diferentes culturas podem utilizar os mesmos emblemas gerando significados distintos (DAVIS, 1979: 87), podendo haver conflito na interação.

Algumas maneiras de utilizar o nosso corpo são adotadas como convenções, dependentes da contextualização, e são denominadas, por dada comunidade de fala, como hábitos coletivos, ou simplesmente por “maneira de ser” (RECTOR & TRINTA, 1986: 55).

É muito comum em nosso país estarmos os dedos para sinalizar que estamos tentando nos lembrar de algo. Esse gesto é dependente do contexto e é restrito, de acordo com o contexto estudado e com as participantes entrevistadas, ao repertório da professora. As duas conseguiram perceber que a professora tentava se recordar de algo pelas pausas e pela incompletude de raciocínio, mas não pelo estalo de dedos, presentes na linha 7. A seguir, apresento novamente o extrato 4 para ilustrar pistas de contextualização de natureza gestual (estalo de dedos não-processados) e paralinguísticas (pausas processadas).

A1E4 – Os alunos continuam lendo o texto sobre o dia dos namorados e surge mais uma dúvida relacionada ao vocabulário utilizado.

- 1 **A1:** o que é consagrado↓
 2 **C:** CON↑sagrado o que é uma coisa consagrada?
 3 **A2:** quedicadu ((R))
 4 **C:** hum::
 5 **A2:** quedicadu ((entre risos))
 6 **M:** [dedicado ((apontando para A2)) ((+))
 7 **C:** dedicado (.) consagrado também pode ser uma coisa: (.) uma pesso- uma: ai (...) ((estalo de dedos)) uma pessoa consagrada pode ser uma pessoa famosa pelo que ela faz (...) tudo bem?

11. Segundo Davis (1979: 87), “emblema é um movimento corporal que possui um significado pré-estabelecido, como o polegar levantado que pede carona ou o indicador que passa pela garganta para indicar morte”.

Rector & Trinta (1986: 44) argumentam que a comunicação não-verbal possui significado expressivo mesmo quando contraria a verbal. Um exemplo clássico são os enunciados irônicos ou de sarcasmo, em que o meio não-verbal explicita “o verdadeiro conteúdo comunicado”.

A comunicação humana possibilita, segundo Rector & Trinta (1986: 46), expressões não-verbais controladas e não-controladas, conscientes e não-conscientes. São os casos de (1) emblemas: conscientes e controlados; (2) movimento da cabeça em direção ao interlocutor: inconscientes e controlados; (3) enrubescimento, tremor e gagueira: conscientes e não-controlados e (4) dilatação/constricção da pupila: inconscientes e não-controlados.

A professora do curso de português como segunda língua utiliza o gesto emblemático no seguinte extrato do *corpus* estudado:

AIE3 – A professora tenta explicar a palavra *época* utilizando frutas brasileiras.

- 1 **P:** /.../ a época de mangas no Brasil (..) ((punhos fechados e braços em sinal de comemoração, olhando para cima)) ((S)) começa em outubro
 2 **L:** ((R))
 3 **M:** ((R))
 4 **P:** é a melhor coisa do mundo (..) agora nós estamos em época de mexerica (.)
 5 **M:** hum?! ((olhos fechados e queda brusca da cabeça))
 6 **L:** ((alçamento de sobrancelhas, deslocamento da cabeça para a frente, projeção de lábios centralmente))
 7 **P:** ou tangerina
 8 **M:** Ah::
 9 **L:** Ah::

Na linha 1, a professora realiza um gesto sinalizando comemoração em virtude de a época de mangas estar próxima de acontecer. Esse gesto, classificado por Rector & Trinta (1986: 46) como emblemático (consciente e controlado), foi partilhado e bem processado por Mercedes em razão do riso emitido na linha 3 e confirmação no visionamento. Já Laudiel afirma ter rido do gesto que a professora fez desvinculado do contexto; ela achou engraçado o gesto, mas não foi capaz de vinculá-lo ao sentido verdadeiro. As reações de Laudiel, contidas na linha 6, são exemplos de gestos inconscientes (automáticos) e controlados, segundo a classificação de Rector & Trinta (1986: 46).

Kendon (1972; 1980; 1987; 1988) acredita que os movimentos do corpo, estruturados hierarquicamente, transmitam informação sobre a estrutura verbal e o envolvimento comunicativo. O gesto da professora de olhar para cima com punho

fechados acompanhado da fala *a época de mangas no Brasil*, por exemplo, evidenciam a sintonia entre o verbal e o não-verbal.

A comunicação não-verbal é, para Santos (2005: 188), comunicação multicanal que exige leitura e análise bastante criteriosa aos aspectos que ela oferece.

No extrato a seguir, a professora emite sinal não-verbal com intenção comunicativa específica de produzir humor, e essa intencionalidade se associa com outros aspectos estudados nas outras seções de pistas.

A1E11 – A professora comenta a respeito de presentes dados no dia dos namorados, enfatizando, ironicamente, que os homens não têm bom gosto para presentear as mulheres.

- 1 C: /.../ bom (.) ((redução na distância entre ela e os alunos)) aqui no Brasil também é comum ((gesticulação das mãos em rotação)) os homens QUE NÃO TÊM CRIATIVIDADE NENHUMA ((rotação de antebraço com dedos voltados para palma da mão e para fora)) ((+)) ((olhar para um interlocutor do sexo masculino))
- 2 A0: ((R))
- 3 M: ((R)) ((olhar para a professora))
- 4 A1: ((R)) ((olhar para o interlocutor)) ((sinal de bater as mãos zombando o colega))
- 5 C: [E NÃO SAber comprar preSENTes pras mulheres (.) que qui eles compram↓ (.) chocolates
- 6 M: [() ((S)) ((+)) ((olhar fixo para a professora))
- 7 C: flores e ↓ (..) bichos de pelúcia (acc.) (sus.)
- 8 A0: [ahhh...
- 9 M: [ahhh... ((olhar fixo para a professora)) ((+))
- 10 L: [ahhh... ((olhar fixo para a professora)) ((+))

Na linha 1, a professora realiza gesto de menosprezo (rotação do antebraço com os dedos voltados para palma da mão e para fora), após enunciar *que não têm criatividade nenhuma*, mas em clima de humor, para provocar descontração, funcionando como maneira de sinalizar que os homens não sabem presentear as mulheres.

A comunicação gestual pode funcionar como pista indicadora de tensão, em gesticulação exacerbada com as mãos, movimentos bruscos com o corpo. Ela pode ser sinalizada a partir de duas óticas: denunciar a etnia de alguém ou evidenciar a manifestação de estilo pessoal (DAVIS, 1979: 90). A professora de português como segunda língua gesticula bastante com as mãos e é muito expressiva como um todo. Percebo essa característica particular dela como facilitador presente nas interações e explicações.

Santos (2005: 180) enfatiza a importância do estudo dos elementos não-verbais como essenciais para a compreensão dos sentidos e facilitadores do acesso aos sinais linguísticos.

4.7.1 – A cinésica

O objeto de estudo da cinésica é basicamente o corpo em movimento e a convencionalização do significado desses movimentos (RECTOR & TRINTA, 1986: 56).

O primeiro pesquisador a mencionar o termo *cinésica* foi Ray Birdwhistell na obra *Introduction to Kinesics*¹², no ano de 1952. Como antropólogo norte-americano, acreditava ser a comunicação não-verbal vinculada e organizada de maneira similar à linguagem falada (comunicação verbal). No entanto, ao filmar conversas cotidianas, descobre que há vários sistemas que se decompõem em níveis de integração: “o sonoro, as palavras, as frases e o movimento corporal” (RULICKI & CHERNY, 2007: 34) e conclui que grande parte da comunicação está abaixo do nível da consciência (DAVIS, 1979: 38).

Esse interesse por pesquisar elementos não-verbais na comunicação surgiu com a observação dos índios *Kutenai*. Durante esse período, pôde visualizar a mudança no plano das reações quando eles usavam o próprio idioma ao invés do inglês: “tudo mudava. O sorriso, o movimento da cabeça, das sobrancelhas, etc.” (DAVIS, 1979: 38).

No estudo da cinésica, Birdwhistell (1952), subdivide essa área em outras interdependentes, que serão descritas por Rector & Trinta (2005) na sequência.

Rector & Trinta (2005: 54-5) fazem referência a essa divisão, proposta por Birdwhistell (1952): (1) a pré-cinésica como aspectos pré-comunicacionais, que antecedem os movimentos corporais; (2) a microcinésica, composta por unidades que representam os movimentos do corpo, os cines e (3) a cinésica social, em caráter mais amplo, capaz de construir morfologicamente os movimentos do corpo e respectiva função dentro de situações de interação social.

12. A tradução do texto original proposta por mim é *Introdução à Cinésica*.

Souza (2007) exemplifica *o abrir e fechar de olhos até o movimento da boca* como *cines e movimentos do corpo* (gestos que direcionam a cabeça, movimentação de mãos e braços) que compõem sintagmas corporais.

A seguir, apresento outro extrato com algumas informações de comunicação cinésica associada a outros elementos. Ao tentar explicar o vocábulo *alavanca*, Mercedes se esforça para verbalizar algo. Nessa tentativa frustrada, percebida nas linhas 8 e 13, ela gesticula bastante para tentar dar significado à palavra que surge na interação. Como não consegue ter sucesso em sua tentativa, olha para o texto com olhos semicerrados (linha 15), em desistência de participar do tópico conversacional.

A professora consegue explicar o que significa a palavra com diversos elementos não-verbais. O uso dos gestos para simbolizar uma pedra, colocar um pedaço de madeira embaixo dela e simular o deslocamento são partilhados com as duas participantes da pesquisa, apesar de Laudiel não ter expressado isso no vídeo, manifestou entendimento durante o visionamento. Elas conseguem, inclusive, perceber a importância da sinalização por meio do uso não-verbal.

No final do extrato (linha 30), Mercedes, com o sentimento de cooperação, ilustra, gestualmente, para a colega o que seria *catapulta*, sendo bastante clara em razão da reação da aluna na linha 31.

A1E2 – A professora solicita que um aluno da Costa do Marfim prossiga com a leitura a respeito do dia dos namorados. Após a leitura:

- 1 **C:** algun problema?
2 **A1:** alavanca
3 **A2:** [[alavanca
4 **C:** o que é uma A:lavanca↓
5 **L:** a-la-VAN↑(.)-ca↓
6 **M:** ((olhar direcionado ao texto))
7 **C:** então vamos lá (..) não↓ (.) ninguém sabe↓ I.↓ não?
8 **M:** ((mão direita próxima a orelha direita)) profe? ((olhar para a professora, retira a mão da orelha e a estende para frente, olhar para o texto))
9 **A3:** ((R))
10 **C:** o que significa Alavanca?
11 **M:** ((olhar para a professora e para o texto))
12 **A4:** ()
13 **M:** ((olhar para a professora, rotação da mão, mexendo os lábios)) P-PROfe ((-)) ((lábios para baixo, levantamento de ombros e movimentação com a mão))
14 **C:** Isso (.) a ideia é essa o efeito é o seguinte (.)
15 **M:** ((olhos semicerrados e olhar para o texto))
16 **C:** imaginem voCÊS que nós temos uma PEDra ((braços abertos)) (..) eNORme ((projeção da cabeça para frente junto à sílaba enfatizada)) (.) de oitoCENTos quilos pra levantar (..) nós não vamos ter força (.) pra levantar a pedra (acc.) nós colocamos ((como se segurasse um pedaço de madeira entre as mãos)) embaixo da pedra (sus.) ((gesto colocando o pedaço de madeira sob a pedra)) um'Alavanca (.) e aí fazemos FORça (exp.) ((corpo em

- direção ao chão) (.) na alavanca ((palma da mão simulando o deslocamento da pedra) pra
 qui' alavanca conSIga levantar (.) a pedra
- 17 **M:** ãh (sus.)
- 18 **C:** Tudo BEM↑ entenDEram?
- 19 **M:** ((+))
- 20 **L:** ((olhar vago))
- 21 **A2:** ((-))
- 22 **C:** NÁ↑O?
- 23 **L:** ((olhar surpreso para a professora))
- 24 **M:** ((olhar para A2 e para a professora))
- 25 **C:** qual a parte que você não entendeu? ((mãos na cintura))
- 26 **M:** ((R)) (sus.)
- 27 **C:** você/
- 28 **A4:** [[é (...)((palma da mão para frente)) ((+))
- 29 **C:** você já viu nos desenhos aniMAdos (..) uma: (...) você sabe o que é uma catapulta?
- 30 **M:** ((olhar para A2 e braço em movimento de catapulta com ruído em som de “p”
 explodido))
- 31 **A2:** ((+))

Ao contrário da cinésica, que observa as reações corporais, a paracinésica estuda os qualificadores dos movimentos nos seguintes quesitos:

(1) intensidade (movimentos hipertensos, tensos, médio, relaxados ou super-relaxados; (2) raio/escala (movimentos muito amplos, amplos, médios, estreitos ou muito estreitos) e (3) velocidade (muito rápidos, rápidos, médios, vagarosos ou muito vagarosos) (RECTOR & TRINTA, 1986: 58).

Em se tratando de gestos, Rector & Trinta (1986: 28) os consideram como signos além da perspectiva individual, “frases ou enunciados mais amplos e complexos”.

Rector & Trinta (1986: 77-87) classificam os gestos em preenchidos de significado e vazios de significado. Um espirro, por exemplo, não carrega, primariamente, mecanismo de voluntariedade, mas um ato mecânico.

Como gesto preenchido de significado, situo aqui o seguinte extrato:

A1E8 – Na continuação da leitura do texto, um aluno da Costa do Marfim pergunta o que é relento.

- 1 **A1:** professora (.) o que é relento?
- 2 **C:** reLENto? é: (.) por exemplo quando você: quando você deixa ((gesto sinalizando que segura uma bacia))
- 3 **M:** Ãh ((+)) ((olhos semicerrados e desvio da boca para os lados))
- 4 **L:** ((mão no rosto))
- 5 **C:** alguma coisa do LAdo de fora a noite toda ela ficou ao relento
- 6 **L:** ((alçamento de sobrancelhas, olhos arregalados para Mercedes e mão na boca))
- 7 **C:** ou ao Ôrvalho ok? Tudo bem↑(.)
- 8 **L:** [Ah (.) entendi ((sorriso na direção de Mercedes))
- 9 **C:** sereno também é outra palavra que a gente usa (..) o sereno é o culpado por todas as coisas (.)

- 10 **M:** ahãn ((+)) ((S)) ((olhos semicerrados, nariz franzido e dedo apontado em direção à professora))
 11 **L:** ((olhar vago para a professora))
 12 **C:** as mães quando a gente sai de casa (.) CUIDADO COM O SERE↑NO↓ meu filho (.) NÃO VÁ FICAR NA RUA ATÉ MUITO TAR↑DE↓
 13 **L:** ((R))

Após o aluno 1 expressar a dúvida referente ao vocábulo *relento*, a professora, na linha 2, explica a palavra sem dizer absolutamente nada que possa chegar à resposta adequada, pois ela apenas diz *quando você deixa*, isto é, esse enunciado é vazio semanticamente. No entanto, o gesto sinalizador de segurar uma bacia foi o aspecto que Mercedes elencou como decisivo para a reação que teve na linha 3, revelando o entendimento.

Laudiel ainda não tinha compreendido o significado da palavra *relento* no uso da comunicação não-verbal, e evidencia isso na linha 4. Quando a professora opta por trocar o vocábulo por sinônimo, Laudiel sorri para Mercedes, manifestando que conseguiu, enfim, entender o que seria a palavra em questão.

Além da distinção entre gestos vazios e preenchidos de significado, os mesmos autores subdividem os gestos que apresentam significado, e os principais são: (1) gesto expressivo, quando há ação não-comunicativa, podemos utilizá-lo em contato com animais; (2) gesto dêitico, uso dos dedos para sinalizar um objeto; (3) gesto espacial, relacionado à proxêmica, ao uso da movimentação ou inclinação com o intuito de interagir; (4) gesto ideográfico, desenho imaginário no ar; (5) gesto simbólico, como o gesto de estar ficando biruta, por exemplo.

Para gestos vazios de significado, os autores citam, principalmente: (1) gesto falho, geralmente ocorre quando há expressão de maneira forçada, por exemplo: um sorriso forçoso para foto; (2) gesto relíquia, a ação inconsciente em ação mecânica como, por exemplo, o contato da caneta com a boca, recordando a infância (sugar do peito); (3) gesto cacoete, sinal involuntário podendo acompanhar a fala, por exemplo, quando projeta a cabeça antes de iniciar a fala; (4) gesto incidental, gesto que simula o abanar em espaço vazio.

Assim como as estruturas lexicais, os gestos possuem relações de sinonímia, antonímia e polissemia (RECTOR & TRINTA, 1986: 22). Dessa maneira, podemos observar gestos que expressam ideias semelhantes, ideias contrárias, ou alguns capazes de gerar várias mensagens.

Alguns gestos são capazes de oferecer ênfase geral, ênfase singular, ênfase divisional e gestos rítmicos (RECTOR & TRINTA, 1986: 44):

(1) A ênfase geral tem influência em uma frase inteira; (2) a singular, em um ponto dessa frase até uma sílaba; (3) a divisional, por exemplo, usando um gesto com a mão e em seguida com a outra e (4) os gestos rítmicos, como responsáveis por sinalizar a mensagem dependente, apesar de não marcar a frase, ou algum aspecto específico.

De acordo com Knapp e Hall (1999: 192), os gestos assumem as funções de substituir a fala, regular o fluxo e o ritmo da interação, manter a atenção, dar ênfase ao discurso e ajudar a caracterizar e a memorizar o conteúdo do discurso.

Para memorizar o conteúdo do discurso, a professora opta por explicar o vocábulo *madrugada* utilizando estratégias verbais e não-verbais conjuntamente.

AIE9 – Um aluno iraniano apresenta dúvida no vocábulo *madrugada* e a professora explica utilizando estratégias verbais e não-verbais.

- 1 **C:** que mais (.) mais alguma coisa aqui?
 2 **A1:** *madrugada* ((olhando para a professora))
 3 **C:** o período entre meia noite ((dedos indicando para cima)) e seis da manhã ((dedos indicando para baixo))
 4 **L:** ((olhar para a professora e para a aluna que perguntou))
 5 **M:** ((folheando o texto))

A professora reúne essas duas estratégias como forma de reforçar o que foi enunciado. Apesar de a reação das duas participantes ter sido descompromissada com aquilo que foi enunciado, elas afirmam que o significado da palavra era muito óbvio, não sendo necessário dar atenção à explicação.

Existem dois tipos de gestos. Aqueles que independem da fala, ou seja, estão desvinculados do discurso, assumindo função pragmática, como substituir a linguagem verbal. Eles possuem *tradução própria* e são chamados também de gestos emblemáticos. Ao colocarmos a palma da mão espalmada e voltada para o interagente, sem usar uma palavra, estamos comunicando: *espere um pouco que já falo com você*, ou até, *chega de dizer coisas negativas desta pessoa*; depende do contexto e de que outras pistas tenham sido dadas, a fim de fazer as inferências corretas. De acordo com Knapp e Hall (1990: 194), a interpretação depende de quem está realizando o gesto, de quem é o alvo, e de outros comportamentos associados ao gestual. Esses gestos podem variar de acordo com as nacionalidades, como por

exemplo, o gesto do polegar para cima, que varia de prestígio, nos Estados Unidos, a não-prestígio, no Oriente Médio.

Outro tipo de gesto é aquele que depende da fala, ou ilustrador. Esses gestos estão mais ligados à comunicação face a face do que ao enunciado propriamente dito, por exemplo, em salas de bate-papo, que são totalmente impessoais.

No próximo trecho, apresento os dois tipos de gestos, dependentes e independentes da fala.

A2E1 – A professora conta que a monitora dos alunos havia sofrido um acidente na própria universidade e os alunos ficam bastante surpreendidos com a notícia.

- 1 **C:** /.../ sem brincadeira nenhuma (.) a monitora de vocês ontem foi atropelada /.../
 2 **M:** ((sobrancelha franzida, boca aberta, olhos arregalados))
 3 **L:** ((bebendo água de uma garrafa)) ((olhar vago))
 4 **C:** /.../ por um ônibus
 5 **M:** [ãh (asp.) ((mão na boca aberta))
 6 **L:** ((bebendo água de uma garrafa)) ((olhar vago))
 7 **A1:** e aí
 8 **C:** ainda está=tá na uti (.) do: hospital santa LÚcia↑ (.) desde ONtem=ela foi socorrida pelos bombeiros (..) né=aqui na universidade mesmo ((tapa na perna)) (.) /.../
 9 **M:** [[nossa:
 10 **A2:** [nossa:
 11 **C:** /.../ chegou no hospital (.) desacorDAda ainda desmaiada (.) ficou muito ((estalo de dedos)) tempo desmaiada (..) ((+)) teve um CORte muito grande na cabeça ((gesto ilustrando um corte na cabeça))
 12 **M:** [ãh (asp.) ((esfregando as mãos no rosto))
 13 **C:** [[MAS não não TEve nenhuma fra- não quebrou nem BRAço nem PERna (.) não teve nenhuma fratura
 14 **A3:** mas como foi que aconteceu?
 15 **C:** eu VI pelo jornal fiquei sabendo pelo jornal (.) então paREce que ela tava atravessando ((mão esquerda projetada para frente, simulando o caminho percorrido)) (.) ((dedos no ouvido e projeção de lábios centralmente)) com fone de ouvido/.../
 16 **L:** ((olhar vago para a professora)) ((dedo na boca))
 17 **A0:** ah↓
 18 **M:** ah↓ ((+)) ((maçãs do rosto franzidas e lábios contraídos))
 19 **C:** /.../ e não viu (.) não prestou atenção acho que=o ônibus /.../
 20 **M:** ((mão no rosto))
 21 **C:** /.../ não ia parar (...)

A linha 11 apresenta gestos acompanhados pela fala, ao dizer que ficou muito tempo e tinha um corte na cabeça, a professora faz o gesto de estalar dedos e movimento de faca cortando a testa para ilustrar a fala. Há reação de entendimento e de perplexidade perante o acontecimento.

A linha 15 ilustra um gesto que poderia acontecer em substituição à fala. A professora faz o gesto, no final da linha, simbolizando que estava com fone de ouvido (dedos no ouvido) e antes de dizer *fone de ouvido*, já tinha sido compreendida, não

necessitando nem explicitar verbalmente. Os alunos reagem todos com surpresa, exceto Laudiel que afirma ser atitude muito exagerada da turma.

Como exemplo de gesto ilustrador, exponho o excerto a seguir para mostrar movimento em consonância com a fala da professora.

AIE3 – A professora tenta explicar a palavra *época* utilizando frutas brasileiras.

- 1 **C:** /.../ a época de mangas no Brasil (..) ((punhos fechados e braços em sinal de comemoração, olhando para cima)) ((S)) começa em outubro
 2 **L:** ((R))
 3 **C:** ((R))
 4 **C:** é a melhor coisa do mundo (..) agora nós estamos em época de mexerica (.)
 5 **M:** hum?! ((olhos fechados e queda brusca da cabeça))
 6 **L:** ((alçamento de sobrancelhas, deslocamento da cabeça para a frente, projeção de lábios centralmente))
 7 **C:** ou tangerina
 8 **M:** Ah::
 9 **L:** Ah::

A professora utiliza gesto ilustrando comemorar o fato de a época das mangas estar se aproximando. As participantes inferem que a professora gosta muito dessa fruta e sinalizam isso com risadas em atitude de solidariedade.

A comunicação com as mãos é, segundo Davis (1979: 83), responsável por esclarecer a interação quando a mensagem verbal não é muito clara.

Brandão (2005: 194), em pesquisa sobre atos não-verbais na variação estilística, afirma que o enunciador de pistas verbais e não-verbais explicita a variação estilística de formal para informal com reações não-verbais de relaxamento da postura corporal, mãos repousadas sobre a mesa, sorriso e olhar direcionados à câmera utilizada na pesquisa, e arqueamento das sobrancelhas acompanhando o sorriso.

No contexto educacional, Acioli (2007: 91) percebe a unidade existente entre comunicação verbal e não-verbal, pois elas não se contradizem, mas se complementam na interação entre os interlocutores do ambiente pesquisado, o professor e os alunos. Na visão da autora:

... os gestos são associados a palavras pronunciadas pelos sujeitos da conversação, e têm expressivo valor diante das expressões verbais, propiciando uma melhor negociação dos sentidos em sala de aula. Os elementos não-verbais são tão importantes no ato comunicativo que não existe possibilidade de um diálogo sem a presença deles, pois durante qualquer ato de comunicação, o ser humano usa todo movimento possível do corpo para proporcionar significação e auxiliar ou reforçar o tópico discursivo no ato comunicativo (com adaptações).

Em sala de aula, o professor utiliza mais a comunicação não-verbal, mais especificamente com o uso de ilustradores, quando os alunos não conseguem entender aquilo que foi dito. São necessárias pistas mais *concretas* para que o falante as associe ao que foi comunicado. Segundo Berger e Popelka (1971), Rogers (1978), Woodall e Folger (1981), “os gestos facilitam a compreensão e ajudam os ouvintes a ter acesso aos sinais linguísticos em sua memória”. Assim, a memória visual constitui outro *feedback* para a compreensão da mensagem.

Por fim, Knapp e Hall (1999: 192-202) afirmam que os gestos independentes da fala são específicos de determinada sociedade e não são encontrados na mesma forma em todas as culturas, mas alguns grupos possuem basicamente a mesma forma, porém com diferentes significados, variando de cultura para cultura. Esses diferentes significados são, com frequência, a fonte de incompreensões interculturais. Dessa forma, a comunicação gestual pode constituir fronteira interativa, e torna-se necessário o conhecimento do gestual estereotipado para que não ocorram conflitos.

4.7.2 – A proxêmica e a territorialidade

A proxêmica é definida, segundo Rector & Trinta (1986: 59-60), como a distância entre os interlocutores, a mensuração entre o toque e o contato visual, por exemplo, sendo percebida via tátil, olfativa, visual ou atividade cinésica.

O estudo das distâncias entre os interagentes surgiu por intermédio do antropólogo Edward T. Hall com a publicação de *The Silent Language*¹³ na descrição de padrões culturais utilizados para construir, administrar e perceber o espaço social e pessoal (RULICKI & CHERNY, 2007: 38).

Além da proxêmica, é necessário mencionar a cronêmica, responsável pelo conceito de tempo nas culturas em todo o mundo. Quando, nós brasileiros, pedimos ao nosso interlocutor que espere um minuto, isto não quer dizer minuto em tempo cronológico real, mas sim que vamos atendê-lo em breve (RECTOR & TRINTA, 1986: 58-9). Essa situação é bem compreendida não apenas pelas participantes desse estudo, mas por vários membros da comunidade investigada.

13. A tradução proposta por mim ao texto original é *A Linguagem Silenciosa*.

A questão do tempo também influencia a interação. Esse fator é responsável por diversos choques culturais, como o estereótipo de que o brasileiro é o último a chegar aos encontros, gerando situações interacionais bastante desagradáveis. Dessa maneira, o estrangeiro interpreta o atraso como sinal (ou pista) associado à falta de responsabilidade. Já o interlocutor que não abre mão do seu turno é rotulado como “chato” por não oferecer pistas contextualizadoras no intuito de propiciar, de fato, uma interação. De acordo com Knapp e Hall (1999: 69), “essas diferentes percepções em relação ao tempo são com frequência o motivo central de mal-entendidos entre membros de diferentes culturas”.

Cada cultura é responsável por definir sua zona territorial. Nas palavras de Rector & Trinta (1986: 60) “toda cultura humana organiza o espaço de maneira diferente”.

Essa noção de territorialidade foi tomada emprestada a partir da observação do comportamento animal com a defesa de área e reivindicação de espaço, sendo traço puramente cultural, isto quer dizer que algumas culturas estabelecem distância muito próxima e outras muito excessivas, e isso pode gerar ruídos comunicativos (RECTOR & TRINTA, 1986: 62).

Rector & Trinta (1986: 61) mencionam os tipos de distâncias classificadas por Hall (1977) em distância íntima, distância pessoal, distância social e distância pública, em que ocorre um distanciamento nesta ordem, sendo a íntima, a mais próxima, e a pública, a mais distante.

Na distância íntima existe troca de calor corporal, a voz é sussurrada, há elevado envolvimento físico; na distância pessoal não há contato físico, mas há uma proximidade em que a voz baixa é perceptível; na distância social há contato visual e o tom de voz se mantém normal; e na distância pública não há contato visual individual, e sim coletivo, a voz é mais lenta e mais pausada para que a plateia possa entender.

Há, no trecho a seguir, a mudança de distância social para distância pessoal por parte da professora para interagir melhor em momento mais descontraído.

AIE11 – A professora comenta a respeito de presentes dados no dia dos namorados, enfatizando, ironicamente, que os homens não têm bom gosto para presentear as mulheres.

- 1 **C:** /.../ bom (.) ((redução na distância entre ela e os alunos)) aqui no Brasil também é comum ((gesticulação das mãos em rotação)) os homens QUE NÃO TÊM CRIATIVIDADE NENHUMA ((rotação de antebraço com dedos voltados para palma da mão e para fora)) ((+)) ((olhar para um interlocutor do sexo masculino))
- 2 **A0:** ((R))
- 3 **M:** ((R)) ((olhar para a professora))
- 4 **A1:** ((R)) ((olhar para o interlocutor)) ((sinal de bater as mãos zombando o colega))
- 5 **C:** [E NÃO SABem comprar preSENtes pras mulheres (.) que que eles compram↓ (..) chocolates
- 6 **M:** [[() ((S)) ((+)) ((olhar fixo para a professora))
- 7 **C:** flores e ↓ (..) bichos de pelúcia (acc.) (sus.)
- 8 **A0:** [ahhh...
- 9 **M:** [ahhh... ((olhar fixo para a professora)) ((+))
- 10 **L:** [ahhh... ((olhar fixo para a professora)) ((+))

A redução das distâncias, presente na primeira linha, ocorreu em momento de narrativa, na adoção por estilo informal. As participantes conseguiram perceber que era um momento mais descontraído que favorecia essa atitude.

A territorialidade está diretamente relacionada à interação social, podendo regulá-la ou constituir fonte de conflito social. É considerada primária (relacionada ao *dono*, protegida contra intrusos), secundária (temporariamente reivindicada por terceiros) e pública (disponível a todos) (ALTMAN, 1975).

Dessa maneira, a comunicação não-verbal, responsável por propiciar pistas contextualizadoras, está ligada à territorialidade. A violação do território de outra pessoa com o olhar (encarar pessoas que não se conhece na rua), com a voz (mudanças tonais – um tom mais alto do que o *recomendado*) ou, até mesmo, com o corpo (colocar um objeto *marcando* um assento quando não há mais locais para as pessoas sentarem) pode gerar pistas, verbais ou não-verbais, no ouvinte, que signifiquem reprovação como um franzir de músculos faciais, mãos no ouvido, olhar de reprovação, etc. Essas pistas, geralmente, são emitidas de forma não-verbal, conforme enunciam Knapp e Hall (1999):

As normas de civilidade são em geral fortes o bastante para impedir respostas verbais diretas às invasões... as pessoas que lançam olhares ferozes, mudam o jornal de posição ou se desviam para não reconhecer publicamente sua irritação.

No extrato a seguir, apresento situações em que o aumento do tom da voz está relacionado à tentativa de tomar o turno, não sendo percebida como invasão de território.

(5) o uso de agressividade de maneira irônica (Não, meu amor... Olha só / Eu te mato, hein).

As diversas nacionalidades possuem diferentes formas de administrar a territorialidade. Isso está implicitamente ligado ao fato de as culturas serem de *contato*, como as línguas árabes, as latino-americanas e as europeias do sul, que fazem contato visual e corporal mais diretamente. Ao contrário das culturas de *não-contato*, que evitam o contato direto, como os indianos, paquistaneses, europeus do norte, americanos e asiáticos (WATSON, 1970). Assim, a própria nacionalidade fornece pista sobre com quais nacionalidades podemos estabelecer ou não esse contato mais direto.

As afinidades em sala de aula estão relacionadas às pistas de contextualização, pois um ambiente formal enquadra-se em contexto que prevê uma distância maior entre interagentes desconhecidos e ambientes mais familiares, classificados como informais, estão associados às distâncias menores entre os interagentes, demonstrando maior intimidade, conforme indicam os resultados da pesquisa de Brandão (2005) nesse contexto.

Em resumo, Knapp & Hall (1999) afirmam que as pessoas procuram uma distância de conversação confortável, que varia segundo idade, sexo, etnia, ambiente, atitudes, emoções, assuntos, características físicas, personalidade e relacionamento entre pessoas.

4.7.3 – A face

Mais de mil expressões faciais, segundo Davis (1979: 59), podem ser feitas no período de duas horas. Isso mostra a versatilidade anatômica dos músculos da face na sinalização dos propósitos comunicativos das pessoas envolvidas no discurso.

A face nos fornece pistas com a finalidade de facilitar ou inibir a interação. Quando uma pessoa tosse, como se estivesse limpando a garganta, é possível que ela não esteja resfriada, mas que esteja veiculando uma mensagem de *olha quem está atrás de você*.

Um exemplo de interação face a face bem sucedida é o sorriso. Ele pode ter uma acepção positiva, aprovação de determinada ação, mas também pode estar associado ao ato de reprovação, no caso dos sorrisos sarcásticos.

Davis (1979: 39), ao falar sobre repertório gestual, esclarece que as culturas sinalizam diferentemente suas intenções. Ao ver uma mulher bonita, o italiano puxa a ponta da orelha, um árabe alisa a barba, o americano faz sinais de curvas no ar, mas quando resolvem fazer esse comentário de forma irônica, todos eles sinalizam com a face a ironia.

Na face podemos encontrar, segundo Knapp & Hall (1999: 261), o primeiro canal de comunicação dos estados emocionais que reflete atitudes interpessoais, *feedback* não-verbal e é fonte de informações.

Ao acenar positivamente com a cabeça, o interlocutor pode fornecer pista para que o locutor continue a falar (*feedback* relacionado a uma fala agradável), ou pode estar vinculado a extremo descaso, quando associado a olhar vago, em que o ouvinte faz esta marcação para ser valorizado como cortês não apenas ao escutar, mas como “dar importância ao conteúdo do discurso”. Essa pista faz com que o locutor continue a falar, por achar que sua fala está agradando, mas se consegue captar a pista não-verbal de desaprovação, ele interrompe a fala e instiga a mudança de turno. Essa pista é chamada, por Knapp e Hall (1999: 285), de expressão posada, uma pessoa não precisa realmente sentir o que está demonstrando, e de expressão espontânea, como a *real interação*, em que não há simulação.

A face não é apenas responsável por ilustrar “emoções”, mas é responsável também por produzi-las de fato.

Segundo Knapp e Hall (1999: 295), alguns pesquisadores acreditam que nossas sobrancelhas são círculos residuais que se erguem durante emoções, como surpresa e medo, e baixam diante de ameaça ou raiva.

4.7.4 – O olhar

Rector & Trinta (2005: 37) relacionam as categorias selecionadas por Ray Birdwhistell em relação ao olhar. Ele pode ser, de maneira gradativa:

- (1) bem abertos, arregalados;
- (2) “sonolentos”;
- (3) estreitados, semicerrados e
- (4) firmemente cerrados

Argyle e Cook (1976); Kleinke (1986) e Rutter (1984) definem o olhar fixo como o comportamento visual de um sujeito, que pode ou não ser dirigido à outra pessoa, e o olhar fixo mútuo, referindo-se a uma situação na qual os dois interagentes estão olhando um para o outro, geralmente na região do rosto.

Quando há um olhar fixo para determinado interagente, é comum esperarmos que o interlocutor, assumindo a posição de agente, pergunte: *por que você está olhando para mim?*, pois ele comunica uma obrigação para interagir. Ao olharmos fixamente para uma pessoa, isto pode ser interpretado como um flerte. Em se tratando de pessoas desconhecidas, devemos evitar o olhar fixo, desviando-o. Já o olhar fixo mútuo tem função em sequências de saudações e quando se quer encerrar logo um encontro (RECTOR & TRINTA, 1999: 296).

O olhar fixo pode ser encontrado no extrato a seguir como convite à interação, que estava em clima de brincadeira.

A1E1 – Após a leitura de um texto sobre dia dos namorados por uma aluna japonesa.

- | | | |
|----|------------|---|
| 1 | C: | algun problema até aí? (.) |
| 2 | L: | ((olhar vago para a professora)) |
| 3 | M: | ((–)) |
| 4 | C: | alguma palavra difícil? (..) não↓ |
| 5 | L: | ((olhar para o texto e para Mercedes)) |
| 6 | M: | ((–)) ((lábios para baixo)) |
| 7 | A1: | vésPEra |
| 8 | C: | VÉSpera (.) VÉS↑pera (.) o que significa véspera? |
| 9 | A2: | dia antes |
| 10 | L: | [antes |
| 11 | M: | [[antes |
| 12 | C: | dia↓ (..) |
| 13 | M: | [antes |
| 14 | L: | [[anterior |

- 15 **C:** véspera do natal é 24 (.) de dezembro (...) ok↓ (.) véspera (apontando o dedo polegar para trás) (.) do dia de Santo Antônio que é amanhã↑ (.) meNI↓nas meNI↑nas ((dedo apontado para as meninas)) (.)
- 16 **M:** ((S))
- 17 **L:** ((S))
- 18 **C:** já vamos falar sobre o Santo Antônio ((olhar com a cabeça lateralizada e olhos cerrados encarando o grupo de meninas))
- 19 **M:** ((Re)) ((olhar para a professora))
- 20 **L:** ((S)) ((olhar para a direita, esquerda, caderno e para Mercedes))

É notório, na linha 18, que a professora mantém contato com um grupo de meninas em atitude solidária, para demonstrar que ela também é mulher e deseja falar sobre o santo casamenteiro e, até mesmo, para enunciar que todas devem estar muito ansiosas para saber simpatias relacionadas a casamento.

As alunas, e as participantes do estudo, percebem imediatamente a intenção comunicativa daquele ato e reagem com risadas entusiasmadas e sorrisos (linhas 19 e 20).

Olhar demasiadamente demorado pode gerar situação de desconforto, produzindo irritação. Dessa forma, determinado interagente com olhar fixo demorado pode fazer com que o interlocutor adote estratégias de delimitação de território em situação de defesa: olhando pouco, sorrindo menos para que o desconhecido saiba que não há relação de intimidade entre eles.

Davis (1979: 70) é bastante assertiva ao categorizar que **todas** culturas desaprovam o olhar fixo (grifo meu), mas isso acontece em menor ou maior grau, dependendo da cultura.

Ao ignorarmos determinado interagente visualmente, estamos expressando hostilidade, mas podemos insultá-lo também com um olhar insistente (RECTOR & TRINTA, 1999: 304).

De acordo com Mehrabian e Wiliam (1969: 43), uma pessoa tentando ser persuasiva tende a olhar mais, e os interlocutores julgam os locutores mais persuasivos à medida que realizam um contato visual mais demorado.

Com relação ao pestanejar, Rulicki & Cherny (2007: 37) descrevem o olhar sustentado com poucas piscadas como sinal intenso de atenção. Já muitas piscadas podem ser, para eles, indícios de nervosismo devido à ansiedade, à confusão ou à euforia.

Uma pista de processamento de ideias difíceis ou complexas é o olhar para longe, isto vale tanto para o interlocutor quanto para o locutor. Esse olhar tende a ser mais distante nas questões relativas do que nas fatuais (KNAPP & HALL, 1999: 299).

O olhar, em sala de aula, pode revelar, segundo Oliveira (2007: 104), situação que denota poder. Algumas expressões faciais, para ele, podem estabelecer dominância do professor em relação ao aluno no discurso escolar.

Para Davis (1979: 71), as diferenças interculturais são importantes para a análise do comportamento ocular. Segundo o autor, os árabes são habituados a conversar de perto e a olhar atentamente nos olhos quando inseridos na interação, enquanto no Extremo Oriente não é educado olhar enquanto se conversa. Afirma Davis (1979: 71) que, para os norte-americanos, o olhar dos árabes é considerado irritante, mas esquivar-se do olhar definitivamente é, para eles, sinônimo de doença mental.

4.7.5 – O ambiente

Estudar o ambiente onde o aluno estuda é fundamental para entender os processos de aprendizagem a partir do meio que deve proporcionar a interação. Uma sala de aula cujas carteiras estão dispostas em fileiras seria um ambiente de baixa frequência para a interação entre os alunos. Segundo Adams e Biddle (1970), a participação, e conseqüentemente a interação, ocorre em uma zona denominada “zona de participação em aula”, que compreende a região central da sala (fileira do meio) e os dois alunos vizinhos ao primeiro aluno da fileira. Quando o aluno deseja evitar a interação face a face com o professor, tende a escolher locais mais periféricos, evitando assim a chamada “zona de participação em aula.” Durante o processo de pesquisa, pude observar que algumas alunas faziam isso, conforme já foi mencionado no capítulo 3 dessa dissertação o caso da estudante da Costa do Marfim. No entanto, as alunas colaboradoras dessa pesquisa sempre selecionavam posições mais centrais, afirmando interagir melhor com a professora nesse local.

A nossa percepção do meio também influencia o aprendizado e a interação. Assim, um ambiente confortável, novo, com cores atraentes, limpo, bem iluminado é favorável para o local de aprendizado, seja um ambiente escolar ou não (por exemplo, uma situação comunicativa em determinada avenida). De acordo com Knapp e Hall

(1999: 67), ambientes familiares tendem a ser menos formais e, por conseguinte, o comportamento comunicativo tende a ser mais relaxado e estilizado.

A privacidade nos aproximará do nosso interlocutor, fazendo com que as distâncias, em contexto de maior intimidade diminuam, e o cunho da mensagem se torne mais pessoal. Em ambientes mais formais, como em escritórios, em consultórios médicos, em salas de reunião de negócios estão relacionadas, em geral, com ambientes cheios de rituais e normas, ao contrário de ambientes mais informais, como nossa própria casa. A escola varia de contextos puramente informais aos formais. Ela transita em um *continuum* que abarca desde as relações entre os estudantes, estudos em grupo, uma conversa cochichada íntima até a interação com o professor (que é, na maior parte do tempo formal, mas pode apresentar períodos de informalidade com o intuito de evitar discursos cansativos, ou por outros motivos).

O mobiliário da sala de aula se torna, algumas vezes, agravante em situações interacionais professor-aluno e aluno-aluno. A distância entre os interlocutores pode comprometer tanto aquele que comunica (o agente) quanto aquele que escuta e interpreta o que foi dito (o interpretante). Dessa forma, o mobiliário, mais especificamente a mesa do professor, pode atrapalhar bastante, refletindo em distanciamento físico e psicológico (RECTOR & TRINTA, 1999: 83). Campbell e Herren (1978) apontaram para fatores que podem neutralizar esse problema como, por exemplo, o nível de formalidade e intimidade entre o professor e o aluno, que pode ser pista indicadora da existência de barreira prejudicial à comunicação.

Quando um professor recolhe algumas produções dos alunos e as “movimenta no ar”, ele sinaliza que o tempo está acabando e que os outros devem se apressar para a finalização da tarefa. O interlocutor não precisa, muitas vezes, de nenhuma pista verbal, pois apenas esse sinal é capaz de ativar inferências decorrentes de um conhecimento prévio à pista enunciada, interpretada, assim, em razão do contexto situacional.

Harkins e Szymanski (1987) descrevem um experimento advindo da Psicologia Social em que Triplett realiza estudo com meninos que estavam enrolando molinetes de pesca. Quando havia a presença de alguém, os meninos enrolavam mais rapidamente, mesmo que não fosse, explicitamente, uma situação competitiva, havendo assim “facilitação social”. O mesmo ocorre em sala de aula, onde o professor é um incentivador, sua própria presença instiga os alunos a produzirem, tratando-se de pista contextualizadora, pois o professor não diz gramaticalmente e em todos os

momentos o que deve ser feito. No entanto, ao caminhar pela sala, supervisionar a atividade proposta e esclarecer possíveis dúvidas, tudo isso faz com que o aluno realize inferências de que deve realizar de forma rápida e eficiente a tarefa solicitada. Esse agir do professor compreende as pistas contextualizadoras não-verbais, em que após as instruções iniciais ele não precisa dizer mais nada, serve apenas como incentivador na produção acadêmica.

4.8 – Prospectivas

Algumas pistas de contextualização puderam ser visualizadas dentro dos excertos gerados durante as aulas de português como segunda língua. Outras foram vislumbradas nas conversas informais ou nas entrevistas que fazem parte do *corpus* gerado durante todo o período de pesquisa, descrito no capítulo metodológico.

A respeito das **pistas linguísticas**, foi possível perceber:

(1) a dificuldade apresentada para entender a palavra *mexerica*. As participantes não conheciam esse item lexical, necessitando da referência *tangerina* para identificarem sobre qual fruta estavam falando;

(2) o aspecto irônico captado por Mercedes quando a professora perguntou *qual foi a parte que você não entendeu*, associado ao gestual da mão na cintura. Houve processamento em decorrência da reação da estudante, riso baixo para não constranger a colega, além de ter sido mencionado por ela durante o visionamento;

(3) o processamento, das duas protagonistas do estudo, da ironia presente no enunciado *filha do leiteiro*. Ficou claro que não havia qualquer relação com aspectos profissionais do referido pai;

(4) a percepção da metáfora *chupando grampo* foi captada apenas por Mercedes, mas *chupando dedo* foi compreendida pelas duas, pelo fato de *chupar dedo* ser expressão mais convencionalizada que *chupar grampo*;

(5) o entendimento do item lexical *dedo-duro* por Mercedes foi percebido pelo fato de ela ter conseguido explicar para Laudiel o significado da palavra por meio de gestos, e esse termo não fazia parte do repertório linguístico de Laudiel;

(6) o entendimento dos nomes de brincadeiras brasileiras por Mercedes, a partir da gesticulação que realizava após o anúncio da brincadeira. Laudiel não mostrou interesse pelo tópico, apesar de ter sido convidada por meio de contato visual estabelecido por Mercedes.

O uso de **pistas extralinguísticas** também foi percebido pelas participantes em alguns momentos:

(1) a ênfase dada pela professora à palavra *sete*, por julgar ser muito tempo de relacionamento para que acabesse de repente, foi processada pelas duas colaboradoras;

(2) as expressões repetidas *não sei o quê, não sei o quê e não casa, não casa, não casa, não casa* foram enunciadas pela professora, sendo que a primeira expressão foi compreendida, mas as participantes não conseguiram explicar o uso da segunda;

(3) a simulação da voz de uma mãe advertindo o filho sobre o perigo do sereno foi bem partilhada pelas duas, o que comprova isso são as risadas dadas após ouvir a professora;

(4) a ironia presente na ênfase e no tom de voz em *os homens que não têm criatividade nenhuma* foi bem interpretada, em razão das risadas dadas e pela confirmação nas entrevistas;

(5) o contraste entre a voz da narrativa e a voz sussurrada foi interpretado como um *ar de suspense*;

(6) a entonação descendente realizada pela professora para propiciar a tomada de turno não foi percebida nas duas situações elencadas, tampouco no visionamento;

(7) o aumento do volume de voz em *calma, calma, calma* foi interpretado por Laudiel como a necessidade que a professora tinha de fazer alguns comentários que precediam a correção da atividade;

(8) a entonação descendente associada ao aumento do volume da voz viabilizou a participação dos alunos, inclusive das colaboradoras, no oferecimento do turno por parte da professora;

(9) o uso do acento na primeira sílaba da palavra *íngreme* foi feito para atribuir maior intensidade à descida, na visão das participantes;

(10) a fragmentação da palavra e o modo de falar cantarolando e com entonação ascendente final em *fi-lha-do-lei-tei-ro* sugeriu ironia, gerando riso geral na sala de aula.

Com relação ao uso de **sinais paralinguísticos**, pude perceber os acontecimentos expostos a seguir:

(1) a pausa não-preenchida foi entendida como convite para a participação dos alunos na conversa. Ao enunciar dada palavra ou frase e realizar pausa no final, a professora pede, indiretamente, que os alunos complementem aquilo que ela iniciou;

(2) ao utilizar o som *tantantan tantantan* com a voz acelerada, as participantes compreenderam essa vocalização como se a professora quisesse dizer que havia mais deuses;

(3) o uso do início gaguejado realizado por outro interlocutor em *ele ele* foi entendido pelas protagonistas do estudo como forma de solicitar um tempo para a organização das ideias. Essa estratégia pode ser utilizada também para assaltar o turno, mas como o aluno não foi entrevistado, não posso afirmar qual foi a sua intencionalidade ao agir dessa maneira;

(4) a pausa preenchida com o gesto de estalar os dedos sinalizou incompletude de conteúdo, tentativa de recuperar um conceito que as participantes sabiam que a professora tinha, mas não se recordava no momento da interação. Nessa estratégia, a educadora buscava cooperação dos alunos na tentativa de ajudá-la a recuperar a definição da palavra *consagrado*. Esse sentimento de incompletude de conteúdo foi descrito apenas pelo uso da pausa e pelo uso do prolongamento da vogal *a* em *uma*, pois as participantes não atribuíram o gesto de estalar os dedos como busca pela informação esquecida.

De maneira geral, os gestos foram essenciais no processamento de pistas em todos os excertos. Eles, sem dúvida, esclareceram situações verbais e tornaram-se *língua* em uso nos momentos em que as alunas tentavam *decifrar* um significado ou percebiam que outros colegas não partilhavam do mesmo conhecimento. Por fim, seleciono a percepção das protagonistas e do pesquisador relacionada às pistas **não-verbais**:

(1) o estalo de dedos, como gesto que ilustra a tentativa de lembrar algo inserido nas pausas preenchidas, não foi processado pelas colaboradoras como estratégia para esse fim;

(2) o gesto de comemoração associado à enunciação *é época de mangas no Brasil* pôde ser entendido pelas duas participantes. Houve interação entre a enunciação e a comunicação não-verbal, além do processamento conferido nas reações das alunas;

(3) a simulação de menosprezo com intuito de produzir humor sobre a ideia de os homens não terem criatividade alguma na escolha dos presentes foi entendido pelas duas colaboradoras, pois Mercedes riu e Laudiel não apresentou nenhuma reação, mas relatou isso durante a entrevista;

(4) o uso da comunicação não-verbal é ferramenta recorrente nas interações de Mercedes. Ela costuma explicar para os colegas termos não compreendidos por eles com o uso de gestos. Para explicar o que é *catapulta*, ela simula uma em funcionamento com gesto e produção sonora;

(5) a professora explica o significado da palavra *relento* sem falar nada que atribua significado ao termo, mas gesticula como se tivesse uma bacia de água nas mãos. Mercedes afirma ter entendido o significado após o gesto. No entanto, Laudiel só compreende o sentido de *relento* quando a professora substitui essa palavra por outra, *orvalho*;

(6) a palavra *madrugada* não gerou dúvida nas protagonistas do estudo. Por esta razão, as alunas sinalizaram no visionamento ser um tópico que elas não desejavam participar. Apesar disso, a professora utilizou a enunciação em sintonia com a comunicação gestual como estratégia de memorização do conceito;

(7) após relatar o acidente sofrido pela monitora da turma, a professora realiza dois gestos acompanhados de fala. O primeiro gesto simula o corte como se o dedo da professora fosse uma faca passando pela cabeça, para significar corte na cabeça, e o

segundo é o estalo de dedos, para significar que houve muito tempo até o atendimento da monitora pelos médicos. As duas participantes compreenderam o significado dos dois gestos, pois Mercedes sinalizou o corte com sinal de fundo aspirado (ãh aspirado) e relatou conhecer o gesto relacionado ao tempo; e Laudiel relatou ter entendido os dois, apesar de não ter sinalizado nenhum deles, e entende toda essa reação dos alunos como exagerada;

(8) a professora antes de anunciar o que aconteceu com a monitora, comunicou que ela estava usando fone de ouvido antes de ser atropelada, apontando o dedo para as duas orelhas para simbolizar o fone. Mercedes acenou positivamente com a cabeça antes de a professora ter dito *fone de ouvido*. Laudiel compreendeu o gesto, mas permaneceu com a garrafa de água na boca e olhar vago por afirmar que estava muito cansada nesse dia;

(9) ao se aproximar dos alunos em momentos de relato de experiências pessoais (narrativas informais), a professora opta por estilo mais informal, denotando maior intimidade e reduzindo as distâncias entre ela e os alunos. A categoria não foi percebida pelos alunos ao assistirem às cenas;

(10) em decorrência das risadas altas, a professora e outra aluna tentam tomar o turno com aumento brusco do tom da voz. As participantes não enxergam isso como invasão de território e não se mantêm desconfortáveis com tal atitude;

(11) a professora mantém contato visual com grupo de meninas ao mencionar o santo casamenteiro. Ao enunciar a frase *já vamos falar sobre o Santo Antônio* associada ao olhar fixo para o grupo, deixou claro o momento de brincadeira que significava *se vocês querem casar como eu, prestem atenção quando eu for falar do santo*. As duas colaboradoras compreenderam esse momento como descontraído e recheado de humor, por reagirem com sorrisos durante a enunciação.

Registro, nessa seção, a importância do visionamento com as participantes não apenas para a partilha de significado, mas para sanar algumas dúvidas sobre como é percebida, pelas alunas, determinada pista. Em alguns momentos, Laudiel se manteve neutra em relação às reações, mas partilhou do significado com propriedade, isto é, conseguiu entender muito bem o que foi enunciado, porém em outros momentos, teve de intervir na construção desse conhecimento para que pudesse dar minha contribuição para a estudante.

REFLEXÕES FINAIS E PROSPECTIVAS

Com base nos objetivos da pesquisa e questões investigativas relacionadas ao processamento das pistas de contextualização por falantes de espanhol em contexto educacional, apresento as principais reflexões decorrentes da pesquisa, explicitando suas contribuições teóricas e aplicadas, bem como sugestões para futuras investigações em estudos sociointeracionistas.

A interação entre os contextos de fundamentação teórica e de aplicação prática possibilitou reflexões importantes no âmbito da veiculação do significado entre os interagentes-pesquisados. A necessidade de entender porque alguns elementos que compõem o contexto são capazes de produzir significação no contexto de ensino de português para estrangeiros é o que faz inclusive repetir a palavra *contexto* diversas vezes nesse parágrafo, pois somente essa palavra é capaz de dar sentido às ações individuais e coletivas.

Os recursos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e não-verbais não fariam sentido se não houvesse o contexto para que essas ações pudessem ser significativas. Inclusive o termo *pistas de contextualização* não poderia ser enunciado de outra forma, pois não há como encontrar **pistas** se não há **contexto** que as envolva.

Para o estudo de contextos plurilíngues, retomo o posicionamento de Gumperz (2003: 226) no artigo *Interaccional Sociolinguistics* (Sociolinguística Interacional), quando menciona a necessidade de unir os estudos interacionais com o contexto de segunda língua. Paralela a essa ideia, a Sociolinguística Interacional, por ser uma área de cunho interpretativista, carrega consigo várias vertentes teóricas, capazes de fortalecer as análises e propiciar a construção mútua do conhecimento por meio da interpretação do pesquisador, dos colaboradores e das teorias fundamentadoras.

Pensar em contribuições teóricas e metodologias significa pensar plural, mas garantindo a unidade. Todas as áreas que compõem este estudo estão integradas em torno de pontos comuns para permitir que não haja incompatibilidade de pensamento. E esse conector pode ser resumido em **teorias/metodologias que utilizam a interpretação para analisar dados gerados, a partir de interações espontâneas capazes de veicular significados que expressam a real intenção dos interagentes, por meio da estrutura social e da cognitiva.** Dentro dessa definição, não há

incoerência teórica ou metodológica, sendo possível encontrar todas as teorias e as metodologias apresentadas no capítulo 2.

Para realizar pesquisas interacionistas, imagino que o sujeito deve nascer interacionista, pois são as interações que permeiam o início, o meio e, se é que existe, o fim do estudo. Quando comento, um pouco exageradamente, que necessitamos nascer com essa característica, quero dizer que somos interacionistas antes de fazermos até a pesquisa: escolhemos o tema por vivências e conversas com outros interagentes, ingressamos em campo a partir de diversas negociações, imergimos e interagimos em um mundo diferente do nosso, construímos os significados sempre na perspectiva da enunciação-interpretação e, por fim, compartilhamos os nossos *achados* com terceiros. Então, não há como não nascer interacionista!

Para efeitos de melhor explicitude das pistas de contextualização, construí um quadro para subdividi-las em: pistas linguísticas, extralinguísticas, paralinguísticas e não-verbais, conforme categorização de Gumperz (1982a). Essa subdivisão foi feita apenas para melhor organização do capítulo de análise de dados, pois um excerto poderia apresentar várias pistas reunidas.

Reúno, a seguir, as principais reflexões sobre o processamento das pistas de contextualização pelas protagonistas deste estudo, agrupadas pela subdivisão apresentada no parágrafo anterior.

i. Pistas linguísticas:

(1) a habilidade que Mercedes possui para captar expressões de sentido metafórico, como *filha do leiteiro*, *chupando grampo*, *chupando dedo* e *dedo-duro*. Mesmo aquelas que oferecem pouca referência contextual, como é o caso de *chupando grampo*, a participante demonstrou fazer boas inferências. Laudiel compreendeu apenas *filha do leiteiro* e *chupando dedo*. O entendimento da primeira foi facilitado pelo uso de entonação específica e riso geral, já a segunda foi processada por ser metáfora bastante comum nas interações espontâneas com brasileiros;

(2) a ironia, fruto da metáfora, também pôde ser inferida pelas duas participantes. No entanto, Mercedes me surpreendeu com sua habilidade para o processamento de pistas extremamente sutis, como o momento em que a professora pergunta à aluna que tem dúvida qual foi a parte que ela não entendeu. A participante

conseguiu captar aquilo como irônico, enquanto que a turma toda permaneceu sem reação alguma. A atitude da professora foi explicada por Mercedes como uma reação à obviedade da pergunta da aluna, ficando a professora *indignada* por não ter ocorrido o processamento esperado;

(3) Mercedes tentou o tempo todo explicar itens lexicais que os alunos têm dúvidas por meio da comunicação não-verbal. As palavras *catapulta* e *dedo-duro* foram explicadas com gestos independentes da fala, isto é, a participante não utilizou qualquer palavra. Laudiel manifestou ter algumas dificuldades na compreensão de itens lexicais, como *dedo-duro* e *mexerica*.

ii. Pistas extralinguísticas:

(1) tanto Mercedes quanto Laudiel conseguiram perceber a importância do acento e do tom e processar pistas dessa natureza. O acento dado à sílaba inicial da palavra *íngreme* foi associado a terreno bastante inclinado. A finalidade em enfatizar a palavra *sete* foi compreendida, bem como a constituição do enunciado *os homens que não têm criatividade nenhuma* como estrutura irônica, em razão do uso de tonalidade e ênfase específica. De maneira semelhante, *filha do leiteiro* sugeriu ironia graças ao uso de fragmentação da palavra (ênfase nas sílabas) e fala simulando cantarolar com entonação ascendente final;

(2) a entonação descendente realizada pela professora para oferecer o turno para que algum aluno pudesse assumi-lo não foi significativa para as duas colaboradoras. No entanto, quando houve associação dessa estratégia com aumento do volume da voz, as duas perceberam imediatamente que a professora solicitava a participação de todos. Em situação bastante específica, Laudiel interpretou de maneira correta a intenção da professora ao dizer para ela *calma, calma, calma*, pedindo a ela que aguardasse o momento do início da correção de exercícios;

(3) as duas participantes conseguiram entender o porquê da ocorrência da expressão repetida *não sei o quê, não sei o quê* para significar as ações feitas durante o relacionamento de sete anos. Em contrapartida, nenhuma delas conseguiu entender a repetição *não casa, não casa, não casa, não casa* contida no mesmo excerto;

(4) a simulação de vozes nas duas situações apresentadas nesse item foi bem captada pelas duas interagentes. Quando a professora imita a voz da mãe advertindo o filho sobre o perigo do sereno, as duas meninas dão risadas e comprovam a

compreensão da cena nas entrevistas. Já o contraste feito pela professora entre a voz da narrativa e a voz sussurrada foi interpretado como um *ar de suspense*;

iii. Pistas paralinguísticas:

(1) as pausas, tanto preenchidas quanto não-preenchidas foram bem processadas pelas duas colaboradoras. A pausa preenchida com o gesto de estalar os dedos foi entendida como a tentativa de a professora se recordar do significado do item lexical *consagrado*, além de solicitar, indiretamente, auxílio para lembrar. Já a não-preenchida foi interpretada como convite à tomada de turno. Em resumo, as duas pausas foram inferidas como estratégia utilizada pela professora para estimular a inserção dos alunos na discussão;

(2) as duas participantes captaram a verdadeira intenção da professora ao vocalizar *tantantan tantantan* com a voz acelerada para sinalizar que existiam outros elementos a serem enunciados.

(3) o início gaguejado foi processado, pelas duas colaboradoras, como estratégia para ganhar tempo na organização das ideias. Elas não mencionaram esse ato como tentativa de assalto ao turno, mas isso está bastante interligado à organização de ideias, pois enquanto o interagente as organiza, marca o discurso vocalmente para concorrer à tomada de turno ou mantê-lo, caso seja o locutor.

iv. Pistas não-verbais:

(1) os gestos estiveram presentes em quase todos excertos, deixando clara a importância da comunicação não-verbal no ensino de português para estrangeiros. Mercedes, por exemplo, procurava se utilizar dessa estratégia para não fazer traduções no espanhol, e adotava isso quando interagia com sujeitos que falavam sua língua materna. Laudiel, de maneira semelhante, se beneficiou bastante das encenações feitas pela professora para o entendimento de alguma palavra contida nos textos lidos em sala de aula. Quando Laudiel não havia compreendido o significado da palavra *catapulta*, Mercedes simulou o funcionamento desse engenho de guerra com uso de gesto e som produzido ao disparar uma pedra;

(2) o uso do distanciamento ou aproximação dos interlocutores, a proxêmica, não foi percebido naturalmente pelas participantes em nenhuma das duas situações vivenciadas. A aproximação da professora em momentos de interações menos formais e o aumento da tom de voz para retomar ou solicitar o turno foram percebidos por mim e notei que não houve nenhum incômodo pela adoção das duas estratégias, ou seja, não houve violação do território;

(3) apesar de a professora ter utilizado a comunicação não-verbal para acompanhar a explicação da palavra *madrugada* a fim de favorecer a compreensão desse item, as duas protagonistas não apresentaram interesse em participar da interação, por afirmarem ser muito óbvia essa explicação. Conceitos muito óbvios podem ser desinteressantes e demonstrar, muitas vezes, incompreensão, pois quando assisti às filmagens, acreditei que a palavra não havia sido processada. No entanto, durante o visionamento, pude certificar a importância do caráter êmico nesta dissertação e refletir sobre a visão impressionista, muitas vezes, equivocada.

(4) apesar de as participantes terem percebido que a professora queria lembrar-se da definição da palavra *consagrado*, isso ocorreu graças à emissão de pausas no discurso, pois o estalo de dedos não foi sinalizado como mecanismo para esse fim;

(5) enunciados irônicos puderam adquirir mais sentido com o uso da comunicação não-verbal. A simulação humorística presente em *os homens não têm criatividade nenhuma* e *já vamos falar sobre o Santo Antônio* foi captada de alguma forma pelas interagentes, seja pelo riso durante a interação ou pelo relato durante as entrevistas;

(6) com relação aos gestos independentes e dependentes da fala, houve processamentos diferentes por parte dos dois sujeitos da pesquisa. Faço, a seguir, a divisão em dois grupos de análise: movimentos cinésicos acompanhados da fala e movimentos cinésicos puros:

(a) movimentos cinésicos acompanhados da fala: o gesto de comemoração pela breve chegada da época das mangas foi processado pelas duas com risos durante a gravação. Já os estalos de dedos e o corte na cabeça foram processados pelas duas, mas de forma distinta, Mercedes reagiu com espanto, pois os estalos de dedos ocorreram no momento da descrição do acidente que envolveu a monitora dos alunos e Laudiel não manifestou qualquer reação, mas revelou o entendimento dos movimentos realizados durante as entrevistas;

(b) movimentos cinésicos puros: Mercedes manifestou entender o gesto que simulava fones de ouvidos (dedos apontados para o ouvido) por meio do aceno positivo de cabeça, já Laudiel sinalizou isso apenas no visionamento. Mercedes compreendeu a explicação da palavra *relento* a partir do gesto de segurar a bacia, mas Laudiel apenas entendeu o significado do termo na substituição por outra palavra relacionada à ideia de sereno.

As pistas foram, em geral, bem processadas graças à competência da professora em contextualizar sempre a fala e os gestos. Além disso, uma pista nunca era enunciada sozinha, era sempre acompanhada de outras. Por exemplo, quando a professora diz *filha do leiteiro*, ela oferece duas pistas que sinalizam ironia: a utilização de significação metafórica (pista linguística) e a fragmentação da palavra (ênfase nas sílabas) e fala simulando cantarolar com entonação ascendente final (pista extralinguística). Dessa maneira, se há dúvida quanto à captação de enunciado metafórico, o conjunto de pistas extralinguísticas pode ser suficiente para a correta inferência e vice-versa.

A seguir, listo alguns aspectos que chamaram minha atenção e acredito constituiriam boas contribuições para estudos futuros:

(1) nos momentos em que houve dúvida quanto ao significado de dado vocábulo, Mercedes pedia auxílio, quando não entendia a palavra, ou auxiliava os colegas por meio de estratégias não-verbais, atitude altamente recomendada no ensino de línguas para evitar o uso de traduções na língua de herança dos estudantes, distanciando-os do efetivo aprendizado da língua alvo;

(2) a entonação descendente isolada não ofereceu pista de possível tomada de turno, porém ao ser associada com aumento do volume da voz, houve esse processamento;

(3) o processamento eficaz de **todas** as pistas paralinguísticas: pausas preenchidas e não-preenchidas, vocalização acelerada de *tantantan tantantan* e início gaguejado;

(4) a tolerância para a alternância de distância entre os interlocutores. O fato de a professora ter se aproximado dos alunos e alterado o tom da voz não foi percebido como violação de território;

(5) a captação de **todos** os gestos, com exceção do não entendimento da simulação da palavra *relento* por Laudiel.

Retomo, a seguir, as questões de pesquisa, citadas no início da dissertação:

- i. Por ser a cultura hispânica tão próxima da brasileira, qual o grau de dificuldade no processamento das pistas de contextualização por aqueles estrangeiros em contexto de aprendizagem de português?**

Talvez pela proximidade linguística e, até de certa forma, cultural, a maioria das pistas foi bem processada pelos dois sujeitos da pesquisa. Assim, não houve maiores dificuldades no processamento das pistas de modo geral.

- ii. Quais são as pistas mais facilmente processadas pelos estudantes falantes de espanhol? E as que oferecem maior dificuldade?**

As pistas não-verbais e paralinguísticas foram mais facilmente interpretadas, as pistas linguísticas foram bem interpretadas por Mercedes, e as pistas extralinguísticas ofereceram maior dificuldade quando comparada às demais.

- iii. Como e por quais recursos sinalizadores os alunos conseguem processar essas pistas? De quais estratégias os falantes de espanhol se servem para esse processamento?**

As participantes utilizaram bastante os sinais não-verbais para negociar a significação, evidenciando, ou não, o entendimento das pistas. Quando a mensagem não-verbal não era expressa nas gravações, as entrevistas eram responsáveis por esclarecer a falha ou o sucesso no entendimento das ações.

- iv. De que maneira os aspectos culturais podem constituir fronteira linguística na inferenciação de determinadas pistas?**

De modo geral, não houve dificuldade no que diz respeito à interpretação das pistas de contextualização, de modo geral. Em consequência disso, aspectos culturais não demonstraram prejudicar o processamento das pistas, havendo partilha adequada de significado.

v. Qual a importância do processamento adequado e como isso repercute no processo de ensino-aprendizagem?

Processar bem as pistas constituiu fator primordial na partilha de significados entre professora e alunos(as). O estudo do processamento das pistas de contextualização é, também, contribuição para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, pela possibilidade de desenvolver a competência do professor para perceber o entendimento das pistas enunciadas.

vi. O processamento eficaz das pistas é capaz de minimizar as assimetrias entre professor e aluno?

Cabe ressaltar que o processamento eficaz das pistas de contextualização possibilitou às alunas maior confiança e diálogo com a professora. A interação, especialmente com Mercedes, fluiu de maneira bastante natural e confortável.

O processamento adequado das pistas de contextualização é fundamental para o sucesso da relação ensino-aprendizagem. Sem dúvida, um bom educador deve estar atento às sinalizações dos estudantes, estimulando o diálogo em sala de aula para que possa perceber, por meio da verbalização, aquilo que não foi bem processado, pois nem sempre os sinais não-verbais enunciados correspondem às reais intencionalidades dos discentes.

REFERÊNCIAS

Acioli, H. K. de B. A interação existente entre os elementos não-verbais e verbais no discurso em sala de aula. In: Santos, M. F. O. (Org). *Os elementos verbais e não-verbais no discurso de sala de aula*. Maceió: EDUFAL, 2007.

Adams, R. S. & Biddle, B. *Realities of teaching: Explorations with video tape*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.

Akerberg, M. *Análise contrastiva na gramática pedagógica: um ingrediente útil no ensino de português para falantes de espanhol*. 3º Congresso Internacional do Ensino de Português como Língua Estrangeira: México, 1994.

Akman, V. & Bazzanella, C. *The complexity of context: guest editors' introduction*. *Journal of Pragmatics*: 35, 2003.

Allan, K. *The pragmatics of connotation*. *Journal of Pragmatics* 39, 2007.

Almeida Filho, J. C. P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: *Português para Estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes Editores, 1995.

Altman, I. *The environment and social behavior*. Monterey, CA: Brooks, Cole, 1975.

Argyle, M. & Cook, M. *Gaze and mutual gaze*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

Armengaud, F. *A pragmática*. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Título original: *Le pragmatique*.

Atinkson, P. Voices in the text: exemplars and the poetics of ethnography. In: *The Ethnography Imagination: textual constructions of reality*. London: Routledge, 1991.

Atkinson, J. M. & Heritage, J. Jefferson's Transcript Notation. In: Jaworski, A. & Coupland, N. *The Discourse Reader*. 2 edition. USA: Routledge, 2006.

Austin, J. L. How to do things with words. In: Jaworski, A. & Coupland, N. *The Discourse Reader*. 2nd edition. USA: Routledge, 2006.

Baker, C. Ethnometodological studies of talk in educational settings. In: Davies, B. & Corson, D. (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. v.3. *Oral Discourse and Education*: London, 1997.

Bateson, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: Ribeiro, B. T. & Garcez, P. M. (Orgs.) *Sociolinguística Interacional*. 2 ed. Edições Loyola: São Paulo, 2002.

Bauer, M. & Aarts, B. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: Bauer, M. & Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Bennett, M. Intercultural communication: a current perspective. In: *Basic Concepts of Intercultural Communication*. Yarmouth, USA: Intercultural Press, 1993.

Bento, M. M. S. *Os Métodos Etnográficos*. In: http://arlequim.no.sapo.pt/metodos_etnograficos. (visitado em 5/5/2008).

Berger, K. W. & Popelka, G. R. *Extra-facial gestures in relation to speech reading*. *Journal of Communication Disorders*. 3, 1971.

Blommaert, J. Contexto é/como crítica. In: Signorini, I (Org.). *Situar a lingua[gem]*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Boas, F. *Antropologia Cultural*. Trad. de Celso Castro. 4 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

Bortoni-Ricardo, S. A sociolinguística na pós-modernidade. In: *Nóis Cheguemu na escola, e agora?: sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. Revisitando o conceito de competência comunicativa. In: *Nóis Cheguemu na escola, e agora?: sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

Bortoni-Ricardo, S. M. Coleta e análise de dados. In: *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

Brait, B. Percursos e percalços do estudo da ironia. In: *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

Brandão, C. *Discurso Acadêmico: estratégias de variação estilística em situações de aula*. Brasília: Tese de doutorado. (Doutorado em Lingüística), Universidade de Brasília, 2005.

_____. Estratégias pragmáticas não-verbais no processo de variação estilística. In: Silva, D. E. G. (Org.) *Nas instâncias do discurso: uma permeabilidade de fronteiras*. Brasília: Editora da UnB, 2005.

Brandão, H. H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. 6 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

Bréal, M. Como se fixou o sentido das palavras. In: *Ensaio de Semântica*. Trad. de Aída Ferrás e col. São Paulo: Pontes, 1992. Título original: Essai de Sémantique Science des significations.

Bremond, C. A lógica dos possíveis narrativos. In: Barthes, R. et al. *Análise estrutural da narrativa*. Trad. de Maria Zélia Barbosa pinto. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Título original: L'Analyse structurale du récit.

Bronckart, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2007. Título original: Activité langagière, texts et discours. Pour un interactionisme socio-discursif.

Brown, G. & Yule, G. Introduction: linguistics forms and functions. In: *Discourse analysis*. New York: Cambridge University Press, 1996.

Brown, P. & Levinson, S. C. *Universals in language usage: Politeness phenomena*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

Calvet, L. J. Sociolingüística ou sociologia da linguagem. In: *Sociolingüística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

Cameron, D. Demythologizing Sociolinguistics. In: Coupland, Nikolas and Jaworski (Eds.). *Sociolinguistics: A Reader and Coursebook*. England: Palgrave, 1997.

Campbell, D. E & Herren, K. A. *Interior arrangement of the faculty office*. *Psychological Reports*. 43, 1978.

- Cançado, M. *Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. Trab. Ling. Apl. Campinas*, (23): Jan./Jun. 1994.
- Carvalho, A. M. *Português para falantes de espanhol: Perspectivas de um campo de pesquisa. Hispania* 85.3: 2002.
- Castañon, G. A. *Construccionismo social: uma crítica epistemológica. Temas em Psicologia da SBP*, v. 12, n. 1, 2004.
- Castilho, A. T. *A Conversação. A língua falada no ensino de português. 7 ed. São Paulo: Contexto*, 2006.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. *Dicionário de Análise do Discurso. Trad. de Fabiana Komesu. 2 ed. São Paulo: Contexto*, 2008.
- Cicourel, A. V. Interpretative Procedures. In: Jaworski, A. & Coupland, N. *The Discourse Reader*. London and New York: Routledge: 1999.
- Clark, H. *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Coulon, A. *Etnometodologia. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes*, 1995a. Título original: L'ethnométhodologie.
- _____. *Etnometodologia e educação. Trad. de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes*, 1995b. Título original: Ethnométhodologie et éducation.
- Dascal, M. *Introduction: Some questions about misunderstanding. Journal of Pragmatics* 31, 1999.
- Davidson, D. O que as Metáforas Significam. In: SACKS, S. *Da metáfora. Trad. Leila Cristina M. Darin et al. Título original: On metaphor. São Paulo: EDUC Pontes*, 1992.
- Davis, F. *A comunicação não-verbal. Trad. Antônio Dimas. São Paulo: Summus*, 1979.

Davis, K. A. & Henze, R. C. *Applying ethnographic perspectives to issues in cross-cultural pragmatics*. *Journal of Pragmatics*. 30, 1998.

Deegan, M. J. The Chicago School of Ethnography. In: Atkinson, P., Coffey A., Delamont S., Lofland, L. *The Handbook of Ethnography*. Sage: London, 2002.

Ducrot, O. Implícito e pressuposição. In: *Princípios de semântica lingüística (dizer e não dizer)*. Trad. Carlos Vogt, Rodolfo Ilari e Rosa Attié Figueira. São Paulo: Cutrix, 1979. Título Original: Dire et ne pas dire – Principes de Sémantique Linguistique.

Duncan, S. Jr. & Fiske, D. W. *Face-to-face interaction: research methods and theory*. New York, Lawrence Erlbaum Associates, 1977.

Duranti, A. Ethnographic methods. In: *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____ & Goodwin. *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. New York: Cambridge University Press, 1997.

Eco, H. As condições de interpretação. In: *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 2000. Título Original: I Limiti dell'Interpretazione. Trad. Pérola de Carvalho.

Edmondson, W. Interactional aspects of spoken discourse. In: *Spoken Discourse: a model of analysis*. New York: Longman Group Limited, 1981.

Edwards, D. & Potter, J. Discursive psychology. In: McHoul, A. & Rapley, M. (Eds.), *How to analyse talk in institutional settings: a casebook of methods*. London: Continuum, 2001.

Erickson, F. Audiovisual Records as a Primary Data Source. In: A. Grimshar (Ed.), *Sociological Methods and Research* (Special Issue on Sound-Image Records in Social Interaction Research): 11(2), 1982.

_____. *Qualitative Methods in research in teaching and learning*. V.2. New York: Macmillan publishing company, 1990. Tradução: Stella Maris Bortoni.

_____ & Shultz, J. “O quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. Trad. de Pedro M. Garcez e Clarissa Surek-Clark. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2002. Título Original: When is a context: Some issues and methods in the analysis of social competence.

Fairclough, N. *Analizando discursos: análise textual para pesquisa social*. London: Routledge, 2003. Título Original: Analysing discourse.

_____. Critical discourse analysis. In: McHoul, A. & Rapley, M. (Eds.), *How to analyse talk in institutional settings: a casebook of methods*. London: Continuum, 2001.

_____. *Discurso e mudança social*. Trad. de Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. Título original: Discourse and social change.

Fetterman, D. M. *Ethnography: step by step*. 2 ed. Applied Social Research Methods Series. v. 17. USA: Sage Publications, 1998.

Fiorin, J. L. Semântica Discursiva. In: *Elementos da Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2006.

Fishman, J. Some basic sociolinguistic concepts. In: *The Sociology of Language*. Rowley, Mass: Newbury House, 1972.

Flick, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

Flick, U. Documentação de dados. In: *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

Garcez, P.M. *Brazilian manufacturers and U.S. importers doing business: the co-construction of arguing sequences in negotiation*. (Degree of Doctor of Philosophy). University of Pennsylvania, 1996.

Gaskell, G. Entrevistas individuais e grupais. In: Bauer, M. & Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Geertz, C. *Nova luz sobre a Antropologia*. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Título original: Available Light: Anthropological Reflections on Philosophical Topics.

Gibbs Jr., R. W., Lima, P. L. C. & Francozo, E. *Metaphor is grounded in embodied experience*. *Journal of Pragmatics* 6, 2004.

Gill, R. Análise de discurso. In: Bauer, M. & Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Goetz, J.P. & Lecompte, M. D. *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Ediciones Morata, 1997.

Goffman, E. On Face-Work: An analysis of ritual elements in social interaction. In: Jaworski, A. & Coupland, N. *The Discourse Reader*. 2nd edition. USA: Routledge, 2006.

_____. A situação negligenciada. In: Ribeiro, B. T. & Garcez, P. M. (Orgs.) *Sociolinguística Interacional*. 2 ed. Edições Loyola: São Paulo, 2002.

_____. Footing. In: Ribeiro, B. T. & Garcez, P. M. (Orgs.) *Sociolinguística Interacional*. 2 ed. Edições Loyola: São Paulo, 2002.

Goldman-Eisler, F. *A comparative study of two hesitation phenomena*. *Language and Speech*, 4, 18-26, 1961.

Goodwin, C. & Duranti, A. Rethinking context: an introduction. In: *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

Gordon, T. Holland, J. & Lahelma, E. Ethnographic Research in Educational Settings. In: Atkinson, P., Coffey A., Delamont S., Lofland, L. *The Handbook of Ethnography*. Sage: London, 2002.

Green, J. L.; Dixon, C. N. & Zaharlick, A. A Etnografia como uma lógica da investigação. *Educação em Revista*, v. 42, 2005. Trad. Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira.

Grice, H. P. Logic and Conversation. In: Jaworski, A. & Coupland, N. *The Discourse Reader*. 2nd edition. USA: Routledge, 2006.

Guareschi, N. M. de F., Medeiros, P. F. & Bruschi, M. E. Psicologia Social e Estudos Culturais: rompendo fronteiras na produção do conhecimento. In: Guareschi, N. M. F. & Bruschi, M. E. (Orgs.) *Psicologia Social nos Estudos Culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

Guesser, A. H. *A etnometodologia e a análise da conversação e da fala*. In: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. v. 1 n. 1 (1) agosto-dezembro, 2003.

Gumperz, J. J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982a.

_____. Fact and inference in courtroom testimony. In: *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982b.

_____; Aulakh, G. & Kaltman, H. Thematic Structure and Progression in Discourse. In: *Language and Social Identity*, ed. J. J. Gumperz. New York: Cambridge University Press, 1982b.

_____. Communicative Competence. In: Coupland, Nikolas and Jaworski (Eds.). *Sociolinguistics: A Reader and Coursebook*. England: Palgrave, 1997.

_____. On interactional sociolinguistic method. In: S. Sarangi & C. Roberts (eds.). *Talk, work and institutional order*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1999.

_____. Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective. In: Schiffrin, D. *et al.* *The Handbook of Discourse Analysis*. MA: Blackwell, 2003.

_____; Cook-Gumperz, J. & Szymanski, M. *Collaborative Practices in Bilingual Cooperative Learning Classrooms*. Research Report 7. Center for Research on Education, Diversity & Excellence. Santa Cruz, CA and Washington, DC, 1999. Disponível em: <<http://www.cal.org/crede/pubs/research/rr7.htm>> Acesso em: 03 de julho de 2007.

Halliday, M & Hasan, R. Context of situation. In: *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

Hammersley, M. & Atkinson, P. *Ethnography: principles in practice*. 3 ed. New York: Routledge, 2007.

Hanks, W. F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

Hansell, M. & Ajitutu, C. S. Negotiating interpretations in interethnic settings. In: Gumperz, J. J. *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

Harking, S & Szymanski, K. Social facilitation and social loafing: New wine in old bottles. In C. Hendrick (Ed.), *Review of personality and social psychology*, v. 9 Beverly Hills, CA: Sage, 1987.

Harries, K. O Múltiplo Uso da Metáfora. In: SACKS, S. *Da metáfora*. Trad. Leila Cristina M. Darin et al. São Paulo: EDUC Pontes, 1992. Título original: On metaphor.

Harvey, P. Bilingualism in the Peruvian Andes In: Cameron, D. et al. (Eds.) *Researching Language: Issues of Power and Method*. London: Routledge, 1992.

Heller, M. Discourse and interaction. In: Schiffrin, D. et al. *The Handbook of discourse analysis*. Cambridge, MA: Blackwell, 2003.

Heyl, B. S. Ethnographic Interviewing. In: Atkinson, P., Coffey A., Delamont S., Lofland, L. *The Handbook of Ethnography*. Sage: London, 2002.

Hutchby, I. & Wooffitt, R. *Conversation Analysis: principles, practices, and applications*. USA: Blackwell Publishers Inc., 2001.

Huth, T. *Negotiating structure and culture: L2 learners' realization of L2 compliment-response sequences in talk-in-interaction*. *Journal of Pragmatics*. 38, 2006.

Hymes, D. The scope of Sociolinguistics. In: Coupland, Nikolas and Jaworski (Eds.). *Sociolinguistics: A Reader and Coursebook*. England: Palgrave, 1997.

Ilari, R. & Geraldi, J. W. *Semântica*. 11 ed. São Paulo: Ática, 2006.

Jaworski, A. & Coupland, N. Perspectives on Discourse Analysis. In: *The Discourse Reader*. 2nd ed. London: Routledge, 2006.

Johnstone, B. Looking. In: *Qualitative Methods in Sociolinguistics*. New York: Oxford University Press, 2000.

_____. Thinking About Methodology. In: *Qualitative Methods in Sociolinguistics*. New York: Oxford University Press, 2000.

_____. Intention and Interpretation. *Discourse Analysis*. 2 ed. MA: Blackwell, 2008.

Jovchelovitch, S. *Psicologia social, saber, comunidade e cultura*. *Psicologia & Sociedade*; 16 (2): maio-ago, 2004.

Júdice, N. Ensino de Português para hispanofalantes: transparências e opacidades. In: *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto, 2002.

Kasper, G. *Four Perspectives on L2 Pragmatic Development*. *Applied Linguistics* 22/4, 2001.

Keating, E. The Ethnography of Communication. In: Atkinson, P., Coffey A., Delamont S., Lofland, L. *The Handbook of Ethnography*. Sage: London, 2002.

Kellyey, J. *Dress as non-verbal communication*. Documento apresentado na Annual Conference of the American Association for Public Opinion Research, maio, 1969.

Kempson, R. M. Significado e uso da linguagem. In: *Teoria Semântica*. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980. Título original: Semantic Theory.

Kendon, A. *Movement coordination in social interaction: Some examples described*. *Acta Psychologica*, 32, 1972.

_____. Gesticulation and speech: Two aspects of the process of utterance. In M. R. Key (Ed.) *The relationship of verbal and nonverbal communication*. The Hague: Mouton, 1980.

_____. On gesture: Its complementary relationship with speech. In A. W. Siedgman & S. Feldstein (Eds.). *Nonverbal behavior and communication*. 2nd ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.

_____. How gestures can become like words. In F. Poyatos (Ed.), *Cross-cultural perspectives in nonverbal communication*. Toronto: Hogrefe, 1988.

_____. The negotiation of context in face-to-face interaction. In: Jaworski, A. & Coupland, N. *The Discourse Reader*. London and New York: Routledge, 1999.

Kerbrat-Orecchioni, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Título original: *La conversation*.

Kleinke, C. L. *Gaze and eye contact: A research review*. *Psychological Bulletin*. 100, 1986.

Knapp, M. L. & Hall, J. A. *Comunicação não-verbal na interação humana*. Trad. de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: JSN Editora, 1999. Título Original: *Nonverbal communication in human interaction*.

Koch, I. G. V. A construção Sociocognitiva da Referência. In: Miranda, N. S. & Name, M. C. (Orgs.). *Linguística e Cognição*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

_____ & Cunha-Lima, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: Mussalim, F. & Bentes, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. v.3. 3 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

Kramersch, C. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

Lakoff, G. & Johnson, M. Orientational Metaphors. In: *Metaphors we live by*. London: The University of Chicago Press, 1980.

Lahud, M. Os dêiticos e a função referencial da linguagem. In: *A Propósito da Noção de Dêixis*. São Paulo: Ática, 1979.

Lavater, J. C. *Essays on physiognomy*. Londres: Ward, Lock, 1783.

Le Page, R. B. The evolution of a Sociolinguistic Theory of Language. In: Coulmas, F. (Ed.). *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Basil Blackwell, 1997.

Levinson, S. C. *Pragmática*. Trad. de Luís Carlos Borges e Aníbal Mari. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Título original: Pragmatic.

Lima, M. L. Referenciação e investigação do processo cognitivo: o exemplo do indefinido anafórico. In: Koch, I. V., Morato, E. M. & Bentes, A. C. (Orgs.) *Referenciação e Discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

Lindstrom, L. Context contests: debatable truth statements on Tanna (Vanuatu). In: Goodwin, C & Duranti, A. *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

Littlemore, J. & Low, G. *Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability*. *Applied Linguistics* 27/2: Oxford University Press, 2006.

Lombello, L. *Articuladores e Elementos de Relação na Aquisição de Português por um Falante de Espanhol*. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 2, 1983.

Magalhães, M. C. C. *Etnografia Colaborativa e desenvolvimento do professor*. *Trab. Ling. Apl., Campinas*. (23), Jan./Jul. 1994.

Mangueneau, D. As leis do discurso. In: *Análise de textos de comunicação*. Trad. de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004. Título original: Analyser les textes de communication.

_____. Enunciado e Contexto. In: *Análise de textos de comunicação*. Trad. de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004. Título original: Analyser les textes de communication.

_____. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Trad. Freda Indursky. 3 ed. Campinas, Pontes, 1997. Título original: Nouvelles Tendances en Analyse Du Discours.

_____. *Termos-chave da Análise do Discurso*. Trad. de Márcio Venício Barbosa & Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

Maher, T. M. *A sociolinguística de Dell Hymes e o ensino de línguas: apontamentos em direção a um tributo necessário*. R. Letras, PUCCAMP, Campinas 14 (1/2), dez., 1995.

Mäkitalo, A. & Säljö R. *Talk in institutional context and institutional context in talk: Categories as situated practices*. Text 22 (1), 2002.

Marcuschi, L. A. *Quando a referência é uma inferência*. Conferência pronunciada no GEL. UNESP: São Paulo, 2000.

_____. *Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007a.

_____. *Interação, contexto e sentido literal*. In: *Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007a.

_____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007b.

Marques, M. H. D. *Iniciação à Semântica*. 6 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

Mattos, C. L. G. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. In: www.ines.org.br. (visitado em 9/8/2004).

Maynard, D. W. & Clayman, S. E. *The diversity of ethnomethodology*. *Annu. Rev. Sociol.* 17: 385-418, 1991.

Mehrabian, A. & Williams, M. *Nonverbal concomitants of perceived and intended persuasiveness*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 1969.

Mello, L. *A construção de sentidos como operação discursiva na enunciação*. In: Lara, G. M. P. (Org). *Lingua(gem), texto, discurso, v.1: entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

Menezes, W. A. *Estratégias discursivas e argumentação*. In: Lara, G. M. P. (Org). *Lingua(gem), texto, discurso, v.1: entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

Meurer, J. L. *Ampliando a noção de contexto na lingüística sistêmico-funcional e na análise crítica do discurso. Linguagem em (Dis)curso LemD*, Tubarão, v.4, n.esp, p. 133-157, 2004.

Mey, J. L. *Pragmatics: an introduction*. 2 ed. Oxford: Blackwell, 2001.

Meyerhoff, M. Communities of Practice. In: Chambers, J. K.; Trudgill, P. & Schilling-Estes, N. *The Handbook of Language Variation and Change*. MA: Blackwell, 2004.

Michener, H. A., DeLamater, J. D. & Myers, D. J. *Psicologia Social*. Trad. de Eliane Fittipaldi e Suely Sonoe Murai Cuccio. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. Título original: Social Psychology.

Morato, E. M. Aspectos Sócio-cognitivos da Atividade Referencial: as Expressões Formulaicas. In: Miranda, N. S. & Name, M. C. (Orgs.). *Lingüística e Cognição*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

_____. O interacionismo no campo lingüístico. In: Mussalim, F. & Bentes, A. C. (Orgs.). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. v.3. 3 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

Myers, G. Análise da Conversação e da Fala. In: Bauer, M. W. & Gaskell, G. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Neto, J. M. B. & El-Dash, L. G. *Iniciação na Pragmática: reflexões sobre a conscientização pragmática para professores e alunos de línguas. Trab. Ling. Apl.*, Campinas, (36): 43-50, Jul./Dez. 2000.

Ochs, E. Introduction: What Child Language Can Contribute to Pragmatics. In: Ochs, E. & Schieffelin, B. B. *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, 1979.

_____. Transcription as theory. In: Jaworski, A. & Coupland, N. *The Discourse Reader*. 2nd edition. USA: Routledge, 2006.

_____. Social Foundations of Language. In: *New Directions in Discourse Processing*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Oliveira, C. L. A relevância dos efeitos faciais na conversação face a face no ambiente de sala de aula. In: Santos, M. F. O. (Org). *Os elementos verbais e não-verbais no discurso de sala de aula*. Maceió: EDUFAL, 2007.

Parret, Herman. *A estética da comunicação: além da pragmática*. Trad. Roberta Pires de Oliveira. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. Título Original: The aesthetics of communication, pragmatics and beyond.

Pereira, M. G. D. (Org.). *Interação e Discurso: Estudos na perspectiva da Sociolinguística Interacional/Áreas de interface*. Rev. *Palavra* 8. Rio de Janeiro: Editora Trarepa, 2002.

_____ & Bastos, L. C. Afeto, poder e solidariedade em encontros de serviço em uma empresa brasileira. In: Pereira, M. G. D. (Org.) *Interação e Discurso: Estudos na perspectiva da Sociolinguística Interacional/Áreas de interface*. Rev. *Palavra* 8. Rio de Janeiro: Editora Trarepa, 2002.

Pollner, M. & Emerson, R. M. Ethnometodology and Ethnography. In: Atkinson, P., Coffey A., Delamont S., Lofland, L. *The Handbook of Ethnography*. Sage: London, 2002.

Preti, D. (Org.). Normas para transcrição dos exemplos. In: *Cortesia verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008.

Quinn, N. The Cultural Basis of Metaphor. In: Fernandez, J. W. (editor). *Beyond Metaphor: the theory of tropes in Anthropology*. California: Standford University Press, 1991.

Rampton, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: Lopes, L. P. da M. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

Rector, M. & Trinta, A. R. *Comunicação do corpo*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. *Comunicação não-verbal: a gestualidade brasileira*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

Ricoeur, P. O Processo Metafórico como Cognição, Imaginação e Sentimento. In: SACKS, S. *Da metáfora*. Trad. Leila Cristina M. Darin *et al.* São Paulo: EDUC Pontes, 1992. Título original: On metaphor.

Rock, P. Symbolic Interactionism and Ethnography. In: Atkinson, P., Coffey A., Delamont S., Lofland, L. *The Handbook of Ethnography*. Sage: London, 2002.

Rodea, M. C. A cultura invisível: elementos de variação em contextos de ensino de português para falantes de espanhol no Brasil. In: Wiedemann & Scaramucci (Org.) *Português para Falantes de Espanhol: Ensino e Aquisição*. Campinas: Pontes Editores, 2008.

Rodrigues, A. S. *Etnografia e ensino de línguas estrangeiras: uma análise exploratória de seu estado-da-arte no Brasil*. *Linguagem & Ensino*: 10(2), 2007.

Rogers, W. T. *The contribution of kinesic illustrators toward the comprehension of verbal behavior within utterances*. *Human Communication Research*, 5, 54-62, 1978.

Rulicki, S. & Cherny, M. *Comunicación no verbal: cómo la inteligencia emocional se expresa a través de los gestos*. Buenos Aires: Granica, 2007.

Rutter, D. R. *Looking and seeing: The role of visual communication in social interaction*. Nova York: Wiley, 1984.

Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. *A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation*. *Language*. 50, 1974.

Salomão, M. M. Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo sociocognitivo da referência. In: Koch, I. V., Morato, E. M. & Bentes, A. C. (Orgs.) *Referenciação e Discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

Salzmann, Z. Ethnography of Communication. In: *Language, Culture & Society: An Introduction to Linguistic Anthropology*. United States: Westview Press Inc., 1993.

Santos, M. F. de O. Os aspectos não-verbais e verbais na interação do discurso em sala de aula: resultados preliminares. In: Silva, D. E. G. (Org.) *Nas instâncias do discurso: uma permeabilidade de fronteiras*. Brasília: Editora da UnB, 2005.

Sapir, J. D. The Anatomy of Metaphor. In: *The Social Use of Metaphor: Essays on the Anthropology of Rhetoric*. United States of America: University of Pennsylvania Press, 1977.

Schegloff, E. A. Talk and Social Structure. In: *The Discourse Reader*. 2nd ed. London: Routledge, 2006.

Schiffrin, D. Interactional sociolinguistics. In: S. L. Mackay & N. H. Hornberger (eds.). *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

_____. *Approaches to Discourse*. Cambridge: Blackwell, 1994.

Schmitz, J. R. *Alguns subsídios para o ensino de espanhol a falantes de português no Brasil*. R. Letras: Campinas, 1991.

Schütz, Ricardo. *Interlíngua e Fossilização*. English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>>. Online. 1 de julho de 2006. Acesso em: 25 de janeiro de 2009.

Schwandt, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: Denzin, Lincoln e col. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Trad. Sandra Regina Netz. Art Med: Porto Alegre, 2006.

Seedhouse, P. Conversation Analysis Methodology. In: *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective*. United States of America: University of Michigan, 2004.

Signorini, I. Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise. In: *Situar a linguagem*. São Paulo: Parábola, 2008.

Silva, M. da C. F. *Textos escritos e textos orais*. In: *Questões de linguagem: gramática, texto e discurso*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2001.

Silverman, D. *Doing Qualitative Research: a Practical Handbook*. London: SAGE publications, 2000.

_____. *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE Publications, 2001.

Souza, D. P. A intersecção entre a fala e os gestos no comportamento do professor em sala de aula. In: Santos, M. F. O. (Org). *Os elementos verbais e não-verbais no discurso de sala de aula*. Maceió: EDUFAL, 2007.

Spink, P. K. *Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista*. *Psicologia & Sociedade*. 15 (2), jul-dez., 2003.

Stubbs, M. *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. England: Blackwell Publisher Limited, 1984.

Tannen, D. *That's not what I meant: How Conversational Style Makes or Breaks Relationships*. New York: Ballantine Books: 1986.

_____ & Wallat, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: Ribeiro, B. T. & Garcez, P. M. (Orgs.) *Sociolinguística Interacional*. 2 ed. Edições Loyola: São Paulo, 2002.

_____. Interactive frames and knowledge schemas in interaction: examples from a medical examination/interview. In: *The Discourse Reader*. 2 ed. London: Routledge, 2006.

_____. *Conversational Style: analyzing talk among friends*. New York: Oxford University Press, Inc.: 2005 [1984].

ten Have, P. Applied conversation analysis. In: McHoul, A. & Rapley, M. (Eds.). *How to analyse talk in institutional settings: a casebook of methods*. London: Continuum, 2001.

Thomas, J. *Meaning in Interaction: an introduction to pragmatics*. London: Longman, 1995.

Trager, G. L. *Paralanguage: A first approximation*. *Studies in Linguistics*. 13, 1958.

Van Dijk, T. A. Discourse as Social Interaction. In: *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. v.2: London: SAGE Publications, 1998.

_____. Critical Discourse Analysis. In: Schiffrin, D. *et al.* *The Handbook of Discourse Analysis*. MA: Blackwell, 2003.

_____. Contexto e Cognição. In: Koch, I. V. (Org.). *Cognição, discurso e interação*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

Van Leeuwen, T. Sound in Perspective. In: *The Discourse Reader*. 2 ed. London: Routledge, 2006.

Vieira, P. V. dos S. Um estudo das pausas no discurso de sala de aula. In: Santos, M. F. O. (Org). *Os elementos verbais e não-verbais no discurso de sala de aula*. Maceió: EDUFAL, 2007.

Wardhaugh, R. Speech Communities. In: *An introduction to sociolinguistics*. Oxford: Blackwell, 2005.

Watson-Gegeo, K. A. Classroom Ethnography. In: Hornberger, N. H. & Corson, D. (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. v.8. Research Methods in Language and Education, 1998.

Watson, O. M. *Proxemic behavior: a cross-cultural study*. The Hague: Mouton, 1970.

Wilson, A. *When Contextualization Cues Mislead: Misunderstanding, Mutual Knowledge, and Non-Verbal Gestures*. California Linguistic Notes. Volume XXIX. Nº 1. Summer, 2004.

Wittgenstein, L. *Investigações filosóficas*. Trad. de José Carlos Bruni. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. Título original: *Philosophische Untersuchungen*.

Woodall, W. G & Burgoon, J. K. *Talking fast and changing attitudes: A critique and clarification*. *Journal of Nonverbal Behavior*, 8, .

_____ & Folger, J. P. *Encoding specificity and nonverbal cue content: An expansion of episodic memory research*. *Communication Monographs*. 48, 1981.

Wooffitt, R. *Conversation Analysis and Discourse Analysis: A Comparative and Critical Introduction*. London: Sage Publications: 2005.

Yule, G. Discourse Analysis. In: *The study of language*. 2 ed. Cambridge University Press: New York, 2003.