

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS – LIP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL

**A PROXÊMICA LINGUÍSTICO-DISCURSIVA NA COCONSTRUÇÃO
DE SENTIDOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO
LÍNGUA ADICIONAL**

Aline Muniz Araújo

Brasília
2019

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS – LIP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL

**A PROXÊMICA LINGUÍSTICO-DISCURSIVA NA COCONSTRUÇÃO
DE SENTIDOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO
LÍNGUA ADICIONAL**

Aline Muniz Araújo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Albuquerque Pereira

Brasília
2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rodrigo Albuquerque Pereira
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)
Presidente

Prof. Dra. Cibele Brandão de Oliveira Borges
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)
Membro interno

Prof. Dra. Maria Luisa Ortíz Alvarez
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA/UnB)
Membro externo

Prof. Dra. Ana Adelina Lôpo Ramos
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)
Suplente

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MAL411p Muniz Araújo, Aline
Aproxêmica linguístico-discursiva na coconstrução de sentidos no ensino de português brasileiro como língua adicional / Aline Muniz Araújo; orientador Rodrigo Albuquerque Pereira . -- Brasília, 2019.
122 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) -- Universidade de Brasília, 2019.

1. Proxêmica linguístico-discursiva. 2. Pistas de contextualização linguísticas e não linguísticas. 3. Ensino de português brasileiro como língua adicional. 4. Contato intercultural. I. , Rodrigo Albuquerque Pereira, orient. II. Título.

*A Selvina, fonte de amor, luz, força e inspiração.
A Yuri, companheiro de voos.*

AGRADECIMENTOS

Às minhas famílias, biológica e adotiva, por todo amor e apoio.

Ao Cookie, por me trazer alegria.

A Daniel Nakassato, Daniel Almeida, Gabriel Pasquarelli, André Luchine, Luiza Simão, Lucas Malagosini, Osiel Leiva, Felipe Silva e Winnie Estevam, pela amizade, pelo companheirismo, pelo incentivo e pelo ouvido-amigo nos momentos turbulentos.

Às/Aos professoras/es Flávia Castro, Flávia Maia-Pires, Izabel Magalhães, Jane Castro, Marcus Lunguinho, Maria Luiza Corôa e Michelle Vilarinho, por terem enriquecido minha formação acadêmica.

À professora Cibele Brandão, pelas contribuições na Avaliação do Projeto de Pesquisa.

Ao meu orientador Rodrigo Albuquerque, pela paciência, pela dedicação, pela ajuda, pelo profissionalismo e pelo encorajamento. Agradeço imensamente por ter acreditado e investido em meus projetos desde a graduação.

À Submarino, na figura de Verónica Gonzalez, e à Instituição 2 pelo acolhimento.

Às/Aos participantes Vitória Régia, Maple, Violet, Roseira, Rose, Baobab, Kiparis, Muguet, Himawari, Liz e Orchid, pela recepção calorosa e pela confiança ao partilharem suas histórias.

À Universidade de Brasília, instituição fundamental no meu crescimento pessoal e profissional.

À fundação CAPES, pelo suporte financeiro prestado.

RESUMO

Nesta dissertação, investigamos, nas interações em sala de aula de português brasileiro como língua adicional, o uso de estratégias linguístico-discursivas (aproximantes e distanciadoras) por professoras brasileiras e estudantes estrangeiros/as. O estudo da proxêmica é oriundo das contribuições pioneiras de Hall (1966), cujo estudo está centrado na inter-relação dos seres humanos com o espaço físico. A partir desse conceito, Carreira (1997; 2015; 2017) desenvolveu a noção de proxêmica verbal, que diz respeito à organização do espaço interlocutório por meio da intersemiotização linguística e não linguística. Nesta dissertação, adotamos a terminologia proxêmica linguístico-discursiva (ALBUQUERQUE; MUNIZ, no prelo), a qual assume eixos interacional e discursivo, por compreendermos que a perspectiva semântica é insuficiente para avaliar como as estratégias de aproximação/distanciamento são configuradas nas instâncias da interação (ALBUQUERQUE; MUNIZ, no prelo). Ainda, associamos nosso trabalho à perspectiva intercultural, abrangendo a discussão com as reflexões de cunho interacional e discursivo de Goffman (1964, 1979); Bateson (1972); Gumperz (1982, 1992); Brown e Levinson (1987); Tannen e Wallat (1987); Goodwin e Duranti (1992); Kendon (1992); Marcuschi (2000, 2007); Van Dijk (2010, 2012); Fairclough (2016); e Rampton (2017). Desse modo, este estudo se insere na interface entre a sociolinguística interacional e a pragmática, por reconhecer que os interagentes se valem de recursos proxêmicos (linguísticos e não linguísticos) para negociarem sentidos. A razão para a escolha deste objeto de estudo se respalda na importância de professores de português brasileiro como língua adicional terem consciência da existência de recursos linguístico-discursivos, culturalmente convencionados, que podem comprometer a harmonia conversacional. A pesquisa é de natureza qualitativa e, como aporte metodológico, adotamos a microetnografia, por permitir minuciosa análise dos atos de fala dos/as colaboradores/as de pesquisa e o diálogo com as reflexões sobre as estratégias organizadoras de proximidade/distanciamento dos interlocutores em situações interacionais. Os dados da pesquisa, oriundos de gravações de áudio de aulas de português brasileiro como língua adicional, possibilitaram a transcrição das falas e, após minuciosa análise das gravações, a seleção de cinco excertos interacionais para a análise. Os resultados evidenciados revelaram que, entre os movimentos proxêmicos manifestados, a brincadeira, sinalizada por pistas linguísticas e, principalmente, por pistas não linguísticas, apresentou-se como a estratégia linguístico-discursiva mais recorrente na construção conjunta de sentidos no contexto de sala de aula.

Palavras-chave: Proxêmica linguístico-discursiva. Pistas de contextualização linguísticas e não linguísticas. Ensino de português brasileiro como língua adicional. Contato intercultural.

ABSTRACT

This thesis explores the use by Brazilian teachers and foreign students of discursive language strategies (proximity and distancing) in classroom interactions dedicated to Brazilian Portuguese as an additional language. The study of proxemics is a product of the pioneering contributions of Hall (1966), centered on the interrelationship of human beings with the physical space. Applying this concept, Carreira (1997; 2015; 2017) developed the idea of verbal proxemics, involving the organization of the interlocutory space through linguistic and non-linguistic semiotics. For purposes of this thesis, we adopt the terminology of discursive language proxemics (ALBUQUERQUE; MUNIZ, in press), structured along interactional and discursive axes, on the basis of our view that the semantic perspective is insufficient to assess how proximity/distancing strategies are configured in interactional spaces (ALBUQUERQUE; MUNIZ, in press). Further, our work is tied to an intercultural perspective that encompasses the international and discursive discussions and reflections of Goffman (1964, 1979); Bateson (1972); Gumperz (1982, 1992); Brown and Levinson (1987); Tannen and Wallat (1987); Goodwin and Duranti (1992); Kendon (1992); Marcuschi (2000, 2007); Van Dijk (2010, 2012); Fairclough (2016); and Rampton (2017). In this light, the study resides at the interface of international and pragmatic linguistics by recognizing that interactants employ proxemic resources (linguistic and non-linguistic) to negotiate meanings. This focus of study was chosen to underscore the importance of ensuring that instructors of Brazilian Portuguese as an additional language be aware of the existence of culturally agreed linguistic-discursive resources with the potential to compromise conversational harmony. We apply a qualitative research approach and adopt, as a methodological contribution, microethnography, an approach that enables in-depth analysis of the speech actions of study collaborators and the dialogue, in combination with considerations on the organizing proximity/distancing strategies employed by interlocutors in international contexts. The research data, generated by audio recordings of Brazilian Portuguese as an additional language classes, allowed for the transcription of spoken language interactions, from which, following thorough examination of the respective recordings, five international excerpts were selected for purposes of this study. The evidence revealed that among the proxemic movements identified, playfulness, signaled by linguistic clues and, principally, non-linguistic clues, represented the most common linguistic-discursive strategy applied for the joint construction of meanings in the classroom environment.

Keywords: Linguistic-discursive proxemics. Linguistic and non-linguistic context cues. Teaching of Brazilian Portuguese as an additional language. Intercultural contact.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
1. A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL NO ESTUDO DA PROXÊMICA LINGUÍSTICO-DISCURSIVA.....	17
1.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL E SUAS INTERFACES	17
1.2. CONTEXTO, CONTEXTUALIZAÇÃO E <i>FRAMES</i> COMO PROCESSOS SOCIOCOGNITIVOS	21
1.3. OS INTERAGENTES NA NEGOCIAÇÃO SEMIÓTICA PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.....	29
1.4. A PROXÊMICA COMO PRINCÍPIO SOCIOINTERACIONAL.....	38
1.5. A PROXÊMICA VERBAL COMO PISTA LINGUÍSTICA.....	44
1.6. A PROXÊMICA LINGUÍSTICO-DISCURSIVA NA INTERAÇÃO FACE A FACE	48
1.7. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A PROXÊMICA LINGUÍSTICO-DISCURSIVA NO ENSINO DE PBLA	53
2. UMA EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA NA COCONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS EM SALA DE AULA	56
2.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	56
2.2. PESQUISA QUALITATIVA	59
2.3. MICROETNOGRAFIA.....	63
2.4. PERCURSO INVESTIGATIVO	67
2.4.1. Do acesso ao ingresso em campo	68
2.4.2. A nova flora do cerrado: perfil dos/as participantes.....	70
2.4.3. O andamento do curso na Instituição 1 e na Instituição 2.....	78
2.4.4. A arquitetura da sala de aula da Instituição 2.....	80
2.4.5. A geração de dados e as entrevistas semiestruturadas.....	81
2.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
3. AS ESTRATÉGIAS DE PROXÊMICA LINGUÍSTICO-DISCURSIVA EM SALA DE AULA DE PBLA	85
3.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	85
3.2. UMA PRIMEIRA IMERSÃO ETNOGRÁFICA: A INSTITUIÇÃO 1	86
3.3. UMA AMPLIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA: A INSTITUIÇÃO 2	97

3.4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
	REFERÊNCIAS	118

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Ocorrência	Sinais	Exemplificação
Nome dos/as participantes	Negrito	Roseira
Estrangeirismos	<i>Sublinhado</i>	<i>food trucks</i>
Entonação ascendente	↑ (seta simples para cima)	doen↑ça
Entonação descendente	↓ (seta simples para baixo)	sei↓
Pausa curta e pausa média	(.) (..)	é verdade (.) as ve↑zes ahn:: (..)
Falas e/ou ações simultâneas	[[(dois colchetes)	truques de:: comida [[<i>food trucks</i>
Falas e/ou ações sobrepostas	[(um colchete)	a↓ham:↑ [fudi traques
Auto-interrupção	-	(.) quando era djo- mais djovem
Extensão do som curta, extensão de som média e extensão de som longa	: :: :::	eh: nã::o eh:::
Dúvida do transcritor ou discurso ininteligível	() (parênteses simples)	()
Ênfase / aumento de volume	MAIÚSCULA	enTÃ:O:
Frase / palavra acelerada	(ac.) e sublinhado	<u>por favor por favor (ac.)</u>
Frase / palavra sussurrada	(sus.) e sublinhado	<u>as vezes (sus.)</u>
Comunicação não verbal	(()) (parênteses duplo)	((imita a professora))
Aceno positivo de cabeça	((+))	((+))
Aceno negativo de cabeça	((-))	((-))
Sorriso	((S))	((S))
Riso	((R))	((R))

Fontes: ATKINSON; HERITAGE (2006 [1984]); OCHS (2006 [1984]); GUMPERZ (1999); PRETI (2008).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

AS PRIMEIRAS REFLEXÕES ACERCA DA PROXÊMICA LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

Em meu último semestre como aluna do curso Letras – Português do Brasil como Segunda Língua, duas experiências despertaram-me o interesse para área da Sociolinguística Interacional. A primeira ocorreu ao cursar a disciplina Estágio Obrigatório 2, quando estagiei no instituto Vila Brasil e pude vivenciar a prática docente com dois estudantes estrangeiros da Índia. A segunda experiência aconteceu durante a elaboração do meu projeto final de curso, ao ter meu primeiro contato com os estudos da polidez. À época, assisti a uma aula particular de português brasileiro como língua adicional (PBLA), no intuito de gerar dados para investigar as estratégias de (im)polidez, utilizadas por estudante chinesa e professora brasileira, na formulação de pedidos. Um determinado momento, fora da análise de minha proposta, chamou-me a atenção: a estudante, ao relatar sua fatigante espera na parada de ônibus, reclamou da escassez deste transporte aos domingos. Interrompendo o relato e usando o vocativo “menina”, a professora perguntou o motivo de não ter recebido uma ligação da estudante pedindo carona. Não entendendo o significado subjacente à fala da docente, a chinesa continuou a narrar o ocorrido.

O termo proxêmica, cunhado pelo antropólogo Hall (1963, 1968, 2005 [1966]), surgiu de seus estudos comparativos sobre a noção de territorialidade. O autor percebeu que, da mesma maneira que ocorria com os animais, o espaço físico reivindicado pelos seres humanos poderia ser defendido e/ou compartilhado, conforme o tipo de relacionamento dos interagentes. Assim, alinhada ao conceito de territorialidade, a proxêmica investiga a inter-relação do ser humano com o espaço e as demandas de cada interação, decorrentes de determinadas negociações de distância/aproximação. Ademais, Hall (2005 [1966], p. 233) inclui a necessidade de considerarmos a indissociabilidade entre a proxêmica e a cultura, posto que esta enquadra e filtra como as experiências sensoriais são percebidas nas diferentes sociedades – é a cultura que organiza as aproximações e os distanciamentos em contextos e relações interpessoais/culturais.

A partir das contribuições de Hall (1963, 1968, 2005 [1966]), Carreira (1997, 2015, 2017) transferiu para a arquitetura do espaço interlocutivo os movimentos de aproximação e de distanciamento, desenvolvendo um conceito que se articula de modo interdisciplinar com a

antropologia, a intersemiótica e a linguística. A proxêmica verbal, noção tratada pioneiramente pela autora, tem sua tônica dirigida para as formas de tratamento da língua portuguesa (português europeu), por serem recursos aptos, em combinação com outros recursos de modalização, a construir a imagem do outro e a de si mesmo, e a regular a distância/proximidade dos/as interagentes. A autora (2015) assegura que, na interação face a face, as opções de hetero e de autodesignação, combinadas a hierarquizações, distância social, contexto situacional, fatores culturais, são responsáveis pela simetria ou pela assimetria das relações.

Consciente de que Carreira (1997, 2015, 2017) tenha privilegiado os recursos verbais relativos às escolhas de pronomes de tratamento, proponho, neste estudo, um conceito de proxêmica aplicado capaz de abranger estratégias linguísticas e não linguísticas que promovem maior proximidade/distanciamento dos participantes de interações face a face. Com base em Hall (1963, 1968, 2006 [1966]) e em Carreira (1997, 2015, 2017), desenvolvo, a partir de Albuquerque e Muniz (no prelo), a proxêmica *linguístico-discursiva*, a qual assume eixos pragmáticos, discursivos e interacionais. Em tempo, ressalto ter ciência da proposta de Carreira (1997, 2015, 2017) em focalizar questões semânticas em seu estudo e de seu reconhecimento de elementos pragmáticos (polidez) manifestados na proxêmica verbal. Contudo, situar-me apenas no nível semântico para analisar sentidos negociados interacionalmente seria inexequível.

Entendo que a proxêmica linguístico-discursiva venha como um convite a futuras pesquisas a refletir e a explorar as questões discursivas, (inter)culturais e sociais das interações cotidianas. Incluo a importância de não realizarmos uma leitura rigorosa no primeiro qualificador. A proxêmica é *linguística* porque é predominantemente (e, portanto, não exclusivamente) o traço verbal que sinaliza as pressuposições contextuais no que tange às distâncias/aproximações entre os participantes da interação. Todavia, o recurso linguístico admite traços para, extra e não linguísticos; tudo o que é utilizado (nos planos linguísticos e não linguísticos), em termos proxêmicos, contribui para a construção e a negociação de sentidos. Para esta dissertação, reforço que meu interesse recai nas questões linguístico-discursivas, o que, no entanto, não aparta o aspecto não linguístico. Além disso, a proxêmica é *discursiva* porque envolve interação – a enunciação provoca efeitos no interlocutor – e contexto.

Desse modo, acresço ao quadro teórico as contribuições de: Goffman (1964, 1979), Bateson (1972), Tannen e Wallat (1987), no que tange à *frame*, *footing* e esquema de conhecimento; Gumperz (1982, 1992) e Marcuschi (2000, 2007), quanto aos conceitos de

pistas de contextualização, categorização, referenciação e inferenciação; Goodwin e Duranti (1992), Kendon (1992) e Van Dijk (2010), sobre o contexto; Brown e Levinson (1987), Blommaert (2008), Van Dijk (2012) e Fairclough (2016), em relação às variáveis sociológicas e às relações hierárquicas. Esta dissertação fundamenta-se na compreensão de que é no plano sociointeracional que interagentes, contextualmente situados, compartilham e negociam sentidos por meio de pistas de contextualização: um sujeito sinaliza (linguística e/ou não linguisticamente) e o outro ativa processos inferenciais e interpretativos para alcançar as intenções comunicativas. Entretanto, caso não haja expectativas (conhecimento de mundo) desses interagentes, não haverá enquadre (alinhamento interacional). Consequentemente, sem enquadre, não há como emoldurar a cena, o que inviabilizará a interpretação das ações dos sujeitos. Nesse sentido, a proxêmica linguístico-discursiva, assim como as pistas de contextualização, constitui-se como traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais no que concerne à distância/aproximação entre os/as interlocutores/as.

Considero coerente investigar a proxêmica linguístico-discursiva, devido a sua relevância (i) para os estudos interculturais, no que tange aos aspectos da competência intercultural que um contexto intercultural, como a sala de aula de PBLA, demanda de professores/as e de estudantes; (ii) para as questões culturais, no que diz respeito à heterogeneidade dos/as participantes que compõem salas de aula de PBLA; e (iii) para os estudos interacionais e discursivos, no tocante às negociações que ocorrem cotidianamente nas interações face a face.

Enquadro esta dissertação no escopo da sociolinguística interacional, por reconhecer que a proxêmica linguístico-discursiva se dá pela coconstrução discursiva entre interagentes dotados de intencionalidade. Reconhecido o espaço concedido pelo estudo interacional à interdisciplinaridade de epistemologias, baseamo-nos em algumas contribuições da análise de discurso e dos estudos culturais.

Este estudo se configura no *ethos* da pesquisa qualitativa, por seu caráter interpretativista, concorrente com a combinação teórica por nós adotada (sociolinguística interacional e pragmática). Recorri às recomendações da microetnografia, que prima por análises minuciosas das enunciações dos/as colaboradores/as e garante a discussão dialogal de múltiplas perspectivas no campo teórico (combinação entre a sociolinguística interacional e a pragmática), no campo metodológico (combinação de métodos para a análise de dados) e no campo analítico (combinação de interpretações da pesquisadora e dos sujeitos de pesquisa). Tal triangulação objetiva (i) engajar participantes e integrar suas vozes nas análises – e, assim,

minimizar minhas possíveis tendenciosidades; (ii) oferecer amparo teórico ao meu olhar a partir das contribuições dos campos teóricos; e (iii) dar espaço e segurança às minhas percepções de proxêmica linguístico-discursiva negociadas no momento das interações em sala de aula.

Como objetivo geral, proponho-me a investigar, nas interações em sala de aula de português brasileiro como língua adicional¹ (doravante, PBLA), o uso de recursos linguístico-discursivos (aproximantes e distanciadores). Dentro desta perspectiva, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- i. Revelar que estratégias organizadoras da proximidade/distância são utilizadas pelos interagentes na construção de sentidos com seu/a interlocutor/a.
- ii. Investigar os efeitos das estratégias organizadoras da proximidade/distância nos/as interlocutores/as, por meio das ações dos/as interagentes.
- iii. Mapear que ações provocam (as)simetria de *frames* e (des)alinhamento interacional entre professoras e estudantes.
- iv. Evidenciar como os/as interagentes lidam com o contraste cultural, em relação às movimentações proxêmicas, em um contexto intercultural.
- v. Oferecer direcionamentos a professores/as de PBLA, colaborando no que tange ao gerenciamento tais recursos linguísticos em sala de aula.

Para direcionar o estudo da proxêmica linguístico-discursiva em contexto intercultural, elencamos, a seguir, as questões de pesquisa, que se encontram alinhadas aos objetivos específicos:

- i. Que estratégias organizadoras da proximidade/distância são utilizadas por professoras brasileiras na construção de sentidos com o outro (estudante)?
- ii. Como os/as estudantes estrangeiros/as percebem, avaliam e interpretam o uso desses recursos linguístico-discursivos?

¹ A língua adicional representa “todas as línguas acrescidas ao conhecimento linguístico do aprendiz, aprendidas, seja no contexto de imersão ou não, além da(s) outra(s) utilizada(s) no cotidiano como línguas vernáculas” (BRANDÃO, 2017, p. 232). Evitamos a utilização do termo língua estrangeira (LE), devido à sua conotação pejorativa (*estrangeiro* pode ser associado ao estranho, distante, exótico). Outras terminologias como segunda e terceira língua (L2/L3, respectivamente) intrinacam igualmente a informação, uma vez que podem pressupor hierarquização e limitação/imprecisão da quantidade de línguas aprendidas ou em processo de aprendizagem. Adotamos a expressão língua adicional por expressar de forma clara, abrangente e neutra seus propósitos: oferecer insumos sociolinguísticos ao/à estudante, para que este/a consiga compreender e participar das práticas socioculturais de determinada comunidade.

- iii. Que estratégias reguladas pela proxêmica linguístico-discursiva causam estranhamento nos/as estudantes e provocam (as)simetria de *frames* e (des)alinhamento interacional desses/as interagentes?
- iv. Em um contexto intercultural, como professoras e estudantes lidam com o contraste cultural, no que tange à proximidade/distância interpessoal?
- v. Que rotinas sociais proxêmicas são mais relevantes na cultura brasileira para serem aprendidas no ensino de PBLA?

Diante de nossas reflexões iniciais, bem como da explicitação do nosso objetivo de pesquisa e das nossas questões investigativas, apresentamos a configuração desta dissertação, em três capítulos: (1) A sociolinguística interacional no estudo da proxêmica linguístico-discursiva; (2) Uma experiência etnográfica na coconstrução dos sentidos em sala de aula; e (3) As estratégias de proxêmica linguístico-discursiva em sala de aula de PBLA.

O primeiro capítulo traz à baila reflexões teóricas, percussoras e contemporâneas, sobre contexto, *frames*, *footing*, pistas de contextualização, processos inferenciais, referenciais e interpretativos, proxêmica e proxêmica verbal, em direção das reflexões atinentes à proxêmica linguístico-discursiva. Tal discussão faz-se necessária pois, além de abranger aspectos socioculturais e interculturais, evidencia o fato de a interação dos referidos componentes ser a força motriz por trás da construção de sentidos. Em continuidade, justificamos a escolha pelo termo proxêmica *linguístico-discursiva*, e não *verbal*, a partir de nossas contribuições epistemológicas para a ampliação do conceito.

O segundo capítulo concerne às orientações metodológicas e às experiências em campo. Caracterizo esta pesquisa como qualitativa, inscrita em uma perspectiva microetnográfica, em alinhamento com nossa concepção teórica, posto que a negociação de estratégias aproximação/distanciamento organizadas por recursos linguísticos-discursivos na interação face a face necessita de um olhar interpretativista, holístico e contextualmente situado. Na sequência, a apresentação encontra-se dividida em cinco momentos: do acesso ao ingresso em campo; a nova flora do cerrado: perfil dos/as participantes; andamento do curso na duas instituições; a arquitetura da sala de aula da segunda instituição; e a geração de dados e as entrevistas semiestruturadas.

O terceiro capítulo analisa as estratégias de proxêmica linguístico-discursiva, considerando tanto as naturezas linguística e não linguística, assim como os (des)alinhamentos interacionais dos sujeitos na negociação das aproximações e dos distanciamentos no espaço interlocutivo.

A expectativa desta dissertação consiste em trazer contribuições para os estudos sociointeracionais voltados para o ensino de PBLA. A articulação epistemológica e metodológica ofereceu condições para que pudéssemos gerar e analisar as estratégias linguístico-discursivas capazes de promover proximidade/distanciamento entre os/as participantes em jogo na cena interacional. Além disso, este trabalho almeja ser incentivo a outros/as pesquisadores/as para que se debruçam sobre este tema carecido de reflexões e tragam contribuições para os estudos sociointeracionais.

1. A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL NO ESTUDO DA PROXÊMICA LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

A interação face a face tem seus próprios regulamentos; tem seus próprios processos e a sua própria estrutura, e eles não parecem ser de natureza intrinsecamente linguística, mesmo que frequentemente expressos por meio linguístico².

(GOFFMAN, 1964, p. 133-134)

1.1. Considerações iniciais: a sociolinguística interacional e suas interfaces

Com este capítulo, sustentamos que a proxêmica linguístico-discursiva insere-se na agenda dos estudos sociointeracionais por estar presente em todos os atos de conversação (i) na regulação das distâncias/aproximações entre atores sociais; e (ii) nos processos inferenciais, ao indicar implícita ou explicitamente, por meio de pistas de contextualização (linguísticas e não linguísticas), como dado enunciado funciona na interação face a face. Segundo Gumperz (1982a), é a partir da interpretação dos enunciados, no plano sociopragmático, que se dá a negociação dos sentidos – o nível semântico não é suficiente para analisarmos como são realizadas as coconstruções de sentidos nas interações.

Destacamos, neste texto, a coerência na constituição de uma interface com diversas áreas que concebem a linguagem a partir de um eixo discursivo, tais como: a pragmática, a análise de discurso, os estudos interculturais e a análise da conversação, em decorrência de focalizarmos uma perspectiva de língua centrada no uso, ideologicamente orientada e negociada nos espaços de interação entre culturas; e de conversa socialmente organizada. Justifico, já de início, que não defendo o abandono de questões sintáticas e semânticas para os estudos proxêmicos, “mas a mera descrição dos sub-sistemas componentes não é suficiente se quisermos aprender como a pluralidade de culturas opera na interação cotidiana e como isso afeta a qualidade das vidas individuais”³ (GUMPERZ, 1970, p. 2). Descrever distâncias reguladas pela proxêmica linguístico-discursiva não é suficiente se quisermos entender as questões culturais e discursivas da interação cotidiana; assim como (re)produzir

² Tradução realizada por Ribeiro e Garcez (2013, p. 20) para o seguinte trecho: *Face-to-face interaction has its own regulations; it has its own processes and its own structure, and these don't seem to be intrinsically linguistic in character, however often expressed through a linguistic médium.*

³ Tradução minha para o seguinte trecho: *But mere description of component sub-systems is not enough if we are to learn how the plurality of cultures operates in everyday interaction and how it affects the quality of individual lives.*

categorizações – como, por exemplo, classificar o vocativo *menina* como marcador prototípico de proximidade linguística – não contribui para gerenciar possíveis *ruidos*⁴ comunicativos. Acredito ser mais congruente com um estudo sociointeracional partir de uma ótica semântico-sintática, com vistas a englobar aspectos sociais e interculturais.

Além disso, este trabalho situa-se no escopo da sociolinguística interacional e da pragmática por entendemos não ser suficiente descrever recursos que são de maior aproximação/distanciamento, mas, a partir de tal mensuração, avaliar, no que tange às negociações sociointeracionais e aos sujeitos usuários de uma língua concreta, em que medida ser mais ou menos próximo pode gerar *ruido/cooperação* interacional; o que causa o (des)alinhamento de *frames* interacionais e a lesão à face e como lidar com tais situações; e, por fim, quais são os efeitos perlocucionários das ações adotadas por sujeitos, naturalmente, interacionais.

A Sociolinguística Interacional (SI) é construída a partir da visão inicial de Gumperz e Hymes, cujos trabalhos incidem em tomar o evento de fala como unidade de análise, em vez de pautar suas investigações tão somente nas normas linguísticas, a fim de demonstrar que as práticas socioculturais não estavam situadas fora da fala; pelo contrário, eram constituídas nas e por meio das práticas discursivas (GUMPERZ; COOK-GUMPERZ, 2008, p. 536). Reconheço, nesse sentido, que o conhecimento cultural está praticamente no mesmo plano do conhecimento sintático, o que me permite, igualmente, destacar que as questões culturais não estão fora do campo linguístico.

Para Rampton (2017, p. 1), “a SI tem uma ampla base metodológica, com raízes profundas na etnografia, na dialetologia, na pragmática, nos pressupostos goffmanianos e na análise da conversação, e geralmente busca um conjunto de dados tão rico quanto possível na interação natural”⁵. Além de a microetnografia prover estabilidade aos estudos sociointeracionais, ela traz uma descrição da organização social e das práticas sociais, culturais e discursivas, e uma análise de como os sentidos são construídos e negociados pelos atores sociais em interações contextualmente situadas. “O principal objetivo é mostrar como as normas sociais afetam o uso e a distribuição dos recursos comunicativos, sem falar da

⁴ Colocamos o termo *ruidos* em itálico, por ser um conceito originário da teoria tradicional da comunicação, que tem perspectiva mais positivista e menos interacional. A comunicação é vista como ato engessado, com início, meio e fim demarcados.

⁵ Tradução minha para o seguinte trecho: *IS has a broad methodological base, with deep roots in ethnography, dialectology, pragmatics, Goffmanian and conversation analysis, and it generally seeks as rich a dataset on naturally occurring interaction as it can get.*

interpretação”⁶ (GUMPERZ, 1982a, p. 155-156). A análise conversação caminha ao encontro da microetnografia no momento em que sistematiza os turnos conversacionais (manutenção, assalto e passagem consentida do turno), o que envolve, de igual modo, o funcionamento de uma negociação proxêmica linguístico-discursiva. A triangulação, ao assumir diferentes ângulos de um mesmo objeto de estudo, valida e legítima os dados gerados na pesquisa sociointeracional. Como assegura Rampton (2017, p. 7),

além de desempenhar um papel importante no treinamento⁷ da Sociolinguística Interacional, sessões de dados com informantes de pesquisa – fazendo comentários retrospectivos sobre trechos de dados registrados dos quais os informantes participaram – podem ser uma parte vital da coleta de dados em projetos de pesquisa reais (Erickson & Shultz 1982: 56-63; Rampton 1995/2005: 333-4). Eles permitem que o pesquisador descubra mais sobre, por exemplo, o histórico e a tipicidade de episódios específicos, para explorar as ideologias de idiomas locais e para abordar as preocupações dos informantes e ganhar confiança⁸.

A dialetologia auxilia a Sociolinguística Interacional a ter um entendimento mais próximo de como, principalmente, as questões socioculturais interagem com os aspectos discursivos. Já a pragmática contribui para a análise do enunciado – entender como o dizer está relacionado (i) com o dizer para o outro e com as circunstâncias do contexto em que o enunciado se estabelece, e (ii) com as implicaturas (nem tudo o que é dito é o que se gostaria de ter dito, assim como nem tudo o que se gostaria de ter dito foi sinalizado quando dito) (THOMAS, 1995, p. 1).

É com Goffman (1964) e com Gumperz (1982) que a sociolinguística interacional ganha direcionamentos para estudar a dinamicidade das relações sociais. Mesmo com os trabalhos estruturalistas em voga, a inquietação de Goffman (1964, p. 133) clama aos pesquisadores que se atentem para o fato de a estrutura não ser a representatividade total do

⁶ Tradução minha para o seguinte trecho: *The principal goal is to show how social norms affect the use and distribution of communicative resources, not to deal with interpretation.*

⁷ Acreditamos fortemente que os termos “treinamento” e “informantes”, traduzidos literalmente do texto original, não coadunam com nossa perspectiva teórica (a sociolinguística interacional em interface com a pragmática, com a análise de discurso, com os estudos interculturais e com a análise da conversação), sobretudo com a nossa concepção metodológica (a microetnografia), dado que os sujeitos de pesquisa (ou participantes) possuem papel ativo no processo de pesquisa, o que transcende a função de serem treinados e de nos oferecerem informações. O termo “coleta de dados” não se alinha à nossa perspectiva teórico-metodológica, por contemplar um processo de pesquisa objetivo e já pronto para coleta. Os dados, em alinhamento com Johnstone (2000), são resultantes da observação e da análise de práticas já naturalizadas. Assim, compreendemos que os dados são gerados por duas razões: são construídos no processo de pesquisa (não estão prontos para coleta) e por meio da leitura do/a pesquisador/a, do/a colaborador/a e da orientação teórico-metodológica (não se constroem objetivamente).

⁸ Tradução minha para o seguinte trecho: *As well as playing a key role in SI training, data sessions with research informants – eliciting retrospective commentary on excerpts of recorded data in which the informants participated – can be a vital part of data-collection in actual research projects (Erickson e Shultz 1982:56-63; Rampton 1995/2005:333-4). They allow the researcher to find out more about, for example, the background and typicality of particular episodes, to tap into local language ideologies, and to address informants’ concerns and gain trust.*

que uma língua pode ter: “o movimento da língua (em certos níveis de análise) é na verdade apenas uma das partes de um complexo ato humano cujo significado deve também ser buscado no movimento das sobrancelhas e da mão”⁹. A comunicação não fica restrita à língua (estrutura linguística), haja vista que os fatores não linguísticos, igualmente, contribuem para a constituição de sentidos (momento da interação). O autor, então, focaliza sua pesquisa em um objeto que, até então, tinha sido pouco estudado, a situação social, até então negligenciada, engendrada na comunicação face a face. A situação social é guiada por fatores interacionais e por regras socioculturais, passíveis de negociação, que orientam os participantes a conduzir e a organizar suas ações.

Em sintonia com a concepção goffmaniana, Gumperz (1982) concentra suas análises em demonstrações empíricas que tratam a linguagem como processo social e cultural, capaz de ser negociada na interação. Reforça, assim, a necessidade de propor uma teoria que englobe três processos comunicativos – a estrutura gramatical e semântica, as configurações sociais e (inter)culturais e os eventos de fala – e que nos permita lidar com análises de comunicação em termos de suas inter-relações (GUMPERZ, 1974, p. 793). Alinhamo-nos, firmemente, a essa tríade, por assumirmos não haver qualquer supremacia forma-função, dado que a interação não se instancia isenta de aspectos formais tampouco se estuda com pura descrição linguística.

Desse modo, a SI posiciona-se metaforicamente como um “guarda chuva”, visto que reúne variadas abordagens congruentes com a atividade interacional, e distancia-se de imagem de uma “teoria substantiva”, pronta, prévia e de definições. A preocupação dos estudos sociointeracionais é trazer explicações para os processos inerentes à construção de sentidos nas instâncias interacionais.

A seguir, faço, aqui, uma breve apresentação do capítulo, que se encontra distribuído em seis tópicos: (1) *Contexto, contextualização e frames como processos sociocognitivos*, tratando de contexto e de *frames*, conceitos em harmonia com os estudos sociointeracionais; (2) *Os interagentes na negociação semiótica, na construção de sentidos*, reunindo discussões acerca das atividades na produção de sentido (categorização, referenciação, inferenciação e pistas de contextualização) na interação face a face; (3) *Proxêmica como princípio sociointeracional*, analisando a teoria pioneira da proximica sob o viés cultural; (4) *Proxêmica verbal como pista linguística*, apresentando a ampliação do conceito de proximica

⁹ Tradução realizada por Ribeiro e Garcez (2013, p. 14) para o seguinte trecho: *A wagging tongue (at certain levels of analysis) proves to be only one part of a complex human act whose meaning must also be sought in the movement of the eyebrows and hand.*

para os estudos linguísticos; (5) *Proxêmica linguístico-discursiva na interação face a face*, analisando as semioses linguísticas, sociais e discursivas que influenciam a escolha dos contatos proxêmicos; e (6) *Proxêmica linguístico-discursiva no ensino de PBLA*, contendo uma sumarização de todas as reflexões realizadas no decorrer do capítulo, aplicadas ao nosso contexto de pesquisa.

1.2 Contexto, contextualização e *frames* como processos sociocognitivos

Para o início de nosso trabalho, acreditamos ser pertinente debater acerca do conceito de contexto, dada sua forte vinculação às noções de pistas de contextualização e de proxêmica verbal e, em instância posterior, à noção de proxêmica linguístico-discursiva. Alinhamo-nos às concepções de Goodwin e Duranti (1992) e Kendon (1992), por situarem contexto a partir de uma perspectiva antropológica, assim como à concepção e Van Dijk (2012), sob a ótica sociocognitiva.

Ao tratarem da noção de contexto, Goodwin e Duranti (1992) alertam que este é originado na interação face a face. As ações dos sujeitos participantes são capazes tanto de formá-lo quanto de reformulá-lo, a fim de organizar e conduzir o curso da interação, o que confere ao construto um caráter dinâmico e não estável. O contexto, nesse sentido, tem caráter social: a cada momento, ele é modificado, atualizado e (re)significado, para atender aos propósitos conversacionais.

De acordo com Goodwin e Duranti (1992, p. 3), são duas as entidades que compõem o contexto: o evento focal, responsável por identificar o acontecimento que está sendo contextualizado, e os campos de ação, o meio no qual o evento é incorporado. O evento focal consiste no acontecimento que não conta somente com contexto de situação; ele é permeado por uma avaliação situacional e cultural. Relacionando o pensamento ao presente trabalho, o evento focal é a leitura das pistas de contextualização, e os campos de ação referem-se ao entorno e à contextualização em que o evento está imerso – essa leitura apenas ocorre pela contextualização. Nas palavras dos autores,

quando a questão do **contexto** é levantada, é tipicamente argumentado que o evento focal não pode ser adequadamente entendido, apropriadamente interpretado, ou descrito de maneira relevante, a menos que se olhe, além do próprio evento, para outros fenômenos (por exemplo, ambiente cultural, situação de fala, premissas

compartilhadas sobre conhecimentos de mundo) dentro dos quais o evento está incorporado [...] ¹⁰ (GOODWIN; DURANTI, 1992, p. 3, grifos dos autores).

Em suma, o evento focal não pode ser desvinculado de demandas socioculturais, sociointeracionais nem sociocognitivas, pois sua instância transcende aspectos materiais e situacionais. Para que este tenha determinado valor, devemos analisá-lo diante de um cenário sociointeracional e de uma condição sociocognitiva.

Alinhado à vertente sociocognitiva, Van Dijk (2012) rejeita a ideia de que os contextos são retratos da representação social objetiva, ao propor a existência modelos de contextos embasados nas experiências subjetivas, sociais e culturais dos/as interagentes (modelos mentais). São os modelos de contexto que organizam e enquadram aos discursos nas situações comunicativas. Já os modelos mentais se referem às construções subjetivas acionadas na memória episódica dos atores sociais na interação, para a interpretação e a negociação dos sentidos. Para Van Dijk (2012, p. 107), tais modelos têm as seguintes propriedades: estão armazenados na memória episódica; colaboram para a coerência do discurso; são únicos, pessoais e subjetivos, mas com restrições objetivas (o balanceamento ocorre pelo processo sociocognitivo); podem comportar opiniões e emoções sobre o evento e as ações dos/as participantes; são dinâmicos e (re)atualizados no andamento da interação; atuam na representação da imagem dos sujeitos (o eu-mesmo e o/a interlocutor/a); são dotados de intenções e de objetivos (propriedade *cognitiva* dos participantes); são organizados por esquemas e categorias relativamente fixas que definem outros tipos de eventos comunicativos.

Antes de avançarmos nas contribuições de Goodwin e Duranti (1992), considerações sobre a noção de *frame* se fazem necessárias aqui. Introduzida por Bateson (2013 [1972]), a noção de enquadre (*frame*), advinda da área da psicologia, vincula-se à noção de contexto. Ao explicá-la, o autor (2013 [1972], p. 96) utiliza duas analogias: a física, da moldura de um quadro (o *frame* faz referência a essa moldura que seleciona); e a abstrata, dos conjuntos matemáticos (o que contém e o que está contido). Na sua definição de enquadre, o autor (2013 [1972], p. 97) explica que este “é (ou delimita) uma classe ou conjunto de mensagens (ou de ações significativas)”. A *ação* pode, aqui, ser entendida como o enunciado, no sentido de dizer e agir sobre o outro.

Pela perspectiva de Bateson (2013 [1972], p. 97), os enquadres costumam ser reconhecidos e até verbalizados (por exemplo, avisos como *conversa séria* ou *bater um papo*),

¹⁰ Tradução minha para o seguinte trecho: *When the issue of context is raised it is typically argued that the focal event cannot be properly understood, interpreted appropriately, or described in a relevant fashion, unless one looks beyond the event itself to other phenomena (for example cultural setting, speech situation, shared background assumptions) within which the event is embedded [...].*

na linguagem cotidiana, “conscientemente e até representado no vocabulário (*brincadeira, filme, entrevista, tarefa, linguagem etc.*). Em outros casos, pode não haver referência verbal explícita aos enquadres, e os sujeitos podem não ter consciência deles”. O enquadre nem sempre é tido pelo que é dito, mas por aquilo que está implicado e pelos seus desdobramentos contextuais do que foi enunciado por dado interagente.

Bateson (2013 [1972], p. 98-99), de igual modo, assinala as funções e os usos dos enquadres psicológicos:

(a) Enquadres psicológicos são exclusivos, ou seja, ao incluir certas mensagens (ou ações significativas) dentro de um enquadre, outras mensagens são excluídas. (b) Enquadres psicológicos são inclusivos, ou seja, ao excluir certas mensagens, outras são incluídas. [...]. A moldura em volta de uma gravura, se a considerarmos como uma mensagem cuja intenção é a de ordenar ou de organizar a percepção do observador, diz “preste atenção no que está dentro e não preste atenção no que está fora”.

Relacionando ao contexto desta pesquisa, podemos pensar nas possíveis molduras que determinados referentes evocam. Por exemplo, em um ambiente de trabalho, o diretor de uma empresa pode exigir ser dirigido por *senhor* e tratar seus funcionários/as por *você*. O primeiro referente apresenta-se como recurso linguístico-discursivo distanciador e que, assim como o segundo, objetiva reforçar as relações hierárquicas do ambiente: diretor (membro dominador) e funcionários/as (membros dominados). Embora o segundo referente desempenhe estratégia linguístico-discursiva de aproximação, ela promove assimetria, a partir de quem fala; o *você* está como forma de exercício de poder para atender aos interesses do diretor (exercer o poder, manter as hierarquizações e limitar a liberdade dos/as funcionários/as).

A analogia da moldura reitera que o enquadre delimita o que é figura e fundo (GOODWIN; DURANTI, 1992). Em seguida, Bateson (2013 [1972], p. 98-99) prossegue, ao afirmar que

(c) Enquadres psicológicos estão relacionados com o que estamos chamando de “premissas”. O enquadre da gravura sinaliza ao observador que ele não deve usar, ao interpretar a gravura, o mesmo tipo de raciocínio que poderia usar ao interpretar o papel de parede fora da moldura. (d) No sentido do parágrafo anterior, um enquadre é metacomunicativo. Qualquer mensagem que explícita ou implicitamente defina um enquadre, *ipso facto*, fornece ao receptor¹¹ instruções de auxílio em sua tentativa de entender as mensagens incluídas no enquadre.

Os enquadres estão relacionados com premissas, uma vez que abrangem a avaliação das mensagens – avaliamos o que deve ser incluído ou excluído. São metacomunicativos porque,

¹¹ Acreditamos que o termo *receptor*, empregado pelo autor, além de ser redutor, é incompatível com os estudos sociointeracionais e, portanto, dissonante de nossa concepção teórica, por atribuir ao sujeito (um interlocutor) um caráter passivo e nada dialógico.

assim como a moldura dirige o olhar do/a observador/a, os enquadres explicitam um conjunto de orientações que o/a interagente deve considerar para que se compreendam determinadas mensagens ou ações significativas.

O autor (2013 [1972], p. 101) propõe que, em dada interação face a face, os/as participantes devem ficar alerta aos sinais, às pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982a) lançadas, que demarcam e contextualizam os enquadres, de modo a dar condições ao/à interlocutor/a de participar adequadamente da situação e manter o alinhamento interacional com seu interagente. Também é expressa a necessidade de os/as interagentes, ao interpretarem dado enunciado, considerarem aspectos linguísticos e não linguísticos, assim como fatores cotextuais e contextuais. Os enunciados podem transmitir uma ideia contrária ao que foi manifestado, se um sujeito estiver em dado enquadre que sinalize ironia, brincadeira, provocação – por exemplo, a enunciação *que roupa linda* pode ser enquadrada como um não elogio, se pistas não linguísticas estiverem fortemente indicando que a interpretação concorre para um sentido de ironia.

A partir das contribuições de Bateson (2013 [1972]), Goffman (2013 [1979]) desenvolveu as noções de enquadre e de *footing*. O primeiro “situa a metagem contida em todo enunciado, sinalizando o que dizemos ou fazemos, ou como interpretamos o que é dito e feito. Em outras palavras, o enquadre formula a metagem a partir da qual situamos o sentido implícito da mensagem enquanto ação” (RIBEIRO; GARCEZ, 2013, p. 107). Já o *footing*, desdobramento do conceito de enquadre, constitui um alinhamento no plano interacional que acontece quando os interagentes, por ativarem rede de sentidos e contextos similares, encontram-se em *frames* similares. “Em qualquer situação face a face, os *footings* dos participantes são sinalizados na maneira como eles gerenciam a produção ou a recepção das elocuições. Os *footings* são introduzidos, negociados, ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interpretação” (RIBEIRO; GARCEZ, 2013, p. 107-108).

Uma das grandes interfaces que Goffman (2013 [1979], p. 113-114) faz com o conceito de *footing* é trabalhar com o *code-switching*¹². As pessoas, como interagentes competentes e estratégicos/as, estão a todo o momento alternando estilos para atender a seus propósitos comunicativos.

Uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na maneira como conduzimos a

¹² O *code-switching* ocorre quando interagentes alternam o estilo conversacional com o mesmo público (ratificado ou não), no mesmo evento de fala, mas não necessariamente com propósito diferente. O conceito está ligado à noção de *footing*, visto que fazemos novos alinhamentos com os interagentes (GOFFMAN, 2013 [1979]).

produção ou a recepção de uma elocução. Uma mudança em nosso *footing* é um outro modo de falar de uma mudança em nosso enquadre de eventos. [...] os participantes mudam constantemente seus *footings* enquanto vão falando, sendo essas mudanças uma característica inerente à fala natural.

Quando estamos alinhados com nosso/a interlocutor/a, estamos no mesmo *frame*; assim, o alinhamento se dá quando os interagentes ativam similarmente o contexto, negociam as pistas e, desse modo, se situam em mútuo enquadre. O *footing* está muito vinculado às pistas linguísticas e não linguísticas, e à projeção do *eu* nas interações (aspectos pessoais e sociais).

O autor (2013 [1979], p. 146) adverte, porém, que a noção de *footing* não deve ser considerada apenas como uma mudança de postura ou uma troca de alinhamento, ao sinalizar que,

frequentemente, parece que, ao mudarmos de voz – seja para falar por outro aspecto de nós mesmos ou por outra pessoa, ou para deixar nosso discurso mais leve com uma apresentação rápida de algum arranjo de uma interação fora do contexto –, não estamos exatamente encerrando o alinhamento anterior, mas o suspendendo temporariamente, com o entendimento de que ele será quase imediatamente reestabelecido.

Goffman (2013 [1979]) cita a função do leiloeiro no decorrer de um leilão, como exemplo das várias formas de comunicação em um alinhamento (animador de plateia, instrutor de assistentes *etc.*), mas seu exemplo se aplica, similarmente, ao contexto de sala de aula: um/a professor/a pode alternar os estilos (formal-informal) com o propósito de deixar a aula mais descontraída, facilitar a ativação de determinado conhecimento prévio, aproximar-se ou se distanciar dos/as estudantes (regulação proxêmica), e negociar as relações hierárquicas e as identidades. Nesses casos, “trata-se da habilidade de um falante competente de ir e vir, mantendo em ações diferentes círculos” (GOFFMAN, 2013 [1979], p. 147). Ao observar a atuação de dois professores universitários (um da área de direito e outro, de informática), Brandão (2005) conclui que ambos utilizam a variação estilística (do formal para o informal) como recurso estratégico, com quatro finalidades distintas, a saber: facilitar a aprendizagem, promover envolvimento, contextualizar quadros interacionais e negociar identidades. Avaliamos, do estudo de Brandão (2005), que há, inegavelmente, mecanismos proxêmicos (linguísticos e não linguísticos) nas quatro finalidades, embora não tenha sido essa a finalidade do estudo da autora.

Resgatando as dimensões do contexto, Goodwin e Duranti (1992, p. 6) especificam quatro parâmetros básicos: o cenário (*setting*), o comportamento ambiental, a língua(gem) como contexto e o contexto extrasituacional. O primeiro refere-se ao “enquadre social e

espacial dentro do qual os encontros estão situados”¹³. O cenário, como advertem os autores (1992, p. 7-8), não é fixo, mas constituído dinâmico e socialmente pelas atividades dos sujeitos da interação. É válido pensarmos que o cenário transcende as categorizações físicas. Caso tenhamos, por exemplo, um/a professor/a e um/a estudante, o cenário não se restringirá à sala de aula; é possível haver um cenário de pessoas em posições hierárquicas diferentes. O segundo, comportamento ambiental, relaciona-se “[a]o modo como os participantes usam seus corpos e seus comportamentos como um recurso para enquadrar e organizar suas falas”¹⁴. O terceiro, língua(gem) como contexto, volta-se para “o modo como a fala evoca e fornece contexto para outras falas”¹⁵. Apesar de a *fala* ser entendida no texto como um conjunto da própria fala e de seus elementos colaborativos, concebemos que tal conceito se associa mais à língua do que à linguagem, em função de esta, em nossa concepção teórica, abarcar aquela, na medida em que a enunciação verbal prevê a manifestação de outras semioses não linguísticas. Deste modo, propomos ampliar a aplicação dessas dimensões para a perspectiva da enunciação, por englobar o linguístico, o paralinguístico, o extralinguístico e o não linguístico (GUMPERZ, 1982a). O quarto, contexto extrasituacional, admite que “a compreensão adequada de uma troca conversacional requer conhecimento de mundo que vai além da fala local e de sua configuração imediata”¹⁶. Tais dimensões, altamente relevantes para este estudo, nos impedem de fazer avaliações tão somente no plano lexical e/ou frástico, tampouco nos contextos situacionais e culturais (HALLIDAY; HASAN, 1985), haja vista que a significação se estabelece nas instâncias interacionais e discursivas. Exemplificamos, assim, que o uso do termo *senhor/a* não pode ser avaliado, no plano léxico-gramatical, no nível frástico e nas instâncias exclusivamente situacionais e culturais, como termo distanciador.

Por fim, os autores (1992, p. 9) argumentam que o evento focal e os campos de ação estão em uma relação figura-fundo (*figure-ground*), pois

geralmente, o evento focal é visto como o foco principal da atenção dos participantes, enquanto as características do contexto não são destacadas desta maneira, mas, ao contrário, são tratadas como elementos do plano de fundo. O

¹³ Tradução minha para o seguinte trecho: *The social and spatial framework within which encounters are situated.*

¹⁴ Tradução minha para o seguinte trecho: *The way that participants use their bodies and behavior as a resource for framing and organizing their talk.*

¹⁵ Tradução minha para o seguinte trecho: *The way in which talk itself invokes context and provides context for other talk.*

¹⁶ Tradução minha para o seguinte trecho: *The appropriate understanding of a conversational exchange requires background knowledge that extends far beyond the local talk and its immediate setting.*

evento focal é colocado no centro do palco, enquanto o contexto constitui o próprio palco¹⁷.

Somente podemos analisar a figura (ação linguística ou não linguística), caso seja analisado o contexto. É pelo conjunto dessas duas análises – não extraindo o evento focal do contexto tampouco descartando as informações situadas no segundo plano (fundo) – que se torna possível estabelecer as relações de sentido que se encontram em jogo na interação, e, no caso desta pesquisa, avaliarmos se a regulação proxêmica favorece um sentido de aproximação ou de distanciamento.

Em sintonia com Goodwin e Duranti (1992), Kendon (1992) chama atenção para o alinhamento interacional quanto à adequada interpretação e compreensão das ações e dos enunciados dos/as participantes. Em uma interação face a face, os sujeitos procuram selecionar um *frame* comum (estar em alinhamento interacional), para que haja apropriada interpretação dos eventos. Kendon (1992) esclarece que os *frames* são negociáveis e os participantes, conforme suas vontades, podem reconfigurá-los. Segundo o autor (1992, p. 327), “[...] para que mudanças de tópicos ou términos de conversas sejam realizados de maneira bem gerenciada, os participantes devem poder se comunicar uns com os outros sobre as intenções de mudar ou de encerrar o tópico antes de realmente fazê-lo¹⁸. Essa negociação se dá por meio das pistas de contextualização, uma vez que estas possibilitam aos sujeitos, a partir do alinhamento entre enunciação e processamento, estar em mesmo enquadre. Os *ruídos* comunicativos e as explicações adicionais, provavelmente, decorrem do desalinhamento interacional, que é o caso do não processamento ou do processamento indevido das pistas de contextualização.

De modo similar às contribuições de Goodwin e Duranti (1992) a respeito da indissociabilidade entre figura e fundo, Kendon (1992, p. 326), amparado em Goffman (1961a, 1974), admite que o *frame* cerca as ações e as enunciações dos sujeitos da interação, provendo-lhes sentidos para serem interpretados. Fazendo conexão com nossa pesquisa, reiteramos que é unicamente pela relação figura-fundo (ou *frame*-evento) que conseguimos compreender o efeito das pistas de contextualização relativas à/ao aproximação/distanciamento linguístico-discursiva/o. Estando em sincronia conversacional, entendemos e estabelecemos as pistas na interação; caso contrário, não ativamos o *frame*

¹⁷ Tradução minha para o seguinte trecho: *Generally the focal event is regarded as the official focus of the participants' attention, while features of the context are not highlighted in this way, but instead treated as background phenomena. The focal event is placed on center stage, while context constitutes the stage itself.*

¹⁸ Tradução minha para o trecho: *[...] for changes of topic or terminations of conversations to be accomplished in a well-managed fashion, participants must be able to communicate with one another about their intentions to change or terminate before they actually do so.*

comum e, conseqüentemente, não interpretamos as ações enunciadas, pois não identificamos as pistas sinalizadas. O autor (1992, p. 326) também resgata a analogia ao jogo de damas realizada por Goffman (1961a) no que concerne ao alinhamento de *frames*.

[...] Como Goffman aponta, não importa se o jogo de damas é jogado com tampas de garrafa em um pedaço de linóleo ou com moedas em um conjunto de quadrados de giz [...]. Na medida em que os dois jogadores concordaram em jogar damas, esses itens serão tratados exatamente da mesma maneira. Se um dos jogadores lidasse com os centavos como dinheiro, no entanto, ele estaria quebrando o “frame” que havia sido acordado e colocaria em risco a continuação do jogo¹⁹.

O exemplo evidencia que *frames* alinhados são capazes de promover harmonia interacional. Na hipótese de haver ruptura do acordo, os jogadores se desatarão do enquadre comum. Além disso, a analogia nos revela a presença da pragmática: as moedas, convencionalmente, possuem valor financeiro, porém o que as possibilita receber esse tratamento de *peças de damas* é a negociação dos sentidos realizada pelos/as participantes. Ou seja, é o acordo prévio de enquadrar moeda como peça de um jogo de tabuleiro que permite os/as jogadores/as alcançar seus interesses (no caso, jogar damas).

Em ampliação epistemológica da discussão antropológica/sociológica existente acerca dos *frames*, Tannen e Wallat (2013 [1987]) propõem a integração dos conceitos de enquadres interativos e de esquemas de conhecimento. O primeiro, de natureza interacional, diz respeito à percepção dos interagentes dos eventos construídos e negociados na cena interacional, isto é,

à definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento ou gesto) poderia ser interpretado. [...]. Para compreender qualquer elocução, um ouvinte (e um falante) deve saber dentro de qual enquadre ela foi composta (TANNEN; WALLAT, 2013 [1987], p. 188)²⁰.

As autoras advertem-nos que as pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982a), linguísticas e não linguísticas, não somente compõem como também auxiliam na interpretação dos enunciados, os quais são responsáveis pela ativação dos *frames* interativos. Na ausência desses processos, os interagentes teriam dificuldades de compreender as intencionalidades e as reações demandadas por seus interlocutores (desalinhamento interacional). O segundo termo, *esquemas de conhecimento*, é utilizado para se referir “[...] às expectativas dos

¹⁹ Tradução minha para o trecho: [...] as Goffman points out, it does not matter whether the game of checkers is played with bottle tops on a piece of squared linoleum, or with pennies and dimes on a chalked-out set of squares [...]. Insofar as the two players have agreed to play checkers, these items will be treated in exactly the same way. If one of the players were to deal with the pennies or dimes as money, however, he would be breaking the “frame” that had been agreed upon, and he would place in jeopardy the continuance of the game.

²⁰ Embora as autoras utilizem uma nomenclatura que denote papéis rígidos, passivos e inegociáveis aos interagentes (falante e ouvinte), caminhamos contrariamente a essa concepção por compreender que, no processo interacional, as posições assumidas pelos atores sociais são dinâmicas, negociáveis e intercambiáveis.

participantes acerca de pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo, fazendo distinção, portanto, entre o sentido desse termo e os alinhamentos que são negociados em uma interação específica” (TANNEN; WALLAT, 2013 [1987], p. 189). Trata-se do *background*, isto é, *conhecimento de mundo* enquadrado de experiências socioculturais anteriores que os participantes levam consigo para as interações e aos quais recorrem para a interpretação e a compreensão do discurso.

Tannen e Wallat (2013 [1987]) demonstram haver uma interligação entre enquadres interativos e esquemas de conhecimento, posto que, na interação, os atores sociais identificam, propõem e alteram enquadres, alinhando-se pela associação de registros (identificáveis pelas pistas de contextualização extra/para/não linguísticas), pelo contexto imediato (configuração que dá sentido às ações dos interagentes), pela interpretação (estratégia recorrida para alcançarmos os sentidos), pelos esquemas de conhecimento (expectativas dos sujeitos acerca das pessoas, dos objetos, dos eventos e dos cenários no mundo) e pelos referentes (objetos de discurso de que se fala). Mudança nesses aspectos trazem mudanças contextuais e, caso sejam mal compreendidas, são capazes de causar prejuízos à interação.

Assim como as maneiras de falar (isto é, de expressar e estabelecer o *footing*) em qualquer ponto na interação refletem a operação de múltiplos enquadres, de modo semelhante, o que os sujeitos escolhem para dizer em uma interação também brota dos esquemas de conhecimento relativos às questões em discussão, aos participantes, ao cenário *etc.* Vimos que podem ocorrer conflitos quando os participantes estão orientados por diferentes enquadres interativos, ou têm diferentes expectativas associadas com os enquadres. [...]. Do mesmo modo, quando os participantes têm diferentes esquemas, o resultado pode ser confusão, conversa cruzada e, com frequência, o surgimento de mudanças nos enquadres interativos (TANNEN; WALLAT, 2013 [1987], p. 206 – com adaptações).

Nesta seção, discutimos brevemente algumas contribuições sobre contexto que estão em sintonia com os estudos sociointeracionais e que são fulcrais para a compreensão de nosso objeto de análise: a proxêmica linguístico-discursiva. Na sequência, iniciamos as discussões sobre inferenciação e pistas de contextualização, em decorrência da natureza indexical de nosso objeto de análise.

1.3 Os interagentes na negociação semiótica para a construção de sentidos

Ao refletir sobre as atividades na produção de sentido, Marcuschi (2007) reforça a falência do representacionismo: a crença de que as atividades de referenciação e categorização estão envolvidas exclusivamente no domínio semântico; a língua poderia ser entendida como uma personificação de um espelho, o referente reflete seu objeto. Assim, considera-se “falência” porque não podemos mais entender a referenciação como processo pronto, mas como processo em construção, *discursivo*. Alinhados a essa perspectiva, Moeschler e Reboul (1994, p. 361) asseguram que “a saturação semântica, em certa medida, não é uma condição suficiente da determinação dos referentes”. Isto sugere que a referenciação no campo semântico deve ser, evidentemente, considerada, mas precisamos relativizar seu absolutismo, visto que ela não é, por si, detentora da significação. A atividade referencial, em boa parte, está inserida no campo pragmático-interativo, na medida em que a construção de sentidos se dá, em grande medida, por processos inferenciais.

A referenciação é uma atividade interativa, o que significa que os referentes são coconstruídos: por meio de pistas, os/as participantes têm acesso a informações contribuintes para a elaboração dos sentidos. Tal como esclarece Marcuschi (2007, p. 100), “o processo de referenciação se constrói discursivamente de maneira progressiva até a identificação de algo. É nesse processo que dois sujeitos, ao interagirem linguisticamente, chegam a saber do que estão falando e como estão construindo seus referentes”. Em conformidade a essa reflexão, Mondada e Dubois (2003 [1995], p. 19) reiteram a necessidade de entendermos a inexistência de representações estáveis, diretas e *a priori* das entidades do mundo. De acordo com as autoras (2003 [1995]), a referenciação constitui processo essencialmente presente na atividade sócio-interativa, e os referentes devem ser considerados *objetos de discurso*. Logo,

referir não é uma atividade de “etiquetar” um mundo pré-existente e extensionalmente designado, mas sim uma atividade discursiva de tal modo que os *referentes* passam a ser *objetos de discurso*. Isso não quer dizer que se nega a existência do mundo extra-mental, pois este continua sendo a base para a designação (MARCUSCHI, 2000, p. 17, grifos do autor).

Antes prosseguirmos com as explicações das atividades de produção de sentidos, pressupomos ser necessário tecer comentários a respeito da recorrência, visto que esta está ligada à construção da percepção. A recorrência, segundo Marcuschi (2007, p. 95), “torna-se um parâmetro fundador, pois, quando temos situações recorrentes, nossos conhecimentos armazenados são invocados para constatar similaridades e, com isso, determinar os próprios conhecimentos”. Ou seja, são os processos de construção (referenciação, categorização e inferenciação) e a relação destes com os dados externos que recorrem. As recorrências são o *modelo* disponível ao qual recorreremos para a interpretação de ações: uma vez que vivenciada,

enquadramos dada situação que servirá de instrumento para agirmos e interpretarmos acontecimentos – é isto que traz a associação da recorrência com a noção de similar (análogo). A recorrência, sem dúvida, de pistas de contextualização sinalizadoras de maior ou menor proxêmica linguístico-discursiva colabora para a avaliação dos mecanismos de aproximação ou de distanciamento. Isto é, se temos diversas pistas sinalizando aproximação, temos mais indícios de que o locutor deseja estabelecer uma relação mais íntima de seu interlocutor.

Marcuschi (2000, p. 19) concebe a categorização como atividade discursiva, na qual as categorias são construídas na interação com nossa participação cognitiva. Categorizar, construir representações da realidade não corresponde a um retrato intransigente, culturalmente insensível e descontextualizado do mundo, mas sim a uma construção sócio-cultural/cognitiva/discursiva, culturalmente sensível e contextualizada, ao propor que

[...] o saber sobre o mundo é uma fabricação socialmente elaborada (mediante atividades coletivas) e linguisticamente comunicada (com mecanismos textuais estabilizados em instrumentos semiológicos supra-individuais). Isto é: a maneira como nós dizemos aos outros as coisas é decorrência de nossa atuação linguística *sobre* o mundo, já que as atividades de categorização têm uma dimensão discursiva. O mundo comunicado é sempre fruto de um agir comunicativo ou de uma ação discursiva, e não de uma identificação de realidades discretas, objetivas e estáveis (MARCUSCHI, 2007, p. 90, grifo do autor).

Ressaltamos que, assim como o autor, não negamos a existência do mundo extra-mente, posicionamo-nos contrariamente à concepção de que este seja homogêneo, natural e único. Os objetos, para serem categorizados, passam pelos filtros cultural, social e subjetivo; o que uma sociedade distribui de uma maneira, outras podem compreender de modo diferente. A categorização tem uma base, porém esta é relativa (cada filtro traz um molde diverso) e flexível (pode ser negociada). Compreendemos, assim como o autor, que os objetos não são plenamente categorizados (etiquetados), mas que recebem categorizações (etiquetagens) provisórias e passíveis de negociação. A regulação das aproximações e dos distanciamentos, de igual modo, passam por filtros culturais, sociais e subjetivos, sendo, portanto, culturalmente sensível e contextualizada.

A inferenciação é uma atividade de relações na qual conhecimentos prévios (pessoais, textuais), cotextuais (texto falado) e contextuais (ações e sujeitos) se relacionam para produzir sentidos. É uma atividade intra e extra-texto, demandada pelos objetos do discurso. Nas palavras de Marcuschi (2007, p. 88),

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*. Assim, o sentido resultante seria a explicitação de inferências discursivamente produzidas, o que sugere que o conhecimento pode ser tido como uma construção sócio-discursiva (grifos do autor).

A atividade inferencial, de natureza sócio-discursiva e sócio-interativa, é gerada ao longo do discurso de forma negociada e interativa; tornando-se, portanto, um trabalho de coautoria na produção de sentidos e na compreensão dos enunciados. A inferenciação não deve ser concebida como processo de tornar externo o que já se encontra internalizado – esta percepção inclina-se para a ideia da existência de objetos naturais, pré-existentes no mundo, que não são construídos interativamente. Pelo contrário, deve ser vista como atividade de explicitar o implícito. Trazer à superfície os sentidos implícitos é, similarmente, buscar o alinhamento interacional, a fim de mitigar os mal-entendidos ou os não entendidos.

Em suma, há a seguinte interface: a inferenciação é vista como uma prática de correlações feitas a partir da atividade de objetos de discurso (referentes); já a referenciação é compreendida como uma rede de conceitos instituída socialmente, que nos possibilita, em função dessa rede, fazer correlações.

Consoante a essas reflexões acerca da inferenciação, Gumperz (1982a; 1982b; 1992) volta sua produção científica para dois pilares: a inferência conversacional e as pistas de contextualização. Embora façamos aqui uma separação didática de ambos os conceitos, esclarecemos que estes se encontram interligados, uma vez que as pistas são lidas a partir de mecanismos de inferência conversacional e, *“para inferir referências pretendidas, temos que ter no mínimo um acesso dado por pistas orientadoras”* (MARCUSCHI, 2000, p. 7-8, grifos do autor).

Gumperz (1982a) assegura que, em dada interação, só é possível avaliar a intenção comunicativa e, conseqüentemente, negociar sentidos, com base nos processos de inferenciação que se dão graças ao contexto. Na definição do autor (1982a, p. 153), a inferência conversacional, presente em todo o ato de conversação, *“é o processo de interpretação situado ou vinculado ao contexto, por meio do qual os participantes, em uma troca, avaliam as intenções dos outros, e no qual baseiam suas respostas”*²¹. É a interpretação das implicitudes e das indiretidades nos enunciados que conduz como serão realizadas as avaliações das intenções comunicativas. Rampton (2017, p. 3), baseado nas contribuições de Gumperz (1996), define que

²¹ Tradução minha para o seguinte trecho: *[Conversational inference] is the situated or context-bound process of interpretation, by means of which participants in an exchange assess others' intentions, and on which they base their responses.*

“inferenciação” se refere ao trabalho interpretativo que as pessoas realizam na tentativa de compatibilizar o material que encontram em qualquer situação com o seu conhecimento prévio. Refere-se à tomada de sentido normalmente sem esforço que ocorre quando as pessoas elaboram o sentido de uma palavra, um enunciado, uma ação ou um objeto, combinando-a/o com sua experiência prévia, suas expectativas do que está por vir, suas percepções do cenário material e assim por diante²².

A inferenciação é tratada, aqui, como processo cognitivo, ao evocar uma bagagem cultural (*knowledge of the world*) e, por conseguinte, *frames* comuns. Pela ativação de conhecimentos de mundo, o sujeito utiliza as pistas linguísticas e não linguísticas para relacionar o enunciado com seu conhecimento adquirido em experiências prévias, e avaliar o que, provavelmente, é pretendido por seu interlocutor. Já o *frame* dá os direcionamentos de como os enunciados devem ser interpretados. Em interações interculturais, dado que os/as participantes não compartilham de um mesmo *background* (quando suas práticas socioculturais não são familiares), as interpretações podem divergir, e a avaliação das intenções pode não ocorrer ou ocorrer e suscitar em mal entendidos. Logo, quando há falhas na sincronicidade, há potenciais lacunas na interpretação – resultante da incompatibilidade de *frames*.

Organizando suas contribuições sobre a interpretação e o processo inferencial, Gumperz (1992, p. 230) estabelece três premissas básicas:

1. A interpretação situada de qualquer enunciado é sempre uma questão de inferências feitas dentro do contexto de uma troca interativa, cuja natureza é limitada tanto pelo que é dito quanto pela forma como é interpretado. 2. A inferência [...] é baseada em pressupostos e, portanto, é **sugestiva, não assertiva**. Como uma hipótese, a inferência envolve juízos incertos sobre a intenção comunicativa, ou seja, a interpretação do ouvinte sobre o que o falante pretende transmitir, em termos aproximadamente ilocucionários. Essas avaliações podem ser validadas apenas em relação a outros pressupostos prévios, e não em termos de valor absoluto da verdade. 3. Apesar de esses pressupostos prévios se basearem no “conhecimento de mundo” extralinguístico, em qualquer conversa esse conhecimento é reinterpretado como parte do processo de conversação, de modo que ele seja interativo e socialmente construído. Interpretações, em outras palavras, são ecologicamente limitadas por consideração de sequenciamento, gerenciamento conversacional e negociação de significados, e, como o sequenciamento é, por natureza, um processo interativo, elas são cooperativamente feitas e validadas (grifos meus)²³.

²² Tradução minha para o seguinte trecho: ‘*Inferencing*’ refers to the interpretive work that people perform in trying to reconcile the material that they encounter in any given situation with their prior understanding. It refers to the normally effortless sense-making that occurs when people work out the significance of a word, an utterance, an action or an object by matching it against their past experience, against their expectations of what’s coming up, their perceptions of the material setting and so forth.

²³ Tradução minha para o seguinte trecho: 1. *Situated interpretation of any utterance is always a matter of inferences made within the context of an interactive Exchange, the nature of which is constrained both by what is said and by how it is interpreted.* 2. *Inferencing [...] is presupposition-based and therefore suggestive, not assertive. It involves hypothesis-like tentative assessments of communicative intent, that is, the listener’s interpretation of what the speaker seeks to convey, in roughly illocutionary terms. These assessments can be validated only in relation to other background assumptions, and not in terms of absolute truth values.* 3.

A interpretação – aqui, entendemo-la como algo que não está completamente resolvido e está, portanto, situada em um plano de subjetividade – somente acontece porque há a atividade inferencial. Para dar interpretação a determinado enunciado, os/as participantes devem levar em conta as expectativas²⁴, o contexto e as pistas que se encontram na troca interacional. Quanto ao processo inferencial, este é sugestivo, pois (i) é negociado, (re)interpretado e coconstruído interativamente; e (ii) é baseado em pressuposições contextualmente situadas, ou seja, é realizado a partir das hipóteses formuladas, por dado participante, do que ocorre no momento da interação sobre os propósitos comunicativos do outro.

As pistas de contextualização, como segundo conceito privilegiado por Gumperz (1982a, p. 131), são traços (para/extra/não) linguísticos presentes na estrutura das mensagens que sinalizam pressupostos comunicativos. Não se restringem ao aspecto linguístico, pois há outras semioses que atuam em conjunto, como um todo, na construção dos sentidos no momento da conversação. Na interação face a face, um/a participante sinaliza (linguística ou não linguisticamente) e o/a outro/a interpreta as pistas (as prováveis intenções comunicativas). Entretanto, caso não haja expectativas desses interagentes, não haverá enquadre. Conseqüentemente, sem enquadre, não há como emoldurar a cena, o que inviabilizará a interpretação das ações dos sujeitos. Há, portanto, um diálogo na teoria de Gumperz (1982a, p. 130) com o contributo goffmaniano de *frames*, como fica evidente no seguinte trecho:

Partimos do pressuposto de que uma elocução pode ser compreendida de várias maneiras e que as pessoas decidem interpretar uma determinada elocução com base nas suas definições do que está acontecendo no momento da interação. Em outras palavras, as pessoas definem a interação em termos de um enquadre ou esquema identificável e familiar²⁵.

A teoria de pistas não tem caráter determinista, prévio, mas estas restringem as situações. Quando se há um sistema específico, com sujeitos específicos, tem-se um sistema de

Although such background assumptions build on extralinguistic 'knowledge of the world', in any one conversation this knowledge is reinterpreted as part of the process of conversing so that it is interactively, thus ultimately socially, constructed. Interpretations, in other words, are ecologically constrained by considerations of sequencing, conversational management, and negotiation of meaning, and, since sequencing is by its very nature an interactive process, they are cooperatively made and validated.

²⁴ As expectativas vêm com base nos conhecimentos sociais enquadrados de experiências anteriores (o “conhecimento de mundo”), nas convenções estabelecidas como adequadas. Tal conceito traz o caráter sóciocognitivo e sociointeracional à teoria de Gumperz.

²⁵ Tradução realizada por Ribeiro e Garcez (2013, p. 151) para o seguinte trecho: *The hypothesis is that any utterance can be understood in numerous ways, and that people make decisions about how to interpret a given utterance based on their definition of what is happening at the time of interaction. In other words, they define the interaction in terms of a frame or a schema which is identifiable and familiar.*

restrições: leituras que são possíveis de serem feitas e leituras que serão excluídas. O *frame* atua na *emolduração* do evento, dispondo os recursos para sua adequada interpretação.

De acordo com Gumperz (1982a, p. 131), as pistas são “usadas e percebidas irrefletidamente, mas raramente observadas em nível consciente e quase nunca comentadas de maneira direta”²⁶. Distanciamos-nos desta perspectiva, uma vez que discordamos da ideia de que as pistas são usadas e percebidas irrefletidamente, mas acreditamos que elas são automatizadas, pois, por sua recorrência, tornam-se convenções, o que possibilita, neste caso, utilização e reconhecimento pouco percebidos. Além disso, o argumento “raramente observadas em nível consciente” não se sustenta nas situações de mal entendido, em que surge a necessidade de os participantes esclarecem a pista – tem-se a transição do plano consciente automatizado ao plano de trazer à consciência e negociar a pista. Por fim, ao afirmar que quase nunca são “comentadas de maneira direta”, o autor atribui caráter absoluto incompatível às pistas de contextualização – elas podem ser comentadas ou não de maneira direta, em conformidade com as convenções de cada cultura.

As pistas de contextualização são mecanismos de sinalização implícitos, altamente dependentes do contexto (GUMPERZ, 1982a, p. 136), o que significa que, assim como o construto figura e fundo (GOODWIN; DURANTI, 1992), não pode haver dissociação entre pistas e contexto, visto que aquelas só têm sentido se analisadas em determinado contexto. São mecanismos implícitos porque, como o próprio termo revela, também são assertivas, não trazem garantias ao/à interlocutor/a. Essa propriedade traz certa *nebulosidade* à noção de pistas, uma vez que, nas negociações, nem sempre conseguimos acessar o *frame* em que nosso interlocutor se encontra, o que abre espaço para acentuar a possibilidade de mal entendidos ou de não entendidos.

Gumperz (1992, p. 232) reconhece três níveis em que as pistas de contextualização entram no processo inferencial. No primeiro, o plano perceptivo,

os sinais comunicativos, tanto auditivos quanto visuais, são categorizados. [...]. O que é percebido deve ser segmentado em unidades de informação ou em frases antes que possa ser interpretado. [...]. Neste nível, as inferências são, antes de tudo, relevantes para o que os analistas da conversação chamam de “gerenciamento conversacional”²⁷.

²⁶ Tradução realizada por Ribeiro e Garcez (2013, p. 152) para o seguinte trecho: *They [contextualization cues] are habitually used and perceived but rarely consciously noted and almost never talked about directly.*

²⁷ Tradução minha para o seguinte trecho: *communicative signals, both auditory and visual, are received and categorized. [...]. What is perceived must be chunked into information units or phrases before it can be interpreted. [...]. Inferences at this perceptual level are first of all relevant to what conversational analysts call ‘conversational management’.*

O primeiro plano é o nível da explicitude, da descrição pura. Nesse primeiro momento, não houve qualquer processo de avaliação, os interagentes categorizam e reconhecem as pistas. É uma perspectiva menos discursiva e mais localizada no plano literal. O segundo, em visão mais pragmática, é o nível das implicaturas de atos de fala, em que “as inferências, neste nível, produzem interpretações situadas de ‘intenções comunicativas’. Inferências diretas e inferências indiretas ou metafóricas, que vão além do que é explicitamente expresso por meio do conteúdo lexical, estão aqui”²⁸. Em comparação ao primeiro, o segundo nível possui mais implicitudes. É neste plano que os traços característicos das pistas de contextualização se tornam mais evidentes (há um maior trabalho de inferenciação) e os interagentes começam a ter um olhar atento às pistas. Por fim, no terceiro nível,

há o nível mais global de enquadramento, o qual sinaliza o que é esperado na interação em qualquer estágio. Uso o termo “atividade” para explicar o fato de que a contextualização pode aumentar as expectativas do que está por vir em algum ponto, além da sequência imediata, para produzir previsões sobre possíveis resultados de uma troca, sobre tópicos apropriados e sobre a qualidade das relações interpessoais. A suposição é que tais previsões ou expectativas globais fornecem as bases contra as quais as possíveis ambiguidades nos níveis perceptuais ou sequenciais podem ser resolvidas²⁹.

A parte global está relacionada aos efeitos dessas pistas para a interação como um todo: tem-se uma avaliação não só do que foi dito, mas do sujeito; é o plano em que os participantes analisam o conjunto da conversação inteira. Essa avaliação global se pauta em avaliações locais e em experiências vividas. Os três níveis surgem nas interações cotidianas e suscitam a negociação de sentidos.

A negociação de pistas de contextualização possibilita aos/às interagentes recuperar seus conhecimentos prévios. Caso não haja a partilha do conhecimento prévio, não há reconhecimento de pistas e, em consequência, não há território comum com o interlocutor, dado que

o valor sinalizador depende do reconhecimento tácito desse significado por parte dos participantes. Quando todos os participantes entendem e notam as pistas relevantes, os processos interpretativos são tomados como pressupostos e normalmente têm lugar sem ser percebidos. Entretanto, quando um ouvinte não reage a uma das pistas, ou não conhece sua função, pode haver divergências de interpretação e mal-

²⁸ Tradução minha para o seguinte trecho: *Inferences at this level yield situated interpretations of ‘communicative intent’ both direct inferences and indirect or metaphoric inferences that go beyond what is overly expressed through lexical context are included here.*

²⁹ Tradução minha para o seguinte trecho: *there is the more global level of framing, which, signals what is expected in the interaction at any stage. I use the term ‘activity’ to account for the fact that contextualization may raise expectations about what is to come at some point beyond the immediate sequence to yield predictions about possible outcomes of an exchange, about suitable topics, and about the quality of interpersonal relations. The assumption is that such global predictions or expectations provide the grounds against which possible ambiguities at the perceptual or sequential levels can be resolved.*

entendidos. [...]. As falhas de comunicação desse tipo, em outras palavras, são consideradas gafes sociais e levam a julgamentos errôneos acerca da intenção do falante; provavelmente não serão identificadas como simples erros linguísticos³⁰ (GUMPERZ, 1982a, p. 131-132).

As atividades interacionais costumam reivindicar o alinhamento interacional dos/as interagentes. Quando a pista é lançada, há grande chance³¹ de esta ser processada automaticamente e de as negociações acontecerem de maneira mais harmoniosa, se os sujeitos compartilharem do mesmo universo sociocultural e se suas práticas socioculturais forem familiares – neste caso, as expectativas de ambos estão mais ou menos alinhadas. Entretanto, quando as convenções socioculturais são divergentes, têm-se, com frequência, situações de estranhamentos: os sentidos não são construídos mutuamente, as interpretações são diferentes devido aos *frames* estarem desalinhados e, com isso, tais ações propiciam mal-entendidos. Tais diferenças interpretativas denunciam (i) a inexpressividade das pistas em termos de sentidos; (ii) as variações socioculturais; e (iii) a inexistência de referentes objetivos e homogêneos. Ademais, em ocasiões em que as pistas de contextualização não são entendidas, os estranhamentos (*ruídos* comunicativos) podem levar a julgamentos pejorativos e estereotipados, ou à ruptura conversacional.

No processamento das pistas de contextualização, Gumperz (1982a, p. 139) esclarece três nuances do processo interpretativo: o mútuo entendimento, o mau entendimento e o não entendimento. O primeiro ocorre quando a pista é processada e entendida (as expectativas são confirmadas), e os interagentes compartilham de um mesmo *frame*. O segundo acontece quando a pista é processada equivocadamente (há a ativação de algo que não era pretendido) e os interagentes ficam em *frames* distintos. O terceiro dá-se com o não processamento da pista (não há ativação de sentidos para determinada prática), que, similarmente, promove desalinhamento dos interagentes.

Ao discutir sobre interações interculturais, Gumperz (1982b, p. 178) destaca a insuficiência do conhecimento puramente gramatical de uma língua estrangeira (ou adicional), na medida em que a linguagem não pode ser concebida apenas nos níveis sintático e semântico, pois, na interação, é possível que o/a estrangeiro/a entenda as funções

³⁰ Tradução realizada por Ribeiro e Garcez (2013, p. 153) para o seguinte trecho: *Their signalling value depends on the participants' tacit awareness of their meaningfulness. When all participants understand and notice the relevant cues, interpretive processes are then taken for granted and tend to go unnoticed. However, when a listener does not react to a cue or is unaware of its function, interpretations may differ and misunderstanding may occur. [...]. Miscommunication of this type, in other words, is regarded as a social faux pas and leads to misjudgements of the speaker's intente; it is not likely to be identified as a mere linguistic error.*

³¹ Compreendemos que as estratégias de interpretação estão *potencialmente* disponíveis. Em uma interação, mesmo quando os participantes partilham do mesmo grupo sociocultural, não há garantias de mútuo entendimento.

morfo sintáticas de determinada língua, contudo a negociação, no plano interacional, extrapola uma definição situada no campo gramatical – o domínio gramatical não garante o domínio discursivo. O autor (1982b) ainda inclui outro aspecto em suas reflexões: as ambiguidades. Em contextos interculturais, as ambiguidades podem ser oriundas de interferências da língua materna do/a estrangeiro/a ou da utilização de alguma convenção de sua cultura. A depender de como a *tradução* é feita para língua-alvo, esta pode ser mal interpretada por carregar sentidos não partilhados pelos membros da comunidade a qual o/a estrangeiro/a está inserido/a. Encerrando suas discussões, Gumperz (1982a, p. 150) alerta-nos que

problemas de comunicação causados por convenções de contextualização refletem fenômenos que são tipicamente sociolinguísticos no sentido de que seu peso interpretativo é muito maior do que seu significado linguístico conforme medido pelas técnicas comuns da gramática contrastiva³².

A teoria de pistas se fundamenta na interpretação que as pessoas dão ao enunciado. Assim como foi exposto posteriormente, Gumperz (1982a; 1982b; 1992) se alinha à Marcuschi (2000; 2007) ao postular a inexistência de qualquer sentido original, prévio, pré-estabelecido pelos interagentes; a interação é o momento em que os sujeitos, baseados em seus “conhecimentos de mundo”, validam suas interpretações e constroem sentidos.

Nesta seção, debatemos os contributos de Marcuschi (2000; 2007) e de Gumperz (1982a; 1982b; 1992), incluindo os pontos de diálogo entre os dois autores, no tratamento do caráter negociador de sentidos na interação face a face. Como apresentado, os conceitos de pistas de contextualização, inferenciação e referenciação estão intimamente ligados por se encontrarem presentes no processo de negociação de sentidos. Na próxima seção, iniciaremos as discussões acerca da proxêmica, aproximando-nos, assim, de nosso objeto de análise.

1.4 A proxêmica como princípio sociointeracional

O termo proxêmica, cunhado pelo antropólogo Edward Hall (2005 [1966]), surgiu de seu estudo sobre a percepção humana dos espaços social e pessoal em suas relações, com foco nas práticas culturais. A proxêmica torna-se a investigação da inter-relação do ser humano com o espaço e de como este estrutura-o, inconscientemente, dado que em cada interação

³² Tradução realizada por Ribeiro e Garcez (2013, p. 180) para o seguinte trecho: *Miscommunication caused by contextualization conventions reflects phenomena that are typically sociolinguistic, in the sense that their interpretive weight is much greater than their linguistic import as measured by the usual techniques of contrastive grammar.*

demanda determinadas distâncias/aproximações (HALL, 1963, p. 1003). Nesta pesquisa, acreditamos ser mais apropriado pensarmos em níveis fluidos, em um *continuum*, de maior/menor consciência de tais espaços, haja vista que postular a privação de consciência na organização do espaço implica a possibilidade de uma atuação alheia do sujeito, quando, na verdade, as interações (tanto as espaciais quanto as sociais) demandam certo grau de percepção.

A partir de estudos comparativos sobre a noção de territorialidade em animais (modo como o espaço é organizado e controlado), Hall (2005 [1966], p. 9) identificou uma *quantidade espantosa* de comportamentos animais que podem ser traduzidos em termos humanos, na relação com o espaço. A territorialidade não intervém apenas no relacionamento sujeito-ambiente, mas também nas esferas pessoais e sociais, principalmente nas relações hierárquicas. Rector e Trinta (1986, p. 62) salientam que “o homem, como qualquer outro animal, toma posse e defende um certo espaço físico. Este espaço físico não é, todavia, exclusivo, mas aberto a outros indivíduos, de acordo com o relacionamento existente entre eventuais interagentes”. Novamente, percebemos que são as interações que permitem aos sujeitos a negociação dos espaços físicos, das pistas de contextualização, dos sentidos, dos *frames*, das identidades.

Ao tratar do relacionamento do sujeito com a cultura, Hall (1968, p. 8) alerta que a proxêmica é apenas uma extensão da nova dimensão criada pelo ser humano e acrescenta que “[...] o ser humano criou uma nova dimensão, a dimensão cultural, em relação à qual ele mantém um estado de equilíbrio dinâmico. Este processo é aquele em que tanto o ser humano como o seu meio participam na moldagem um do outro”³³. Em *A dimensão oculta*, apesar do qualificador empregado, entendemos que a dimensão cultural encontra-se encoberta nas relações espaciais e sociais, mas não tanto a ponto de estar isolada. Como o próprio autor (2005 [1966]) afirma, a cultura age, em níveis mais ou menos explícitos, e contribui na atribuição de sentidos às práticas sociodiscursivas.

Similarmente a essa reflexão, Gumperz (1970, p. 12) sugere que “[...] a cultura desempenha um papel na comunicação que é, de certo modo, semelhante ao papel do conhecimento sintático na decodificação de significados referenciais”³⁴. Ao colocar a noção cultural no mesmo patamar da noção sintática, o autor (1970) propõe que transcendamos as

³³ Tradução minha para o seguinte trecho: [...] *man has created a new dimension, the cultural dimension, in relation to which he maintains a state of dynamics equilibrium. This process is one in which both man and his environment participate in molding each other.*

³⁴ Tradução minha para o seguinte trecho: [...] *culture plays a role in communication which is somewhat similar to the role of syntactic knowledge in the decoding of referential meanings.*

crenças de que as duas se encontram à parte, visto que a cultura interfere na língua, nas ideologias, no modo como as pessoas configuram a imagem do outro e a de si mesma, e nas interações. Em outras palavras, as questões culturais são *extralinguísticas*, porém não estão tão fora do campo linguístico; ao contrário, são praticamente linguísticas por estarem sob a influência destas.

No que tange à relação entre a proxêmica e a cultura, Hall (2005 [1966], p. 7) alerta que,

à medida que o homem desenvolveu a cultura, ele se domesticou e nesse processo criou uma série de mundos, diferentes um do outro. Cada mundo tem seu próprio conjunto de estímulos sensoriais, de modo que o que representa invasão do espaço para pessoas de uma cultura não representa necessariamente a mesma coisa para pessoas de outra cultura.

O autor distancia-se dos estudos panculturais ao entender que a proxêmica, ainda que possa ser um atributo universal, é expressa diferentemente nas culturas (nos níveis intracultural, intercultural e subjetivo). Assim, a cultura torna-se um fator *descritivo* e *discretivo* na significação dos signos, e na concepção de aproximação e de distanciamento.

De acordo com Hall (2005 [1966], p. 3, grifos do autor), não somente a cultura distingue os seres humanos pela língua(gem), como também por suas percepções sensoriais. Acrescenta, ainda, que “uma triagem seletiva de dados sensoriais admite alguns dados e exclui outros, de tal modo que a *experiência como é percebida* através de um conjunto de filtros sensoriais determinados pela cultura é totalmente diferente da experiência percebida através de outro conjunto”. Os filtros culturais, além de organizarem diversificadamente os espaços e os modos como são experimentados pelas pessoas, também atuam, na interação, na detecção e no enquadramento das variações significativas das convenções socioculturais.

A proxêmica manifesta-se de três maneiras: no nível infracultural, o qual as manifestações acionais precedem a cultura para, posteriormente, tornarem-se elaboradas por esta (HALL, 1968, p. 85); no nível pré-cultural, que “é fisiológica e está bem situada no presente” (HALL, 2005 [1966], p. 127); e no nível microcultural, no qual as observações proxêmicas são realizadas. O terceiro nível é o de maior destaque por abranger as três categorias de espaço características da proxêmica.

Provou-se útil na pesquisa proxêmica ser capaz de se referir ao grau em que as culturas tratam características proxêmicas como fixas, semi-fixas ou dinâmicas. [...]. Essas distinções são importantes nos encontros interculturais. Caso alguém trate

como móvel aquilo que é considerado fixo por outra pessoa, ocasiona certa inquietação³⁵ (HALL, 1968, p. 91).

Mais uma vez, o autor (1968) nos alerta sobre a importância de não tratarmos a proxêmica como acontecimento uniforme nas diferentes culturas. Tal visão pode colaborar para a instauração de *ruidos* comunicativos em interações interculturais, à proporção que percepções divergentes de distância/aproximação são capazes de causar o desalinhamento interacional e, por conseguinte, promover mal entendidos ou não entendidos entre os/as participantes.

Hall (2005 [1966], p. 129) classifica o espaço de características fixas como “um dos modos básicos de organização das atividades de indivíduos e grupos” e ressalta que este molda considerável parte do comportamento.

Uma das muitas diferenças básicas entre culturas consiste em elas criarem extensões de diferentes traços comportamentais e anatômicos do organismo humano. Sempre que ocorrem empréstimos transculturais, os itens emprestados precisam ser adaptados. Caso contrário, o velho e o novo não combinam; e, em alguns casos, entram em total contradição (HALL, 2005 [1966], p. 134).

Da mesma maneira que Hall (2005 [1966]), entendemos que culturas diferentes têm *frames* próprios (que podem ou não se distanciar). Porém, segundo o antropólogo, os “empréstimos transculturais” devem ser adaptados, a fim de promover harmonia entre o que é “emprestado” e o que é “próprio”. Se assim não for, pode haver conflitos. Neste trabalho, acreditamos ser mais adequado pensar que um/a estudante aprendiz de PBLA, ao deparar com dada convenção brasileira a qual se distancia de sua cultura, pode (i) entendê-la e adotá-la, caso não seja culturalmente lesiva; ou (ii) entendê-la e adaptá-la, de modo que lhe seja culturalmente confortável; ou (iii) entendê-la e não adotá-la, por ser lesiva à sua cultura. É possível que o conflito possa se dar na terceira hipótese, se, por acaso, algum dos participantes se mostra culturalmente lesado ao que se encontra em jogo nas trocas conversacionais.

A despeito da nomenclatura, os espaços de característica fixa não são estáticos, a ponto de serem inegociáveis e aplicáveis a todas as culturas; cada cultura vai determinar o que é fixo, semifixo e informal, e, nessas delimitações, cabe espaço para a diversidade e a mutabilidade: o que é semifixo em determinada cultura pode ser fixo em outra, e vice-versa.

Observações, entrevistas, análise de artes e de literatura, tudo aponta para o fato de que não existe um mecanismo (ou mecanismos) de detecção de distância fixa no ser humano que seja universal para todas as culturas. Uma das complexidades da pesquisa proxêmica é o fato de que não somente as pessoas são incapazes de

³⁵ Tradução minha para o seguinte trecho: *It has proved helpful in proxemic research to be able to refer to the degree to which cultures treat proxemic features as fixed, semi-fixed, or dynamic (Hall 1963a, 1966). [...] If one person treats as moveable that which is considered fixed by someone else, it causes real anxiety.*

descrever como estabelecem as distâncias, mas cada grupo étnico estabelece distâncias a sua maneira³⁶ (HALL, 1968, p. 94).

O conceito de espaços de características semi-fixas é explicado a partir de uma situação ocorrida em um hospital canadense. Ao assumir a direção do hospital, um médico percebeu sua escassez de espaços aglutinadores³⁷, sobretudo nas enfermarias. Após uma reconfiguração na disposição do mobiliário e dos adornos deste espaço, o profissional conseguiu tornar o ambiente, antes tido como desagregador e de poucas interações, em um local socialmente aglutinador. A respeito do evento exemplificado, Hall (2005 [1966], p. 138) inclui a necessidade de considerarmos que a importância e o valor dado às distâncias e às aproximações são relativos a cada cultura e sujeito, ao afirmar que “[...] o que é desagregador numa cultura poder ser aglutinador em outra. [...] o espaço desagregador em termos sociais não é necessariamente nocivo; nem o espaço aglutinador em termos sociais é universalmente benéfico”. Uma estratégia de aproximação/distanciamento em dada cultura pode (i) não ser em outra; (ii) ser lida como ato lesivo; ou (iii) ser exercício de poder, no reforço das hierarquias. No âmbito da proxêmica linguístico-discursiva, adianto que o uso do referente *você* será bastante distinto no português brasileiro e no português europeu, podendo ser, no último caso, bastante nocivo para algumas interações.

O espaço informal abrange o território pessoal (as distâncias e as aproximações) negociado nas atividades interacionais. Para Hall (2005 [1966], p. 140), “[...] os padrões espaciais informais apresentam limites nítidos e uma importância tão profunda, embora tácita, que eles formam uma parte essencial da cultura”. São das negociações deste espaço que o autor formulou um sistema de classificação quadripartida: íntima, pessoal, social e pública. Cada distância comporta, ainda, duas modalidades, próxima e afastada. Com relação a essas distâncias, Hall (2005 [1966], p. 142) afirma que sua escolha é motivada pelas relações interindividuais, pelos sentimentos e pelas atividades dos sujeitos envolvidos em determinados contextos.

Enquadram-se como distância íntima ocasiões em que “[...] a presença da outra pessoa é inconfundível e pode às vezes ser arrebatadora em razão do enorme acúmulo de estímulos sensoriais” (HALL, 2005 [1966], p. 145), como é o caso da distância em que ocorre um

³⁶ Tradução minha para o seguinte trecho: *Observations, interviews, analysis of art and literature, all point to the fact that there is no fixed distance-sensing mechanism (or mechanisms) in man that is universal for all cultures. One of the complexities of proxemic research is the fact that not only are people unable to describe how they set distances, but each ethnic group sets distances in its own way.*

³⁷ De acordo com as observações do médico Humphry Osmond, espaços como salas de espera em estações ferroviárias são desagregadores em termos sociais (afastam os sujeitos), enquanto ambientes como as mesas de café espalhadas pelas ruas francesas são aglutinadores em termos sociais (promovem o agrupamento de pessoas) (HALL, 2005 [1966], p. 135).

número maior de envolvimento físico – situações de namorados e amigos. A distância pessoal pode ser compreendida como “[...] uma pequena esfera ou bolha de proteção que um organismo mantém entre si mesmo e os outros” (HALL, 2005 [1966], p. 148), comumente recorrida em interações cotidianas (o contato é mais estreito). A distância social, por sua vez, elimina o contato físico, representando transações impessoais, como, por exemplo, reuniões sociais informais e aulas no modelo tradicional de sala de aula (HALL, 2005 [1966], p. 150). Por fim, a distância pública afasta-se do círculo de envolvimento (palestras, conferências, situações públicas em geral) e é marcada pelo registro linguístico formal (HALL, 2005 [1966], p. 153). Antecipamos que tais distâncias podem propiciar o uso de recursos linguístico-discursivos de maior/menor aproximação, o que nos motivou a investigar, motivados, inicialmente, por Carreira (1997), a proxêmica linguístico-discursiva.

Hall (2005 [1966], p. 225) salienta que todas as práticas sociais das quais os seres humanos fazem parte estão relacionadas ao seu envolvimento com o espaço e seus estímulos sensoriais (visão, audição, olfato, sinestesia). A cultura não somente molda os sujeitos, como também significa as interações, as ideologias e as interpretações das percepções de espaço. O estudo da proxêmica como uma das extensões da cultura torna-se, assim, “o estudo do uso que as pessoas fazem de seu aparelho sensorial em estados emocionais diferentes durante atividades diferentes, em relacionamentos diferentes e em contextos e ambientes diferentes”. Uma vez que contatos interculturais trazem à tona a dimensão oculta e todas suas questões intrínsecas, a proxêmica busca compreender como as distâncias/aproximações são percebidas e negociadas, quais são e como se dão os limites nas relações, e de que maneira se lida com as hierarquias.

Em suas últimas considerações, o autor (2005 [1966]) reitera a impossibilidade de a cultura ser despreendida do ser humano; ainda que este não tenha constantemente a consciência da presença da cultura em suas ações e relações. Ela é inerente ao seu ser, posto que

a maior parte da cultura mantém-se oculta, fora do controle voluntário, compondo a trama do tecido da existência humana. Mesmo quando pequenos fragmentos da cultura são elevados ao nível da consciência, eles são de difícil transformação, não só por sua experiência tão pessoal, mas *porque as pessoas não têm como agir ou interagir de nenhum modo significado a não ser através da cultura como meio* (HALL, 2005 [1966], p. 233, grifos do autor).

Nesta seção, trouxemos reflexões antropológicas, de forte viés cultural, que se encontram alinhadas a nossa proposta. Como foi exposto, a cultura³⁸ é parte integrante e

³⁸ Nosso conceito de cultura encontra-se filiado à perspectiva de Mendes (2015). Entendemos que a cultura (i) é heterogênea, por constituir e ser constituída no contato intercultural e intersocial; (ii) está imbricada à língua; e

modeladora dos sujeitos e, por conseguinte, de suas crenças, de seus valores sociais e de suas atividades. A seguir, traremos as contribuições da proxêmica verbal, conceito proposto por Carreira (1997, 2015, 2017).

1.5 A proxêmica verbal como pista linguística

Carreira (2015) assegura-nos que a proxêmica tem, concomitantemente, caráter universal e idiossincrático (em relação às culturas). Todas as sociedades organizam o espaço, mas o modo como elas estabelecem as distâncias e as proximidades se dá a partir de sua competência sociocultural. A autora (2015) ainda considera que proxêmica verbal passa do nível global para o particular, do nível cultural para o sociocultural e o interindividual (como os sujeitos, ainda imersos em dada cultura, valem-se de estratégias sociocognitivas para interpretarem-na).

Sob o ponto de vista semiótico da proxêmica, as ações cotidianas carregam uma complexa rede sentidos em potencial, que se estabelece nas interações – é por esse espaço de subjetividade que, linguística ou não linguisticamente, negociamos as relações de distanciamento e de aproximação. A partir do estudo intersemiótico (como duas culturas enxergam as redes de sentido e como elas transitam entre si), Carreira (2015, p. 3) dá à sua teoria um tratamento idiossincrático em relação às culturas: a proxêmica acontece em todas as culturas, mas cada uma tem sua dinâmica na arquitetura e na organização do espaço interlocutivo, e no estabelecimento das distâncias/aproximações no discurso³⁹.

No modelo semântico da proxêmica verbal e da intersemiótica cultural, Carreira (2015, p. 7) considera que a arquitetura do espaço interlocutivo possa ser negociada entre dois interagentes: os movimentos de aproximação/ distância podem ser simétricos (todos participam em sintonia) ou assimétricos (um movimento de aproximação pode ser respondido com distanciamento, e vice-versa). Ao analisarmos esta organização, “[...] é preciso levar em conta os filtros culturais que moldam a avaliação dos enunciadores-interlocutores em relação à maneira de conceber as relações de contato e seus movimentos de aproximação e

(iii) englobar uma complexa rede de sentidos que moldam e são moldados pelos elementos pertencentes a determinada realidade social.

³⁹ Embora a autora faça menção a discurso, percebo, em sua obra, que o viés se volta mais para um paradigma semântico. É preciso reconhecer, entretanto, que seus estudos (1997, 2015, 2017) demonstram certa projeção discursiva e cultural, especialmente os últimos.

afastamento”⁴⁰. O contato pode ser visto como a categoria (hipertermo), e a aproximação e o distanciamento são os movimentos como esse contato ocorre (aspecto dinâmico).

A autora (1997) ainda inclui a necessidade de, no estudo da proxêmica verbal, não desassociarmos o linguístico (as escolhas proxêmicas) dos filtros culturais e das múltiplas semioses que o acompanha; não podemos somente considerar um elemento específico de um texto multisemiótico – seus elementos são um *somatório* de um conjunto. Nas palavras de Carreira (2015, p. 8, grifos da autora),

as semioses, em seu conjunto, formam um todo – um todo pluri e intersemiótico que constitui a base do processo interpretativo – elas significam **ao mesmo tempo**. É desse modo que a semiotização verbal da proxêmica se coloca em interação com múltiplas semioses não verbais. Nós consideramos os elementos paraverbais [...] porque eles estão intimamente ligados à mensagem verbal⁴¹.

As semioses não significam isoladamente, elas têm significado ao mesmo tempo. O mesmo é válido para as interações: não avaliamos o não linguístico dissociado do linguístico, nem a figura (pista de contextualização) separada do fundo (contexto). Consideramos todo o produto da ação, uma vez que a avaliação não leva em conta apenas semioses selecionadas, mas também as (intencionalmente) não selecionadas.

Logo, “a proxêmica verbal constrói a arquitetura do espaço interlocutivo graças a uma semiotização verbal e paraverbal contextualizada tanto do ponto de vista linguístico quanto do cultural”⁴² (CARREIRA, 2015, p. 8). Neste trabalho, partimos do princípio de que língua não se dissocia de cultura, assumindo, assim, um ponto de vista linguístico-cultural. E como se dá a organização deste espaço? A autora (2015, p. 8) responde que

[...] qualquer que seja a linguagem natural e qualquer que seja a configuração cultural, os seres humanos/os locutores designam os outros e a si mesmos com marcadores específicos para uma regulação harmoniosa (ou não harmoniosa) das trocas verbais, ao modalizarem seus discursos de acordo com os propósitos enunciativos e os contextos de interação⁴³.

⁴⁰ Tradução minha para o seguinte trecho: [...] *il est nécessaire de tenir compte des filtres culturels qui modulent la conceptualisation des énonciateurs- interlocuteurs par rapport à la façon de concevoir les relations de contact et ses mouvements d’approche et d’éloignement.*

⁴¹ Tradução minha para o seguinte trecho: *Les sémiotisation dans leur ensemble, forment un tout – un tout pluri et intersémiotique qui constitue la base du processus interprétatif – elles signifient donc em même temps. C’est ainsi que la sémiotisation verbale de la proxémique se trouve em interaction avec de multiples sémiotisations non verbales. Nous envisageons les éléments paraverbaux car ils sont intimement liés au message verbal.*

⁴² Tradução minha para o seguinte trecho: *La proxémique verbal construit donc l’architecture de l’espace interlocutif grâce à une sémiotisation verbale et para-verbale contextualisée aussi bien du point de vue linguistique que culturel.*

⁴³ Tradução minha para o seguinte trecho: [...] *quelle que soit la langue naturelle et quelle que soit la configuration culturelle, les êtres humains/ les locuteurs se désignent les uns et les autres et soi-même avec de marques spécifiques à une régulation harmonieuse (ou not harmonieuse) des échanges verbaux, tout em modalisant leurs discours, selon les visées énonciatives et des contextes d’interaction.*

A presença do aspecto sociocognitivo permite-nos enxergar um diálogo com as reflexões de Marcuschi (2000, 2007): elementos como interação, cultura, atores sociais, aspectos situacionais interferem na determinação referencial. Os marcadores com os quais Carreira (1997, p. 18) trabalha são as formas de tratamento do português europeu, por estes serem aptos à construção linguística e discursiva dos movimentos proxêmicos e atuarem como instrumento de representação e comunicação na designação do outro e de si próprio. Esclarecemos que, embora Carreira (1997) tenha privilegiado os recursos linguístico-discursivos relativos às escolhas de pronomes de tratamento, nosso estudo abrangerá as pistas de natureza linguística que promovem maior proximidade/ distanciamento entre os/as interlocutores.

Antes de aprofundarmos as discussões nos pronomes de tratamento, considerarmos necessário incluir a distinção entre os eixos horizontal e vertical, elementos que influenciam a regulação dos movimentos de contato. O eixo horizontal representa a regulação das relações entre os interlocutores no nível de familiaridade, com vistas ao estabelecimento de relação simétrica na negociação da/do aproximação/distanciamento. Por outro lado, o eixo vertical representa as posições hierárquicas e corresponde às relações assimétricas (CARREIRA, 1997, p. 18). Todavia, a autora (1997) não lhes confere caráter inflexível. Nas interações, os eixos são suscetíveis a negociações, em conformidade com as avaliações e com os julgamentos dos/as interlocutores/as sobre o conjunto de elementos que compõe a cena. A seguir, apresentamos uma representação dos eixos horizontal e vertical com suas variáveis.

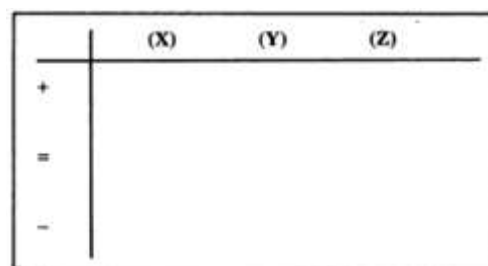


Figura 1: Quadro dos eixos vertical e horizontal
Fonte: (CARREIRA, 1997, p. 21)

No eixo vertical, há duas posições fundamentais: a igualdade (relações recíprocas), representada por (=), e a desigualdade (relações não recíprocas), que se decompõe em superioridade (+) e inferioridade (-). As hierarquizações podem ser situadas a partir das relações sociais e profissionais (X), familiares (Y) e etárias (Z). A autora (1997, p. 21), ao chamar a atenção para o caráter relativo do eixo vertical, afirma que este “deve, portanto, ser considerado em relação a cada situação interlocutiva. Ele é relativo, assim como o eixo

horizontal com o qual se combina”⁴⁴. A depender do gênero e das intenções comunicativas, dois interagentes pertencentes ao mesmo nível social podem reivindicar para si uma imagem no mesmo nível, no nível superior ou no nível inferior que a de seu interlocutor. Pensando no contexto de sala de aula de PBLA, um/a professor/a (figura de nível superior) pode lançar mão de pistas linguísticas (como, por exemplo, vocativos prototipicamente informais), no intuito de se aproximar dos/as estudantes, ou o contrário (lançar mão de recursos mais formais, com vistas ao distanciamento).

Carreira (2017, p. 2) narra que as relações de proxêmica verbal estabelecem-se predominantemente na perspectiva de como um sujeito percebe o outro e de como ele designa a si mesmo – é graças a isto que entendemos como se dá uma relação simétrica ou assimétrica. As questões pragmáticas desempenham papel relevante nas escolhas linguístico-discursivas de atribuição a um referente. Tal designação “[...] pode ser mais imediata ou mais ou menos mediata”. A designação imediata é a que se encontra próxima ao referente. Traçando paralelo com Gumperz (1982a), as pistas operam no nível mediato, plano o qual temos mais processos inferenciais acontecendo. Assim sendo, as estratégias de diretividade estariam no mundo do imediato, enquanto as estratégias de indiretividade estariam na fronteira do imediato.

A autora (2017, p. 2) esclarece que, no eixo paradigmático, há diversas possibilidades para a construção da imagem de si (auto-designação) e do outro (hetero-designação), podendo ir de uma designação imediata até uma mediata, ao considerar que

[...] o leque das possibilidades de auto-designação e de hetero-designação é variável, podendo de ir de oronímia do nome próprio ou da forma de tratamento adequada, a circuitos discursivos inesperados. Temos pois, do ponto de vista do falante duma língua, paradigmas disponíveis para escolhas discursivas, resultantes da sua apropriação da língua.

São o contexto, as relações hierárquicas e as distâncias sociais que atuarão como filtros, ou seja, guiarão o que deve ser ou não selecionado como leitura.

Finalizando as discussões acerca da proxêmica verbal, Carreira (2017, p. 5) conclui que

as formas de tratamento, como formas privilegiadas de designação do outro e de si próprio, são formas particularmente aptas, em combinação com outros conjuntos de formas de modalização a construir e a regular as interações verbais, mas também a construir imagens do outro e de si próprio.

⁴⁴ Tradução minha para o seguinte trecho: *doit, par consequente, être envisagé par rapport à chaque situation interlocutive. Il est relatif, tout comme l'axe horizontal avec lequel il se combine.*

Não somente as formas de tratamento são formas privilegiadas de designação do outro e de si próprio; tudo o que é usado, em termos proxêmicos, contribui para a construção da imagem (domínios textuais e extratextuais): a enunciação e o processamento de pistas de natureza linguística, extralinguística, paralinguística e não linguística; as inferências conversacionais realizadas; e as relações estabelecidas entre os sujeitos face a face.

Entendemos, nesta seção, que a proxêmica verbal é um modo como categorizamos as seleções lexicais e os enunciados dos sujeitos como mais ou menos próximos. A designação da autoimagem e da imagem do outro passa pelas experiências socioculturais. A seguir, proporemos um termo distinto do cunhado por Carreira (1997), com certa ampliação, a fim de dar maior destaque a demandas discursivas e interacionais, transcendendo o olhar predominantemente semântico defendido pela autora.

1.6 A proxêmica linguístico-discursiva na interação face a face

A partir do conceito proposto por Hall (2005 [1966]), Carreira (1997) desenvolveu a noção de proxêmica verbal pelos eixos antropológicos, semióticos e semânticos. Nesta dissertação, assumiremos, conforme anunciamos, um eixo sociointeracional, pragmático e discursivo. O eixo interacional vem por esta pesquisa situar-se nos estudos da sociolinguística interacional, que têm por foco as atividades sociais construídas e negociadas no “momento *online*”, isto é, nas interações face a face. O eixo pragmático traz contribuições da pragmática, que enxerga a interação como o *locus* onde são realizados as ações de linguagem. O eixo discursivo contribui com as questões relativas a assimetria, poder e ideologias, não consideradas por Carreira (1997, 2015, 2017), razão que me fez avaliar que a autora tangencia questões discursivas. Mesmo os estudos pragmáticos nem sempre considerando a interação como seu objeto de análise, as duas linhas convergem por trabalharem com o significado em contexto (os sentidos). Propomos, portanto, a proxêmica linguístico-discursiva, atuando tanto no plano (i) dos significados semânticos, que corresponde à variedade de significados linguisticamente possíveis na frase (plano literal); quanto (ii) dos sentidos pragmáticos, que estão ligados à variedade de sentidos linguisticamente possíveis gerados em determinado contexto (sentidos expressos pelo referente) (THOMAS, 1995, p. 2-4), negociados pelos interagentes inscritos em dada conversa.

Nesta dissertação, nossa tônica recai em uma discussão não contemplada por Carreira (1997, 2015, 2017), que é a proxêmica linguístico-discursiva. Estamos ciente do vínculo existente entre o linguístico e o não linguístico – até quando fazemos uma aproximação

linguística, há a interferência de fatores não linguísticos. A seguir, trazemos brevemente um dado ilustrativo que será analisado posteriormente na seção analítica:

1	Vitória Régia:	pra você ((volta-se para maple)) o que é comida de rua?
2	Maple:	comida de rua é: co-comida: mai:s ah: mais:: típica (.) ah:: (.)
3		do: do: lugar e é: é: <u>é como o (ac.) fast fudi local ((R))</u>
4	Vitória Régia:	uHUM
5	Maple:	entã::o (.) ah:: (.) o:: é comida que: (.) tâ-que as vezes
6		ahn:: (..) te dar ahn: doente ((S))
7	Vitória Régia:	doençã ((R))
8	Maple:	hã?
9	Vitória Régia:	[doençã]
10	Maple:	doençã ((S)) <u>sim (sus.)</u>
11	Vitória Régia:	ou um mal esjar::↑ né?
12	Maple:	[[aHAM (.) <u>as vezes (sus.)</u>
13	Vitória Régia:	tem mui:to óleo↓ as vezes:
14	Maple:	[depen↓de↓ da onde: você:: ah: (.)
15	Vitória Régia:	maple com os punhos cerrados balançando)) ((S))
16	Maple:	você esti:↓ver↑ ((R))
17	Violet:	((R))
18	Maple:	((R)) eu: eu: eu vi eu vi nos olhos ((bate palmas)) (.) <u>por</u>
19		<u>favor por favor (ac.)</u> ((imita a professora)) ((R)) uma vez só (.)
20		uma vez ((R))
21	Vitória Régia:	((R))
22	Violet:	((R)) excelente

Excerto Interacional 2

Para este momento, deve-se considerar o seguinte: às linhas 15 e 16, há a presença de semioses de natureza não linguística acionando uma série de ações linguísticas, os quais são o foco deste estudo. Pelo presente exemplo almejamos evidenciar a indissociabilidade das questões linguísticas e não linguísticas. Nosso viés é partir para o linguístico-discursivo, porém sem desconsiderar ou depreciar as questões não linguísticas. É pela interação dessas duas naturezas (linguístico e para/extra/não linguístico) que os sentidos são construídos e revelados no discurso, embora a nossa tônica consista em focalizar os domínios linguísticos.

Como adverte Carreira (2017, p. 3), o referente de designação do interlocutor é um dos reguladores interacionais de maior importância, pois a escolha (não só) da forma de tratamento é motivada pelo grau de distanciamento/familiaridade existente entre os sujeitos, pelas hierarquizações, pelo contexto, pelas convenções socioculturais, pela competência interacional. Tais variáveis não podem ser negligenciadas no estudo da proxêmica linguístico-discursiva, uma vez que são reveladoras de sentido e organizam os eixos vertical e horizontal propostos por Carreira (1997, p. 21). A seguir, vamos discuti-las brevemente, a partir das principais contribuições de Carreira (1997), Brown e Levinson (1987), Van Dijk (2010) e Fairclough (2016), nesta sequência.

Na interação, os/as participantes têm acesso a uma grande gama de possibilidades para a designação do outro e a de si mesmo. Entretanto, como alerta Carreira (1997, p. 66), a escolha não é realizada de forma arbitrária, uma vez que a proxêmica verbal conta com a

delimitação semântico-pragmática: a escolha das formas de tratamento está sujeita a um conjunto de valores e fatores sociais e intersubjetivos. A ênfase da autora recai sob as posições hierárquicas e sob os níveis de intimidade, de familiaridade ou de respeito. O primeiro, situado no eixo vertical, é primordial para o estudo da proxêmica verbal, pois a escolha do pronome de tratamento (para nós, referente) resulta diretamente das avaliações que os sujeitos fazem baseados em valores sociais, profissionais e familiares. São esses fatores que influenciam um interagente a se situar e situar o outro no mesmo nível ou em níveis diferentes (superior ou inferior). O segundo, situado no eixo horizontal, está intimamente relacionado ao nível de conhecimento dos sujeitos a respeito das relações hierárquicas e do grau de formalidade (ou informalidade) de determinada interação (CARREIRA, 1997, p. 66-67).

Em harmonia com esta perspectiva, Brown e Levinson (1987, p. 74-77)⁴⁵ salientam três variáveis sociológicas comuns às culturas: (i) a distância social (D) entre o falante e o ouvinte; (ii) o poder relativo (P) do falante e do ouvinte; e o (iii) grau de imposição (R) em dada cultura. A distância social trata da relação simétrica entre os sujeitos, que, mesmo em simetria, podem querer se distanciar ou se aproximar do interlocutor. O poder relativo diz respeito às relações assimétricas e é governado pelos papéis dos interagentes. Tal variável pode se manifestar pelo controle material (força física, fatores econômicos) ou pelo controle metafísico (ações, ideologias). As imposições são reguladas por questões culturais e situacionais, e podem influenciar propósitos comunicativos (de aproximação/ distanciamento, de imagem) dos interagentes.

Van Dijk (2010, p. 41-43), ao investigar de que modo o poder é exercido, manifestado, disfarçado e legitimado no discurso⁴⁶, assinala que as relações de poder são tipicamente manifestadas nas interações sociais. O poder exercido por um grupo A (ou seus membros) sobre as ações e as condições cognitivas de outro grupo B (ou de seus membros) limita a forma de liberdade ou influencia seus conhecimentos, suas ações e suas ideologias. Majoritariamente, é pelo *controle mental*, diluído nos discursos, que se situam as formas de

⁴⁵ Brown e Levinson (1987), a partir da teoria de *face* de Goffman (1967), desenvolveram estudos voltados para a teoria de polidez na interação face a face. A respeito da *face* (a autoimagem pública que cada sujeito deseja reivindicar para si próprio), os autores identificaram os FTAs (*Face Threatening Act*; na tradução, Atos de Ameaça à Face), atos que os locutores podem realizar ao usarem as estratégias de polidez, e as variáveis sociológicas que estão envolvidas neles. Dado que a polidez, conforme garante Carreira (1997), desempenha papel fundamental do espaço interlocutivo, tais variáveis encontram-se diretamente relacionadas à regulação da proxêmica linguístico-discursiva.

⁴⁶ Nesta dissertação, adotamos o conceito de “discurso” com referência à utilização da linguagem, seja na forma oral ou escrita, que enfatiza a interação face a face, e abrange os processos de produção e de interpretação do enunciado, e o contexto situacional (FAIRCLOUGH, 2016, p. 21).

controle social das sociedades. É desse modo que estrutura ideológica entra em uma relação dialética com o poder: essa estrutura, formada por cognições fundamentais, socialmente compartilhadas e relacionadas aos interesses do grupo dominante, apresenta-se como importante componente na produção, na distribuição e na interpretação do discurso e no controle do poder.

Um fator crucial no exercício ou na preservação do poder é que, para A exercer controle mental sobre B, B precisa conhecer os desejos, as vontades, as preferências ou as intenções de A. Além da comunicação direta – por exemplo, em atos de fala, tais como comandos, pedidos ou ameaças –, esse conhecimento pode ser inferido das crenças, das normas ou dos valores culturais, de um compartilhado (ou contestado) consenso dentro de uma estrutura ideológica ou da observação e da interpretação das ações sociais de A (VAN DIJK, 2010, p. 42).

O postulado do autor vai ao encontro da teoria gumperziana (1982a, p. 167) acerca da inferência conversacional. Para que o controle seja exercido, é indispensável que B conheça as intenções de A, ou que B recorra ao processo inferencial. Entretanto, a inferenciação depende da identificação das ações de linguagem, que não envolve apenas a cadeia vocal, mas também os significados e os sentidos implícitos nele. Logo, a compreensão, o reconhecimento e a avaliação das ações e dos propósitos comunicativos do interlocutor, e a preservação, o controle e a negociação do poder também dependem do contato com o *background* (conhecimento prévio) comunicativo e sociocultural dos sujeitos do grupo dominado. Em casos de interações interculturais, se o/a estrangeiro/a não tiver conhecimento das intenções comunicativas do/a nativo/a nem das convenções socioculturais da comunidade em que se insere, ou não conseguir processar as pistas de contextualização sinalizadas, dificilmente captará as intenções proxêmicas (inclusive no campo linguístico) de seu/sua interlocutor/a.

Em conformidade com Carreira (1997; 2017), Van Dijk (2010, p. 63) garante que a escolha lexical e o uso de determinados pronomes são capazes promover a distância social. É possível, dessa forma, que um grupo dominante recorra estrategicamente aos movimentos de distanciamento linguístico-discursivo para reforçar hierarquias e exercer poder sobre um grupo dominado. Entretanto, entendemos que o poder, manifestado em interações, também possa ser negociado. Sendo assim, espaços de relações hierárquicas (como a sala de aula) podem promover atenuações na relação assimétrica – por exemplo, um/a professor/a (grupo dominante), ao recorrer a determinada estratégia de aproximação do/a estudante (grupo dominado) e negociar sua imagem, pode abrir mão do seu poder. Alinhamo-nos ao pensamento de Blommaert (2008, p. 96), por combater categorizações hierárquicas e contextualizações *a priori*; as relações de poder não devem ser estabelecidas anteriormente ao início das análises das interações, pois cada contexto é particular. Nossa preocupação não se

volta para o poder pré-definido, mas como ele é negociado com interagentes identificáveis, sob determinadas condições.

Ao analisar o discurso, Fairclough (2016) enquadra-o como um elemento da prática social que constitui e é influenciado por outros elementos sociais (estando, assim, em relação dialética), como a hegemonia e a ideologia. Fairclough (2016, p. 127) explica que a hegemonia é um domínio exercido pelo poder do grupo dominante sobre os demais (em níveis econômicos, políticos, culturais, sociais e ideológicos), baseado mais no consenso do que no uso da força. Logo, “uma vez que o poder depende da conquista do consenso e não apenas de recursos para o uso da força, a ideologia tem importância na sustentação de relações de poder” (RESENDE; RAMALHO, 2017, p. 46). Em relação à instabilidade da hegemonia, entendemos que os sujeitos, inseridos em práticas sociais e discursivas, não são atores passivos; pelo contrário, no evento discursivo, o poder pode ser modificado, questionado, negociado ou confirmado. No que concerne a ideologia, o autor (2016, p. 122) define que

as ideologias são significações/ construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais), que são construídas em várias dimensões das formas/ sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

As ideologias, por investirem a linguagem de várias maneiras, fazem parte dos discursos – não só os situacionais, como também os pertencentes aos eventos sociais – e são responsáveis por atribuir sentidos às palavras, aos enunciados e às ações. Um aspecto fundamental da ideologia é o fato de esta ser um construto sociocultural, na medida em que podem ser construídas nas convenções de formas “mais ou menos naturalizadas e automatizadas, e as pessoas podem achar difícil compreender que suas práticas normais poderiam ter investimentos ideológicos específicos” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 125). Em interações interculturais, é possível que algum/a dos/as participantes estranhe aproximações/ distanciamentos por carregar ideias, valores, crenças que convirjam com as de seu interlocutor e não percebam a atuação da ideologia. Por exemplo, em uma sala de aula de PBLA, um/a estudante pertencente a uma cultura mais distante da brasileira pode estranhar as alternâncias de estilo do/a professor/a que objetivem uma aproximação e, assim, taxá-las como “inadequadas”, “estranhas” para aquele contexto, sem estar ciente de que tal avaliação é altamente influenciada pelo enquadre *sala de aula* específico de sua cultura.

Fairclough (2016, p. 126) acrescenta que “os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas também são capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos, e de reestruturar

as práticas e as estruturas posicionadoras”. Esse posicionamento oferece outro direcionamento para o exemplo dado anteriormente: também é possível que este/a estudante reflita criticamente e perceba que, por estar inserido/a em certa cultura de enquadres distantes de suas convenções, é preciso realizar um *reframe* para compreender que certas aproximações no contexto de sala de aula são aceitas e legítimas para aquela comunidade.

Nesta seção, estudamos os aspectos sociais abarcados pela proxêmica linguístico-discursiva, com destaque para as relações hierárquicas (ou hegemonia), a distância social e a ideologia. Trouxemos contribuições tanto dos estudos sociointeracionais quanto da análise de discurso, a fim de aproveitar todas as incursões disponíveis e evidenciar o diálogo existente entre as duas áreas, uma vez que, conforme aventamos, o debate reúne componentes sociointeracionais, pragmáticos, sociocognitivos e discursivos. A seguir, encerraremos o capítulo com uma sumarização das teorias apresentadas e com algumas contribuições voltadas para o ensino de português brasileiro como língua adicional.

1.7 Considerações finais: a proxêmica linguístico-discursiva no ensino de PBLA

Na primeira seção, vimos que, na visão de Goodwin e Duranti (1992), o contexto é responsável por evocar a interpretação. A própria interação social e a capacidade humana já dão a possibilidade de reconfigurar o contexto; logo, ele é tanto formado quanto reformulado pelas ações dos sujeitos, não é estanque e tem caráter dinâmico. O contexto evoca duas entidades: o evento focal (a leitura das pistas) e os campos de ação (a contextualização em que o evento está imerso). O evento focal nunca vai ser apropriadamente compreendido nem adequadamente interpretado, tampouco descrito de modo relevante, se não forem enxergados os campos de ação dentro dos quais o evento está inserido. A noção de contexto traz à baila a questão dos *frames*, as molduras dadas de determinado evento que são atualizadas no curso da interação. Os/as interagentes vão se enquadrando pelas pistas, que podem conduzi-los/as a diversos caminhos, e essa (re)condução dá-se pelos *frames*, ou melhor, *reframes* nos quais os/as interagentes se (re)inscrevem.

Na segunda seção, apresentamos as atividades vinculadas à produção de sentidos: a referenciação, a categorização e a inferenciação. Ao recorrermos à referenciação, não contamos com um mundo mobiliado *a priori*, mas com objetos de discurso que são processualmente etiquetados e reetiquetados no curso das interações. No processo de

atribuição de sentido, não há um processo de garantias de sentido, sendo assim necessária a atividade inferencial (MARCUSCHI, 2007).

A referenciação também se articula à noção de proxêmica verbal, posto que, para estabelecermos aproximações/distanciamentos, fazemos marcações linguísticas por meio dos objetos do discurso como referentes. Quando atribuímos sentido às relações sociais, as estratégias relativas à proxêmica linguístico-discursiva não são utilizadas de forma pré-determinada. Por exemplo, o uso da palavra *senhora* nem sempre indica distanciamento por parte do locutor; na frase *A senhora pode me fazer um favorzinho?*, o uso do referente *senhora*, que dava abertura a um afastamento, é diminuído porque *favorzinho* denota, em princípio, uma tentativa de mostrar respeito sem demonstrar frieza.

Outro conceito abordado, neste capítulo, foi o de pistas de contextualização, no debate concernente a todos os traços linguísticos e não linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais (GUMPERZ, 1982, p. 131). A proxêmica verbal não deixa de ser estabelecida por meio de traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais no que tange à distância dos interlocutores.

A terceira e a quarta seções abarcam contribuições do conceito pioneiro de proxêmica, que busca uma compreensão das relações sociais pelo eixo intercultural. O gerenciamento das distâncias e das aproximações é comum a todas as sociedades e a todos os sujeitos. Todavia, o modo como tal gerenciamento se dá é diferente – os aspectos sócio/interculturais e sociocognitivos, relevantes na seleção das estratégias de contato, não devem ser negligenciados.

Carreira (2017, p. 2, grifos da autora) sustenta que a designação da própria imagem e da imagem do outro constitui instrumento de representação e de comunicação de grande importância. Na aprendizagem de uma língua estrangeira ou adicional, o/a aprendiz não pode só contar com o conhecimento do “leque” lexical de possibilidades de referenciação.

Do ponto de vista do aprendente numa língua estrangeira, será necessário não só desenvolver competências de designação nessa língua, mas também habilidades discursivas e comunicativas. No que diz respeito à designação do outro e de si próprio, a competência linguística e discursiva *stricto sensu* terá de associar-se a uma competência comunicativa, integradora de sensibilidade ao contexto.

O domínio gramatical não garante o domínio discursivo. O sistema de referenciação é sensível a diferentes hierarquias, grau de distanciamento/familiaridade, convenções socioculturais, ideologias e enquadre contextual. Ademais, a competência linguístico-discursiva terá de associar-se não só à competência comunicativa, como também à competência interacional. A exemplo, para que uma estrangeira entenda que o vocativo

menina, a depender da situação, seja uma pista linguística de caráter aproximativo, não basta ela conhecer os significados denotativo (jovem do gênero feminino) e sintático (vocativo); é preciso que ela tenha conhecimento de que tal uso, a depender do contexto geográfico, pode ser uma convenção brasileira, funcionando como estratégia de aproximação dos/as interagentes e de negociação das identidades.

Como assinala Gumperz (1982a, p. 162), os atores sociais usam, em suas interações, seus conhecimentos de mundo que os auxiliam a categorizar o evento. No entanto, sem esse *background* social, o/a interagente dificilmente conseguirá enquadrar uma pista, por não ter vivenciado anteriormente uma experiência em que isto tenha sido bem sucedido. Existem atividades que são socioculturalmente familiares e, por assim o serem, reivindicam campo comum aos interagentes. Em interações interculturais, se há um reconhecimento sociocultural familiar, é pouco provável que um/a participante estranhe certas aproximações ou distanciamentos linguísticos em determinado contexto; porém, caso isso não aconteça, há uma grande tendência de eles/as negociarem as pistas de maneira menos harmoniosa.

No processo de ensino e de aprendizagem de uma língua adicional, não é incomum que a língua materna do/a aprendiz conflua, em certos momentos, com a língua-alvo. Os sujeitos levam para as interações seus conhecimentos prévios e nem sempre encontram campo comum. Por isto, defendemos aqui um ensino voltando para além dos aspectos sintático-semânticos. A linguagem também carrega o conhecimento cultural e o símbolo de identidade social. Na interação, levamos mais do que a sintaxe para a negociação.

A linguagem é simultaneamente uma loja ou repositório de conhecimento cultural, um símbolo de identidade social e um meio de interação. Assim, as próprias formas de conversa, nossa capacidade de categorizar objetos e eventos e as restrições que governam a maneira pela qual expressamos nossos relacionamentos com os outros, podem servir como um recurso para a descoberta do conhecimento social compartilhado (GUMPERZ, 1974, p. 786).

É mister que professores/as de PBLA tenham consciência da existência dos recursos linguístico-discursivos, culturalmente convencionados, que atuam na regulação dos movimentos proxêmicos, e levem esse debate para a sala de aula. O trabalho docente não pode se restringir a levar o acesso de estudantes à estrutura linguística; o contato com as práticas sociais de determinada comunidade demanda destes/as aprendizes o conhecimento de como funcionam as questões socioculturais e discursivas na cena interacional.

2. UMA EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA NA COCONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS EM SALA DE AULA

Etnógrafos/as enfrentam talvez o maior desafio ao tentarem entender como os padrões culturais apoiam, negam e modificam estruturas e usos da linguagem.⁴⁷
(HEATH; STREET, 2008, p. 6)

2.1 Considerações iniciais

No que tange ao enquadramento metodológico, o presente estudo se configura no *ethos* da pesquisa qualitativa, por primar por análises centradas no caráter interpretativista. Dentre os métodos qualitativos de se realizar uma pesquisa, recorreremos à microetnografia, por ser “uma abordagem metodológica adequada para o estudo da prática social” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 95). Para explicarmos a forma como participantes de determinada cena interacional produzem e interpretam as aproximações e os distanciamentos por meio de recursos linguístico-discursivos, é imperativo conhecermos o contexto e as práticas socioculturais. Neste capítulo, objetivo descrever e narrar meu percurso investigativo na geração⁴⁸ de dados. Associados a este objetivo geral estão os seguintes objetivos específicos: (i) explicitar o enquadramento da pesquisa; (ii) discorrer sobre as principais contribuições teóricas acerca da pesquisa qualitativa e dos estudos etnográficos; e (iii) discutir as técnicas oferecidas pela microetnografia (notas de campo, gravações de imagem e áudio, e entrevista semiestruturada).

A pesquisa científica é uma atividade que tem por finalidade a descoberta e o entendimento de um evento (algo situado nas práticas sociais e localizado no tempo e no espaço, como a aula de PBLA, por exemplo). Ela não é necessariamente um processo acabado, pode ser um pontapé inicial para novos caminhos, novas análises, novos conhecimentos. Lehfeld (1991) define a pesquisa como a inquisição, o procedimento sistemático e intensivo, cujo objetivo é descobrir e interpretar os fatos inseridos em determinada realidade.

⁴⁷ Tradução minha para o seguinte trecho: *Ethnographers face perhaps their greatest challenge as they try to understand how cultural patterns support, deny, and change structures and uses of language.*

⁴⁸ Fizemos a troca de “coleta” por “geração”, pois aquele implica pensarmos em dados *a priori*, dados que se encontram prontos no campo para serem coletados, o que não é compatível com uma pesquisa sociointeracional. Acreditamos, em razão de nosso enquadre, que os dados são gerados no momento da interação e que o caráter negociador e subjetivo confere ao dado um estatuto muito mais em construção do que construído.

Para esta pesquisa, a abordagem escolhida foi a qualitativa, que não tem como ênfase processos medidos em termos de quantidade, frequência, volume (representatividade numérica), mas o aprofundamento da compreensão de determinado grupo social, a valorização da natureza socialmente construída da realidade, a abertura para uma relação dialética entre os/as participantes, de modo que nossas lentes analíticas possam dirigir o olhar para a densidade dos dados. Nesse tipo de pesquisa, os/as pesquisadores/as “buscam soluções para as questões que realçam o *modo* como a experiência social é criada e adquire significado” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23, grifo dos autores).

Quanto à natureza do estudo, trata-se de uma pesquisa aplicada que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35). Não almejo, entretanto, trazer soluções (fórmulas) com esta pesquisa, mas oferecer direcionamentos a professores/as de PBLA para o tratamento da proxêmica linguístico-discursiva em sala de aula; tampouco inscrevemos nosso processo investigativo em uma perspectiva de problemas, partimos, pois, de questões alinhadas aos objetos a serem respondidas. Considero a proxêmica linguístico-discursiva uma estratégia que pode trazer desalinhamentos interacionais e mal-entendidos entre professores/as e estudantes. Minha finalidade é realizar um mapeamento de estratégias linguístico-discursivas capazes de promover proximidade/distanciamento dos interagentes em jogo na cena interacional. É fulcral que os/as participantes tenham consciência da presença de recursos linguístico-discursivos, culturalmente convencionados, que causam estranhamentos e *ruídos* interculturais. Espero que, com os resultados deste trabalho, professores/as levem para o debate em sala as convenções brasileiras (ao menos as convenções que surgem nesta pesquisa, contextualmente situada), a fim de deixar seus/suas estudantes cientes da existência de certas estratégias linguístico-discursivas consideradas comuns na comunidade em que estão inseridos/as.

Concernente aos objetivos elencados, este trabalho classifica-se em três grupos de pesquisa: exploratória, descritiva e explicativa. É exploratório porque visa tornar familiar e dar maior visibilidade ao tema proxêmica linguístico-discursiva, e analisar o material gerado para compreender como são negociadas as distâncias/aproximações entre professores/as e estudantes. É também descritivo porque, como o próprio qualificador anuncia, há a descrição dos aspectos analisados em sala de aula de português como língua adicional – quais são os recursos linguístico-discursivos e de que maneira eles são utilizados, que efeitos eles causam nos/as interlocutores. Contudo, um estudo puramente descritivo não é suficiente para responder às minhas questões de pesquisa. A pesquisa explicativa surge como uma

complementação da descritiva, à proporção que explica o porquê de determinados acontecimentos por meio dos resultados obtidos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35).

Em relação aos procedimentos investigativos, selecionei a pesquisa em campo, a pesquisa participante e a pesquisa etnográfica. De acordo como Gerhardt e Silveira (2009, p. 39-40), “a pesquisa em campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa”. Reforçamos que, neste trabalho, alinhamo-nos a Garcez, Bulla e Lorder (2014), por compreender que, em nossa inserção em campo, não coletamos dados pré-existentes e disponíveis para análise, mas examinamos os resultados dos registros que geramos nas gravações com os participantes do trabalho. A pesquisa participante “caracteriza-se pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas investigadas” (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 40). Spradley (1980, p. 58-62), ao analisar os tipos participação em pesquisas, classifica-os em cinco categorias: (i) não participação, na qual não há qualquer envolvimento do/a observador/a com as pessoas e com as atividades do grupo (por vontade própria ou por restrições do campo); (ii) passiva, na qual o/a observador/a ocupa o posto de observador (apenas gera os dados sem participar nem interagir com os/as colaboradores/as); (iii) moderada, na qual o/a etnógrafo/a mantém um equilíbrio entre a participação e a observação; (iv) ativa, na qual o/a etnógrafo/a procura agir como os/as participantes para aprender mais sobre seus padrões culturais; e (v) completa, em que o/a pesquisador/a é etnógrafo/a e participante da situação estudada. Quanto ao meu tipo de participação, classifico minhas práticas etnográficas na categoria moderada, a qual permitiu-me um *equilíbrio de lentes*: fui integrada à comunidade para dialogar e entender os sentidos de suas práticas sociais, porém não me ausentei do meu papel de pesquisadora.

A pesquisa qualitativa, em suma, constitui um estudo de um povo ou grupo e de sua base sociocultural, cujas características típicas são

o uso da observação participante, da entrevista intensiva e da análise de documentos; a interação entre pesquisador e objeto pesquisado; a flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa; a ênfase no processo, e não nos resultados finais; a visão dos sujeitos pesquisados sobre as suas experiências; a não intervenção do pesquisador sobre o ambiente pesquisado; a variação do período; a coleta de dados descritivos, transcritos literalmente para a utilização no relatório (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 41).

Na realização deste trabalho, somente minha saída a campo não seria o bastante para responder às minhas questões de pesquisa. A microetnografia ofereceu-me técnicas para a geração e para a análise de dados, além de ter me proporcionado uma imersão nas práticas socioculturais dos meus/minhas colaboradores/as.

Diante de minhas reflexões iniciais e da explicitação de meus objetivos, apresento, na sequência, reflexões metodológicas acerca da pesquisa qualitativa, representadas por Hammersley e Atkinson (1983), Guillemin e Gilliam (2004), Denzin e Lincoln (2006), Schwandt (2006), Flick (2004; 2009), Stake (2011), e Magalhães, Martins e Resende (2017); e dos estudos etnográficos, nas vozes de Green e Bloome (1997), Vidich e Lyman (2006), Heath e Street (2008), Angrosino (2009), Flick (2009) e Zimmermann (2017); e, por fim, meu percurso investigativo, com relatos de minhas observações em campo.

2.2 Pesquisa qualitativa

De acordo com Schwandt (2006), a pesquisa qualitativa surgiu, aproximadamente, na década de 1970, preocupando-se com os significados das experiências sociais e dos objetos, em oposição à pesquisa quantitativa. Assim, diferentemente da pesquisa quantitativa que prima por mensurar a quantidade e a frequência dos processos, o trabalho qualitativo é voltado para o sujeito, lida com seres humanos em sua perspectiva mais profunda. O autor (2006) ainda expõe três posturas epistemológicas na pesquisa qualitativa: (i) a hermenêutica filosófica, que diz respeito à compreensão ser uma condição do ser humano (quando fazemos uma pesquisa, buscamos compreender e nos engajamos em determinada situação) e entende que os pré-julgamentos existem na busca de uma compreensão clara (não podemos ser outra pessoa ao fazer uma pesquisa, devemos evitar os preconceitos em virtude da consciência ética); (ii) o construcionismo social, que visa à compreensão da construção das práticas sociais e dos sentidos nos discursos; e (iii) o interpretativismo, que busca entender o valor das ações sociais significativas (ações cujo significado pertence ao sistema, à organização do grupo). A preocupação pelos outros (caracterizador da pesquisa qualitativa), pelo que fazem (acional) e pelo que dizem (representacional) é o ponto em comum entre as três posturas (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 31).

Denzin e Lincoln (2006, p. 17), oferecendo breve definição sobre a pesquisa qualitativa, afirmam que esta

consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Neste nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativista, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou

interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Portanto, a pesquisa qualitativa preocupa-se com o aprofundamento da compreensão dos significados dos artefatos socioculturais oriundos das interações de determinado grupo social. Para explicar os porquês, os/as pesquisadores/as recorrem a uma variedade de práticas interpretativistas interligadas, a fim de conseguirem captar melhor tanto os sujeitos quanto os aspectos que compõem seu objeto de estudo. O caráter interpretativista dá-se em função de as interpretações dos significados serem coconstruídos; a pesquisa qualitativa é, assim, dialógica, visto que os resultados dependem da relação, da cooperação entre pesquisadores/as e participantes. Em complementariedade à afirmação dos autores (2006), Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 30) declaram que,

[...] na pesquisa qualitativa, é possível examinar uma grande variedade de aspectos do processo social, como o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos participantes da pesquisa; a forma como articulam os processos sociais, as instituições, os discursos e as relações sociais, e os significados que produzem.

Ao tratar do estudo qualitativo, Stake (2011, p. 24-26) destaca quatro características fundamentais: interpretativa, experiencial, situacional e personalística. A primeira propriedade está relacionada à capacidade de o estudo reconhecer e perceber os significados das ações a partir de diferentes espectros. O estudo interpretativo “reconhece que as descobertas e os relatórios são frutos de interações entre o/a pesquisador/a e os sujeitos”. Assim como a Sociolinguística Interacional, a pesquisa qualitativa também concebe que a negociação dos sentidos se dá a partir da interpretação dos enunciados, da construção conjunta e cultural do significado dos textos construídos na interação face a face. A segunda propriedade está direcionada ao campo, à natureza empírica do estudo, que focaliza “as observações feitas pelos participantes” e, por meio das descrições apresentadas, o/a leitor/a tem um acesso indireto à experiência do/da pesquisador/a. A terceira qualidade refere-se à importância do contexto na atribuição de significado às ações dos participantes, implicando que “cada local e momento possui características específicas que se opõem à generalização”. A última característica associa-se à empatia, uma vez que “busca o ponto de vista das pessoas, estruturas de referência, compromissos de valor”. Por ser personalístico, o estudo não desconsidera as percepções dos/as participantes (caráter êmico), isto é, há a contribuição do ponto de vista dos/as participantes da pesquisa quanto às suas próprias ações (DURANTI, 1997).

Flick (2004, p. 23) estabelece quatro aspectos essenciais da pesquisa qualitativa: a apropriabilidade de métodos e teorias, as perspectivas dos/as participantes e sua diversidade, a reflexividade do/a pesquisador/a e da pesquisa, e a variedade de abordagens e de métodos. O primeiro aspecto volta-se para a relevância do objeto de estudo como fator fundamental para a escolha adequada dos métodos e das teorias que fundamentam a pesquisa. O segundo aspecto diz respeito à necessidade de considerar os diferentes pontos de vista (do/da pesquisador/a, dos/as colaboradores/as, dos/as autores/as presentes na bibliografia *etc.*), visto que essas diferentes perspectivas acrescentam profundidade à investigação. O terceiro aspecto considera as constantes reflexões do/a pesquisador/a sobre o trabalho, o que nos instiga a, novamente, visionar a relação dialógica pesquisador/a–colaboradores/as como parte do processo de construção do conhecimento. Quanto à reflexividade, Guillemin e Gilliam (2004, p. 275) argumentam que

adotar o processo de pesquisa reflexiva significa um processo contínuo de observação e interpretação críticas, não apenas em relação aos métodos de pesquisa e aos dados, mas também ao/à pesquisador/a, aos participantes e ao contexto da pesquisa... Por ser reflexivo, nesse sentido, um/a pesquisador/a estaria atento/a não somente a questões relacionadas à criação de conhecimento, como a questões éticas em pesquisas⁴⁹.

A pesquisa reflexiva não é um processo que se limita às interpretações e às análises de dados; ela inclui tanto a sensibilidade que se deve ter quando escrevemos sobre o outro e sobre nós mesmos como pesquisadores/as (de que modo essas representações são construídas) quanto o engajamento e a acessibilidade. Finalmente, o quarto aspecto reforça a inexistência de um único método que seja suficientemente capaz de apreender as práticas sociais em análise, fazendo-nos concluir que devemos, portanto, empregar uma multiplicidade de métodos, a fim de tornar mais compreensíveis os sentidos construídos nas sociedades.

A adoção de uma multiplicidade de métodos é inerente à pesquisa qualitativa. O uso de múltiplos métodos, também conhecido como triangulação, reflete a necessidade do/a pesquisador/a combinar e introduzir diferentes perspectivas do mesmo objeto de análise, de maneira a trazer contribuições que deem maior legitimidade e qualidade aos dados (FLICK, 2009, p. 98-99). Segundo Hammersley e Atkinson (1983, p. 198),

a triangulação de fontes de dados envolve a comparação de dados relacionados ao mesmo fenômeno, mas derivados de diferentes fases do trabalho de campo,

⁴⁹ Tradução minha para o seguinte trecho: “*Adopting a reflexive research process means a continuous process of critical scrutiny and interpretation, not just in relation to the research methods and the data but also to the researcher, participants, and the research context... In being reflexive in this sense, a researcher would be alert not only to issues related to knowledge creation but also ethical issues in research*”.

diferentes pontos de validação por respondentes, os relatos de diferentes participantes (incluindo o etnógrafo) envolvidos no cenário⁵⁰.

Como foi mencionado anteriormente, a pesquisa qualitativa é interpretativa, o que significa que as percepções apresentadas dos objetos, dos eventos e das relações são simultaneamente interpretadas⁵¹. Flick (2004, p. 238) alerta-nos para o fato de a triangulação não poder ser tomada como ferramenta ou estratégia de validação na pesquisa, mas como *alternativa* para a validação a qual amplifica o espaço, a profundidade e a coerência nas condutas metodológicas. Ainda que a triangulação ofereça amparo e acrescente profundidade a qualquer investigação, a realidade objetiva nunca poderá ser captada pelo/a pesquisador/a; o que se tem é uma representação subjetiva de um dado evento.

Não obstante a variedade de procedimentos que procura assegurar a validade do estudo e que tenta compreender o objeto, a pesquisa qualitativa, como qualquer outra, têm suas limitações. Para Silverman (2000, p. 9), ela

é subjetiva. É pessoal. Suas contribuições para tornar a ciência melhor e mais disciplinada são lentas e tendenciosas. Novas perguntas surgem com mais frequência do que novas respostas. Os resultados contribuem pouco para o avanço da prática social. Os riscos éticos são importantes. E os custos são altos.

No que tange à subjetividade, esta questão encontra-se associada à interpretação. No processo de análise das práticas socioculturais e de entendimento de seus significados: pesquisadores são passíveis de cometer erros. Não se trata, todavia, de interpretações *assimétricas*, mas possíveis diante dos olhares em triangulação. Com a intenção de minimizar a possibilidade de falhas nas interpretações, a triangulação apresenta-se como solução: “Devemos ‘triangular’ os dados para aumentar a certeza de que interpretamos [...] como as coisas funcionam. [...]. A triangulação ajuda a reconhecer que as coisas precisam de uma explicação mais elaborada do que pensamos anteriormente” (STAKE, 2011, p. 47). A vagareza, propriedade comum desta pesquisa, relaciona-se ao longo tempo demandado tanto para a geração quanto para a análise de dados obtidos. Outra questão considerada inquietante é a possibilidade de o/a pesquisador/a não encontrar respostas às suas questões de pesquisa. Tal indagação não seria de todo errônea, caso não houvesse resquícios de um pensamento positivista, que considera a pesquisa como legítima a partir do momento em que traz *respostas*, isto é, soluções de caráter definitivo a situações análogas – algo incompatível com a pesquisa qualitativa, que é

⁵⁰ Tradução oriunda de: Triangulação na etnografia. In: Flick, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 102-103.

⁵¹ As interpretações são simultâneas porque, na triangulação, as realidades captadas por cada ângulo (método) agem no sentido de criar simultaneidade, e não retratos lineares ou sequenciais dos objetos e dos eventos. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20).

contextualmente situada. A pesquisa qualitativa traz respostas provisórias e direcionadas aos dados. Considero válido um reenquadramento dessa questão, de modo a entender que essas perguntas podem ser vistas como uma oportunidade de trazer novos direcionamentos ao objeto de investigação e preenchimentos de lacunas da pesquisa.

Nesta seção, vimos que a pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso de uma variedade de abordagens para a geração de dados, os quais são suscitados das interações. Cada método adotado tem o compromisso de entender melhor o assunto estudado, de empregar mais de uma prática interpretativa. O diferencial da pesquisa qualitativa é sua capacidade de descrever, compreender e explicar as relações macro e micro de determinado fenômeno. A seguir, trago as principais contribuições teóricas acerca da microetnografia.

2.3 Microetnografia

Para a realização desta pesquisa qualitativa, recorri à microetnografia por sua adequabilidade ao estudo das práticas sociais. De acordo com Flick (2009, p. 31), a microetnografia visa a “uma compreensão dos processos sociais de produção [de] eventos a partir de uma perspectiva interna ao processo, por meio da participação durante seu desenvolvimento”. Evidencia-se, assim, a harmonia existente entre os três procedimentos de pesquisa qualitativa selecionados: para se fazer microetnografia, é necessário haver tanto uma parte preliminar (o ingresso em campo) quanto uma atitude de engajamento, de compreensão dos atores sociais e de explicação dos artefatos socioculturais (pesquisa participante). É nesse *fazer etnografia* que, ancorada em Green e Bloome (1997, p. 184, grifos dos autores), situo-me, ao pressupor que

fazer etnografia envolve enquadrar, conceituar, conduzir, interpretar, redigir e relatar, o que, associado a um estudo amplo, aprofundado e a um estudo de longo prazo de um grupo social ou cultural, atende aos critérios para fazer a etnografia enquadrada em uma disciplina ou campo⁵².

⁵² Tradução minha para o seguinte trecho: *We argued [...] that doing ethnography involves the framing, conceptualizing, conducting, interpreting, writing, and reporting associated with a broad, in-depth, and long-term study of a social or cultural group, meeting the criteria for doing ethnography as framed within a discipline or field.*

O *fazer etnografia*⁵³ reúne a adoção da perspectiva etnográfica, uma abordagem focalizada na investigação das práticas socioculturais de dado grupo em particular, bem como o uso de ferramentas etnográficas, métodos e técnicas etnográficos associados às demandas do campo.

Angrosino (2009, p. 34) define a microetnografia como “método de pesquisa que busca definir padrões previsíveis de comportamento de grupo [...] baseada em trabalho de campo, personalizada, multifatorial, de longo prazo, indutiva, dialógica e holística”. Assim como Green e Bloome (1997), Angrosino (2009) pauta sua concepção no modelo de microetnografia tradicional, que enfatiza a importância de um longo período em campo. Encontro diálogo em Zimmermann (2017, p. 81), que, em sua pesquisa multi-situada de vertente contemporânea, critica o modelo idealizado de pesquisa clássica, ao esclarecer que

a etnografia tradicional sempre enfatizou a importância de uma permanência prolongada no campo selecionado. Entretanto, o modelo clássico apresenta uma versão idealizada da prática de pesquisa. Existem, é claro, restrições de tempo e financiamento na pesquisa contemporânea. [...] Em alguns campos, não é possível alcançar a mesma profundidade de foco ou se envolver com os participantes por um longo período devido às restrições de acesso ou à natureza do próprio campo⁵⁴.

Como é bem reforçado pela autora (2017), esta demasiada valorização da longa permanência em campo, por vezes, é confundida com sinonímias desacertadas como aprofundamento, rigor, credibilidade. Validar uma pesquisa pela suposta falta de preenchimento de um quesito puramente quantitativo é incongruente e desarmônico às principais propriedades da pesquisa qualitativa. A coconstrução de sentidos nas interações não pode ser mensurada em termos de quantidade, frequência ou duração. Além disso, existe a influência dos fatores condicionais do campo selecionado na estadia do/a pesquisador/a.

Ainda sobre o *fazer etnografia*, Heath e Street (2008, p. 3, grifo dos autores) recomendam que

entender o que língua, cultura e aprendizagem podem significar para etnógrafos e etnógrafas faz-nos mergulhar de cabeça na cultura. Ao estudarmos como os seres humanos seguem produzindo “estrutura simbólica entre si e os outros”, vemos a imensa variabilidade como também a estabilidade das formas em que eles criam, mantêm e adaptam modos de linguagem, inclusive a língua oral e escrita.

⁵³ Green e Bloome (1997, p. 184) apresentam dois outros enquadres etnográficos: a perspectiva etnográfica, que significa adotar teorias etnográficas para o estudo de aspectos particulares de determinado grupo, e o uso de métodos etnográficos, que, como o próprio nome sugere, restringe-se ao uso de métodos e técnicas etnográficas em campo.

⁵⁴ Tradução minha para o seguinte trecho: *Traditional ethnography has always stressed the importance of a prolonged stay in a chosen field. However, the classical model presents an idealised version of research practice. There are, of course, constraints on time and funding in contemporary research. [...] In some sites, it is not possible to achieve the same depth of focus or to engage with participants over an extended period due to constraints on access, or due to the nature of the field itself.*

Ao proporem que etnógrafos mergulhem na cultura, Heath e Street (2008, p. 7) convidam-nos a pensar nesta como um verbo, marcado pela dinamicidade, em vez de um substantivo, elemento fixo. Estudos interacionais-discursivos exigem que pesquisadores/as mergulhem nas práticas socioculturais e no contexto social, por meio de análises descritiva, explicativa e interpretativa dos dados gerados nos métodos etnográficos (observações, notas de campo, entrevistas). O mergulho na proxêmica linguístico-discursiva implica desnudar os sentidos construídos conjuntamente por professoras e estudantes, assim como entender que convenções socioculturais brasileiras são capazes de negociar as distâncias/aproximações no contexto de ensino de PBLA.

Um aspecto indispensável na discussão acerca da microetnografia é a relação dialógica entre pesquisador/a e subjetividade. Uma vez que a pesquisa etnográfica é contextualmente situada e interpretativa, a ideia de *pesquisadores/as inocentes* que ingressam em campo com a mente esvaziada de pressupostos, prontos/as para se tornarem membros completos/as de determinada comunidade, é rompida. Denzin e Lincoln (2006, p. 32) reconhecem que pesquisadoras/es são marcadas/os pelo gênero, pela idade, por suas experiências prévias, por suas práticas socioculturais, isto é, carregam propriedades que o/a compõe como ator social e que não são abandonadas no acesso ao campo nem deixam de exercer influência na sua visão sobre o *outro*. No entanto, como propõem Heath e Street (2008, p. 37), convém que não deixemos nossas particularidades obstruírem nosso propósito, mas que entremos em campo abertos/as à aprendizagem e adotemos uma postura de pesquisadoras/es reflexivas/os, críticas/os, com atenção à recomendação de que “todo/a etnógrafo/a deve estar sempre alerta para não deixar suas próprias crenças sobre o que deveria ser superar a precisão de detalhar o que é”⁵⁵. Alinhados a essa demanda etnográfica, Vidich e Lyman (2006, p. 49) argumentam que

a pesquisa social etnográfica qualitativa, portanto, requer uma atitude de desligamento em relação à sociedade que permite ao sociólogo observar a conduta do eu e dos outros, entender os mecanismos dos processos sociais e compreender e explicar por que os atores e os processos são como são.

Alinhado a essa perspectiva, Duranti (1997, p. 85) defende que, para a pesquisa etnográfica, deve haver o ajuste de lentes: não devemos nos aproximar demais, a fim de não comprometer nosso olhar *objetivo* sobre a comunidade investigada (caráter ético), tampouco devemos nos afastar muito, a ponto de perdermos a empatia pelos/as participantes ou deixarmos de entender seu ponto de vista (caráter êmico). Em oposição à inocência, a microetnografia

⁵⁵ Tradução minha para o seguinte trecho: *Every ethnographer must always be on guard against letting one's own beliefs about what should be overcome the accuracy of detailing what is.*

reivindica a reflexividade para a pesquisa. Etnógrafos/as, em diálogo contínuo com seus colaboradores, têm de estar em constante reflexão a respeito de suas questões de pesquisa. Logo, o desafio de fazer uma pesquisa qualitativa é nos policiarmos para não cairmos em julgamentos de valor; é imprescindível que nos comprometamos com a ética da pesquisa, pois, ao nos posicionarmos como pesquisadoras/es, nossas declarações têm autoridade.

A microetnografia utiliza a triangulação como estratégia de promoção da qualidade na pesquisa. Como foi citado no tópico anterior, na triangulação, ainda que pesquisadores/as recorram a múltiplos métodos, nenhum será suficientemente capaz de compreender todas nuances, idiosincrasias das interações e dos sujeitos. A objetividade opõe-se às pesquisas qualitativa e etnográfica. Além disso, é válido ressaltar que, por mais amparado que um/a pesquisador/a esteja de recursos de documentação de dados, pode haver a possibilidade não conseguir trazer à superfície os sentidos implícitos coconstruídos nas interações. Em outras palavras,

[...] não existe nenhuma janela transparente de acesso à vida íntima de um indivíduo. Qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade. Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado – e entre esses mundos. Os sujeitos, ou indivíduos, dificilmente conseguem fornecer explicações completas de suas ações ou intenções; tudo o que podem oferecer são relatos, ou histórias, sobre o que fizeram e por que o fizeram (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 33).

Entre as técnicas oferecidas pela pesquisa etnográfica para a documentação de dados, selecionei, para este estudo, as notas de observação, a gravação de áudio e as entrevistas semiestruturadas. As notas de campo buscam abranger os elementos essenciais que contribuirão para a análise da pesquisa (FLICK, 2009, p. 267). Essa técnica permite que o/a pesquisador/a reúna informações detalhadas sobre as interações observadas – informações capazes de trazer rigor ao trabalho. Dessa forma, “a gravação é um modo de assegurar a exatidão do que é dito e, no caso de histórias orais/de vida, é essencial ter a fala verdadeira pronta para ser ouvida novamente” (ANGROSINO, 2009, p. 68). A gravação apresenta-se como uma técnica de captação íntegra de falas das interações cotidianas. Antes de começar os registros, é de suma importância informar aos/às participantes a respeito da finalidade das gravações e ter o aceite destes. Mesmo o gravador sendo um instrumento potencialmente menos invasivo do que a câmera filmadora, por ficar parcialmente à mostra, ele pode causar desconforto nos colaboradores.

A entrevista semiestruturada “segue de perto o tópico escolhido de antemão e apresenta questões destinadas a extrair informação específica sobre aquele tópico” (ANGROSINO, 2009, p. 67). Caracteriza-se como “semiestruturada”, pois, à medida que os colaboradores dão suas respostas, o/a pesquisador/a exclui, adiciona, reformula as perguntas propostas, de modo a tornar a entrevista fluida. Para a condução desta dissertação, optei por elaborar questões abertas, pois questões fechadas, além de conter pressupostos e orientar a resposta do/a entrevistado/a, destoam da pesquisa qualitativa.

Nesta seção, destacamos que a pesquisa etnográfica é um estudo interpretativo de padrões que ocorrem nas interações de dado grupo. A microetnografia não pode ser reduzida a um modo estruturado de descrever o que se passa em determinado local; ela também documenta como determinado grupo social seleciona e molda sentidos, valores, questões socioculturais para a construção de uma identidade particular. A pesquisa etnográfica caracteriza-se por ser subjetiva, posto que as observações (que já não são objetivas) são filtradas pelas lentes do/a pesquisador/a e dos/as colaboradores/as – por isso a necessidade da reflexividade na pesquisa. A seção final deste capítulo contém o relato do meu período de pesquisadora em duas escolas de PBLA.

2.4 Percorso investigativo

Anteriormente, discuti as noções de pesquisa qualitativa e microetnografia, e trouxe uma sucinta explicação a respeito das três técnicas utilizadas para a geração de dados deste trabalho. Nesta seção final, trago um detalhamento descritivo-narrativo de minha experiência etnográfica. Para tanto, recorro aos registros (notas de campo, gravações de áudio entrevistas semiestruturadas) realizados por mim durante todo o período investigativo, a fim de assegurar minhas ações e as de meus/minhas colaboradores/as.

Para melhor organização do texto, esta seção encontra-se dividida em cinco subtópicos: (1) *Do acesso ao ingresso em campo*, breve relato do período anterior e posterior à minha entrada em sala de aula; (2) *A nova flora do cerrado: perfil dos/as participantes*, descrição dos/as meus/minhas colaboradores/as; (3) *Andamento do curso na Instituição 1 e na Instituição 2*, linhas gerais sobre minhas observações e de meus escritos em notas de campo; (4) *A arquitetura da sala de aula da Instituição 2*, representação da organização da sala de

aula; e (5) *A geração de dados e as entrevistas semiestruturadas*, exposição da maneira como esses dois processos foram conduzidos.

2.4.1 Do acesso ao ingresso em campo

O primeiro contato para negociação com uma instituição de ensino de PBLA se deu no início do segundo semestre de 2018 com a Submarino: imersão em língua e cultura⁵⁶. Findada as negociações, submeti meu projeto à avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa, para que, após a aprovação, pudesse iniciar minha experiência em campo. A proprietária e professora, Verónica Andrea González, acolheu-me e aceitou de imediato a minha participação como pesquisadora e permitiu-me observar e gravar as aulas da turma Intermediário, que aconteciam às terças e quintas-feiras no período matutino⁵⁷. A turma teve início em meados de setembro e era composta por dois estudantes, um canadense e uma estadunidense.

À época, devido a um choque de horário com as atividades do PPGL (programa de pós-graduação em linguística), tive de adiar minha entrada em campo prevista para o segundo semestre de 2018. Em novembro daquele ano, fui informada pela Verónica de que a escola, por motivos alheios à sua vontade, não mais funcionaria em endereço fixo no semestre seguinte. Apesar disso, ela garantiu-me que o nosso acordo prévio não seria prejudicado, de forma que minha participação na turma que me fora destinada não seria impedida.

Ao conversar com meu orientador sobre a situação, fui aconselhada a também realizar a geração de dados na Instituição 2 e, assim, analisar como as questões proxêmicas ocorriam em diferentes ambientes. Em janeiro, entrei em contato com a coordenadora e professora da instituição, para verificar a disponibilidade de meu ingresso em campo e, novamente, fui acolhida e incentivada a gerar meus dados no local. Para fins de formalização de pedido, submeti à secretaria o documento *Protocolo para submissão de pesquisas na Instituição 2*, em que apresentei resumidamente o tema e os objetivos de minha pesquisa, a metodologia empregada na geração de dados, o cronograma detalhado de minhas atividades na instituição e as possíveis questões que comporiam futuramente as entrevistas semiestruturadas com os/as colaboradores/as.

⁵⁶ Informaremos somente neste capítulo o nome da primeira instituição de ensino que tivemos contato e de sua responsável, em respeito ao acordo firmado no momento das negociações (a responsável reforçou que desejava que o nome da instituição e o dela própria constasse nesta dissertação). Doravante, trataremos de ambas as escolas com os pseudônimos Instituição 1 e Instituição 2, visto que temos o compromisso de preservar a identificação dos participantes bem como do local de pesquisa.

⁵⁷ Asseguro que esta pesquisa somente teve início após a aprovação do colegiado.

Ainda naquele mês, em um novo contato com a senhora Verónica González, fui informada de que as aulas da turma do Intermediário estavam perto de se encerrarem – havia mais duas semanas (4 aulas) até o fim do curso. Embora pudesse acompanhar o grupo que estava tendo aulas em cafês, preferi somente ter acesso às gravações feitas pela professora. A meu ver, mesmo os/as estudantes e a professora estando habituados com o gravador, a minha entrada apressada poderia comprometer a fluidez das atividades por causar desconforto, estranhamento – nós não nos conhecíamos nem tínhamos tempo de desenvolver certo vínculo para que eu deixasse de ser uma agente totalmente estranha. Desse modo, o único contato que tive com os/as colaboradores/as da Instituição 1 foi no período das entrevistas.

Em meados de fevereiro, retornei à Instituição 2 para conversar com a coordenadora a respeito da turma que me seria destinada. Entre as opções oferecidas, Iniciante 1 e Intermediário 2, escolhi a segunda (i) por ser um nível em que os/as estudantes já teriam maior conhecimento pragmático e discursivo da língua portuguesa (teriam, provavelmente, condições de produzirem textos sobre temáticas variadas); e (ii) para paralelizar com turma que me fora cedida na outra instituição de PBLA.

Minha entrada em sala de aula aconteceu poucos dias depois da última reunião com a coordenadora. No primeiro dia, após ter sido muito bem recebida pela professora, esta me concedeu, ao final da aula, o turno para que eu fizesse minha apresentação. Expliquei sucintamente a proposta de minha pesquisa e meu interesse em participar das atividades daquela turma. Ficou nítido que meus colaboradores não tinham compreendido, ao certo, os propósitos de minha investigação, mas tinham ciência de que a presença não se destinava ao posto de *policia da língua*.

Uma semana após o início do primeiro bimestre, pedi à professora alguns minutos da aula para que fossem destinados à explicação e ao preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e da Ficha de Apresentação. No primeiro documento, novamente, busquei informá-los de forma simples e concisa minha pesquisa e seus objetivos, e sugeri-lhes duas opções: (i) participar da pesquisa e autorizar a gravação de som; ou (ii) não participar da pesquisa. Ainda que eu já tivesse ingressado em campo e tivesse tido a autorização institucional, resolvi elaborar esse documento para dar, tanto para mim quanto para eles/as, liberdade e segurança na participação do trabalho, e para me sentir plenamente integrada ao grupo. Por sorte e incentivo da professora, não houve recusantes. Para o segundo documento, as perguntas elaboradas foram com base em alguns componentes sociolinguísticos elencados por Bortoni-Ricardo (2004): faixa etária, grau de escolaridade, profissão, rede social. Adicionei, ainda, questionamentos relacionados ao país de origem,

motivo da vinda ao Brasil, tempo de permanência no país e o tempo de estudo de PBLA. Acredito que essas informações fossem fundamentais ao meu trabalho por estarem diretamente ligadas às convenções socioculturais e ao processo de ensino e de aprendizagem em contexto de imersão.

A turma Intermediário 2 era composta por dez estudantes de diferentes nacionalidades: três francesas, duas americanas, um senegalês, um sul-africano, um russo, uma japonesa e uma birmanesa. A maioria dos/as estudantes era francófona (França e Senegal).

2.4.2 A nova flora do cerrado: perfil dos/as participantes

Na Instituição 1, a proprietária, Verónica, fez as primeiras mediações no contato pesquisadora – colaboradores/as. Logo no início do semestre letivo (setembro de 2018), ela informou-lhes sobre a minha participação na escola. Ao final do curso (janeiro 2019), enviei um *e-mail* aos/às colaboradores/as explicando em linhas gerais a minha pesquisa, e o processo da audição dos excertos selecionados e da entrevista semiestruturada, checando a disponibilidade dos/as estudantes para participar trabalho. Felizmente, obtive a resposta de todos/as confirmando interesse em serem participantes.

O número de colaboradores/as nesta instituição, apesar de ser pequeno, não foi insuficiente à análise dos dados. Ressalto que, por esta se tratar de uma pesquisa qualitativa, a escassez de um número expressivo de participantes não significa perda de credibilidade, uma vez que “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” (CANÇADO, 1994, p. 57). Mesmo com meus três colaboradores/as desta instituição, tive uma quantidade satisfatória de dados para analisar o funcionamento proxêmico no âmbito linguístico-discursivo.

Na Instituição 2, apesar de todos/as os/as estudantes terem se disposto a participar de minha investigação ao assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), nem todos/as foram considerados *participantes efetivos/as*. Só integraram à pesquisa aqueles/as que estavam presentes nos excertos selecionados para a análise – sete dos dez estudantes e a professora. Dessa forma, não participaram diretamente da pesquisa Daisy (estadunidense), Paduak (birmanesa) e Iris (francesa)⁵⁸.

⁵⁸ Os nomes destas participantes foram escolhidos por mim e representam flores típicas do país de origem de cada uma delas.

A fim de assegurar a preservação da identidade dos/as colaboradores/as, decidi que a alternativa adotada para suas identificações seria empregar pseudônimos. Como alertam-nos Garcez e Bulla e Loder, (2014, p. 270), “uma vez que temos o compromisso de preservar a identificação dos participantes (bem como de nomes de terceiros e locais mencionados), assegurada nos termos de consentimento informado, empregar os nomes reais não é uma opção”, diferentemente do caso da coordenadora da instituição 1, que desejou ter a identidade revelada. Assim, pedi a todos/as os/as participantes que escolhessem nomes de flores/plantas que fossem típicos de seu país de origem e/ou combinassem com sua personalidade. A categoria selecionada foi inspirada em um dos dias mais marcantes em campo, quando, em uma atividade de prática oral, os/as alunos/as da Instituição 2 ministraram uma aula-expositiva sobre os biomas de seu país. Pude ver com nitidez a satisfação deles/as em expor aos/às colegas e à professora a riqueza de sua cultura. Coincidentemente, também houve na turma da Instituição 1 uma aula com temática similar.

A seguir, apresento os/as participantes da pesquisa com seus componentes sociolinguísticos (BORTONI-RICARDO, 2004) e aspectos idiossincráticos, separados/as pela instituição de ensino.

Instituição 1

Vitória Régia⁵⁹: a professora de português como língua adicional

Vitória Régia, gênero feminino, 34 anos, é natural de Belém e residente de Brasília há nove anos. A professora é licenciada em Letras Português e tem uma especialização no ensino de português para estrangeiros pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e é Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA), da Universidade de Brasília (UnB).

A professora relatou que atuava no ensino de PBLA desde a época de sua especialização com aulas particulares. Formalmente, havia seis anos de atuação em sala de aula, a metade deste período estando na Instituição 1. Para ela, seu ofício é, de fato, um processo de ensino e de aprendizagem que necessita de diálogo e interação: *a cada aula, eu aprendo muito sobre ser professora e eu tento muito fazer esse processo da alteridade, porque eu também já fui estudante de línguas⁶⁰.*

⁵⁹ Vitória Régia foi escolhido por ser uma planta representativa de sua região, o norte, e por ter características que se assemelham à sua personalidade: força e delicadeza, que não pode ser confundida com fragilidade.

⁶⁰ Trecho retirado na íntegra da gravação da entrevista com a professora Vitória Régia.

Pelas gravações escutadas e pelo curto contato que tivemos, pude perceber que Vitória Régia se preocupava com a aprendizagem e com o bem-estar de seus alunos. Havia um esforço constante para proporcionar um espaço amigável, acolhedor e interativo aos/às estudantes. Atividades lúdicas eram aliadas da professora para se aproximar dos/as estudantes e convidá-los/as a construir conjuntamente conhecimento. Por ser carismática, acessível e por ter tato, a professora conseguiu criar uma relação de amizade com os/as alunos/as e estendê-la para fora de sala de aula.

Violet⁶¹: a estudante estadunidense

Violet, gênero feminino, 39 anos, é estadunidense e reside em Brasília há três anos, nunca tendo morado anteriormente em outra cidade brasileira. Casada com um diplomata brasileiro, a estudante veio ao país para acompanhar seu marido. É escritora e, por ter uma profissão flexível, continua exercendo esse ofício – escreve em casa ou em cafés da capital. O contato que tinha com brasileiros/as era nos momentos de encontros com os amigos do marido e nas interações sociais rotineiras.

A estudante iniciou seus estudos de português na Instituição 2, local onde também conheceu a professora Vitória Régia e o colega Maple. A primeira instituição foi importante, pois ofereceu a base gramatical que, no primeiro momento, interessava-lhe. Após isso, não vendo oportunidades de continuar desenvolvendo seus conhecimentos sociolinguísticos, procurou outras escolas até encontrar a Instituição 1. De acordo com Violet, o que motivou sua escolha de estudar neste local foi a abordagem diferenciada e a afinidade com a professora Vitória Régia. Durante as aulas, a aluna costumava participar voluntariamente e interagiu sem muitas dificuldades com os/as demais participantes do grupo.

Maple⁶²: o estudante canadense

Maple, gênero masculino, 41 anos, é canadense e reside em Brasília há um ano e meio. Antes de se mudar para a Capital, passou uma curta temporada em Florianópolis (3 semanas), onde teve as primeiras aulas de português. O motivo da sua vinda ao país foi o trabalho de sua esposa, diplomata canadense. Sua profissão, consultor ambiental, permitia-lhe continuar trabalhando no Brasil, pois a maioria de seus clientes é estrangeira e a comunicação se dá por

⁶¹ Violet foi escolhido por ser uma flor que chama a atenção da estudante por sua cor e beleza singela.

⁶² Maple foi escolhido por ser uma árvore típica do Canadá e ser utilizado na produção do *maple syrup*. Para o estudante, assim como o alimento, ele era doce e agradável.

recursos digitais. Ao contrário de sua colega de turma, Maple é bilíngue: fala fluentemente inglês e francês – língua que, segundo o estudante, o ajudou a compreender melhor o português e serviu-lhe de base para a aprendizagem. O contato que tinha com brasileiros/as era nas interações com os/as diplomatas colegas de sua esposa e nas interações sociais rotineiras.

Antes de se matricular na Instituição 1, o estudante cursou um semestre intensivo na Instituição 2, na turma Avançado 2, local onde conheceu Violet e a professora Vitória Régia. Finalizado o curso, Maple procurou outras escolas para dar prosseguimento aos estudos e, por indicação e incentivo de sua colega Violet, que já tinha descoberto a Instituição 1 e conversado com a antiga professora deles, acabou ingressando à escola. Em sala de aula, era bastante participativo e tinha uma boa relação com suas colegas.

Instituição 2

Roseira⁶³: a professora de português como língua adicional

Roseira, gênero feminino, 39 anos, é natural de Goiânia e residente em Brasília há oito anos. É licenciada em Letras Português/Inglês pelo Centro Universitário São Camilo, instituto de São Paulo, e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA), da Universidade de Brasília (UnB).

A professora relatou que estava há quinze anos ministrando aula de português, tendo como maior experiência o ensino deste em língua materna, conforme sua formação acadêmica na graduação. O primeiro contato com o ensino e o estudo de PBLA ocorreu na época em que foi aluna especial do programa de mestrado, ao fazer algumas substituições de professores da Instituição 2. A partir disto, cresceu o interesse e o gosto pelo campo. Estava há cinco anos interrompido atuando como professora da instituição – problemas de saúde levaram-na a pausar seu ofício por quase um ano e meio.

Durante todo o curso, percebi que Roseira era uma docente que se preocupava com o bem-estar dos/as estudantes e que era atenta às necessidades destes/as. Segundo ela, *qualquer pessoa na condição de aprendiz precisa se sentir confortável, respeitado, bem – em vários aspectos: bem com a professora, com os colegas, sentir-se acolhido*⁶⁴. Esforçava-se para tornar as aulas mais leves, recorrendo sempre a recursos lúdicos e citando os nomes dos/as

⁶³ Roseira foi escolhida por ser uma flor de cores vibrantes e por relacioná-la à delicadeza, sensibilidade e transparência, propriedades com as quais a professora se identifica.

⁶⁴ Trecho retirado na íntegra da gravação da entrevista com a professora Roseira.

alunos/as, como exemplos, nos momentos de explicação. Era muito simpática, brincalhona e acolhedora, características perceptíveis por mim e por meus/minhas colaboradores/as.

Muguet⁶⁵: a estudante francesa

Muguet, gênero feminino, 45 anos, é francesa e reside em Brasília há seis meses. Tem ensino médio completo e um *Bac Professionnel Commerce*⁶⁶. Em seu país natal, trabalhava como auxiliar de classe, mas, atualmente, exerce a função de dona de casa. A vinda para o Brasil ocorreu por exigências do trabalho de seu marido, funcionário da Embaixada da França de Brasília. O único contato que tem com brasileiros é em suas saídas de compras – algo que a chateia, pois gostaria que a prática da língua portuguesa não se restringisse à sala de aula.

A estudante iniciou seus estudos em casa, sozinha, até decidir se matricular na Instituição 2, por indicação da Embaixada. Muguet utilizava a língua alvo apenas no período de aula; em outros momentos (anteriores e posteriores ao horário do curso), sempre recorria ao francês para comunicar-se com suas/seus colegas francófonas/os. Nas aulas, apesar de suas dificuldades, a estudante participava constantemente, não demonstrava ter receio de interagir em português e, inclusive, voluntariava-se para apresentar suas produções escritas – ainda havia consideráveis interferências da língua francesa em sua escrita e fala, que eram mediadas pela professora.

Kiparis⁶⁷: o estudante russo

Kiparis, gênero masculino, 42 anos, é russo e residente em Brasília há seis meses. É formado em advocacia, porém estava temporariamente sem atender clientes. A vinda ao país se deu pela profissão de seu marido, que é diplomata. Antes de vir ao Brasil, já morou no Timor Leste, país onde teve o primeiro contato com a língua portuguesa. O contato que tem com a língua alvo é em sala de aula, interações sociais e com os amigos da capital e de São Paulo. Apesar de seu marido ser brasileiro, a língua que usam para se comunicar é o russo.

O estudante era um dos mais participativos da turma e tinha um bom domínio do português, mesmo com o distanciamento existente com a sua língua materna. Poucos eram as inadequações cometidas tanto nas produções orais quanto escritas. Em interações com os/as

⁶⁵ Muguet é uma flor típica da França com a qual se presenteia os trabalhadores no dia 1º de maio. Atualmente, é também oferecida às pessoas queridas como forma de demonstrar carinho e desejar felicidades.

⁶⁶ O baccalauréat (Bac) é uma qualificação acadêmica obtida ao final do ensino médio para ingressar em uma instituição de ensino superior.

⁶⁷ Kiparis é uma árvore encontrada no sul da Rússia. Na língua materna do estudante, há uma expressão que compara pessoas altas e magras a essa árvore, algo que o estudante ouvia muito da família e dos amigos.

colegas, era à língua alvo que recorria, ainda que tivesse um conhecimento razoável do francês e do inglês. Contrariando estereótipos, Kiparis era sociável, dava certa abertura para brincadeiras e aproveitava todas as oportunidades disponíveis para pedir o turno de fala.

Rose⁶⁸: o estudante sul-africano

Rose, gênero masculino, 22 anos, é sul-africano e residente em Brasília há um ano e dois meses. Antes de vir, tinha terminado há pouco tempo sua graduação em *Business Management* (Administração). Morava na Capital em função do trabalho dos pais, que são funcionários da Embaixada da África do Sul. Estudava português havia um ano e foi aluno do Instituição 2 desde o curso inicial – momento em que conheceu Baobab e a professora Roseira. O estudante tinha pouco contato com brasileiros, mas relatou-me que aproveitava a presença na UnB para conhecer brasileiros e praticar português.

Rose costumava ficar mais calado em sala de aula, porque gostava de *escutar mais do que de falar*⁶⁹. Era um estudante tímido, de participações limitadas a pedidos da professora. Suas interações restringiam-se a Baobab (conversavam bastante durante as aulas), seu melhor amigo, e sempre falavam português, pois suas línguas maternas eram diferentes. Por sermos de idades próximas, Rose permitiu-me ter uma maior aproximação comparada a dos/as demais estudantes: ao final das aulas, eu, ele e Baobab costumávamos conversar rapidamente. Segundo o estudante, devido a essa afinidade, sentia-se mais à vontade para contar-me mais de sua história.

Baobab⁷⁰: o estudante senegalês

Baobab, gênero masculino, 24 anos, é senegalês e residente em Brasília há quase um ano. Tem ensino médio completo e, na sua terra natal, trabalhava na empresa de seu irmão e tinha alguns pequenos trabalhos informais. Veio ao país com seu irmão, sua irmã e seu cunhado para trabalhar na venda de vestuários senegaleses na Feira dos Importados. Estava há nove meses estudando português na Instituição 2 e, em seu primeiro bimestre, conheceu Rose e Roseira, sua primeira professora. Ele não tinha muito contato com brasileiros, algo pelo qual

⁶⁸ Rose foi escolhido como pseudônimo porque o seu significado (amor, felicidade) é o mesmo do nome deste participante.

⁶⁹ Trecho retirado na íntegra da gravação da entrevista com o estudante Rose.

⁷⁰ Baobab é uma árvore símbolo do país do estudante. Ela representa a vida, pois pode durar até 300 anos. Segundo o estudante, há na sua cultura uma prática de as famílias escreverem na Baobab informações pessoais sobre seus membros para que futuras gerações conheçam a história de seus parentes.

lamentava. A prática da língua alvo ocorria em sala de aula, com seus vizinhos e em momentos de venda.

Baobab, apesar de suas dificuldades com o português, era um dos alunos mais participativos. Era um estudante sorridente, que fazia brincadeiras e interagia de modo satisfatório com seus colegas. Embora praticasse a língua alvo com Rose, tinha costume de conversar em francês com as estudantes francesas. Em sua fala e em sua escrita, era nítida a interferência de sua língua oficial, que era sinalizado prontamente pela professora. Assim como seu melhor amigo, Baobab e eu tínhamos uma relação mais próxima devido à nossa faixa etária. Em sala de aula, o estudante pedia-me ajuda com exercícios e brincava, de vez em quando, comigo e com Roseira.

Himawari⁷¹: a estudante japonesa

Himawari, gênero feminino, 42 anos, é japonesa e residente em Brasília há sete meses. Tem ensino superior completo, porém, atualmente, não exerce mais sua profissão de agrônoma, tornou-se dona de casa. Está na capital em virtude do trabalho de seu esposo, que é funcionário da Embaixada do Japão. Antes de vir ao Brasil, morou na Bolívia, na Nicarágua e na República Dominicana, passou quase dez anos em países da América Latina. Estudava português há, aproximadamente, seis meses e o contato que tem com este idioma é em sala de aula, na escola de seu filho (com pais e professores) e nas interações sociais do dia a dia.

Antes das entrevistas, a estudante parecia-me ser tímida e, em decorrência desse aspecto, de poucas participações. Entretanto, confessou-me que não se percebia nesta imagem, considerava-se bastante comunicativa. Seus turnos de fala eram limitados às concessões da professora, pois, ainda que estivesse acostumada com a cultura latina, sua própria cultura agia com mais intensidade em suas ações. Segundo Himawari, a participação dos/as alunos/as no Japão é condicionada à autorização do/a professor/a. A estudante era esforçada e tinha bom desempenho nas atividades orais e escritas. Suas maiores dificuldades eram com as interferências da sua outra língua adicional, o espanhol (era comum o uso do *portunhol*).

⁷¹ Himawari significa girassol. Embora não seja típica do Japão, a estudante escolheu esta flor por suas cores vibrantes e alegres, algo com o qual ela se identifica.

Lis⁷²: a estudante francesa

Lis, gênero feminino, 50 anos, é francesa e residente em Brasília há um ano e meio. Após reformar-se das forças armadas francesas, tornou-se assistente administrativa e comercial. Veio à capital para acompanhar seu marido, funcionário da Embaixada da França, e, no momento, não exercia mais sua função. Estudava português há um ano, sendo aluna da Instituição 2 desde a turma Iniciante 1. O pouco contato que tem com brasileiros e com a língua portuguesa é, respectivamente, nas interações sociais rotineiras e em sala de aula.

Lis conseguia comunicar-se com certa proficiência. Suas participações eram bastante frequentes e suas produções escrita e oral foram se aperfeiçoando ao longo do curso. Eram poucas as dificuldades que apresentava na língua alvo. Embora tivesse facilidade com o português, a maior parte de suas interações eram com suas colegas francesas e seu colega senegalês, sempre utilizando sua língua materna.

Orchid⁷³: a estudante estadunidense

Orchid, gênero feminino, 35 anos, é estadunidense e residente em Brasília há seis meses e do Brasil há três anos. Tem ensino médio completo, trabalhava como técnica de informática, mas, atualmente, atua como dona de casa. O início de seus estudos de português deram-se de modo informal com aplicativos, sites e vídeos, tendo sido, neste ano, o primeiro contato formal na Instituição 2. Mudou-se para a Capital em decorrência do emprego de seu marido, funcionário da Embaixada dos EUA. O contato que tem com brasileiros é na escola de seus filhos e nas interações sociais rotineiras.

A estudante era de participações moderadas. Geralmente, compartilhava com os/as colegas suas produções escritas a pedido da professora e dirimia suas dúvidas nos momentos de explicação de conteúdo novo. Mesmo sendo a estudante com o maior tempo de residência no país, a fala e a escrita insistiam em carregar traços morfossintáticos (às vezes, lexicais) de sua língua materna. Tinha bom contato com seus colegas, principalmente com a aluna birmanesa, Paduak, por terem se conhecido antes na instituição de ensino frequentada por seus filhos.

⁷² Lis é uma flor associada à monarquia francesa. A estudante escolheu esta flor porque admira sua beleza e a faz lembrar-se de seu país.

⁷³ Orchid é uma planta e foi escolhida porque a estudante identifica-se com a beleza singela de suas flores.

2.4.3 O andamento do curso na Instituição 1 e na Instituição 2

Na Instituição 1, não houve um ingresso em campo desde o início. Como acompanhei a turma pelas gravações da professora Vitória Régia, minhas notas de campo foram feitas com base em minhas impressões dos áudios e em comentários compartilhados por meus/minhas colaboradores/as no momento das entrevistas. As atividades principiaram em meados de setembro de 2018 e seguiram até o final de janeiro de 2019. As aulas eram ministradas duas vezes na semana (terças e quintas-feiras), das 9h às 10h30. Chamou-me a atenção o fato de as aulas não terem uma atividade inicial típica: a cada dia, Vitória Régia propunha algo diferente, como conversas que desencadeavam no conteúdo planejado, correções de tarefa, revisão de conteúdo. A ausência de uma rotina trazia dinamicidade às aulas.

A Instituição 1 trabalha com o ensino comunicativo, pela responsável, Verónica González, acreditar ser este um método flexível no qual professores têm liberdade para explorar materiais e atividades, o que faz com que haja um maior aproveitamento dos temas. O material didático destinado à turma Intermediário 2 fazia referência ao conteúdo previsto para o nível Iniciante 2. A proposta era utilizar um material mais básico para extrair o máximo de discussões para além daquelas propostas nas atividades e adicionar atividades extras que pudessem aprofundar os conteúdos aprendidos e atendessem às necessidades dos/as estudantes. O principal tema do material era o Brasil – chamava-se Meu Brasil Brasileiro – e suas especificidades regionais. A partir disso, a professora trabalhava tópicos geográficos, históricos, culinários, turísticos.

A minha entrada na Instituição 2 aconteceu no dia 18 de fevereiro de 2019, o primeiro dia do primeiro bimestre. Inicialmente, tinha sido acordado que a minha permanência seria até a segunda semana de março, mas, pelo convívio ter sido tão prazeroso, prolonguei minha saída até o último dia do bimestre, 17 de abril de 2019.

As aulas eram ministradas três vezes na semana (segundas, quartas e sextas), das 8h20 às 10h. O início das aulas, geralmente, era destinado à correção de tarefas de casa. Os/as estudantes da turma Intermediário 2 eram bastante participativos/as: tiravam dúvidas, ajudavam os/as colegas, empenhavam-se nas atividades propostas pela professora e pediam para ler suas produções escritas. O que se seguia depois das correções era a explicação/revisão de conteúdos e atividades de prática oral e/ou escrita. No bimestre, todos/as trabalharam com três unidades didáticas: a primeira e a segunda foram sobre os biomas e as regiões brasileiras e a terceira tratou de saúde, com foco na saúde mental. A professora não se limitou ao uso do

material da instituição, para cada unidade, houve de duas a três atividades com recursos audiovisuais e uma apresentação individual relacionada à temática vigente.

Embora minha incursão etnográfica tenha sido o “fazer etnografia (GREEN; BLOOME, 1997), evidentemente, houve desnivelamento no envolvimento decorrente das condições: conforme foi mencionado no subtópico 3.1, devido ao curto tempo que eu dispunha da entrada até o fim do curso, não tive qualquer participação nas atividades da Instituição 1 (SPRADLEY, 1980). Já na Instituição 2, minha participação foi moderada, o que implicou uma proporção harmoniosa de observação e participação. Roseira não objetou meu entrosamento com os/as estudantes nem mesmo com ela; pelo contrário, sempre foi muito receptiva e integradora. Era recorrente usar-me em exemplos nas explicações lexicais ou incluir-me nas rodadas de perguntas que estimulavam o emprego do modo verbal ensinado no dia. Além disto, essa aceitação de minha presença e participação também se deu por parte dos/as alunos/as. Também acontecia de, nas atividades de entrevistas, alguns/algumas estudantes cederem-me o turno de fala ou, no tempo destinado à execução de exercícios da apostila, pedirem-me auxílio. Nos dias destinados às provas escrita e oral, assumia temporariamente o posto de professora em sala de aula para entregar o exame e esclarecer eventuais dúvidas que os/as alunos/as do Intermediário 2 tivessem com as questões, enquanto a professora coordenava a prova oral de outra turma.

Acredito que exercer o papel observadora-participante tenha sido fundamental para tornar minha experiência mais completa e para trazer mais conforto e abertura com meus/minhas colaboradores/as. Contudo, esse estilo, irrefutavelmente, traz certas fragilidades à pesquisa etnográfica que devem ser evitadas pelo/a pesquisador/a. De acordo com Angrosino (2009, p. 61), a observação participante “exige um elevado grau de consciência, atenção a pequenos detalhes, e um cuidadoso registro de dados sistematicamente organizados para ser usado como ferramenta de pesquisa”. É evidente que as duas primeiras exigências não poderiam ser interpretadas em seu sentido literal, seriam inviáveis. Entretanto, acredito ter sido essencial para mim, como pesquisadora: manter meus objetivos em mente e não me descuidar de minhas atribuições, a fim de não prejudicar a pesquisa (consciência); evitar distrações, concentrar-me nas aulas e não menosprezar os recursos linguístico-discursivos negociados, pois seus sentidos poderiam ser evidenciados posteriormente nas entrevistas – como, de fato, aconteceu (atenção). A terceira exigência foi seguida à risca. Assumo que ter feito registros minuciosos das interações e de minhas impressões enriqueceu minhas análises.

2.4.4 A arquitetura da sala de aula da Instituição 2

Em tempo, ressalto que este tópico tem como destaque a Instituição 2, pois, conforme explicado anteriormente, não acompanhei o andamento do curso na segunda instituição colaboradora, a Instituição 1. Entretanto, trago a descrição arquitetônica de minhas observações do local no período das negociações da entrada em campo. A sala da turma Intermediário 2 era pequena, quatro carteiras escolares compunham o ambiente junto com um quadro branco e um mapa geográfico do Brasil. A professora Vitória Régia também recorria a recursos didático-pedagógicos adicionais: computador portátil, caixa de som, textos multimodais de motivação para produções orais.

A sala concedida à turma Intermediário 2 era espaçosa, composta por, aproximadamente, vinte e cinco carteiras escolares. A fim de trazer os/as alunos/as mais para perto de si, Roseira dispunha dez carteiras em semicírculo – o restante ficava atrás. Além das carteiras, havia um quadro branco, mapas das regiões brasileiras e recursos didático-pedagógicos trazidos esporadicamente, a depender da atividade programada para o dia, como computador portátil, caixa de som e projetor de imagens. Em ambas as escolas, tais aparatos tornavam a aula mais dinâmica e o processo de ensino e de aprendizagem mais atrativo aos/às estudantes.

Antes de iniciar as gravações, passei cinco aulas (duas semanas) analisando como meus/minhas colaboradores/as se organizavam na sala de aula. Ao que me pareceu, a primeira semana foi destinada à marcação de lugares: em um acordo tácito, os/as estudantes determinaram qual seria seu assento durante todo o bimestre. A professora sempre se posicionava a frente da mesa nas situações de conversa e de correção de atividades. Nos momentos de explicação de conteúdo e de escrita de um novo léxico, ela se dirigia ao quadro que ficava atrás de sua mesa. A pedido da professora, posicionei-me em uma carteira logo atrás do semicírculo. Conseguia ver e escutar cada um/a dos/as alunos/as sem dificuldades, o que facilitou a escritura de minhas notas de campo e as minhas participações nas atividades. Exponho uma representação da arquitetura da sala da Instituição 2 a seguir.

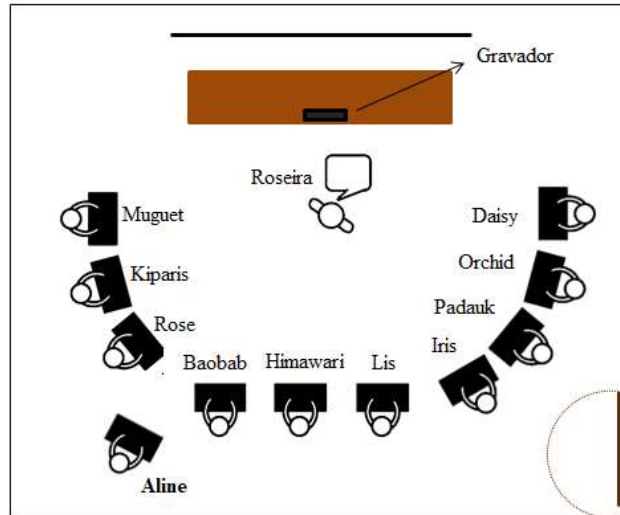


Figura 2: Disposição da sala de aula (Instituição 2, Intermediário 2)
Fonte: Elaborada por mim.

2.4.5 A geração de dados e as entrevistas semiestruturadas

A geração dos dados da Instituição 1 aconteceu de maneira diferenciada devido à minha ausência nas aulas. Segundo Verónica, antes da minha participação como pesquisadora do instituto, foi acordado entre ela e a professora Vitória Régia que o curso seria gravado para posterior avaliação do rendimento das aulas, do método adotado, das respostas dos alunos ao material didático. Nem todas as aulas foram gravadas, por isso tive um total de dez áudios de uma hora e meia de duração, sem qualquer tipo de pausa. Entre estes registros, sete foram feitos na antiga sede da escola e três, em cafés. O instrumento utilizado para registrar os dados foi o gravador do *smartphone* da professora.

Quanto à Instituição 2, na segunda semana de curso, pedi o turno à professora para explicar resumidamente à turma como ocorreriam as gravações. Como se tratava de gravações de áudio, não houve resistência por parte dos/as alunos/as nem da professora. Ainda assim, insisti em frisar que o objetivo era tão somente o registro para posterior análise e que as únicas pessoas que teriam acesso ao documento, além de mim, seriam os/as participantes envolvidos/as nos trechos selecionados. A utilização do gravador destinou-se somente às documentações das interações em sala de aula e das entrevistas. Segundo Flick (2004, p. 180), “o pesquisador deve limitar sua gravação àquilo que for absolutamente necessário para sua questão de pesquisa”. Situações e informações coadjuvantes à minha análise e pesquisa eram registradas nas notas de campos, recurso menos invasivo e intimidador.

As gravações na Instituição 2 tiveram início dia 25 de fevereiro de 2019, após observar a rotina do grupo durante cinco aulas. Avisei-os/as sobre como seriam realizadas as

gravações (aparelho, período de duração, posição). O instrumento utilizado para a geração dos registros de áudio foi o gravador de meu *smartphone*, pela qualidade e pela discricção do dispositivo. Nesse dia, fiz o primeiro teste para verificar se, de fato, o aparato conseguiria captar todas as nuances e se sua presença provocaria algum desconforto em meus/minhas colaboradores/as. Posicionei-o em cima da mesa da professora, conforme representado na figura do subtópico anterior, por sua ótima localização – era um ponto central na sala de aula, ficava próximo às carteiras, e não era um local de foco de atenção, o que minimizava a presença do aparelho.

O primeiro áudio foi descartado, por ter sido destinado tão somente à observação da reação dos/as alunos/as com a presença do agente estranho (*smartphone*). Felizmente, a primeira gravação mostrou-me que tanto o gravador quanto a sua localização iriam me possibilitar conseguir áudios inteligíveis, fator fulcral para o processo de transcrição. Nas demais gravações das aulas, continuei com os procedimentos adotados na gravação piloto. Ao total, foram gravadas sete aulas no período de fevereiro a março. Desconsidere três aulas espaçadas (o equivalente a uma semana) as quais foram destinadas à exposição de *PowerPoint* dos/as alunos/as e às primeiras provas escrita e oral – preferi interromper as gravações nesses eventos de avaliação, a fim de deixá-los/as mais à vontade para esses momentos avaliativos. Além disso, todas as gravações, de uma hora e quarenta minutos, foram realizadas sem pausa.

A fim de evitar imprevistos relacionados ao armazenamento de dados do aparelho e de incompreensão das notas de campo, segui rigorosamente a rotina de transferir para meu computador os áudios do dia e de transferir minhas observações em um documento *Word*. Com essa ação, não enfrentei dificuldades quanto à captação das atividades da turma Intermediário 2 e preveni-me de descuidos de memória.

Como as aulas eram no período matutino, eu fazia as transcrições no período vespertino do mesmo dia, sempre em triangulação com minhas notas de campo. Para Gibbs (2009, p. 28-29), “a transcrição é uma mudança de meio e isso introduz questões de precisão, fidelidade e interpretação”. É um processo de transformação da oralidade para a escrita na qual não há uma relação especular entre a cena interacional e a cena transcrita, mas que, irrefutavelmente, há uma aproximação. Logo, a transcrição não pode ser tratada como mera reprodução mecânica; deve ser uma representação cuidadosa e não descontextualizada da realidade e ser capaz de refletir aspectos para/extra/não linguísticos; tenta ser precisa, mas com ressalvas, pois toda mudança de meio implica um grau de transformação, sem que haja a possibilidade de transpor *objetivamente* uma realidade; procura ser fiel às gravações, para que

o/a leitor/a tenha acesso aos sentidos evocados; e é interpretativa, por favorecer a construção de uma *nova* realidade por meio dos textos produzidos.

Duranti (1997, p. 161, grifos do autor) reconhece que “i) a transcrição é um processo *seletivo*, que busca salientar certos aspectos da interação, de acordo com metas investigativas específicas; ii) não há transcrição *perfeita*, no sentido de uma transcrição que possa recapturar inteiramente a experiência de se estar na situação original”. Torna-se, portanto, um processo seletivo por ser parcial, dado que os critérios da escolha incluem interesses do/a pesquisador/a (alinhamento da teoria com os objetivos de pesquisa). Não é um ato perfeito, pois nem todas as falas ou gestos dos/as participantes serão mapeados na transcrição, não sendo, assim, uma transição (oral-escrito) que ocorre *ipsis litteris*, sem alterações. Alinhado a essas discussões, Bucholtz (2000, p. 1463) esclarece que

a transcrição de um texto sempre envolve a inscrição de um contexto. As condições do ato de transcrição são frequentemente visíveis no texto: os objetivos do transcritor; suas teorias e crenças sobre os falantes; seu nível de atenção à tarefa e à familiaridade com a linguagem ou registro do discurso; e assim por diante⁷⁴.

A partir dos dados gerados, eu esboçava análises das interações, realizava supressões dos excertos escolhidos nas gravações, selecionava os/as colaboradores/as da respectiva cena e elaborava perguntas-chave para as entrevistas. Este planejamento seguiu-se também com os dados provenientes do curso Intermediário 2 da Instituição 1.

Com os/as participantes da Instituição 1, combinei os encontros individuais por meio de mensagens eletrônicas. Dois encontros foram em cafés da cidade (estudantes) e um na Universidade de Brasília (professora). Já com os/as colaboradores/as da Instituição 2, o agendamento aconteceu nos minutos antecedentes às aulas. A sala das professoras me foi cedida pela professora Roseira, para que eu realizasse as entrevistas após o término das aulas, o que facilitou muito o processo das entrevistas, por anular quaisquer chances de desencontros.

Angrosino (2009, p. 62) compreende que a entrevista deve ser um ato feito em profundidade, na medida em que “ela não é uma mera versão oral de um questionário. Ao contrário, seu objetivo é sondar significados, explorar nuances, capturar as áreas obscuras que podem escapar às questões de múltipla escolha que meramente se aproximam da superfície de um problema”. A entrevista etnográfica consiste, portanto, em uma interação na qual o/a

⁷⁴ Tradução minha para o seguinte trecho: *The transcription of a text always involves the inscription of a context. The conditions of the transcribing act are often visible in the text: the transcriber's goals; her or his theories and beliefs about the speakers; her or his level of attention to the task and familiarity with the language or register of the discourse; and so on.*

pesquisador/a conduz a conversação com a intenção de gerar informações relevantes para a análise de dados.

Antes de iniciar as entrevistas, expliquei a meus/minhas colaboradores/as a maneira como o processo havia sido planejado. Na primeira etapa, fiz perguntas presentes na ficha de apresentação que elaborei para conhecê-los/as, como foi o caso dos/as participantes da Instituição 1, ou para esclarecer/obter mais informações de uma resposta já dada. A segunda foi destinada à audição dos trechos selecionados e à leitura das respectivas transcrições, para que, em seguida, na terceira etapa, pudéssemos compreender conjuntamente suas ações e os sentidos negociados nas cenas interacionais. Retomando o debate acerca da triangulação, Flick (2009) esclarece que esta contribui para trazer mais embasamento e qualidade à análise e à interpretação dos dados. Acrescer à minha pesquisa as contribuições de meus/minhas colaboradores/as foi mister para esta pesquisa, uma vez que maximizou a credibilidade dos resultados obtidos. Por fim, a quarta etapa foi reservada para a apresentação dos/as colaboradores/as, com base nos critérios já mencionados previamente. Gravei todas as etapas das entrevistas, a fim de garantir segurança na escrita dos capítulos e na análise dos dados.

2.5 Considerações finais

Neste capítulo metodológico, evidenciamos que este estudo é qualitativo, inserido em uma perspectiva etnográfica – o que necessariamente o torna interpretativo. Nossas orientações metodológicas foram congruentes com nossa base teórica no que tange à proxêmica linguístico-discursiva, posto que as negociações de aproximação/distanciamento na interação expressam a necessidade de olhares interpretativistas e contextualmente situados, bem como o favorecimento de vozes múltiplas (a polifonia na construção do texto). Em minha experiência em campo, busquei, ao máximo, integrar-me com moderação às práticas culturais do grupo, entretanto sem abrir mão de minha postura de pesquisadora etnográfica (equilíbrio ético e êmico); tornar as construções de sentidos mais dialógicas, isto é, dando importância às percepções de cada um/a dos/as colaboradores/as; utilizar diferentes técnicas, a fim de dar mais segurança à minha análise, dissociando-me de explicações unilaterais; e conseguir dados que atendessem aos propósitos dessa pesquisa, na priorização da qualidade, e não da geração pela geração. No capítulo a seguir, analisarei, com densidade etnográfica, os dados relativos às manifestações proxêmicas linguístico-discursivas geradas nas duas instituições, já caminhando para o desfecho desta dissertação.

3. AS ESTRATÉGIAS DE PROXÊMICA LINGUÍSTICO-DISCURSIVA EM SALA DE AULA DE PBLA

O que encontrei no zoológico foi um fenômeno bastante conhecido de todos: vi dois jovens macacos *brincando*, isto é, envolvidos em uma sequência interativa na qual as ações ou sinais, individualmente, eram semelhantes, mas não idênticos, aos de um combate. Era evidente, mesmo para um observador humano, que a sequência como um todo não era combate, assim como era evidente para o observador humano que, para os macacos participantes na atividade, aquilo era “não-combate”. Ora, esse fenômeno, o da brincadeira, só poderia ocorrer se os organismos participantes fossem capazes de algum grau de metacomunicação, isto é, de trocarem sinais que levassem a mensagem “Isto é brincadeira”⁷⁵.

(BATESON, 1972, p. 68, grifo do autor)

3.1 Considerações iniciais

Nos capítulos precedentes, refletimos acerca das contribuições da literatura precursora da proxêmica pelos eixos antropológicos, semióticos e semânticos, introduzimos nossa terminologia proxêmica, a qual assume eixos interacionais e discursivos (capítulo 1), e expomos o processo de condução desta pesquisa (capítulo 2). Neste capítulo, investigamos, a partir da transcrição das cenas interacionais, as manifestações das estratégias de proxêmica linguístico-discursiva e a avaliação sócio/intercultural que os/as participantes fizeram dessas ações.

De todo o *corpus* de pesquisa, selecionamos cinco excertos interacionais que contemplassem a negociação de recursos aproximadores/distanciadores, tanto no âmbito linguístico quanto no não linguístico, em sala de aula de PBLA. Gravamos dezessete aulas durante todo o processo de geração de dados, em ambas as instituições. Dessa quantidade, selecionamos cinco excertos (dois da Instituição 1 e três da Instituição 2) que dialogassem com nossos objetivos e com nossas questões de pesquisa.

⁷⁵ Tradução realizada por Lúcia Quental (2013, p. 85) para o seguinte trecho: *What I encountered at the zoo was a phenomenon well known to everybody: I saw two young monkeys playing. i.e., engaged in an interactive sequence of which the unit actions or signals were similar to but not the same as those of combat. It was evident, even to the human observer, that the sequence as a whole was not combat, and evident to the human observer that to the participant monkeys this was 'not combat'. Now, this phenomenon, play, could only occur if the participant organisms were capable of some degree of metacommunication, i.e., of exchanging signals which would carry the message 'this is play'.*

As subseções seguintes reúnem os desdobramentos das estratégias de maior e de menor aproximação/distanciamento. Os dados gerados encontram-se organizados do seguinte modo: contexto situacional das interações; excerto interacional; e análise do excerto com o amparo da triangulação de dados teórica (integração, sobretudo, entre a sociolinguística interacional e a pragmática), metodológica (combinação de métodos investigativos) e analítica (contribuições dos/as participantes e da pesquisadora).

3.2 Uma primeira imersão etnográfica: a instituição 1

Logo no início da terceira aula do curso, a professora, seguindo o conteúdo sugerido no material didático, selecionou uma atividade que integrava a fala espontânea e os conhecimentos geográficos do mapa brasileiro. O objetivo era que um estudante, tendo em mão o mapa, descrevesse e desse *dicas* sobre a região ou sobre o estado para o/a colega, que estaria de costas e com uma figura incompleta, adivinhar. O primeiro excerto deu-se no período em que as aulas eram ministradas na antiga sede da instituição.

1	Vitória Régia:	eh:: algum de vocês conhece bem↑ o mapa do brasil?
2	Violet:	hu::m
3	Maple:	não bem
4	Vitória Régia:	((imita sons de negação))
5	Violet:	((R))
6	Vitória Régia:	bom (.) é o seguinte ((olha para o material didático)) (..) ((suspira)) eh:: tá ok (sus.) vi↑olet↓ você vai ficar com o mapa
7		a (.) maple você poderia: botar sua cadeira bem aqui por favor?
8		((aponta para o local))
9		hum↑?
10	Maple:	
11	Vitória Régia:	[[((aponta para o local)) você pode colocar sua cadeira aqui?
12	Maple:	[[((olha para Vitória Régia))
13	Vitória Régia:	mudar↓ de lugar por favor
14	Maple	[sim sim sim (ac.) ((arrasta a cadeira))
15	Vitória Régia:	ou aqui: ((aponta para outro lado)) (.) onde preferir você só tem que ficar de costas
16		
17	Violet:	((R))
18	Vitória Régia:	bo:m a atividade é a seguinte (.) a violet tem o mapa a: e o:: maple tem o mapa b (.) o mapa a está completo e o mapa b está incompleto (.) en:tã:o dona vio↑let↓ ((S))
19		
20		
21	Violet:	[[((R))
22	Vitória Régia:	vai dar as indicações para que o maple complete o mapa dele com os estados do brasil
23		

Excerto Interacional 1

Assim como na primeira troca interacional, à linha 1, Vitória Régia, para denominar os estudantes, às linhas 7 e 8, recorreu ao referente *você*, o qual, neste caso, é congruente com o cenário de maior proximidade e de maior informalidade, e com as relações hierárquicas previstas. A professora, no contexto de sala de aula, é plenamente legítima a usar marcadores identitários potencialmente reivindicadores de interações menos simétricas (CARREIRA, 1997; VAN DIJK, 2010). Lembramos que, assim como Blommaert (2008), combatemos

pressuposições pré-definidas; as relações hierárquicas não se estabelecem anteriormente à interação, tampouco podem ser compreendidas sem um discurso situado. Mesmo havendo uma base convencional nos papéis sociais, ela não é rígida, imutável, mas relativa. O contexto tem influência na construção e na negociação das relações de poder.

Na sucessão do turno conversacional da professora, às linhas 8 e 9, podemos constatar que a colaboradora optou pelo emprego de mitigadores (*poderia* com prolongamento de vogal e *por favor*) na formulação de pedido. No momento da entrevista, Vitória Régia relatou que o marcador foi utilizado por questões de polidez, como desvio do imperativo. Para alcançar os propósitos da atividade, Maple, que estava sentado ao lado próximo ao mapa do Brasil presente em sala de aula, teria de deslocar-se de seu local inicial. Assim, o recurso usado pela professora almejou amenizar os custos da mudança ao estudante (preservação de *face* - GOFFMAN, 1967). Ainda às linhas 8 e 9, encontramos a presença de pistas (GUMPERZ, 1982a) linguísticas (*botar sua cadeira bem aqui*) atuando conjuntamente com semioses não linguísticas (*indicação do local com o dedo*) na sinalização de pressupostos comunicativos, de maneira mais diretiva: o linguístico atuou no anúncio do pedido, e o não linguístico enfatizou o deslocamento e desvelou uma ordem. Essa configuração, além de envolver hibridismo (mitigação para/linguística e diretividade não linguística), promoveu maior distanciamento entre os interlocutores.

À linha 10, o aluno lançou pistas linguística (*hum?*) e extralinguística (entonação ascendente) solicitando reformulação do enunciado. Ao conversar com Maple, ele comentou ter percebido apenas posteriormente os esforços de Vitória Régia em suavizar o pedido potencialmente lesivo, pois estava absorto no instante da fala da professora. A distração do estudante ocasionou no não processamento das pistas emitidas por Vitória Régia, incapacitando-o de interpretar a elocução com base no que estava acontecendo no momento da interação (não entendimento) e comprometendo a negociação proxêmica (GUMPERZ, 1982a, 1992; CARREIRA, 1997, 2015, 2017). Consequentemente, o desalinhamento de *frames* (BATESON, 2013 [1972]; GOFFMAN, 2013 [1979]) conduziu-o a formular um pedido indireto.

Antes do término do turno de fala de Maple, a professora conseguiu inferir, por meio de pistas linguísticas e não linguísticas, e com base em suas percepções do cenário e em suas experiências prévias, o que era pretendido por seu interlocutor. Alinhando-se ao enquadre do aprendiz, a Vitória Régia, à linha 11, persistiu na pista não linguística (*sinalização com o dedo*), porém reformulou o pedido. Havíamos pressuposto, inicialmente, que a mudança no enunciado poderia ter sido realizada a fim de simplificar o pedido, o que foi confirmado nas

entrevistas. De acordo com a participante, afora sua intenção inicial (suavizar o pedido), usar o mitigador (*pode*), pouco menos distanciador que o anterior, conduziria mais facilmente o aluno ao entendimento de sua intenção e apressaria a deslocação dele para dar início à atividade.

Os constantes esforços de Vitória Régia não foram efetivos na promoção do alinhamento interacional. Como vemos à linha 12, Maple realizou um pedido totalmente indiretivo, formulado unicamente com pistas não linguísticas (*contato visual fixo*) – o que, pragmaticamente, bastou para revelar suas intenções comunicativas. À linha 13, a docente fez uso de um recurso ainda menos convencional e ainda mais diretivo, combinando as pistas de natureza linguística (*mudar de lugar – ordem*) e não linguística (*entonação ascendente e descendente – reforço*), todavia mantendo a presença do mitigador (*por favor*). É nesta última reformulação de maior aproximação que os *frames* sincronizaram-se, favorecendo o exercício da inferência e da interpretação de Maple.

Por fim, às linhas 15 e 16, Vitória Régia enfatizou o pedido recorrendo a enunciação de maior diretividade e de maior aproximação até então. Houve a presença de dois aspectos contrastantes na construção deste enunciado: a oferta de opções ao interlocutor (*onde preferir*) seguida da imposição (*you só tem que ficar de costas*). Sendo questionada, a docente acreditou que, ali, depois de inúmeras tentativas de tornar o enunciado mais interpretável, poderia adotar uma postura mais incisiva pelo seu papel no contexto.

Tal troca interacional é convidativa para pensarmos na seguinte variação gradativa de distanciamento a aproximação no pedido/ordem realizada pela professora:

- (1) você poderia botar sua cadeira bem aqui por favor?
- (2) você pode colocar sua cadeira aqui?
- (3) mudar de lugar por favor
- (4) você só tem que ficar de costas

Para este momento, consideraremos somente a natureza linguística dos dados, visto ser a tônica deste trabalho. A análise desta interação situacionalmente contextualizada mostrou que quanto maior era a presença de mitigadores na formulação do enunciado, maiores eram a dificuldade interpretativa do estudante na leitura das pistas e as distâncias estabelecidas entre os participantes.

Na sequência, às linhas 18 a 20, Vitória Régia, ao orientar os alunos a respeito da tarefa, usou dois registros distintos (TANNEN; WALLAT, 2013 [1987]). Primeiramente, serviu-se do registro convencional de sala de aula: pausas curtas, entonação marcadamente

monótona para fazer uma instrução contínua da atividade, poucos prolongamentos de vogais, e postura mais séria e concentrada. Em contraste a esse registro mais formal e distanciador, a professora, ao dirigir-se à Violet, usou um registro em tom de brincadeira, caracterizado pelos alongamentos dos sons vocálicos e pela alternância entonacional acompanhada de sorrisos. À linha 21, a resposta de Violet, ao estabelecimento de um novo *footing* (*risos*), expôs simetria de enquadres interativos e de esquemas de conhecimento.

Para analisarmos a referida troca interacional, foi insuficiente considerarmos puramente os registros empregados pela professora; foi preciso nos atentar para os outros aspectos subjacentes à utilização desses dois registros. As interações somente puderam ser compreendidas em contexto específico: o evento foi compreendido quando as pistas foram contextualizadas (GOODWIN; DURANTI, 1992; KENDON, 1992; VAN DIJK, 2012). No contexto de sala de aula, em que (re)configurações dos papéis sociais podem ser feitas conforme os propósitos conversacionais, é comum que simetrias e assimetrias entrem-se nas interações.

Outro aspecto a ser considerado em nossa análise foi o fato de que a mudança de registro de Vitória Régia implicou uma mudança de enquadre (BATESON, 2013 [1972]; GOFFMAN 2013 [1979]; TANNEN; WALLAT, 2013 [1987]). A identificação da aluna ao novo *frame* interacional ocorreu pela associação das pistas linguísticas (*dona Violet*), paralinguísticas (*alongamento das vogais*), extralinguísticas (*entonações ascendente e descendente*) e não linguísticas (*sorriso*) com seus conhecimentos prévios (GUMPERZ, 1982a). A força das pistas não linguísticas com que a professora sinalizou o enquadre *brincadeira* foi mais efetiva e maior do que as palavras ditas para a interpretação e o alinhamento de Violet.

Chamou-nos a atenção a seleção lexical da professora na construção da imagem da estudante. Em princípio, por não termos estado presente na interação, tivemos a leitura de uma crítica, em tom de ironia, a uma pessoa que estava prestes a tomar ares de autoridade, o que foi, posteriormente, negado por ambas as participantes. Ao ser entrevistada, Vitória Régia revelou que *dona* foi o recurso linguístico encontrado para brincar com Violet e anunciar novas relações hierárquicas com seu colega: em decorrência de a aluna ter todas as informações geográficas necessárias, ela estaria no comando da situação. Questionada sobre seu entendimento da situação, Violet afirmou ter percebido o desejo proxêmico da docente (alinhamento de *frames*) pelas pistas não linguísticas, o que foi evidenciado em sua reação. Além disso, em sua percepção, o referente remetia à formalidade e ao poder. O conjunto das ações (ser chamada de *dona* e ter o mapa completo nas mãos) foi interpretado como uma

reconfiguração das relações, em que ela era a detentora do poder, e Maple, o subordinado (BROWN; LEVINSON, 1987; VAN DIJK, 2010; FAIRCLOUGH, 2016). O dado manifesta claramente que a categorização não se encontra em uma instância única e exclusivamente semântica, tampouco é uma representação descontextualizada, objetiva e insensível aos filtros culturais, sociais e individuais. Os objetos do discurso não são plenamente etiquetados; há uma base, porém, suscetível de negociações (MARCUSCHI, 2007).

Ademais, o fato de as participantes partilharem do mesmo esquema não desfavoreceu o exercício da inferenciação de Violet. Na leitura das pistas de Vitória Régia, a estudante conseguiu avaliar as intenções comunicativas da professora (estratégia de aproximação por meio da brincadeira) e alinhar-se ao *frame* comum, encontrando direcionamentos de como interpretar o enunciado.

O segundo excerto é proveniente do último encontro do curso Intermediário 2. À ocasião, a aula estava sendo ministrada em um café da cidade. A professora havia acabado de encerrar o conteúdo gramatical final previsto no material didático (o futuro do subjuntivo), quando propôs uma atividade oral típica do exame Celpe-Bras⁷⁶. A partir de um texto multimodal em formato de guia sobre as comidas de ruas de Salvador, Vitória Régia demandou aos estudantes que exprimissem suas considerações acerca do tema.

1	Vitória Régia:	pra você: o que que é comida de rua?: (..) o que↑ você considera
2		comida de rua? ((direciona o olhar para violet))
3	Violet:	comi:da que é: (..) a:hn massa: no? ((olhar em Vitória Régia))
4		((R)) porque::
5	Vitória Régia:	[[que vende na rua?
6	Violet:	sim sim (ac.) ((+)) porque: a:hn esse:s di:as tem muito:s ah:
7		(.) ah::: ah: tro↑que:sj?
8	Vitória Régia:	TRUques
9	Violet:	truques de:: comida
10	Maple:	[[food trucks
11	Vitória Régia:	[AH food trucks
12	Violet:	a↑ham:↑ ((+))
13	Vitória Régia:	[fudi traques
14	Maple:	[fudi traque
15	Violet:	[[enTÃ:O: qual↑quer↓ comida: você: quer↑ tá no rua
16	Maple:	[uhum
17	Vitória Régia:	qual↑quer↑ comida que você::↑ ((sobrancelha erguida e olhar fixo
18		em violet)) quiSER ((S))
19	Violet:	[quiser ((S))
20	Vitória Régia:	Ê::: ((S)) ((bate palmas))
21	Estudantes:	((R))
22	Violet:	está no:: ((aponta para a rua))
23	Vitória Régia:	[[você encontra: ((+)) é verdade (.) e pra você ((volta-se
24		para maple)) o que é comida de rua?
25	Maple:	comida de rua é: co-comida: mai:s ah: mais:: típica (.) ah:: (.)
26		do: do: lugar e é: é: é como o (ac.) fast fudi local ((R))
27	Vitória Régia:	((+)) uHUM ((S))
28	Maple:	entã::o (.) ah:: (.) o:: é comida que: (.) tan que as ve↑ces
29		ahn:: (..) te dar ahn: doente ((S))
30	Vitória Régia:	doen↑ça ((R))

⁷⁶ O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é o exame brasileiro oficial para certificar proficiência em português como língua adicional.

31	Maple	hã?
32	Vitória Régia:	doença
33	Maple:	doença ((S)) <u>sim</u> (sus.)
34	Vitória Régia:	ou um mal esta::r né?
35	Maple:	[[aHAM (.) <u>as vezes</u> (sus.)
36	Vitória Régia:	tem muito óleo as vezes
37	Maple:	depende da onde: você:: ah: (.)
38	Vitória Régia:	[[olha fixo para maple com os punhos
39		cerrados balançando)) ((S))
40	Maple:	você está: ver ((R))
41	Violet:	((R))
42	Maple:	((R)) eu: eu: eu vi eu vi nos olhos ((bate palmas)) (.) <u>por</u>
43		<u>favor por favor</u> (ac.) ((imita a professora)) ((R)) uma vez só (.)
44		uma vez ((R))
45	Vitória Régia:	((R))
46	Violet:	((R)) excelente
47	Vitória Régia:	CINco estreLinhas: ((R))
48	Maple:	acho que: like ah: podemos terminar agora ((R))
49	Vitória Régia:	((R)) conseguimos usar o subjuntivo professora (.) era isso que
50		você queria
51	Maple:	[[((R)) sim
52	Violet:	fechou aula ((R))
53	Maple:	tchau ((R)) ((acena))
54	Vitória Régia:	foi muito bom estar aqui ((R))

Excerto Interacional 2

Às linhas 1 e 2, após Vitória Régia não ter conseguido respostas voluntárias dos/as estudantes, ela direcionou a pergunta com o olhar para Violet, estratégia proxêmica reveladora de maior proximidade entre ambas. À linha 3, constatamos que a estudante sinalizou sua dificuldade em formular uma resposta, pelo contínuo uso do alongamento de vogais e pelo uso do bilinguismo (no uso do inglês e do português). Compreendemos que Violet lançou mão de pistas linguística (*no*), paralinguísticas (alongamento de vogais em *comida, é, ahn, massa e porque*) e não linguística (*olhar em Vitória Régia*), as quais funcionaram como um pedido indireto de ajuda para que a professora ajudasse-a a completar a enunciação desejada (GUMPERZ, 1982a).

Vitória Régia, por sua vez, à linha 5, ao perceber as pistas sinalizadas e as dificuldades da estudante, interrompeu a fala desta, a fim de colaborar na identificação do referente. Ao conversarmos com ambas as participantes no momento de audição das gravações, Violet confirmou que, de fato, necessitava do auxílio para informar sua concepção de comida de rua, portanto a intervenção da docente veio a calhar. Vitória Régia relatou ter compreendido o pedido por sua mediação, devido a essa ter sido uma ação rotineira da estudante ao longo do curso. Logo, ainda que Violet não tenha pedido diretamente, a docente conseguiu compreender a petição da estudante ao associar as pistas com seu conhecimento enquadrado de experiências anteriores (GUMPERZ, 1982a, 1982b; MARCUSCHI, 2000, 2007).

Embora a interrupção seja um ato potencialmente desrespeitoso e aproximativo, reforçamos a importância da avaliação contextualmente situada, de modo a não reproduzirmos análises deterministas (*interrupção – ato invasivo*). Em um segundo encontro, Violet contou-nos que o ato da docente não a incomodou, pois não só consentiu com a tomada

de turno como também sinalizou que precisava de ajuda. Associando a interrupção aos princípios de figura-fundo, compreendemos que o ato, à linha 5, não pode ser enquadrado como lesivo, pois o evento (aula particular) e os papéis sociais (professora e aluna) conferem credibilidade à organização proxêmica de Vitória Régia de aproximação (GOODWIN; DURANTI, 1992; CARREIRA, 1997, 2017). Além disso, a interrupção e a confirmação linguística (*sim repetido e acelerado*) e não linguística (*aceno positivo de cabeça*) de Violet, à linha 6, evidenciaram o alinhamento interacional das participantes (BATESON, 2013 [1972]; GOFFMAN, 2013 [1979]; TANNEN; WALLAT, 2013 [1987]).

Às linhas 6 e 7, constatamos, mais uma vez, a presença de sons vocálicos alongados na fala da aluna. No período de entrevistas, Violet narrou que esse recurso serviu para que ela tentasse se lembrar de uma possível tradução para o português do referente pretendido, porém, sem sucesso, acabou arriscando a palavra *troques*. Em seguida, Vitória Régia fez a correção (linha 8), acentuando a primeira sílaba, pois, segundo a docente, na situação, tinha mal interpretado o referente pretendido pela estudante, o que suscitou o desalinhamento semântico. Violet retomou o turno, fazendo a alteração indicada pela professora (linha 9), até ter sua fala interrompida por Maple (linha 10). Quando conversamos com o estudante canadense, ele contou ter reconhecido o referente (alinhamento semântico) ao associá-lo com o contexto. Ademais, por saber que *food truck* é um empréstimo na língua portuguesa sem tradução, sua intervenção, mesmo não sendo solicitada, objetivou cooperar (i) com a colega para transmissão da mensagem e (ii) com a professora para o alinhamento.

Ao levarmos as considerações de Maple para as duas colaboradoras, Violet disse ter apreciado o auxílio do colega, pois percebeu que sua tradução não foi capaz de transmitir a informação desejada à professora. Em nossas notas de campo, registramos serem frequentes a mútua ajuda entre os dois estudantes, devido aos enquadres e ao *background* serem socioculturalmente semelhantes. Quanto à Vitória Régia, ela acreditou que suas dificuldades no processo de inferenciação conduziram o estudante a intervir, o que facilitou o seu reconhecimento do referente (GUMPERZ, 1982a, 1982b; MARCUSCHI, 2000, 2007). Novamente, a interrupção apareceu como estratégia linguístico-discursiva capaz de promover aproximação e alinhamento entre os interlocutores.

Após Maple ter resolvido a falha de comunicação entre as duas participantes (linha 10), Vitória Régia repetiu o referente, sinalizando sua compreensão e seu alinhamento (linha 11), e Violet utilizou marcadores linguístico (*aham*), extralinguístico (*alternância de entonação*) e não linguístico (*aceno positivo com a cabeça*) como reforço. À linha 13, a docente tomou o turno de fala e enunciou as palavras com a pronúncia brasileira, pois, de

acordo com o que nos foi contado, era comum ela ensinar-lhes o *aportuguesamento* de estrangeirismos. O estudante canadense aderiu ao tópico proposto (linha 14), mas Violet, à linha 15, ao interrompê-lo, anunciou tanto sua não adesão quanto a retomada ao tópico previamente estabelecido, por meio de pistas linguísticas e, principalmente, extralinguística (*aumento de voz*) e paralinguística (*alongamento das vogais*). Em nossa interpretação, a tomada de turno da estudante apresentou-se como recurso de distanciamento de seus interlocutores, que teve como objetivo a conclusão de seu enunciado. Na segunda entrevista, entretanto, Violet discordou de nossa suposição, afirmando que o aumento na entonação foi para enfatizar a confirmação de que o referente era mesmo aquele.

Em seguida, terminada a fala de Violet, Vitória Régia, às linhas 17 e 18, reproduziu a sentença da estudante estadunidense, fazendo as correções diretamente. A docente serviu-se de recursos linguísticos, paralinguísticos (*alongamento de vogal*), extralinguísticos (*entonação ascendente e descendente*) e não linguísticos (*olhar fixo e sobrancelhas erguidas*) bastante aproximativos em sua ação, os quais nos levou a crer que não se tratava somente de uma correção, mas também de uma sinalização para que a aluna acertasse sozinha a conjugação do verbo (GUMPERZ, 1982a, 1982b). Ao conversarmos com Vitória Régia, ela confirmou nossa primeira análise, acrescentando que, não vendo uma reação esperada da estudante, terminou o turno com a resposta. No segundo encontro que tivemos com a estudante, interrogamo-la acerca da ação da professora. De acordo com Violet, a correção seguida de sua fala não lhe foi lesiva, por ter achado que, de modo geral, a professora tinha tato para realizá-la: sua fala não era interrompida continuamente e Vitória Régia não usava recursos não linguísticos impositivos (expressão facial e olhar *sérios*, e entonação monótona, por exemplo). Quanto às pistas lançadas, a aluna comentou que, apesar de tê-las reconhecido, sua participação foi tardia, porque tinha esquecido a conjugação do verbo.

Obtida a resposta de Violet (linha 19), Vitória Régia, à linha 20, alterou para o registro em tom de brincadeira, caracterizado pela mudança na altura de voz, pelo som vocálico alongado e pelas palmas acompanhadas de sorrisos (TANNEN; WALLAT, 2013 [1987]). A reação dos/as estudantes (linha 21) evidenciou o entendimento do propósito da docente, que consistia em comemorar a utilização do futuro do subjuntivo (conteúdo dessa última aula). À linha 22, Violet retomou o turno para concluí-lo. Novamente, conforme foi confirmado posteriormente pela estudante, ela utilizou recursos paralinguísticos (*alongamento da vogal*) e não linguísticos (*sinalização com o dedo*), para que a docente pudesse ajudá-la com o referente (GUMPERZ, 1982a, 1982b; MARCUSCHI, 2000, 2007). Vitória Régia, entretanto, não verbalizou o referente, mas sinalizou simetria semântica ao confirmar o sentido

linguística e não linguisticamente (linha 23). Em seguida, a professora dirigiu a pergunta ao estudante canadense (linhas 23 e 24).

Às linhas 25 e 26, Maple começou a elaborar sua resposta, apresentando, igualmente à sua colega, certa dificuldade, notadas pelo prolongamento de vogais e pelas pausas (recursos paralinguísticos), e pela repetição de palavras (recurso linguístico). Havíamos pressuposto, inicialmente, que esses recursos serviam como pistas para indicar à professora a necessidade de mediação. No segundo encontro com o colaborador, Maple expôs que a contínua utilização de recursos não linguísticos era uma maneira encontrada para organizar seu pensamento e que, geralmente, quando solicitava ajuda da docente, realizava o pedido diretamente. Ao conversarmos com Vitória Régia, ela contou que não fez intervenção, por não ter havido um pedido mais direto dele nem um olhar direcionado a ela seguido de alongamentos vocálicos, como acostumava ocorrer. De igual modo, à linha 26, Maple lançou mão de uma estratégia aproximativa para a docente. Seguida à fala acelerada, o estudante canadense fez seu enunciado utilizando o referente na forma abrasileirada, conforme a professora havia ensinado anteriormente. Na resposta de Vitória Régia, à linha 27, são principalmente os aspectos não linguísticos (*aumento no volume da voz, aceno positivo com a cabeça e sorriso*) que explicitam a compreensão da brincadeira – isto é, pela atividade inferencial, a docente conseguiu produzir significações e alinhar-se às expectativas de seu interlocutor (GUMPERZ, 1982a, 1982b; MARCUSCHI, 2000, 2007).

Às linhas 28 e 29, novamente, Maple utilizou pausas e alongamento de vogais em quatro momentos (*então, ahn, o e que*) na construção de sua fala, como recurso de organização de pensamento. À linha 30, Vitória Régia serviu-se da correção direta, estratégia aproximativa. Nos dois encontros que tivemos, Maple afirmou não considerar essa ação da docente inoportuna, pois acreditava que Vitória Régia fazia correções com certa leveza. Logo após a correção, Maple solicitou à docente que repetisse seu enunciado (linha 31). Ela repetiu o léxico, dando ênfase na sílaba tônica (linha 32), e o estudante reproduziu a fala da professora, fazendo a correção (linha 33).

Mesmo tendo concluído sua fala, tivemos a impressão de que Vitória Régia deu indícios de que queria que Maple desenvolvesse mais sua concepção de *comida de rua* (linhas 34 e 36). Em nosso segundo contato, a docente confirmou nossa primeira suposição, revelando que suas falas tiveram o objetivo de incentivar o aluno a utilizar o futuro do subjuntivo (conteúdo destinado para aquela aula). À linha 37, Maple demonstrou ter entendido a proposta da docente, ao construir uma sentença na qual o emprego do futuro do subjuntivo seria imprescindível. Simultaneamente à fala do aluno, Vitória Régia, às linhas 38

e 39, inseriu-se no *frame* de brincadeira (simulando uma torcida) e deu início à sinalização de pistas não linguísticas (*olhar direcionado e punhos cerrados balançando*), com vistas a fazer Maple conjugar o verbo no modo esperado (GUMPERZ, 1982a, 1982b; BATESON, 2013 [1972]; GOFFMAN, 2013 [1979]; TANNEN; WALLAT, 2013 [1987]). Ao mudar para esse novo enquadre, a professora organizou um cenário de maior aproximação e maior informalidade com o estudante, o que foi congruente com o cenário, pois, no formato de aula particular, os distanciamentos tendem a ser menores nas interações (GOODWIN; DURANTI, 1992; VAN DIJK, 2012).

Como resultado da inferenciação, Maple, à linha 40, conseguiu exprimir o enunciado almejado pela professora, igualmente em tom de brincadeira (alinhamento interacional). Às linhas 42 a 44, dois registros ocorreram simultaneamente no mesmo *frame*: no primeiro (linha 42), Maple usou a *denúncia*, cujos traços são a repetição enfática do marcador identitário *eu*, as palmas e a risada. A pausa pareceu-nos definir a transição, pois, no segundo registro, houve a simulação da troca dos papéis sociais por meio da brincadeira. Às linhas 43 e 44, a fala acelerada seguida da mímica foram utilizadas para simular e verbalizar as ações de Vitória Régia (linhas 38 e 39), o que fez com que Maple, pela brincadeira, pudesse redefinir temporariamente sua imagem (de estudante a professor). As respostas de Vitória Régia e de Violet à fala do aluno (linhas 45 e 45) anunciaram o mútuo entendimento, isto é, as pistas foram processadas e entendidas (confirmação das expectativas), e os/as interagentes compartilharam do mesmo *frame* (brincadeira) e da mesma configuração proxêmica (aproximação). O exemplo convida-nos a lembrar de que tudo (aspectos textuais e contextuais) que é usado, em termos proxêmicos, pode contribuir para a construção da imagem: a enunciação das pistas linguísticas e não linguísticas (linhas 42 a 44), o processo inferencial (linhas 45 e 46) e as relações estabelecidas (aproximação mútua) (CARREIRA, 1997, 2015, 2017; BATESON, 2013 [1972]; GOFFMAN, 2013 [1979]; GUMPERZ, 1982a, 1982b; TANNEN; WALLAT, 2013 [1987]; GOODWIN; DURANTI, 1992; VAN DIJK, 2012).

À linha 47, em consonância ao enquadre vigente, Vitória Régia usou o registro de docente mais infantilizado, marcado pela sua escolha lexical (*cinco estrelinhas*) e pelas mudanças exageradas na altura da voz. Maple, à linha 48, alternou novamente o registro, retornando ao seu papel de estudante, porém, dessa vez, configurando as relações dos interagentes (a fala sugeriu maior simetria conversacional). Em clara sintonia com esse registro do aluno, Vitória Régia usou, às linhas 49 e 50, um registro em tom de brincadeira que redefiniu sua imagem na interação (de docente a estudante), a partir do câmbio de papel

social (mesmo movimento aproximativo ao qual o estudante canadense recorreu às linhas 44 e 45). Na continuação, Violet inseriu-se na brincadeira com o registro que simulava a mudança em sua imagem (linha 52) e os/as demais participantes mantiveram suas personagens (linhas 53 e 54), decidindo ser aquele momento propício para o término da aula, por terem cumprido com o objetivo, que consistia em usar o futuro do subjuntivo em uma frase.

No último encontro com os/as participantes, perguntamos à Vitória Régia suas motivações para o início do enquadre de brincadeira. Segundo a docente, a relação próxima que tinham com os/as alunos permitiu-a fazer intervenções menos formais e mais aproximativas, e de estender o registro vigente. Além disso, ela acreditava que as pistas não linguísticas seriam mais efetivas na sinalização de sua mensagem (dizer que ali era o momento de empregar o futuro do subjuntivo). Em nossa conversa com Maple, ele contou que a relação próxima que tinha com a docente, a mímica de *torcida* (linhas 38 e 39), o contexto (aula particular) e a data (último dia de aula) tiveram grande influência em seu comportamento. Todos os elementos da cena levaram-no a inserir-se no *frame* de brincadeira e a negociar os papéis sociais e, conseqüentemente, as relações hierárquicas (BROWN; LEVINSON 1987; CARREIRA 1997, 2017; VAN DIJK, 2010; FAIRCLOUGH, 2016). Violet considerou a brincadeira uma estratégia aproximativa e envolvente, a ponto de ela se sentir tentada a participar, como vemos às linhas 46 e 52.

Neste excerto interacional analisado, a brincadeira apresentou-se como recurso linguístico-discursivo aproximador. Pudemos constatar que os/as interagentes, ao longo dos turnos de fala, negociaram suas imagens e optaram por maior simetria conversacional – configuração que esteve relacionada ao formato da aula (em aulas particulares, a proximidade entre os sujeitos tende a ser maior). O dado também se alinhou à analogia do jogo de damas realizada por Goffman (1961a), em relação ao alinhamento de enquadres. Na interação, todos/as os/as participantes firmaram e seguiram um acordo tácito de atuarem como personagens, o que levou a promover a harmonia interacional. O tratamento pragmático dado às pistas, e não exclusivamente semântico, garantiu o não desatamento do *frame* em comum (a brincadeira) e a negociação dos sentidos. Foi o acordo prévio de permitir a alternância de registros e de papéis sociais (uma hora professor, outra hora aluno e vice-versa) que possibilitou aos/às colaboradores/as a continuação da brincadeira (BATESON 2013 [1972]; GOFFMAN, 2013 [1979]; TANNEN; WALLAT, 2013 [1987]; KENDON, 1992).

3.3 Uma ampliação da experiência etnográfica: a instituição 2

O primeiro dado, desta seção, corresponde a uma das últimas aulas gravadas. No início da aula, a professora dedicou trinta minutos para comentar sobre os principais desvios morfossintáticos que se revelaram nas produções escritas dos estudantes, com destaque para a concordância nominal. Kiparis, o aluno russo, relatou à Roseira sua dificuldade com os artigos de língua portuguesa, visto que, em sua língua materna, não existe essa particularidade gramatical. Segundo o estudante, ele compreendia o uso teórico, porém não conseguia aplicar esses conhecimentos em suas produções oral e escrita. Naquele instante, Muguet, uma das alunas francesas, confessou compartilhar do mesmo problema. Estranhando o relato da aluna, a professora, o estudante russo e outra estudante francesa, Lis, pediram maiores esclarecimentos, visto o artigo ser uma classe gramatical presente na língua francesa.

1	Muguet	[[mas no françês↓ é samp-sempre é sempre
2		sempre artigo
3	Roseira:	((olhos semicerrados)) tem sempre artigo?
4	Muguet:	[sim ((+)) bah euh: uma vez eh: sim uma
5		vez não:
6	Roseira:	aqui? ((indicador apontado para o chão))
7	Muguet:	((+))
8	Roseira	((R))
9	Lis:	le: la:
10	Muguet:	((vira-se para Lis))oui mais nous on met toujours euh: on met
11		toujours l'article et là tu sais pas pourquoi ils le mettent pas
12	Roseira:	((R)) o↑kei↓
13	Estudantes:	((R))
14	Muguet:	<u>c'est compliqué (sus.)</u>
15	Roseira:	[[((S)) o↑kei↓ ((ergue as sobrancelhas)) (.) ai ai ((R))
16		português é realmente um pouco complicado russo também é né?
17		((olha para Kiparis))

Excerto Interacional 3

Às linhas 1, 2, 4 e 5, constatamos que Muguet, ao narrar sua dúvida gramatical relativa à língua portuguesa, sinalizou ter dificuldades em formular sua sentença, pela carência de coesão na construção entre as duas sentenças. Primeiramente, acreditávamos que a desconexão e a desarmonia entre os aspectos gramaticais e o alongamento vocálico manifestos desnudavam um pedido indireto de ajuda para que a docente completasse a enunciação pretendida pela estudante. Todavia, no momento da audição do gravação, Muguet relatou-nos que, mesmo com obstáculos, não desejava uma intervenção da professora, haja vista que a fala *desorganizada* tinha se dado devido à interferência de sua língua materna. Roseira, por sua vez, às linhas 3 e 6, lançou mão de recursos linguísticos (*tem sempre artigo?* e *aqui?*) e não linguísticos (*olhos semicerrados* e *sinalização com a mão*), a fim de confirmar suas hipóteses prévias acerca do referente (MARCUSCHI, 2000, 2007).

À linha 9, Liz recorreu à sua língua materna para reforçar a existência de artigos no francês. Segundo a estudante, o objetivo da fala era unicamente estabelecer uma correspondência entre as particularidades gramaticais nos dois idiomas. Entendemos que o referido enunciado foi interpretado por Muguet, a partir de pistas linguística e paralinguística, como mudança de enquadre (GUMPERZ, 1982a; BATESON, 2013 [1972]; GOFFMAN 2013 [1979]; TANNEN; WALLAT, 2013 [1987]). Ao deparar com referentes aos quais fazia menção em sua língua materna (MARCUSCHI, 2000, 2007), Muguet, à linha 10, não hesitou e aderiu ao registro de conversa na língua distante da lecionada em sala de aula. No momento da audição do áudio, ela confessou-nos ter recorrido ao francês pela facilidade que teria em relatar sua dificuldade e fazer-se clara à colega, e por ter mal interpretado a pista de Liz (acreditou ter sido um convite ao abandono do português). Contrariamente ao que era esperado, as alunas negociaram as pistas contextualização de maneira menos harmoniosa, mesmo tendo práticas socioculturais familiares (GUMPERZ, 1982a).

Foi possível notar, ainda à linha 10, que a adoção integral ao novo *footing* foi sinalizada linguística (*enunciado em língua francesa*), paralinguística (*redução das pausas*) e não linguisticamente (*movimento corporal*), tendo sido, pela dinâmica do conjunto, que as intenções foram reveladas (KNAPP; HALL, 1999). Podemos considerar que as ações de Muguet atuaram com dupla estratégia linguístico-discursiva: ao mesmo tempo em que a aproximou de sua conterrânea, promoveu distanciamento com a professora e com os demais colegas não francófonos (CARREIRA, 1997, 2015, 2017). A língua francesa determinou quem estava incluído e excluído daquele *frame*. Consequentemente, a distância tomada pela aluna também reconfigurou as relações hierárquicas previstas no contexto de aula tradicional. Involuntariamente, as intenções comunicativas de Muguet reivindicaram para si uma imagem no nível superior que a de sua interlocutora anterior (a professora): ao tomar o turno de fala e proferir um discurso no idioma desconhecido pela docente (ausência de um terreno comum), a estudante reclamou para si o controle do poder e moldou uma interação mais simétrica e menos formal. Em tese, tal ato não costumava ser compatível com o papel dela na interação – uma estudante de língua adicional usar sua língua materna para alterar as relações de poder sem ter havido consenso (BROWN; LEVINSON 1987; CARREIRA, 1997; VAN DIJK, 2010; FAIRCLOUGH, 2016). Esse dado convida-nos a refletir sobre como as relações de poder estabelecidas nas interações não são necessariamente manifestadas por meio de marcadores identitários; há outras estratégias linguístico-discursivas igualmente expressivas para a auto e hetero-designação (CARREIRA, 2017).

No que tange às relações de poder, alinhamo-nos com a perspectiva de Blommaert (2008), a qual critica as categorizações *a priori*. Não negamos a existência de uma base referencial (no caso, as interações no formato de sala de aula *tendem* a ser de maior assimetria e menor informalidade), porém, não a concebemos de maneira racional. Amparados ao nosso aporte teórico-metodológico, defendemos a necessidade de análises contextualizadas – o que impossibilita a admissão de análises em que as hierarquizações já estejam previamente estabelecidas e impassíveis de serem negociadas no curso da interação.

Após o enunciado de Muguet (linhas 10 e 11), Roseira tomou o turno de fala, mas foi surpreendida pela nova alocação da aluna francesa (linha 14). No dia deste evento, registramos em nossas notas de campo a utilização do recurso paralinguístico (*entonação alternada*) no enunciado linguístico (*ok*), que consistia, potencialmente, em uma estratégia regularizadora da distância que funcionava na recuperação do turno (retomada de poder). Durante o período de entrevistas com a docente, Roseira narrou não ter se incomodado com a ação de Muguet de empregar a língua francesa em sala de aula, pois sabia que o pouco domínio da língua-alvo a impedia de se comunicar rapidamente. No entanto, ao perceber o prolongamento do tópico, sentiu a necessidade de (i) interromper a fala da estudante, não permitindo maior abertura para ações contrárias à proposta do curso; e (ii) recuperar a atenção dos/as estudantes para si, a fim de dar continuidade à atividade inicial.

Mesmo tendo estabelecido uma relação mais assimétrica do que a prevista para o contexto de sala de aula tradicional, Muguet, ao deparar com a emissão das pistas reveladoras de maior distanciamento linguístico-discursivo por parte de Roseira (linha 15), não demonstrou ter qualquer dificuldade de inferência (GUMPERZ, 1982a, 1982b; MARCUSCHI, 2000, 2007). A retomada do exercício de poder da professora teve êxito, uma vez que a estudante alcançou os sentidos implícitos na enunciação por meio das pistas de contextualização. Quando Muguet captou a intenção proxêmica de sua interlocutora, também conseguiu inserir-se no mesmo *frame* (BATESON, 2013 [1972]; GOFFMAN 2013 [1979]; TANNEN; WALLAT, 2013 [1987]). A estudante alegou não ter visto a estratégia de distanciamento como ofensiva, dada a legitimidade conferida à professora para realizar tais ações.

O segundo dado foi proveniente da mesma aula. A professora, à ocasião, com vistas a promover espaço para desenvolver a oralidade, perguntou aos estudantes quem desejava ler sua tarefa da aula anterior, produção do gênero notícia. Após dois candidatos terem apresentado seus trabalhos, Roseira solicitou à estudante americana a leitura de sua redação.

1	Roseira:	quem mais quer falar? ((vira-se e encara Orchid)) orchid? ((S))
2	Orchid	((-))ahn: <u>desculpa desculpa</u> (ac.)
3	Roseira:	[[((-)) nã:o?
4	Orchid:	eh:: eu eu ah:: não lem: eu esqueci para terminar este parte
5	Roseira:	[[ah::
6	Orchid:	e não outra parte com folha; separa;do; eu: fiz;? ((olhos semi cerrados))
7		
8	Roseira:	[aham:
9	Orchid:	todos menos esse
10	Roseira:	[((+)) menos esse
11	Orchid:	so desculpa ((esboça um sorriso sem graça))
12	Roseira:	Ó orchid ((imita com as mãos uma palmada)) na bunda ((S))
13	Orchid:	((R))((+))
14	Estudantes:	((R))
15	Baobab:	hoje ela é rose né?↑ ((S))
16	Roseira:	ãn? ((franze o cenho vira-se para Baobab))
17	Baobab:	ela ((aponta para Orchid)) é: rose
18	Roseira:	((S)) hoje ela é rose aHAM ((+))
19	Baobab:	((R))
20	Roseira:	((volta-se para Orchid)) cuidado hein:↑ você vai entrar para o
21		grupo deles ((aponta para Baobab e a cadeira vaga ao lado
22		esquerdo)) ((S))
23	Baobab:	((R))
24	Orchid:	[[((R))

Excerto Interacional 4

À linha 1, constatamos que as pistas linguística (*Orchid*) e não linguística (*corpo e olhar voltados para Orchid*) lançadas por Roseira atuaram como ordem, contrariando a liberdade oferecida com o pedido anterior. Segundo a professora, ela escolheu a estudante por sua baixa participação espontânea nos momentos de leitura. É previsto que docentes se sirvam de atos impositivos, uma vez que as configurações assimétricas professor-estudante os legitimam para tais ações (BROWN; LEVINSON, 1987; VAN DIJK, 2010). Reforçamos que há uma tendência de o cenário de sala de aula tradicional moldar interações mais assimétricas, entretanto, em consonância a Blommaert (2008), não partimos do pressuposto de que haverá marcação assimétrica. Como nossa análise é contextualmente situada, não adotamos a crença de hierarquizações pré-definidas, mas de relações de poder negociadas em contextos particulares. O conjunto dos aspectos da enunciação de Roseira agiu também como estratégia de aproximação. Não prevendo esse movimento proxêmico, Orchid, à linha 2, recorreu ao recurso linguístico (*desculpa, desculpa*), mas, principalmente, ao não linguístico (*aceno negativo de cabeça*) e paralinguístico (*fala acelerada*), na construção do espaço interlocutivo de distanciamento (CARREIRA, 1997, 2015, 2017).

Em seguida, tendo assimilado a mensagem da aluna antes da conclusão (GUMPERZ, 1982a; MARCUSCHI, 2000), a docente retomou o turno da fala (linha 3) demandando a confirmação por parte daquela do não cumprimento da atividade. À linha 4, sinalizou ter dificuldades em formular sua sentença, pelo contínuo uso do prolongamento de vogais. Supomos que esse recurso paralinguístico teria sido utilizado para fins de organização de pensamento, devido ao nervosismo ocasionado pela situação. Em um encontro com a estudante, mostramos-lhe o áudio e a transcrição da cena e conversamos sobre sua reação. Ela

confirmou nossa hipótese inicial e acrescentou não ter se incomodado com a súbita aproximação da professora, pois já estava habituada a esse comportamento recorrente, alegando que a tensão se deu pelo constrangimento de não poder satisfazer à expectativa de Roseira de ouvir sua produção.

Percebemos que, na troca interacional entre as duas participantes, houve um movimento duplo na construção de *frames*: primeiramente, ocorreu o desalinhamento interacional – foi perceptível para a docente pela recusa da aproximação – e, no decorrer da interação, houve o alinhamento semântico – mesmo com a ausência de clareza sintática, Roseira foi capaz de processar as pistas de contextualização lançadas e construir sentidos alinhados com a estudante (GUMPERZ, 1982a; BATESON, 2013 [1972]; GOFFMAN 2013 [1979]; TANNEN; WALLAT, 2013 [1987]).

À linha 12, Roseira anunciou energicamente, por meio de pistas linguísticas (*na bunda*), paralinguística (*aumento do tom*) e não linguística (*mímica com as mãos*), o enquadre *brincadeira*, o que atraiu nosso interesse para a mudança parcial de registro. Roseira não abandonou sua imagem de docente, pois era esperada que fosse chamada a atenção da estudante, por não ter praticado o ato determinado a alguém, no contexto de sala de aula, que é hierarquicamente *superior*, mas acresceu recursos não linguísticos que amenizaram a advertência (sem, no entanto, ofuscá-la) e que promoveram a aproximação das interagentes. Em consonância com Knapp e Hall (1999), reforçamos novamente que, no processo de atribuição de sentidos, o linguístico e o não linguístico não podem ser analisados separadamente. As duas naturezas são indivisíveis e, portanto, tem de ser tratadas como uma unidade. De acordo com a professora, a construção de sua fala teve como objetivo deixar a Orchid ciente de seu descontentamento por não ter feito a tarefa, de maneira a não ser tão rigorosa nem excessivamente formal, porque se sensibilizou com o desconforto e o embaraço da estudante. Percebemos, então, que a brincadeira não necessariamente molda uma interação simétrica em absoluto, uma vez que, mesmo tendo realizado o enunciado de modo totalmente informal, houve vestígios de uma repreensão. Neste caso, a brincadeira convocou alternância entre assimetria e simetria.

Assim como os demais estudantes, a reação de Orchid, à linha 13, expressiu a identificação do referente (MARCUSCHI, 2000, 2007), da atividade proxêmica da professora (CARREIRA, 1997, 2015, 2015) e do enquadre estabelecido, e sua inserção neste (BATESON, 2013 [1972]; GOFFMAN 2013 [1979]; TANNEN; WALLAT, 2013 [1987]). Compreendendo o propósito do turno da professora, Baobab, à linha 15, inseriu-se no *frame* brincadeira para construir a imagem da colega. De acordo com o estudante senegalês, sua

escolha lexical não foi fortuita, visto que, ao dizer que sua colega era a *Rose* do dia, estava subentendido que Orchid estava assumindo o papel de *aluno irresponsável*, que, na maioria das vezes, não cumpria com as atividades propostas pela docente. Ademais, na data ocorrida, pela ausência de Rose, o *cargo estava vago*. Consideramos também que o envolvimento interacional neste enunciado (linha 15), *hoje ela é rose, né*, pode funcionar também como violência verbal, em função da brincadeira aproximativa ter potencial lesivo: o reforço do aspecto negativo de Rose é passível de causar prejuízos ao seu desenvolvimento.

Após o pedido indireto de Roseira (linha 16) de reformulação da sentença, Baobab, à linha 17, recorreu à sinalização não linguística como tentativa de inclusão da professora para a compreensão da mensagem *isto continua sendo uma brincadeira*. Tenho compreendido as mensagens implícitas incluídas no enquadre, Roseira recuperou seu conhecimento prévio (*Rose não é um dos alunos mais comprometidos com as tarefas*), e avaliou o que estava sendo negociado na cena interacional e as intenções de seu interlocutor (GUMPERZ, 1982a). A reação da professora, à linha 18, expressa por semioses linguística (*hoje ela é Rose, aham*), paralinguística (*ênfase na sílaba*) e não linguísticas (*sorriso e aceno positivo com a cabeça*), demonstrou nitidamente o reconhecimento sociocultural familiar, dado que suas experiências interativas anteriores em sala de aula com o estudante sul-africano capacitaram-na a enquadrar as pistas de Baobab. Logo, não somente houve alinhamento interacional como também negociação da proximidade de maneira harmoniosa (CARREIRA, 1997, 2015, 2017).

Finalmente, às linhas 20 a 22, Roseira dirigiu sua mensagem comunicativa à Orchid, no prolongamento do enquadre de brincadeira. Ao delimitar a moldura do quadro (BATESON, 2013 [1972]), a docente forneceu instruções à aluna do que deveria ser considerado por meio de sinais linguísticos (*cuidado, hein, você vai entrar para o grupo deles*), paralinguísticos (*entonação ascendente e sorriso*) e não linguísticos (*sinalização com o dedo indicador*). Novamente, foi exigida dos participantes a recuperação do *background*, isto é, um território comum com o locutor (GUMPERZ, 1982a). A existência de um reconhecimento sociocultural familiar potencialmente desobstaculiza a compreensão de interagentes de uma aproximação ou de um distanciamento linguístico-discursivo, em determinado contexto. É exatamente o que aconteceu às linhas 23 e 24: pela emissão de pistas, as quais conduziram à ativação do *conhecimento de mundo* e à interpretação, os estudantes conseguiram categorizar o evento e não estranhar o movimento proxêmico de aproximação da docente. Quando questionados a respeito deste trecho, ambos compreenderam que Roseira, por meio da brincadeira, expressou seu desejo de não ver Orchid como membro do grupo *estigmatizado* – mais uma aluna que, geralmente, ficava em falta com

as tarefas de casa. O estudante alegou, ainda, que não via a brincadeira como aproximação ofensiva. Sentiu-se confortável, pois tinha intimidade com Roseira, pelo seu relacionamento aluno-professora de longa data.

O terceiro excerto foi oriundo da última aula gravada. Na circunstância, antes de corrigir a tarefa de casa, Roseira pediu aos estudantes que falassem as palavras desconhecidas da atividade de vídeo sobre arrependimentos. O estudante russo perguntou o significado da palavra mágoa. A professora explicou o conceito dando um sinônimo e, em seguida, apresentou exemplos práticos citando o nome dos demais alunos.

1	Roseira:	mágoa é tristeza é uma palavra muito usada (.) ah:↑ ((faz uma cara triste)) eu acho que ele ((aponta para Baobab)) está um pouco magoado (.) com o rose ((S))
2		
3		
4	Estudantes:	((R))
5	Roseira:	((S)) nun↑ca↓ ((-)) né rose? ((olha para Rose))
6	Rose:	((S)) ((-)) ((olha para baixo))
7	Roseira:	((S)) amigos fore↑ver para sempre (.) então má↑goa↓ ((escreve no quadro)) é o nome e magoa↑do↓ ou magoa↑da↓ é o: adjetivo (.) ((vira-se para Kiparis)) tá magoa↑do↓ kipaRIS? ((S))
8		
9		
10	Kiparis:	((-)) não
11	Roseira:	graças a deus ((posição em prece das mãos)) ((S))
12	Kiparis:	[na-não tenho::
13	Roseira:	((S)) não tem nenhuma má↑goa↓? ((-))
14	Kiparis:	[[(-) não tenho nenhuma mágoa ((S))
15	Roseira:	muito bem (.) ((vira-se para Baobab)) baoBAB tá magoa↑do↓?
16	Baobab:	[[((-)) ((S))
17	Roseira:	((S))com a aline?
18	Baobab:	((S)) sim ((+))
19	Todos:	((R))
20	Roseira:	((S)) ((arregala os olhos)) sim↑? por que?
21	Baobab:	((R)) porque eu nao consegui: ah: ver essa: ((olha para a folha de atividade)) essa () né eu nao fiz↑ eh: eu falei com eh: com ela por ela me ajudar mas ela <u>não quis (sus.)</u> ((R))
22		
23		
24	Roseira:	i:↑sso:↓ ((S))
25	Eu:	ele queria a resposta ((S))
26	Baobab:	[[((R))
27	Roseira:	((olha para mim)) aHAM ((+)) ((S))
28	Estudantes:	((R))
29	Roseira:	ela ((olha para Baobab e aponta para mim)) que tá magoa↑da↓ com você: baobab
30		
31	Baobab:	((R))
32	Roseira:	((S)) muito bem (.)((dirige o olhar para Himawari)) himawari tá magoa↑da↓? ((S))
33		
34	Himawari:	nã:o: (.) quando era djo- mais djo↑vem↓ tenia mágoas <u>no amor (sus.)</u> ((S))
35		
36	Roseira:	[[Tinha ((+))
37	Himawari:	[[Tinha mágoa no
38		
39	Roseira:	amor ((S))
40		
41	Himawari:	((R)) ((+))
42	Estudantes:	((R))
43	Roseira:	((S)) AH:: todos nós temos ((+)) (.) um amor mal resolvi↑do↓
44		
45	Himawari:	((S)) ((+))

Excerto Interacional 5

Às linhas 1 a 3, constatamos que a professora usou dois registros distintos ao se dirigir à mesma plateia. O primeiro foi caracterizado por uma entonação marcadamente monótona para dar a explicação lexical (linha 1). Em contraste, a partir da pequena pausa, a docente

lançou traços identificáveis de um registro em tom de brincadeira: mudança na altura de voz, encenação de tristeza, sinalização com o dedo, pausa e sorriso (linhas 2 e 3). É principalmente pela força destas pistas não linguísticas que conseguimos identificar as orientações para a mudança de enquadres: iniciou-se com a explicação e seguiu-se para a exemplificação acompanhada de brincadeira (GUMPERZ, 1982a; TANNEN; WALLAT, 2013 [1987]).

A mudança de registro, além de efetuar a mudança de *frames*, atuou também como estratégia organizadora da proximidade de dois interlocutores, Baobab e Rose. O primeiro ato proxêmico foi revelado pela pista não linguística (*apontar com o dedo*), enquanto o segundo, pela pista linguística (*o referente Rose*). À linha 4, pela reação da turma, ficou evidente que a ausência de discrepância entre os esquemas de conhecimento da docente e dos/as estudantes (*background*) não trouxe impedimentos na negociação e na compreensão dos sentidos. Era sabido por todos que os dois estudantes africanos eram melhores amigos, devido às idades próximas e à familiaridade desde o curso Iniciante 1. As pistas de contextualização lançadas por Roseira foram capazes de conduzir todos os participantes a negociar interpretações compartilhadas – inferência e entendimento do significado tácito (*num relacionamento de maior proximidade, seria pouco provável haver mágoas*) – e a alinharem-se no mesmo enquadre interativo (GUMPERZ, 1982a, 1982b; MARCUSCHI, 2000, 2007; BATESON, 2013 [1972]; GOFFMAN 2013 [1979]; TANNEN; WALLAT, 2013 [1987]).

À linha 5, Roseira permaneceu no *footing* previamente estabelecido, desta vez, envolvida diretamente com Rose. À primeira vista, a reação do estudante (linha 6) poderia ser julgada como distanciamento, pelas pistas não linguísticas (*negação com a cabeça e olhar baixo*). No período das entrevistas, Rose relatou-nos que seus atos não tinham sido motivados pelo desejo de afastar-se da docente, eram apenas fruto de sua timidez e, de modo algum, os movimentos proxêmicos linguístico-discursivos foram mal interpretados ou considerados invasivos. Em nossas notas de campo, observamos que o comportamento introvertido do aluno era recorrente até mesmo com seus colegas, a exceção de Baobab. Após a resposta do estudante, a docente lançou mão do advérbio inglês *forever* e da alternância de entonações, a fim de fortalecer semanticamente sua enunciação (linha 7).

Na sequência, às linhas 7 e 8, a pausa assinalou a retomada de Roseira ao registro, ao tópico e ao enquadre anteriores (*explicação do nome mágoa*). Ao contrário de sua primeira fala, caracterizada pela conservação na altura de voz, a professora alternou as entonações para sinalizar onde deveria ser dada a ênfase silábica, algo com que os/as estudantes ainda tinham muitas dificuldades. À linha 9, os recursos linguístico (*alternância de código*), extralinguístico (*aumento de volume*) e não linguísticos (*aproximação e sorriso*) evidenciaram

a entrada no enquadre da brincadeira e uma estratégia organizadora da proximidade com o aluno russo.

Despertou nosso interesse a repetição de duas práticas adotadas por Roseira ao longo do curso: utilizar os/as alunos/as para dar exemplos práticos e aumentar o tom na sílaba dos nomes. Conforme exposto pela docente nas entrevistas, tais ações eram estratégias às quais recorria com a finalidade de facilitar o acesso ao significado referencial pela contextualização e de chamar a atenção de maneira mais lúdica, respectivamente.

À linha 10, Kiparis respondeu diretamente que não tinha mágoa, utilizando marcadores linguístico (*não*) e não linguístico (*aceno negativo com a cabeça*). As reações de Roseira, cujo aspecto remete à ironia, sinalizaram sua permanência no *frame* de brincadeira (linha 11). O estudante, à linha 12, tomou novamente o turno de fala e complementou sua resposta. Em seguida, Roseira insistiu na pergunta (linha 13), ação que levou Kiparis a reforçar seu posicionamento inicial por meio do uso do enunciado empregado pela docente (linha 14). Em nossa leitura preliminar, com base em nossos esquemas socioculturais, consideramos que o turno do estudante revelou-se, primeiramente, altamente distanciador, devido à diretividade não seguida de modalizador. Já nas linhas subsequentes, percebemos a tentativa de atenuação dos enunciados. No período da entrevista, Kiparis confessou-nos ter acrescentado elementos gramaticais às suas respostas pelo desejo de não ser mal avaliado pela professora. Contrariamente às convenções sociais de seu país de origem, que o permitem ser mais diretivo, ele sabia que no Brasil esse tipo de comportamento poderia ser lido como ato impolido, por isso, a cada turno, reformulava o enunciado para que a docente não o enxergasse como grosseiro (CARREIRA, 2017).

Esse trecho da interação intercultural dos participantes traz à memória o fato de a dimensão cultural não se ausentar nas relações sociais; a cultura age explícita ou implicitamente na atribuição de sentidos das práticas sociodiscursivas e na maneira como os atores sociais enquadram as relações sociais e espaciais. A proxêmica linguístico-discursiva é irrefutavelmente um fenômeno universal, todavia, o modo como as aproximações e os distanciamentos são estabelecidos no discurso passa pelos filtros (socio)cultural e interindividual (HALL, 1968, 2005 [1966]; CARREIRA, 1997, 2015). O trecho também revela-nos que Kiparis, ao ter deparado com a convenção brasileira a qual se distanciava de sua cultura, conseguiu entendê-la, mas preferiu não adotá-la por ser potencialmente lesiva à sua cultura. Em seus turnos sucessivos (linhas 12 e 14), ele reorganizou seu enunciado inicial acrescentando recursos que suavizavam a distância e que lhe eram culturalmente confortáveis. Para que houvesse a necessidade de ajustar as falas e o reconhecimento sociocultural, foi

necessário reunir dois aspectos para a interpretação dos atos da professora: as experiências anteriores e as percepções do aluno da cena em si (GUMPERZ, 1982a).

Quanto à Roseira, em sua interpretação, a primeira avaliação de Kiparis foi realizada com demasiada sisudez, o que a motivou a persistir na brincadeira na tentativa de fazer com que o estudante ficasse mais confortável na interação em curso. Apesar dos constantes esforços da professora, os seguimentos da interação em análise deixaram claro o desalinhamento interacional, e o desencontro das intenções proxêmicas ocasionou variação de *footing*, conforme identificamos nos marcadores linguísticos e não linguísticos (GOFFMAN 2013 [1979]; TANNEN; WALLAT, 2013 [1987]).

À linha 15, findado o diálogo com Kiparis, Roseira dirigiu sua fala a Baobab utilizando o marcador extralinguístico (*aumento de volume*) aproximativo. Obtendo novamente uma resposta negativa (linha 16), a docente retomou o registro de brincadeira em busca de uma reação mais receptiva às exigências do enquadre (linha 17). De acordo com a professora, ter me colocado como possível motivo de mágoa foi uma pista lançada para o estudante identificar o enquadre em interação – como eu mantinha um relacionamento mais próximo a ele e a Rose, o comentário sinalizava a brincadeira. À linha 18, a confluência de esquemas (mútuo entendimento) permitiu Baobab processar as pistas (as expectativas foram confirmadas) e a compartilhar o mesmo *frame* (GUMPERZ, 1982a, 1982b; TANNEN; WALLAT, 2013 [1987]). Em seguida, à linha 20, Roseira manteve ações (*a encenação de surpresa ao deparar com a resposta junto com a entonação ascendente*) coerentes com as exigências do enquadre. Ela, então, solicitou que a justificativa fosse apresentada (linha 20) e Baobab, mesmo com certo esforço, conseguiu colaborar na negociação do enquadre operante (linhas 21 a 23).

Pelo que foi observado e anotado em nossas notas de campo, o estudante senegalês era o que mais demonstrava facilidade em inferir as pistas de Roseira inscritas no *frame* brincadeira e, por essa razão, alinhar-se com a professora. Nas entrevistas, Baobab comentou que sua compreensão das estratégias linguístico-discursivas de aproximação empregadas por Roseira era devido à semelhança com as convenções socioculturais do Senegal. Era comum, em seu país, professores/as chamarem a atenção dos/as estudantes marcando alguma sílaba do nome e recorrendo à brincadeira para deixar a aula mais descontraída, ou para promover uma aproximação, ou até para amenizar alguma advertência. No contato intercultural entre esses dois participantes, Roseira e Baobab, percebíamos que as semelhanças culturais na configuração proxêmica auxiliavam o alinhamento das interações, das interpretações e das negociações de sentido (HALL, 1968, 2005 [1966]; CARREIRA, 1997, 2015).

Às linhas 32 e 33, Roseira dirigiu sua pergunta à Himawari mantendo o mesmo registro adotado nas interações anteriores. A aluna negou que tivesse mágoas atuais, mas afirmou já ter tido em relações amorosas (linhas 34 e 35). Antes do término do turno de Himawari, Roseira, à linha 36, interrompeu a fala da estudante, a fim de corrigir a interferência da língua espanhola. Nossa percepção inicial da cena foi de a interrupção ser parcialmente invasiva – parcialmente, pois essa postura era, de certo modo, esperada para o papel social de professora –, posto que contribuiu para o abaixamento de tom na fala da aluna (linhas 34 e 35). Além disso, ação de Roseira pode ser interpretada como estratégia de aproximação: a docente serviu-se de ações mais diretivas para corrigir a fala da estudante, podendo ter optado por fazê-lo em outro momento com recursos mais indiretivos (mencionar, de modo geral, as dificuldades gramaticais que persistiam na fala dos/as estudantes, por exemplo). No nosso primeiro encontro com a estudante, Himawari relatou que não se incomodou com a atitude de Roseira, pois esta não realizava correções nem interrupções de modo que ela se sentisse coagida ao falar. Perguntamos também suas considerações sobre a possibilidade de a intervenção de Roseira ser menos direta e aproximativa, mas a estudante disse que preferia a forma como a docente fazia, já que, de outro modo, ela poderia não perceber que tinha cometido um deslize ou qual desvio mencionado posteriormente dirigia-se à sua pessoa.

Após a correção, Himawari retomou ao tópico anterior para concluir sua fala (linhas 37 e 38). Pela reação de Roseira, às linhas 39 e 40, nossa interpretação era de que a docente tinha solicitado à estudante uma confirmação de sintonia nos esquemas de conhecimento, por meio de pistas linguísticas (*mágoa de amor*), paralinguísticas (*alongamento vocálico*) e não linguísticas (*mão no peito*) (GUMPERZ, 1982a; TANNEN; WALLAT, 2013 [1987]). Ao conversarmos com a docente, nossa hipótese foi confirmada. Roseira relatou-nos não ter certeza de estar alinhada semanticamente com a aluna. Foi uma surpresa para ela ver Himawari falar espontaneamente e em tom de brincadeira sobre um assunto mais íntimo, uma vez que a estudante costumava ser mais reservada.

Por partilhar da mesma imagem tida por Roseira de Himawari (estudante tímida, reservada), em nosso segundo encontro com a aluna, levamos nossas considerações e conversamos sobre sua resposta. A estudante japonesa estranhou o perfil que tínhamos dela, pois se considerava extrovertida e bastante comunicativa. Dada sua longa estadia na América Latina, conhecendo a cultura e participando de diversas práticas sociais, Himawari sabia que, naquele momento, poderia servir-se da brincadeira, pois não estaria destoante do enquadre operante. Em sua percepção contextual, era, inclusive, esperado que ela participasse da

brincadeira. A enunciação da estudante funcionou, portanto, como estratégia aproximativa para com a professora. Interrogada sobre as questões proxêmicas linguístico-discursivas entre professor-estudante em seu país natal, Himawari disse que a brincadeira em sala de aula dificilmente seria concebida positivamente, mas ela adotava essa prática por entender os significados atribuídos a ela na comunidade brasileira e por não a considerar lesiva à sua própria cultura (GOODWIN; DURANTI, 1992; HALL, 1968, 2005 [1966]; CARREIRA, 1997, 2015).

Na continuação, recebida a confirmação de Himawari (linha 41), Roseira deu-se conta do sentido dado pela estudante ao seu enunciado e o enquadre em que ele foi inserido (linhas 43 e 44). A professora formulou sua resposta no tom de consolo, ainda sustentando o enquadre de brincadeira e mantendo-se alinhada à aluna.

3.4 Considerações finais

Com este capítulo, almejei discutir a brincadeira, a interrupção, a correção direta, a exemplificação prática, o referente pronominal, a entonação ascendente em nomes, o bilinguismo, e o pedido/ordem como estratégias da proxêmica linguístico-discursiva, dando-lhes tratamento interacional e discursivo, adicionando esses eixos à discussão pioneira de Carreira (1997, 2015, 2017). Essa aplicação (a qual reúne aspectos linguísticos e não linguísticos) foi fulcral à minha pesquisa, visto que a perspectiva semântica era insuficiente para tratar da coconstrução de sentidos na interação.

Para a análise dos excertos interacionais, procurei promover o diálogo com os/as meus/minhas participantes, trazendo, assim, outras interpretações que se aproximaram e se distanciaram das minhas. Conforme foi reforçado ao longo desta dissertação, os sentidos provenientes das práticas socioculturais não estão irreversivelmente etiquetados, não são objetivos, nem há garantias; há uma base (convenções), que, no processo de atribuição de sentidos, favorece que as ações sejam (re)etiquetadas.

Organizei, na figura abaixo, as estratégias linguístico-discursivas evidenciadas nos dados, a partir de quatro categorias. Considerei apenas os movimentos iniciais nas trocas interacionais de professoras e estudantes, e desconsiderei os desdobramentos e a interação estudante-estudante, porque (i) alongariam o quadro (a configuração é negociada e renegociada); e (ii) não foi a interação privilegiada neste trabalho.



Figura 3: Estratégias de proxêmica linguístico-discursiva
Fonte: Elaborada por mim

Em nosso contexto de análise, houve cinco casos de movimentos proxêmicos plenamente aproximadores: (1) o referente *dona* promoveu o alinhamento semântico e interacional, quando foi utilizado por Vitória Régia para se referir à Violet (excerto interacional 1, linha 20); (2) a interrupção de Vitória Régia na fala de Violet aconteceu como mediação, a pedido da estudante (excerto interacional 2, linha 5); (3) a brincadeira, estratégia que mais se repetiu em ambas as instituições, utilizada por Vitória Régia, Violet e Maple (excerto interacional 2, linhas 20 e 39), e por Roseira, Baobab e Himawari (excerto interacional 4, linhas 15 e 20; excerto interacional 5, linhas 15 e 33); e (4) a correção direta, recurso potencialmente invasivo e distanciador, mas que não recebeu avaliação negativa por qualquer estudante, teve ocorrência nas falas de Vitória Régia (excerto interacional 2, linha 17) e de Roseira (excerto interacional 5, linha 36).

Consideramos que houve aproximação e distanciamento nas estratégias de: (1) o pedido/ordem, no momento em que Roseira direcionou o pedido à Orchid, devido à ausência de voluntários para ler a redação (excerto interacional 4, linha 1); (2) a exemplificação prática, quando Roseira mencionou os nomes de Rose e de Baobab para explicar o léxico *mágoa* (excerto interacional 5, linha 2); e (3) a brincadeira, presente na pergunta de Roseira a Kiparis, que gerou desconforto ao estudante russo (excerto interacional 5, linha 9).

Já os movimentos completamente distanciadores foram: (1) o pedido mitigado, por Vitória Régia ter feito um pedido menos diretivo a Maple, a fim de ser polida e de suavizar os esforços que o aluno tinha de fazer (excerto interacional 1, linha 8); e (2) o bilinguismo, pela opção de Muguet em adotar o registro que se distanciava da língua-alvo e excluía a maioria

dos/as integrantes da aula (excerto interacional 3, linha 10). Com relação à última classificação, não foi constatado qualquer movimento inicial de distanciamento por parte das professoras com os/as aluno/as, nem vice-versa.

Reforçamos que as categorizações realizadas neste capítulo não têm o intuito de serem prescritivas nem imutáveis, posto serem resultados obtidos a partir de análises contextualmente situadas – ou seja, aplicam-se às interações que analisamos nas instituições 1 e 2, no contexto sob análise. A cada interação, distanciamentos/aproximações são passíveis de serem negociados e (re)enquadrados.

Por fim, conforme foi assinalado ao longo do capítulo, destacamos que a proxêmica linguístico-discursiva não pode ser considerada somente por seus aspectos linguísticos. O texto é multisemiótico e seus sentidos são revelados pelo somatório das semioses não linguísticas, paralinguísticas, extralinguística (cabendo, aqui, a cultura). Em muitos casos, foram os aspectos não linguísticos os fatores mais influentes para o enquadramento dos enunciados – como constatamos no excerto interacional 1, linha 20.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O DESABROCHAR DOS ESTUDOS DE PROXÊMICA LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

Após articularmos, no primeiro capítulo, as contribuições pioneiras de Hall (1963, 1968, 2005 [1966]) e de Carreira (1997, 2015, 2017), acerca da proxêmica, com o tratamento interacional e discursivo de Goffman (1964; 1979), Bateson (1972), Gumperz (1982, 1992), Brown e Levinson (1987), Tannen e Wallat (1987), Goodwin e Duranti (1992); Kendon (1992), Marcuschi (2000, 2007), Van Dijk (2010, 2012), Fairclough (2016) e Rampton (2017), concluímos, a partir da natureza de nossos dados, que o termo mais congruente para a investigação do objeto de estudo desta dissertação seria *proxêmica linguístico-discursiva* (ALBUQUERQUE; MUNIZ, no prelo), em detrimento de *proxêmica*, pela organização das aproximações/distancias serem negociadas e construídas conjuntamente na cena interacional, e não serem movimentos categorizados *a priori*.

No segundo capítulo, expusemos as principais reflexões teóricas acerca da pesquisa qualitativa e dos estudos etnográficos, discutimos as técnicas etnográficas adotadas em campo para a geração dos dados e descrevemos nosso percurso investigativo nas duas instituições de ensino de PBLA. Nosso enquadramento metodológico encontrou-se alinhado à nossa concepção teórica, visto que a configuração das distâncias/aproximações no espaço interlocutivo, por meio de recursos linguístico-discursivos, em interações interculturais requer análises interpretativistas e contextualmente situadas. Desse modo, a metodologia colaborou para que conseguíssemos alcançar nossos objetivos e responder às questões de pesquisa elencadas nas considerações iniciais deste trabalho.

A seguir, apresentamos as respostas às questões, decorrentes dos dados analisados (os cinco excertos interacionais, os quais se encontram no terceiro capítulo).

i. Que estratégias organizadoras da proximidade/distância são utilizadas por professoras brasileiras na construção de sentidos com o outro (estudante)?

No excerto interacional 1, Vitória Régia formulou seu pedido a Maple, indo gradativamente do nível menos direto ao mais direto, e utilizou o recurso linguístico-discursivo *dona*, para se referir à estudante estadunidense.

No excerto interacional 2, foram três as estratégias de aproximação manifestadas nas ações de Vitória Régia: a interrupção, a correção direta e a brincadeira.

No excerto interacional 3, o primeiro turno e a interrupção de Roseira na fala em língua francesa de Muguet mostraram ser recursos linguísticos-discursivos distanciadores.

No excerto interacional 4, Roseira promoveu maior proximidade ao dirigir para Orchid o pedido direto e o registro de brincadeira, como suavizador da advertência.

Finalmente, no excerto interacional 5, Roseira serviu-se de duas estratégias linguístico-discursivas aproximativas: a inclusão de estudantes nos exemplos de explicação lexical e a pergunta diretiva com aumento de entonação acompanhada da brincadeira.

As professoras, de modo geral, optaram mais pela utilização de recursos linguístico-discursivos aproximativos. A brincadeira foi a estratégia que mais se destacou, por esta ser, segundo Vitória Régia e Roseira, capaz de balancear momentos de descontração e de seriedade.

ii. Como os/as estudantes estrangeiros/as percebem, avaliam e interpretam o uso desses recursos linguístico-discursivos?

No excerto interacional 1, quanto mais mitigadores eram utilizados por Vitória Régia para suavizar a imposição (*poderia, por favor e pode*), maiores eram as dificuldades que o estudante canadense tinha em compreender as intenções comunicativas da professora e, conseqüentemente, maiores eram os distanciamentos estabelecidos dos interlocutores.

Ainda nesse excerto, na troca interacional com Violet, o recurso linguístico-discursivo *dona*, que potencialmente poderia conduzir a um distanciamento por sua conotação pejorativa, revelou ser, pelo contexto, um marcador identitário aproximativo. Devido ao alinhamento dos esquemas de conhecimento, o movimento proxêmico de ambas as participantes foi mútuo.

No excerto interacional 2, percebendo a dificuldade de Violet em formular sua sentença e as pistas lançadas sinalizando um pedido indireto de auxílio, Vitória Régia interrompeu a fala da estudante para ajudá-la. A mediação da docente foi apreciada, pois atendeu aos desejos de Violet. A correção de maneira direta, seguida da fala da estudante, também não recebeu avaliação negativa; pelo contrário, mesmo sendo uma ação esperada para o papel social executado por Vitória Régia, Violet não se sentiu oprimida pela correção da professora, pois acreditava que esta teve tato (as pistas paralinguísticas atuaram na suavização do ato). A brincadeira apareceu, primeiramente, como uma intervenção não linguística da professora na fala de Maple e seguiu até o final da cena. Embora não tenha solicitado ajuda, o estudante não

se incomodou com a atitude de Vitória Régia, como ficou nítida em sua reação. A adoção do registro informal por parte dos dois estudantes demonstrou o alinhamento interacional.

No excerto interacional 3, a estudante Muguet revelou não ter considerado a interrupção ofensiva, mas, sim, coerente, por ter entendido que essa ação havia sido motivada pela sua insistência em continuar utilizando um idioma diferente da língua-alvo.

No excerto interacional 4, o pedido direto de Roseira para Orchid promoveu maior proximidade das interagentes. Mesmo estando familiarizada com as estratégias de aproximação de Roseira, Orchid, envergonhada por não ter cumprido a tarefa, reagiu com um movimento contrário ao que foi proposto pela docente. Diante da situação de desencontro proxêmico, Roseira lançou mão do registro de brincadeira para suavizar a advertência. O novo recurso aproximativo foi, então, compreendido e aderido pela estudante estadunidense. A brincadeira de Baobab também atuou como estratégia de aproximação. As pistas lançadas pelo aluno senegalês foram facilmente inferenciadas, o que favoreceu o alinhamento dos/as interagentes.

Por fim, no excerto interacional 5, na primeira estratégia aproximativa de Roseira, a inclusão de estudantes nos exemplos de explicação lexical, a reação do aluno sul-africano conduziu-nos a considerá-la como distanciamento pela expressão das pistas de natureza não linguística, apesar de estar acostumado com esse tipo de atitude da professora e de ter tido ciência de que se tratava de uma brincadeira. A segunda estratégia aproximativa, pergunta diretiva com aumento de entonação acompanhada da brincadeira, foi recebida de maneira diferente pelos estudantes: Kiparis, primeiramente, distanciou-se inesitantemente e, em seguida, percebendo espaço para má-interpretação de sua postura, reformulou sua resposta. Baobab e Himawari, não tendo dificuldades em interpretar as intenções comunicativas de Roseira, aderiram igualmente ao enquadre de brincadeira.

De modo geral, a maioria dos estudantes não objetou à correspondência do movimento proxêmico proposto pelas professoras; aqueles que o fizeram buscaram usar recursos mitigadores.

- iii. Que estratégias reguladas pela proxêmica linguístico-discursiva causam estranhamento nos/as estudantes e provocam (as)simetria de *frames* e (des)alinhamento interacional desses interagentes?**

Não houve, como foi exibido nos dados e registrado em nossas notas de campo, estratégias linguístico-discursivas de aproximação/distanciamento que causassem estranhamento nos/as estudantes, embora a distinção de *frames* (assim como a similaridade) estivessem presentes em todos os excertos interacionais.

No primeiro excerto, o desalinhamento de enquadres entre Vitória Régia e Maple ocorreu nos momentos em que a professora serviu-se de construções com mais mitigadores, na tentativa de ser mais polida e causar menos custos ao estudante. As dificuldades de Maple fizeram-na reformular o pedido, deixando-o mais diretivo, o que corroborou para o entendimento do aluno e para o alinhamento de *frames*. Em seguida, houve o alinhamento de enquadres entre a professora e a estudante estadunidense. Contrariamente à nossa leitura inicial, no entendimento de ambas, o referente *dona* não remetia a questões hierárquicas de modo irônico.

No segundo excerto, Violet lançou pistas solicitando indiretamente ajuda da professora. Vitória Régia, familiarizada com essa prática, conseguiu interpretá-las e interrompeu a fala da estudante, a fim de realizar a mediação, o que conduziu ao alinhamento de *frames*. Em seguida, as correções diretas envoltas no registro em tom de brincadeira contribuíram para o alinhamento interacional da professora com os/as estudantes. As pistas linguísticas e não linguísticas favoreceram o exercício da inferenciação de Maple e de Violet na identificação do enquadre.

No terceiro excerto, a interpretação equivocada da fala de sua compatriota conduziu Muguet a alternar o registro estabelecido pela docente. A língua francesa demarcou quais participantes poderiam estar incluídos na conversa e contribuiu para o desalinhamento de *frames* com Roseira.

No quarto excerto, na situação de desacordo de *frames* entre Roseira e Orchid, a professora optou pela adoção do registro em tom de brincadeira, com vistas a suavizar a imposição gerada pelo seu movimento proxêmico aproximativo. O enquadre foi, então, aderido tanto pela estudante estadunidense quanto pelo estudante senegalês. As pistas lançadas por Baobab contribuíram para a manutenção da brincadeira e para o alinhamento interacional.

No quinto excerto, ainda que as práticas de Roseira de incluir estudantes em exemplos práticos e de exagerar na tônica dos nomes dos/as estudantes fossem rotineiras, essas ações não foram efetivas na simetria de *frames* com Rose e Kiparis. Apesar dos esforços da professora em sinalizar a brincadeira e das tentativas do estudante russo em minimizar a carga negativa do distanciamento, concluímos não ter havido alinhamento entre os participantes.

Baobab e Himawari, por sua vez, incorporaram com facilidade a brincadeira, o que favoreceu o alinhamento de *frames*.

Na maioria dos casos, os enquadres de brincadeira foram bem recebidos pelos/as estudantes, mostrando ser uma estratégia linguístico-discursiva potencialmente capaz de provocar alinhamento interacional dos participantes – com exceção de Rose e de Kiparis que, mesmo compreendendo a convenção brasileira, pareceram não ter aceitado participar do *frame* por ser lesivo à sua pessoa e à sua cultura, respectivamente.

iv. Em um contexto intercultural, como professoras e estudantes lidam com o contraste cultural, no que tange à proximidade/distância interpessoal?

Acreditamos que os dois casos de contraste cultural mais notórios foram com o estudante russo e com a estudante japonesa. Retomando a assimetria proxêmica e interacional ocorrida entre Roseira e Kiparis, constatamos ter sido a ação da docente involuntariamente invasiva, colaborando para que o aluno tivesse partilhado de nossa análise e, portanto, tivesse optado por não participar do enquadre proposto. O estudante, ciente das possíveis avaliações negativas de suas ações de linguagem (conhecimento enquadrado de suas experiências anteriores), escolheu atenuar o distanciamento por meio de recursos linguístico-discursivos já mencionados. Roseira, diante da recusa de Kiparis, também tentou remodelar o enquadre adicionando mais pistas linguísticas e não linguísticas, reforçando a sinalização *isto é uma brincadeira*.

Já Himawari reagiu de modo similar à aproximação de Roseira. Ainda que a estratégia linguístico-discursiva da docente não tivesse sido usual para o contexto de sala de aula na cultura japonesa, a estudante, por suas experiências prévias (vivência de dez anos na América Latina), não apresentou relutância em compreender a convenção sociocultural nem em adotá-la. Roseira, surpresa pela ação voluntária de Himawari em manter a brincadeira, questionou-a para certificar-se se estava alinhada à aluna. Confirmada a hipótese, a docente manteve o registro por mais alguns turnos.

A audição dos áudios com os/as participantes possibilitou o debate acerca das semelhanças e das diferenças nas convenções socioculturais. Em nossas notas de campo, chamou nossa atenção a competência intercultural dos/as estudantes frente às práticas sociais brasileiras. No caso, Kiparis e Himawari, na cena interacional, não só perceberam as estratégias de aproximação/distanciamento de Roseira como também demonstraram serem

atores sociais engajados na negociação de sentidos em uma realidade sociocultural distante da deles/as. Reforçamos, assim, a importância de haver em sala de aula de PBLA a discussão da proxêmica linguístico-discursiva, a fim de que estudantes tenham ciência, compreendam e saibam lidar com estratégias organizadoras da distância/aproximação presentes na cultura brasileira.

v. Que rotinas sociais proxêmicas são mais relevantes na cultura brasileira para serem aprendidas no ensino de PBLA?

Nos dados apresentados e nas nossas notas de campo das duas instituições analisadas, as estratégias de proxêmica linguístico-discursiva que consideramos mais relevantes na cultura brasileira para serem aprendidas no ensino de PBLA foram a interrupção (mediação), a correção direta, a exemplificação prática e, principalmente, a brincadeira.

Na situação do excerto interacional 5, da brincadeira como duplo movimento proxêmico (distanciadora e aproximativa), acredito que Roseira poderia ter aproveitado as duas reações tidas pelos estudantes para abrir o tópico relativo à proxêmica linguístico-discursiva. Essa interação favorecia o debate sobre o assunto, pois tange a uma prática sociocultural brasileira recorrente nas interações. Como a brincadeira foi, de certo modo, lesiva às culturas sul-africana e russa, entendo que seria profícuo a docente, em momento posterior à atividade, refletir sobre as impressões dos/as discentes quanto à brincadeira como prática sociocultural brasileira e quanto às semelhanças e às diferenças culturais existentes neste enquadre.

Reiteramos que os/as estudantes, quando imersos em comunidades brasileiras, deveriam aprender e, caso não fosse lesivo à sua cultura, adotar nossas convenções socioculturais, para que, na interação com brasileiros/as, conseguissem compreender as intenções comunicativas de seu/sua interlocutor/a e alcançassem o mútuo entendimento. Acreditamos que, para haver esse alinhamento interacional, professores/as podem contribuir em sala de aula, a partir de abordagens sociointeracionais que incluam a questão da proxêmica linguístico-discursiva. A brincadeira, por exemplo, é uma estratégia recorrente em nossa cultura, mas que não recebeu a atenção das docentes nos cursos de PBLA, conforme revelaram nas entrevistas realizadas. Novamente, reforçamos a relevância das questões culturais não serem negligenciadas do campo linguístico, pois a linguagem congrega, em uma relação intersubjetiva (portanto, interacional), usos, ao mesmo tempo, estratégicos, reais e ideológicos. O ensino não pode ser voltado apenas para a estrutura, o domínio discursivo exige o conhecimento sociocultural. Desse modo, a imersão de estudantes em dada comunidade linguística, vivenciando diferentes contextos de

práticas sócio/interculturais, demanda também insumos pragmáticos, sociointeracionais, sociocognitivos e discursivos. Associar a língua às práticas sociais é um dos pontos fulcrais para o ensino em instância intercultural, pois as configurações proxêmicas podem ter divergências significativas entre culturas. Logo, consideramos ser eficiente (e urgente) para o ensino e para a aprendizagem de PBLA discutir a proxêmica linguístico-discursiva nas relações interculturais, a fim de que estudantes tenham ciência das estratégias de aproximação/distanciamento e possam ser orientados/as quanto às possíveis ações mais/menos lesivas à cultura brasileira.

Como o próprio subtítulo deste capítulo sugere, esta pesquisa surge como o início das investigações sobre a proxêmica *linguístico-discursiva*, oriunda da pesquisa de Albuquerque e Muniz (no prelo). Nesta dissertação, nosso interesse foi analisar as estratégias aproximativas e distanciadoras presentes em interações interculturais, manifestadas nas enunciações de estudantes estrangeiros/as e de professoras brasileiras. Irrefutavelmente, o tema tem espaço para outras possibilidades investigativas, para outros contextos possíveis, como a negociação dessas estratégias em sala de aula de língua materna, em produções escritas (incluindo nas redes sociais), no uso do diminutivo, em figuras de linguagem, nas questões relativas à polidez *etc.* Entendemos que o estudo acerca da proxêmica linguístico-discursiva não se exaure neste enquadre investigativo, tampouco nesta pesquisa.

Assim, lançamos o convite a futuros/as pesquisadores/as para que se debrucem sobre os estudos da proxêmica linguístico-discursiva, tragam novos olhares epistemológicos e metodológicos. Para o contexto de PBLA, é de suma importância que os estudos proxêmicos avancem, de modo a auxiliar (i) professores/as a selecionar as rotinas sociais para serem ensinadas e (ii) estudantes a conhecerem o universo da cultura alvo, para se tornarem atores sociais engajados e competentes na negociação dos sentidos em interações interculturais.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, R.; MUNIZ, A. **Proxêmica linguístico-discursiva na interação face a face** [no prelo]
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Trad. J. Fonseca. Coleção Pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ATKINSON, J. M. ; HERITAGE, J. Jefferso's transcript notation. In: JAWORSKI, A.; COUPLAND, N. (Eds.). **The Discourse Reader**. 2nd ed. USA: Routledge, 2006 [1984].
- BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013 [1972].
- BLOMMAERT, J. Contexto é/como crítica. In: SINORINI, I. (Org.). **Situar a linguagem**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRANDÃO, C. **Discurso Acadêmico: estratégias de variação estilística em situações de aula**. 2005. 157f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.
- BRANDÃO, C. Diversidade linguística no ensino de português como língua adicional (LA). In: SILVA, F. C. O. da; VILARINHO, M. M. de O. (Orgs.). **Diálogos em português brasileiro como língua adicional**. Brasília: Universidade Alberta do Brasil, 2017, p.231-243.
- BUCHOLTZ, M. The politics of transcription. **Journal of Pragmatics**, 32/10, p. 1439-1465, 2000.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens**. 2.ed. Trad. S. R. Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DURANTI, A. **Linguistic anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. I. Magalhães. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.
- FIELDING, N.; FIELDING, J. **Linking data**. London, England: SAGE, 1986.
- FLICK, U. Documentação de dados. In: FLICK, U. (Ed.). **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Trad. J. E. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **DELTA**, v. 30, n. 2, p. 257-288, 2014.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIBBS, G. Preparação dos dados. In: GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOFFMAN, E. The Neglected Situation. **American Anthropologist**. New Series, v. 66, n. 6, Part 2: The Ethnography of Communication, 1964.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013 [1979].

GOODWIN, C. ; DURANTI, A. Rethinking context: an introduction. In: GOODWIN, C.; DURANTI, A. (Eds.). **Rethinking context: Language as an interactive phenomenon**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

GREEN, J. ; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. In: FLOOD, J. ; HEATH, S. B. ; LAPP, D. (Eds.). **Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts**. New York: Macmillan Publishers, 1997.

GUILLEMIN, M.; GILLAM, L. Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. **Qualitative Inquiry**, 2004, n. 10, p. 261-280.

GUMPERZ, J. J. Verbal strategies in multilingual communication. **Language-Behavior Research Laboratory**. University of California : Berkeley, 1970. 42 ed, n. 173.

GUMPERZ, J. J. Linguistic Anthropology in Society. **American Anthropologist**. University of California : Berkeley, 1974. N. 76.

GUMPERZ, J. J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982a.

GUMPERZ, J. J. **Language and social identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982b.

GUMPERZ, J. J. Contextualization and Understanding. In: DURANTI, A. & GOODWIN, C. **Rethinking context: Language as an interactive phenomenon**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

GUMPERZ, J. The linguistic and cultural relativity of inference. In : GUMPERZ, J. ; S. LEVINSON, S. (Orgs.). **Rethinking Linguistic Relativity**. Cambridge: CUP, 1996.

GUMPERZ, J. J. On interactional sociolinguistic method. In: SARANGI, S. ; ROBERTS, C. (Eds.). **Talk, work and institutional order**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1999.

- GUMPERZ, J.; COOK-GUMPERZ, J. Studying language, culture and society: Sociolinguistics or linguistic anthropology? **Journal of Sociolinguistics**, v. 2, n. 4, p. 532-545, 2008.
- HALL, E. T. A System for the Notation of Proxemic Behavior. **American Anthropologist**, v. 65, n. 5, 1963.
- HALL, E. T. Proxemics. **Current Anthropology**, v. 9, n. 2/3, p. 83-108, 1968.
- HALL, E. T. **A dimensão oculta**. Trad. W. Barcellos. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1966].
- HALLIDAY, M.; HASAN, R. **Language, context, and text**: aspects of language in a socio-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography**: Principles in Practice. London: Tavistock, 1983.
- HEATH, S. B.; STREET, B. V. **On Ethnography**: Approaches to Language and Literacy Research. New York: Teachers College Press, 2008.
- JOHNSTONE, B. **Qualitative Methods in Sociolinguistics**. New York: Oxford University Press, 2000.
- KENDON, A. The negotiation of context in face-to-face interaction. In: DURANTI, A.; GOODWIN, C. (Eds.) **Rethinking context**: Language as an interactive phenomenon. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- LEFEHLD, N. A. S.; BARROS, A. J. P. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. **Análise do discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.
- MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. São Paulo: Lucerna, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. **Quando a referência é uma inferência**. Conferência pronunciada no GEL (Grupo de Estudos Linguísticos do estado de São Paulo), UNESP, Assis, SP, maio de 2000.
- MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. **EntreLínguas**. Araraquara, v.1, n.2, jul./dez., 2015, p.203-221.
- MOESCHLER, J.; REBOUL, A. **Dictionnaire Encyclopédique de Pragmatique**. Paris: Editions du Seuil, 1994.

- MONDADA, L. ; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M.; RODRIGUES, B; CIULLA, A. (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003 [1995], p. 17-52.
- OCHS, E. Transcription as theory. In: JAWORSKI, A.; COUPLAND, N. (Eds.). **The Discourse Reader**. 2nd ed. USA: Routledge, 2006 [1984].
- PRETI, D. Normas para transcrição dos exemplos. In: PRETI, D. (Org.). **Cortesia verbal**. São Paulo: Humanitas, 2008.
- RAMPTON, B. Interactional Sociolinguistics. **Tilburg Papers in Culture Studies**. Holanda : Tilburg University. N. 175.
- RECTOR, M.; TRINTA, A. R. A estrutura da comunicação não verbal. In: RECTOR, M.; TRINTA, A. R. **Comunicação não verbal: a gestualidade brasileira**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Teorias e abordagens. 2. ed. Trad. S. R. Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 193-217.
- SILVERMAN, D. **Doing Qualitative Research: A Practical Handbook**. London: SAGE Publications, 2000.
- SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart & Winston INC, 1980.
- STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: estudando as coisas como funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.
- TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: Exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (Eds.). **Sociolingüística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013 [1987].
- THOMAS, J. **Meaning in Interaction: an introduction to pragmatics**. London: Longman, 1995.
- VIDICH, A.; LYMAN, S. M. Métodos qualitativos: sua história na sociologia e na antropologia. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Teorias e abordagens. 2. ed. Trad. S. R. Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- VAN DIJK, T. **Discurso e poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- VAN DIJK, T. **Discurso e contexto: Uma abordagem sociocognitiva**. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

ZIMMERMANN, M. Reflections of multi-sited ethnography. In: MARTIN-JONES, M.; MARTIN, D. (Orgs.). **Researching multilingualism: critical and ethnographic perspectives**. Abingdon, Oxon: Routledge, 2017.