

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**UMA ANÁLISE SOCIODISCURSIVA DO SUFIXO *-INHO* EM
MATERIAIS DIDÁTICOS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A
CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO DE
PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS**

Lauana Vale de Mello Brandão

BRASÍLIA – DF

2010

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

**UMA ANÁLISE SOCIODISCURSIVA DO SUFIXO –*INHO* EM
MATERIAIS DIDÁTICOS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A
CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO DE
PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS**

Lauana Vale de Mello Brandão

BRASÍLIA – DF

2010

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
LAUANA VALE DE MELLO BRANDÃO

**UMA ANÁLISE SOCIODISCURSIVA DO SUFIXO –*INHO* EM
MATERIAIS DIDÁTICOS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A
CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO DE
PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS**

Lauana Vale de Mello Brandão

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

Orientadora: Profa. Dra. Cibele Brandão de Oliveira.

BRASÍLIA

2010

Termo de aprovação

LAUANA VALE DE MELLO BRANDÃO

**UMA ANÁLISE SOCIODISCURSIVA DO SUFIXO *-INHO* EM
MATERIAIS DIDÁTICOS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A
CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO DE
PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS**

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

Banca examinadora:

Orientadora: Professora Doutora Cibele Brandão de Oliveira, UnB

Membro externo: Professora Doutora Regina Célia Pagliuchi da Silveira, PUC/SP

Membro interno: Professora Doutora Ana Adelina Lôpo Ramos, UnB

Suplente: Professora Doutora Maria Luíza Sales Coroa, UnB

A todos, aos que fizeram e aos que modificaram a minha vida. Aos que me guardam...

Agradecimentos

Em primeiro lugar e sempre, a Deus e a todas as fontes de luz que emanam e nos guiam nesta paragem de aprendizagem que é a vida.

Ao CnPq, pela valiosa oportunidade de me aprofundar no mundo da pesquisa acadêmica e por conceder uma bolsa de estudos para a realização deste trabalho.

À Universidade de Brasília, por viabilizar meus estudos no mestrado, e a toda equipe do Departamento de Linguística.

Aos participantes da pesquisa, alunos e companheiros de convívio em contexto cultural tão diverso, trazendo sempre luz ao início de novos caminhos para a percepção das interações.

À Professora Cibele Brandão de Oliveira, pelo carinho, cuidado, confiança neste trabalho, e pelo ensinamento da tolerância e cooperação nos estudos interacionais, motivando minha percepção das interações em todos os contextos, e não só no contexto educacional.

À Professora Regina Célia Pagliuchi da Silveira, por aceitar o convite para compor a banca e poder contribuir ainda mais com seus conhecimentos para este trabalho, haja vista a importância de suas produções em relação ao ensino de português para estrangeiros.

À professora Maria Luíza Sales Coroa, pela atenção, pelas sugestões bibliográficas e contribuições, por aceitar compor a banca e por colaborar para esta pesquisa com riqueza de detalhes, partilhados sempre com leveza e “notas de rodapé”.

À professora Ana Adelina Lôpo Ramos, pela alegria de sempre nas interações, por aceitar compor a banca e poder contribuir com olhar crítico, guiado pelos estudos de português para estrangeiros.

À Professora Orlene Lucia de Saboia, pelo carinho, pelo apoio, pelas sugestões bibliográficas e contribuições, e pela minha iniciação ao mundo da pesquisa.

Ao Professor Dionei Moreira Gomes, pelo cuidado como orientador inicial e incentivo a este trabalho.

À Professora Christiane Martins Moisés, pelo acompanhamento e aprimoramento do meu trabalho em sala de aula, pelas sugestões bibliográficas e contribuições, e pela paciência de todas as manhãs.

À Professora Maria Marta Scherre, pela solicitude com material de pesquisa para este trabalho.

À Professora Enilde Faulstich, pela atenção, pelas sugestões bibliográficas e contribuições.

À Professora Denize Elena Garcia, pela atenção, pelas sugestões bibliográficas e contribuições.

Ao Professor Hildo Honório pelas contribuições e esclarecimentos no estudo da Fonética/Fonologia.

À Ana Paula Marques, pela contribuição a este trabalho.

À Elaine Lacet, pela contribuição a este trabalho.

A Luis Carlos Branco, pela contribuição a este trabalho.

A Virgílio Almeida, pela contribuição a este trabalho.

Em especial, agradeço à minha família pelo apoio de sempre, pelo amor e carinho de uma vida inteira.

Aos amigos de hoje e sempre, pelo apoio constante em mínimos gestos como um sorriso para acalmar a alma.

Ao amigo e colega de estudo Rodrigo Albuquerque, por todo apoio e atenção, pelas contribuições e empréstimo de aparato para a filmagem.

À amiga e colega de estudo, Adriane Mendes de Souza, pelo carinho de sempre e pela ajuda com informações referentes à pesquisa.

A meu namorado Jorge, namorado e aluno estrangeiro nos encontros entre o Equador e o Brasil, e nas horas vagas de um amor a distância.

Aos colegas da pós-graduação, pela partilha de experiências enriquecedoras para este trabalho e para a vida.

À Renata, secretária do LIP, pela paciência e solicitude em atender aos diversos questionamentos referentes ao mestrado.

Tudo quanto o homem expõe ou exprime é uma nota à margem de um texto apagado de todo. Mais ou menos, pelo sentido da nota, tiramos o sentido que havia de ser o do texto; mas fica sempre uma dúvida, e os sentidos possíveis são muitos.
(Fernando Pessoa)

RESUMO

A presente dissertação busca observar e analisar as expressões do sufixo *-inho* apresentadas em materiais didáticos, bem como a percepção de sentidos dessas, sinalizadas por alunos falantes de espanhol do Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL) da Universidade de Brasília, visando contribuir para a compreensão sobre como se estabelece a constituição de sentidos no ensino de português para estrangeiros. As modalizações e a utilização de pistas de contextualização pelos interagentes com o uso do sufixo *-inho* são analisadas nas interações em sala de aula, revelando-se responsáveis pela percepção dos traços semântico-pragmáticos expressos nas práticas sociodiscursivas próprias da cultura brasileira. O trabalho centra-se na sociolinguística interacional, incorporada a outros campos de conhecimento, como a análise do discurso, a semântica discursiva, a pragmática, a psicologia social, o sociocognitivismo e os estudos culturais. Trata-se de pesquisa qualitativa que utiliza suporte metodológico dos estudos etnográficos e da pesquisa-ação. Os dados gerados, totalizando aproximadamente duas horas de gravação, surgiram da transcrição e análise das expressões do sufixo *-inho*, negociadas em práticas sociodiscursivas, com base na triangulação professor-pesquisador, participante e princípios teóricos. Os resultados revelam percepção e constituição de sentidos com a utilização de itens lexicais com o sufixo *-inho* sinalizados pelos interagentes por meio de pistas verbais e não verbais negociadas em sala de aula. As descobertas indicam ainda a modalização e a sinalização do sufixo *-inho* na expressão de humor, ironia, desprezo, carinho e na percepção de tamanho e tipicidade da língua-alvo. As contribuições desta pesquisa estão relacionadas à compreensão da constituição de sentidos expressos nos itens lexicais com o sufixo *-inho*, sendo o conhecimento sociocultural do professor relevante para o exercício da competência interacional, e expresso nas práticas sociodiscursivas por meio da sinalização de pistas em contexto de ensino propiciador da produção linguística na língua-alvo. A expressão de pistas contextualizadoras, verbais e não verbais, constitui recurso motivador para a negociação de sentidos que se estabelece entre os interagentes.

Palavras-chave: Expressões do sufixo *-inho*; Ensino de português para estrangeiros; Pistas de contextualização; Comunicação verbal e não verbal.

ABSTRACT

This dissertation seeks to observe and analyze the suffix-*inho* expressions presented in teaching materials, as well as the perception senses, marked Spanish-speaking students of the Program for Teaching and Research in Portuguese for Speakers of the Other Languages (PEPPFOL) Brasilia University to contribute to the understanding of how to set up the constitution of meanings in teaching Portuguese for foreigners. The modalizations and use of contextualization cues by interactors with the use of the suffix-*inho* are analyzed in classroom activities, revealing to be responsible for the perception of semantic-pragmatic features expressed in the sociodiscursive practices typical of Brazilian culture. These work focuses on interactional sociolinguistics, incorporated into other fields of knowledge such as Discourse Analysis, Discursive Semantics, Pragmatics, Social Psychology, Sociocognitivism and Cultural Studies. It deals with a qualitative research that uses methodological support of ethnographic studies and action research. Generated data, by a total of about two hours of recording, from those transcriptions and expressions of the suffix-*inho* analysis, are negotiated in the sociodiscursive practices, based on the researcher teacher, participant and theoretical principles triangulation. Results reveal the perception and creation of meanings with the use of lexical items with the suffix-*inho* marked by interacting through verbal and nonverbal cues discussed in classroom. The findings also indicate the modalization and the suffix -*inho* signaling in expressions of humor, irony, contempt and affection, as well as in the size and typicality of the target language perception. The contributions of this research are related to the understanding of the constitution of meanings comprehension expressed in the lexical items with the suffix-*inho*, being the teacher's sociocultural knowledge relevant to the exercise of interactional competence, and are expressed in sociodiscursive practices by signaling cues in the context of teaching enhancing of linguistic production in the target language. The expression of contextualization cues signaling, verbal and non-verbal, constitutes an effective motivating resource to the meaning of negotiation that is set up between the interactors.

Keywords: Expressions of the suffix -*inho*; Teaching Portuguese for foreigners; Contextualization cues; Verbal and non-verbal communication.

SUMÁRIO

RESUMO.....	9
ABSTRACT	10
CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO.....	XIII
PERSPECTIVAS.....	15
1. SUFIXO –INHO: DIFERENTES ABORDAGENS	19
1.0 Perspectivas	19
1.1 Abordagem gramatical.....	20
1.2 Abordagem semântico-discursiva	25
1.3 Abordagem pragmática	27
1.4 Sufixo – <i>inho</i> em livros didáticos.....	29
1.5 Sufixo – <i>inho</i> na literatura	33
1.5.1 Sufixo no conto <i>Brás, Bexiga e Barra Funda</i>	36
1.6 Prospectivas.....	37
2. ASPECTOS METODOLÓGICOS E CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS NO CENÁRIO SOCIOINTERACIONAL.....	38
2.0 Perspectivas	38
2.1 Metodologias qualitativas	39
2.1.1 <i>Pesquisa-ação</i>	40
2.1.2 <i>Estudos Etnográficos</i>	44
2.2 Procedimentos de campo	45
2.3 Sociolinguística interacional	49
2.4 Contribuições teóricas.....	53
2.5 Prospectivas.....	57
3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO DA GRAVAÇÃO: ESCOLHA DA COMUNIDADE DE PRÁTICA	59
3.0 Perspectivas	59
3.1 Comunidade de prática	60
3.1.1 <i>Comunidade de prática pesquisada</i>	61
3.2 Colaboradores.....	62
3.2.1 <i>José Manuel, meu irmão caçula</i>	63
3.2.2 <i>Rita, minha avó brasileira</i>	65
3.2.3 <i>Viviane, minha querida prima</i>	66
3.3 Filmagens.....	67
3.4 Prospectivas.....	70
4. CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM SALA DE AULA.....	72
4.0 Perspectivas.....	72

4.1	Pistas de contextualização.....	73
4.2	Reflexão sobre o uso do sufixo <i>-inho</i> em sala de aula	74
4.3	Uso do sufixo <i>-inho</i> em itens lexicais próprios do país de origem e em contextos específicos da língua-alvo.....	92
4.4	Uso do sufixo <i>-inho</i> e a questão do gênero, de acordo com a língua do país de origem	98
4.5	Produção de itens lexicais com o sufixo <i>-inho</i>	99
4.6	Processo de reflexividade e entrevistas	100
4.7	Prospectivas.....	103
	PROSPECTIVAS FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS	108
	ANEXOS	120

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Nome dos participantes	Negrito (iniciais)	V
Falas sobrepostas	[L: lentinho↓ JM: [LENto
Frase/palavra ininteligível ou dúvida do transcritor	()	()
Entonação ascendente	↑	sentadinho (.) Ênfase↑
Entonação descendente	↓	é um chefezinho↓
Alongamento de vogal ou sílaba por segundo	: (1 segundo) :: (2 segundos)	R: que já está: JM: ainda tá:: no tapete
Comunicação não verbal	(())	((olhar para R, sobrancelhas arqueadas))
Riso	((R))	((R))
Aceno positivo de cabeça	((A+))	((A+))
Aceno negativo de cabeça	((A-))	((A-))

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO¹

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Omissão das intervenções dos turnos do fragmento	...	L: /.../ aí ... V: /.../ mas: acá::
Autointerrupção	-	l-tá louca
Ênfase/Aumento de volume	MAIÚSCULA	SEMpre=SEMpre
Ênfase/diminuição de volume	MAIÚSCULA e sublinhado	<u>TÃO BONITINHA</u>
Micropausa, pausa de menos de 5 segundos, pausa de mais de 5 segundos	(.) (..) (...)	vai depender (.) do tom pergunta a vocês (..) mão tem força (...) NÚmero
Fala ininterrupta	=	/.../ pode enfatizar=ok
Frase/palavra acelerada	{acc.} e sublinhado	/.../ <u>meu=meu=meu</u> {acc.}
Frase/palavra desacelerada	{dec.} e sublinhado	/.../ <u>tranquilo (.) despacio</u> {dec.}
Pausa preenchida	ahã, mhum	mhum↑
Transcrição parcial ou eliminação de trecho ou palavra	/.../	é diferente ô=ô /.../

¹ As convenções para a transcrição são baseadas nas convenções adotadas por Gumperz (1982), Atkinson & Heritage (2006) e Ochs (2006), com adaptações.

PERSPECTIVAS

Este estudo objetiva analisar as práticas sociodiscursivas em que se expressa o sufixo *-inho* em materiais didáticos de ensino de português para estrangeiros por meio da negociação de sentidos que se estabelece entre professor e alunos em comunidade de prática.²

A análise sociodiscursiva do sufixo *-inho* em materiais didáticos é relevante, já que as práticas sociais dos interagentes no cenário de ensino de português para estrangeiros são construídas com o uso mediado desses materiais pelo professor.

Consoante com as práticas sociodiscursivas constituídas pelo uso desse sufixo, faz-se necessário observar se o conhecimento sociocultural do professor é utilizado para ampliar a competência interacional nas negociações de sentidos do sufixo sob análise, que se estabelece na comunidade de estrangeiros em processo de imersão.

A escolha da pesquisa, voltada para os materiais didáticos de ensino de português para estrangeiros, foi motivada pela observação da insuficiência de traços semântico-pragmáticos expressos com o uso do sufixo *-inho*, exposto em exercícios constituídos, na maioria das vezes, de orações descontextualizadas e com ilustrações insuficientes, que frequentemente não contemplam os traços semântico-pragmáticos inerentes às práticas sociodiscursivas da cultura brasileira. No que tange aos contos da literatura brasileira, a contextualização de itens lexicais com sufixo *-inho* mostra-se também insuficiente diante de traços semântico-pragmáticos distintos do país da língua-alvo.

A sociolinguística interacional é relevante para a percepção e a negociação de sentidos do morfema expresso na interação face a face por meio de pistas de contextualização³, favorecendo a reflexão dos alunos estrangeiros e do professor quanto à intenção sinalizada nas práticas sociodiscursivas próprias de cada país e partilhadas mutuamente.

A crítica à expressão do sufixo *-inho* nos materiais didáticos não se pauta na desvalorização desses recursos de ensino, mas na reflexão quanto à dificuldade para a negociação de sentidos no momento real de interação com os alunos estrangeiros.

² O conceito de comunidade de prática diz respeito, segundo Wenger (1998:77), a determinado grupo de pessoas engajadas mutuamente com um objetivo em comum, partilhando experiências intra e interpessoais.

³ O termo pistas de contextualização é definido por Gumperz (1982: 131) como “qualquer aspecto de forma linguística ou não linguística que contribui para a sinalização de pressupostos contextuais”.

Como professora de alunos de outras culturas, os anseios quanto à análise do morfema *-inho*, como também o contato com o item em foco nos materiais didáticos, despertaram curiosidade para as situações comunicativas próprias de cada país. Situações que são constituídas de traços semântico-pragmáticos próprios e que se inserem nas negociações de sentidos em sala de aula por meio da partilha de experiências socioculturais intra e interpessoais, vivenciadas no Brasil e no país da língua de origem dos alunos estrangeiros.

Ressalte-se que a escolha do tema está relacionada à atuação da autora como professora de português para estrangeiros, aos equívocos de práticas discursivas inadequadas no cenário sociointeracional de ensino e à insuficiência de traços semântico-pragmáticos apresentados em materiais didáticos voltados para esse contexto educacional.

A atuação como professora no contexto desta pesquisa, integrando o grupo de professores do Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (doravante PEPPFOL) há quase dois anos, bem como os objetivos da pesquisa demonstram desejo pessoal e profissional de propiciar a reflexão sociocultural dos alunos estrangeiros dentro e fora do país da língua-alvo nas práticas interacionais.

Consciente e motivada pelas práticas sociodiscursivas no cenário de ensino de português para estrangeiros, e compreendendo que a interpretação dessas práticas ocorre por meio da interação face a face e é situada em comunidade de prática específica, ressalta-se a relevância da competência interacional do professor na negociação de sentidos com os alunos para a compreensão do contexto sociocultural brasileiro.

Esta pesquisa situa-se no paradigma dos estudos qualitativos, utilizando a metodologia da etnografia e da pesquisa-ação em consonância com as diversas disciplinas teóricas que dão suporte à pesquisa com o intuito de explorar o contexto sociointeracional em que se expressa o sufixo *-inho*.

O objetivo geral da pesquisa é analisar o uso do sufixo *-inho* em materiais didáticos para investigar como se dá o processo da constituição de sentidos desse sufixo no ensino de português para estrangeiros.

Os objetivos específicos estruturam-se da seguinte maneira:

- Investigar o entendimento do sufixo *-inho* nos livros didáticos pelo aluno estrangeiro aprendiz de português sem a explicação visual desse morfema.

- Revelar a percepção do aluno estrangeiro aprendiz de português frente às modalizações do sufixo *-inho* e à utilização de pistas não verbais e não verbais, tais como gestos e entonações, para a explicação desse morfema.
- Indicar se há a expressão desse morfema pelo estrangeiro e, em caso afirmativo, se essa expressão é diferenciada por gênero.
- Observar se essa expressão contempla diferentes contextos de uso para informar quais são esses contextos.

As questões da pesquisa que serviram de norte para o trabalho são apresentadas a seguir:

- O que significam, em diferentes contextos de uso, os diminutivos em português para o aluno estrangeiro, aprendiz dessa língua?
- Como o aluno estrangeiro, aprendiz de língua portuguesa, interpreta diferentes usos do sufixo *-inho* em textos, sem a explicação visual desse morfema?
- Como esse aluno sinaliza, ou não, a partilha de enquadre mediante a explicação visual do morfema *-inho*?
- Se há partilha de significado, ou não, qual o papel de fatores culturais nessa ação?
- Qual a importância da variável gênero para o processamento, pelo aluno estrangeiro, de significados veiculados em diferentes contextos de uso do sufixo *-inho*?

Os dados foram gerados a partir de pesquisa-ação com alunos estrangeiros do PEPPFOL, falantes de espanhol com até três anos de residência no Brasil, realizando atividades na Aditância Militar da Venezuela, na Embaixada do Peru e na Universidade de Brasília. O *corpus* foi constituído de 2 horas de gravação de cenas interacionais com expressão do sufixo *-inho*, para posterior realização de microanálises com a colaboração de todos os participantes da pesquisa.

Esta pesquisa está dividida em quatro capítulos, conforme detalhamento a seguir:

No primeiro capítulo, focaliza-se a discussão das diferentes abordagens do uso do sufixo *-inho* e sua expressão em materiais didáticos. As abordagens gramatical, semântico-discursiva e pragmática são discutidas, como também o uso do sufixo *-inho* em livros didáticos e texto da literatura brasileira.

O segundo capítulo trata dos aspectos metodológicos e das contribuições teóricas que ancoram esta pesquisa. Esse capítulo descreve a metodologia da pesquisa-ação, os

procedimentos de campo adotados e os diversos ramos de conhecimento que se relacionam com a sociolinguística interacional, e que efetivamente lançam luzes para ajustar o foco de análise do objeto de estudo desta pesquisa.

O terceiro capítulo apresenta o cenário da gravação, descrevendo a comunidade de prática pesquisada, os colaboradores que a compõem, a ação etnográfica da negociação com os colaboradores e, por último, o relato da realização das filmagens.

O quarto capítulo expõe as análises dos extratos das filmagens da pesquisa-ação, focando as práticas sociodiscursivas de sala de aula expressas com o sufixo *-inho*.

CAPÍTULO 1

1. SUFIXO –INHO: DIFERENTES ABORDAGENS

A estrutura da língua que uma pessoa fala influencia a maneira com que esta pessoa
percebe o universo
Lev Vigotski

1.0 Perspectivas

A sociolinguística interacional, por meio de uma análise sociodiscursiva, fundamenta essa pesquisa para a análise dos materiais didáticos de ensino de português para estrangeiros, uma vez que o pesquisador e o pesquisado interagem no cenário da sala de aula de português para estrangeiros e se utilizam de recursos didáticos para a explicação e o entendimento do sufixo *–inho*, seja do ponto de vista do aluno estrangeiro ou do professor que está refletindo sobre a construção de sentidos do morfema pelo aluno estrangeiro.

Este capítulo está composto por cinco itens e um subitem. No primeiro item, apresenta-se a abordagem gramatical do sufixo *–inho*, detalhando-se as classificações desse morfema em seis gramáticas. No segundo e no terceiro item, trata-se, respectivamente, da abordagem semântico-discursiva e da abordagem pragmática do morfema *-inho*, discutindo-se a significação desse morfema à luz das práticas discursivas no contexto sociocultural brasileiro e no cenário de ensino de português para estrangeiros. No quarto item, apresenta-se o sufixo *–inho* em livros didáticos, descrevendo-se esses materiais didáticos e as exemplificações expressas com esse sufixo. No quinto e último item, caracteriza-se o morfema *–inho* na literatura, refletindo-se, no subitem, sobre o uso desse morfema em conto da literatura.

1.1 Abordagem gramatical

Na **Moderna gramática portuguesa**, de Evanildo Bechara (2004), o sufixo *-inho* é apresentado no capítulo II, *Gramática descritiva e normativa: as unidades no enunciado*, nas divisões A) *Formas e funções* e B) *Estrutura das unidades: análise mórfica*. Na divisão A), no tópico 1 – *Substantivo*, no subtópico *Aumentativos e diminutivos*, os substantivos aumentativos e diminutivos são explicados como aqueles que se apresentam “com sua significação aumentada ou diminuída, auxiliados por sufixos derivacionais” (BECHARA, 2004, p.140). O exemplo de diminutivo foi *homenzinho* antecedido do aumentativo *homenzarrão* e esse aumentativo, de *homem*. Bechara ainda comenta a confusão de flexão com derivação feita pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), que estabelece o grau diminutivo e aumentativo. Comenta ainda que a derivação gradativa do substantivo realiza-se por dois processos e isso prova o processo da derivação e não da flexão. Classifica esses dois processos de *sintético* e *analítico*. Repete o exemplo de *homenzinho* no processo *sintético*. Já no item *Aumentativos e diminutivos afetivos*, Bechara comenta que “a idéia de pequenez se associa facilmente à de carinho que transparece nas formas diminutivas das seguintes bases léxicas: *paizinho, mãezinha, queridinha*.” (BECHARA, 2004, p.141).

No item *Adjetivos diminutivos*, Bechara explica que “as formas diminutivas de adjetivos podem (precedidas ou não de *muito, mais, tão, bem*) adquirir valor de superlativo” (BECHARA, 2004, p.152). Os exemplos dados foram *blusa amarelinha, garoto bonitinho* e *feiozinho* (BECHARA, 2004, p.152). Explica ainda que, no uso coloquial, pode-se reforçar este emprego do diminutivo mediante as locuções *da Silva, da Costa* (BECHARA, 2004, p.152). No tópico 7 – *Advérbio*, no subtópico *Intensificação gradual dos advérbios* (BECHARA, 2004, p.295), no item 3 – *Diminutivo com valor de superlativo*, o sufixo *-inho* também se apresenta. Bechara comenta que “em linguagem familiar pode-se expressar o valor superlativo do advérbio pela sua forma diminutiva, combinada com o valor lexical das unidades que com ele concorrem” (BECHARA, 2004, p.295). Os exemplos expostos foram: “Andar *devagarinho* (muito devagar, um tanto devagar)”, “Acordava *cedinho* e só voltava à *noitinha*” e “Saiu *agorinha*” (BECHARA, 2004, p. 295). Comenta ainda que, nas fórmulas de recomendação, o diminutivo tem a função de expressar ou acentuar a recomendação. Os exemplos foram: “Vá *depressinha* apanhar o meu chapéu” e “É bom que estudes *devagarinho*” (BECHARA, 2004, p. 296).

Já na divisão *B*), no tópico *I – Estrutura das palavras*, no subtópico *Os elementos mórficos* (BECHARA, 2004, p. 336), o sufixo *-inho* é classificado nos grupos em que se junta “ao final da base um elemento mórfico chamado *sufixo* que não tem curso independente na língua (e por isso se chama *forma presa*) para formar uma palavra nova, emprestando-lhe uma idéia acessória e marcando-lhe a categoria (substantivo, adjetivo etc.) a que pertence.” (BECHARA, 2004, p. 338). Bechara explica, entretanto, que o sufixo pode não alterar a categoria, mas relacionar a palavra que o recebe “aos nomes aumentativos ou diminutivos, aos nomes de agente, de ação, de instrumento, aos coletivos, aos pátrios etc.” (BECHARA, 2004, p.338). O exemplo do diminutivo *-inho* ocorre em *livrinho*. No subtópico *Derivação*, do tópico 2, o sufixo *-inho* ocorre como exemplo de derivação sufixal em *livrinho*. No subtópico *Sufixos*, posterior ao tópico *Derivação*, Bechara comenta que “ao lado dos valores sistêmicos associam-se aos sufixos valores ilocutórios intimamente ligados aos valores semânticos das bases a que se agregam, dos quais não se dissociam” (BECHARA, 2004, p. 357). Comenta ainda que os sufixos que formam nomes diminutivos expressam carinho, como nos exemplos *mãezinha*, *paizinho*, *maninho* (BECHARA, 2004, p. 357). No mesmo subtópico *Sufixos*, no item *II – Principais sufixos de nomes aumentativos e diminutivos, muitas vezes tomados pejorativamente ou afetivamente*, o diminutivo *-inho* ocorre nos exemplos *livrinho*, *dormindinho* ao lado de outros exemplos, como *livrozinho*, *florzinha*, *espadim*, *bodim*, *valzim*. O autor (2004: 362) faz observação a esse item:

1ª: Nem sempre é indiferente a opção por *-inho* ou *-zinho*. Não toleram *-inho* (e *-ito*) mas *-zinho* (e *-ito*) os nomes terminados em nasal, ditongo e vogal tônica: *cãozinho*, *cãozito*, *irmãzinha*, *albunzinho*, *raiozinho*, *bonezinho*, *urubuzinho*. Também se incluem os terminados em *-r*, embora aí haja alguns em *-inho*, facultativamente: *serzinho*, *cadaverzinho*, *caraterzinho*; *colher* admite *colherinha*, ao lado de *colherzinha*. Os terminados em *-s* e *-z* só toleram *-inho* (*-ito*): *tenisinho*, *lapisinho*, *rapazinho*.

Na **Gramática normativa da língua portuguesa**, de Rocha Lima (1989), o sufixo *-inho* é apresentado na seção *Morfologia* e na seção *Sintaxe*. Na seção *Morfologia*, no capítulo 5, *Substantivo*, no tópico *Número*, no subtópico *Formação de plural*, no item *Nomes compostos*, no subitem *d) compostos cujo segundo elemento já está no plural*. Os exemplos apresentados foram *os salta-pocinhas* e *os pisa-mansinho* (LIMA, 1989, p. 79). Destes dois exemplos, o último é apresentado como composto invariável. No tópico *Gradação*, o sufixo

–*inho* é apresentado como gradação de um substantivo que pode ocorrer também em pronomes, verbos e advérbios. Os exemplos expostos foram: “*Elezinho* é um encanto!”, “Nenê está *dormindinho*” e “Irei *agorinha* mesmo” (LIMA, 1989, p. 80). Essa gradação é classificada em dois grupos: uma gradação própria dos substantivos, chamada *gradação dimensiva*, que exprime “o aumento ou a diminuição de um ser, relativamente ao seu tamanho normal” (LIMA, 1989, p. 80), e uma gradação que exprime “a intensidade maior ou menor de uma qualidade” (LIMA, 1989, p. 80). Essa gradação é chamada *intensiva*, própria dos adjetivos. O sufixo –*inho* que é exposto nos pronomes, verbos e advérbios é considerado um caso excepcional de ocorrência de gradação. No subtópico *Graus do substantivo*, o sufixo é classificado como diminutivo sintético, ao lado de outros sufixos, como –*ito* e –*zinho*. O sufixo –*zinho* é obrigatório “quando o substantivo termina em vogal tônica ou ditongo” (LIMA, 1989, p. 81).

O autor comenta a ideia de carinho que existe nos *diminutivos*, motivo pelo qual o sufixos *diminutivos* apresentam-se em adjetivos, como em *limpinho*, *bonitinho*, *pequenito* (LIMA, 1989, p.81). A ideia de pejoratividade também existe com a presença dos *diminutivos*, como em *professoreco*, *livreco*, *casebre*. (LIMA, 1989, p.81). Além disso, Lima (1989:83) comenta o uso de *diminutivos* que não representam tamanho, como em *folhinha*, um calendário, e *corpinho*, uma peça de vestuário.

No capítulo 11, *Advérbio*, no tópico *Graus do advérbio*, o sufixo –*inho* pode se apresentar como superlativo absoluto em advérbios. Os exemplos extraídos foram “Morava *pertinho* de nós” e “Viajaremos *cedinho*” (LIMA, 1989, p. 156).

No capítulo 15, *Estrutura das palavras*, no tópico *Modelos de análise mórfica*, o sufixo –*inho* está dentro de um modelo de análise mórfica na palavra *lobinho* (LIMA, 1989, p. 172), sendo classificado como sufixo indicador de diminutivo.

No capítulo 16, *Formação de palavras*, no tópico *Derivação regressiva*, o exemplo *rosmaninho*, que aparece na gramática de Bechara, também é apresentado.

Já na seção *Sintaxe*, no capítulo 27, *Regência de alguns verbos*, no tópico do verbo *Esquecer*, o sufixo –*inho* apresenta-se no exemplo do verso, de Aníbal Machado: “Ó mulinha, ainda bem que não *esqueceste o antigo dono*.” (LIMA, 1989, p. 397).

Na **Gramática secundária e gramática histórica da língua portuguesa**, de Said Ali (1964), o sufixo –*inho* é apresentado na seção *Lexeologia*, na seção *Formação das palavras* e na seção *Sintaxe e estilística*. Na seção *Lexeologia*, no tópico *Substantivo*, no subtópico *Substantivos aumentativos e diminutivos*, os *substantivos diminutivos* são denominados como os substantivos que “atenuam a significação dos substantivos derivantes” (SAID ALI, 1964,

p. 32) e que recebem o sufixo *-inho* em nomes terminados nas vogais átonas *o* e *a*, e terminados em *r* ou *l*. Os exemplos apresentados foram *livrinho*, *cadeirinha* e *papelinho*. No tópico *Pronomes*, no subtópico *Pronomes possessivos*, o sufixo *-inho* está presente no exemplo “A mãe com *seus filhinhos* (= filhinhos dela)” (SAID ALI, 1964, p. 63).

Na seção *Formação das palavras*, no tópico *Derivação*, no subtópico *Derivação sufixal*, a definição de derivação se diferencia das outras gramáticas, porque considera os afixos como “certos elementos formativos que alteram a acepção primitiva, ou lhe acrescentam sentido novo” (SAID ALI, 1964, p. 107). Os exemplos do sufixo *-inho* foram *livrinho*, *pratinho*, *caixinha*, *florzinha*, *branquinho*, *novinho* e *bonitinho*. Além disso, há a explicação de que não existe diminuição do conceito, mas a expressão de carinho.

Na seção *Sintaxe e estilística*, no tópico *Colocação*, o sufixo *-inho* é apresentado no exemplo “*Cada criança / trazia / duas cestinhas / com flores*” (SAID ALI, 1964, p. 198).

Na **Moderna gramática brasileira**, de Celso Pedro Luft (1991), o morfema *-inho* é apresentado em seção sobre o grau nos substantivos classificados como diminutivos sintéticos, como nos exemplos *homenzinho*, *rapazinho* e *cabecinha* (LUFT, 1991, p. 107). A explicação de Luft (1991: 107) também considera o valor pejorativo e a expressão de carinho, mas ainda acrescenta as palavras *anormalidade*, *defeituosidade*, *simpatia* e *afeição*:

as ideias de grandeza e pequenez facilmente podem evocar (‘conotar’) as de anormalidade, defeituosidade; outras vezes as de simpatia, afeição. Daí que os sufixos aumentativos e diminutivos sejam frequentemente pejorativos, ou então hipocorísticos (de carinho): *politicão*, *poetaço*, *cabeçorra*, *livrinho*, *livreco*, *rapazelho*, *Mariazinha*, *Pedrinho*, *filhinha*, *benzinho* etc.

Na **Moderna gramática portuguesa expositiva da língua**, de Artur de Almeida Torres (1959), o sufixo *-inho* é classificado como diminutivo sintético em parte em que se menciona o grau do substantivo e alguns exemplos são: *amiguinho*, *casinha* e *corpinho* (TORRES, 1959, p. 60). O autor menciona ainda que existem os aumentativos e diminutivos que são empregados apenas em sentido irônico ou depreciativo, como em *papelucho*, *ministraço* e *santarrão*; e que “certos diminutivos já adquiriram sentido afetivo ou carinhoso: *amiguinho*, *filhinho*, *Zèzinho*.” (TORRES, 1959, p. 60). Além disso, esse sufixo diminutivo é apresentado como um sufixo que indica diminuição. Os exemplos apresentados são: *mocinho* e *carinha* (TORRES, 1959, p. 60).

Na **Gramática de usos do português**, de Maria Helena de Moura Neves (2000), o sufixo *-inho* é apresentado na parte I, *A formação básica das predicções: o predicado, os argumentos e os satélites*, no tópico *O substantivo* e no tópico *O adjetivo*. No tópico *O substantivo*, o sufixo *-inho* é apresentado no subtópico de nomes *humanos e não humanos* (NEVES, 2000, p. 79). Os exemplos dos itens lexicais com o sufixo *-inho* foram “Acendo minha **LANTERNINHA** do chaveiro e fico em posição de combate embaixo da escrivaninha” (lanterninha como nome não humano), “**Garoto** pobre, trabalhava nas horas vagas como **LANTERNINHA**, figurante, palhaço, ponto e bilheteiro do Teatro Folies, em Copacabana” (lanterninha como nome humano), “Não tinha quem desconfiasse de que o homem era **um FOMINHA**, um velhaco, que preferia vender a alma ao diabo, a pagar o devido a um cristão” (fominha como nome humano) (NEVES, 2000, p. 79). O item lexical *fominha* não aparece em exemplo, mas é apresentado na classificação **não-humano: A FOME, A FOMINHA**. No subtópico de substantivos *contáveis*, no item *d, um quantificador numerador cardinal*, com o exemplo “Meu tesourinho, espera **um MINUTINHO**, sim?” (NEVES, 2000, p. 85). No tópico *O adjetivo*, o sufixo *-inho* é apresentado no subtópico *Os adjetivos qualificadores*, no item *b*, dos adjetivos que *são intensificáveis* (NEVES, 2000, p. 187) e classificado como sufixo diminutivo com valor de intensificação, admitido em adjetivos qualificadores; como também sufixo diminutivo com valor de atenuação, admitido em adjetivos classificadores. Três exemplos (os dois primeiros referentes ao primeiro caso) apresentados foram: “Me lembro dela **LIMPINHA**, jogando vôlei, de branco”, “As freiras iam visitá-lo quando era **PEQUENININHO**” e “Assoma por entre as finas grades a cabecinha **TRIANGULARZINHA**” (NEVES, 2000, p. 188). O item lexical *cabecinha* não apresenta especificação no terceiro exemplo.

No que diz respeito ao tratamento do sufixo *-inho* nas seis gramáticas escolhidas, o morfema apresenta valor pejorativo, valor de pequenez como expressão de carinho, valor de superlativo e acentuação em fórmulas de recomendação em Bechara (2004); em Lima (1989), valor semântico, associado a uma gradação; em Said Ali (1964), alteração ou acréscimo de sentido, atenuação de significação e expressão de carinho; em Torres, expressão de afeto ou carinho e diminuição; e em Neves, valor de intensificação ou atenuação.

O morfema *-inho* ainda é associado às palavras *anormalidade*, *defeituosidade*, *simpatia* e *afeição* em Luft (1991).

Observe-se a função modalizadora do advérbio *tão* diante de adjetivos e não diante de substantivos nas práticas discursivas, como no enunciado “Um vestido *tão* bonitinho”. Função que não é contemplada pelas gramáticas pesquisadas.

Ressalte-se a insuficiência na classificação dos usos do sufixo *-inho* quando exemplificados, carecendo-se de observação às práticas discursivas que constroem a significação e que se inserem na práxis do contexto sociocultural das sociedades.

1.2 Abordagens semântico-formal e discursiva

A construção de sentidos com o sufixo *-inho* no ensino para estrangeiros, aprendizes de português, pode ser explicada com as práticas discursivas que constroem a significação do próprio sufixo.

A observação e o entendimento do morfema *-inho* podem ser fundamentados pela semântica discursiva, em que se aprofunda a investigação de traços semântico-pragmáticos nas práticas discursivas da aprendizagem desse morfema por estrangeiros.

Segundo Kempson (1980: 25), além da solução para o problema da opacidade na referência, outra solução seria a explanação por meio da imagem no cérebro do falante (ou do ouvinte). Se a referência não é totalmente contemplada devido à opacidade, a imagem para o significado poderia preencher essa lacuna. Em um exemplo, se um léxico com o morfema *-inho* é exposto em sala de aula, mas não consegue ser contemplado somente por uma explicação estrutural no quadro-negro, uma explicação que contivesse exemplos em um texto, ou mesmo a gesticulação e entonação desse mesmo léxico pelo professor, proporcionaria a imagística desse significado.

Segundo Koch (2004: 19), o discurso, para ser bem estruturado, deve conter, implícitos ou explícitos, todos os elementos necessários à sua compreensão, deve obedecer às condições de *progresso* e *coerência*, para, por si só, produzir comunicação. Se a explicação de um léxico com o morfema *-inho* não é compreendida na estrutura linguística, deveriam ser contemplados os traços extralinguísticos: o cafezinho é uma xícara pequena de café? É uma bebida servida no final da refeição no Brasil? É uma forma carinhosa de um amigo ou uma amiga convidar alguém para conversar? : “Vamos tomar um cafezinho?” Ou uma forma irônica de alguém comentar sobre o café que você mesmo fez em casa? São esses traços, expostos em forma de questionamentos, que auxiliam o entendimento de estrangeiros, aprendizes do português. Escutar um léxico com o morfema *-inho* não traz dúvidas se o estrangeiro imagina, em um primeiro momento, a diminuição de conceito (uma xícara

pequena de café), mas pode ser mais produtiva essa cognição com a exposição dos traços semântico-pragmáticos que envolvem o léxico com esse morfema.

Segundo Lobato (1977: 35), se são pesquisadas áreas menos estruturadas do léxico de uma língua, a restrição de que um domínio do vocabulário seja claramente delimitável, antes que se possa proceder a uma análise, deve ser suprimida e deve-se considerar possível entrar no sistema semântico contínuo em qualquer ponto arbitrário. No entendimento de um léxico com um morfema *-inho*, o estrangeiro tende a pensar em uma diminuição do conceito, à primeira vista. Pode-se ampliar esse entendimento na medida em que a explanação desse morfema ultrapasse a estrutura linguística e se considerem os diversos entendimentos que o sufixo *-inho* pode gerar de acordo com a formação discursiva em que é exposto, seja com gesticulação ou entonação, para indicar ironia, desprezo, carinho, ênfase, sentido literal (tamanho pequeno) ou expressões típicas da língua.

Segundo Lyons (1977: 147), é terminologicamente conveniente que se possa dizer que uma expressão se refere ao seu referente (quando a expressão é usada numa dada situação e satisfaz as condições pertinentes). É o uso corrente que valida a construção de sentidos feita pelos estrangeiros, aprendizes de português. Em uma explicação inicial, o estrangeiro pode não perceber que *cafezinho* não é apenas uma xícara pequena de café, mas, em uma situação em que se encena um convite para um *cafezinho*, essa percepção ocorrerá. Em outro exemplo, de experiência de aula ministrada, pode-se mencionar a construção do significado do léxico com o morfema *-inho* em *bonitinho*, em que uma aluna, ao visualizar um objeto de que gostou, gesticula com tom carinhoso: “Que *bonitinho*!”.

Guimarães (1995: 16), ao citar Bréal (1897), comenta que a língua tem formas próprias para expressar o elemento subjetivo. Seja por advérbios, modos temporais ou por um morfema, como o *-inho*. A vontade, a intenção expressa com esse morfema ultrapassa a estrutura linguística. O elemento subjetivo é expresso com gesticulação, entonação ou simples pontuação em texto escrito. O entendimento desse elemento subjetivo pelo estrangeiro, aprendiz de português, validaria não só os traços semântico-pragmáticos envolvidos nesse léxico com o morfema *-inho*, como também a vontade e a intenção do próprio falante estrangeiro no uso corrente desse morfema, expresso com ironia, desprezo, carinho, ênfase, e percebido como sentido literal (tamanho pequeno) ou como expressão típica da língua.

Segundo Frege (1978: 63), entender-se um sentido nunca assegura sua referência. É necessário, portanto, que as condições sejam suficientes para satisfazer as condições pertinentes, como também menciona Lyons (1977: 147). O léxico com o morfema *-inho* pode ser mencionado em um texto escrito, mas a pontuação e o uso de ilustrações nos livros

didáticos para estrangeiros, aprendizes de português, facilitam e, algumas vezes, esgotam as dúvidas sobre tal morfema. Ilustrações sem gestos, expressões faciais inadequadas, ausência de áudio para entender a entonação para tal morfema, por outro lado, são fatores que prejudicam o entendimento da referência e a futura construção de sentidos expressos com o sufixo *-inho*.

O posicionamento sugestivo em relação à fundamentação teórica escolhida para a abordagem em foco ocorre devido a uma expectativa dessa construção de sentidos. O que já se observa ou o que já se presenciou, como no uso do léxico *bonitinho* por aluna estrangeira, aprendiz de português, está registrado em afirmações. Observa-se, então, a constituição de sentido de carinho expresso com o sufixo *-inho* e a referenciação, nesse caso registrado, na cognição do processo de aprendizagem dessa estrangeira.

A construção de significados com o sufixo *-inho* no ensino para estrangeiros, aprendizes de português, em resumo, pode ocorrer com a imagística do significado defendida por Kempson (1980), por meio dos elementos necessários, implícitos ou explícitos, defendidos por Koch (2004), da abertura da fronteira linguística para a extralinguística defendida por Lobato (1977), da satisfação das condições para a explicação do morfema *-inho* justificadas por Lyons (1977) e por Frege (1978), e da expressão da vontade do estrangeiro por meio desse morfema à luz da ideia de Bréal (1897), comentada por Guimarães (1995). Existe a construção de significados com o diminutivo *-inho* nesse ensino, mas as condições para essa construção estão sendo dadas?

1.3 Abordagem pragmática

A língua natural em uso possui uma configuração linguística e paralinguística própria. Um pedido em uma língua pode ser mal interpretado em outra por ser expressa com outra entonação. O uso de itens lexicais próprios de uma língua não se traduz da mesma forma, não se semiotiza da mesma maneira em outra cultura. Mesmo as relações intrapessoais e interpessoais se diferenciam de cultura e grupos sociais de mesma cultura.

O uso do sufixo *-inho* em itens lexicais pode ser encontrado na expressão de ironia, desprezo, carinho, ênfase, e pode ser percebido como sentido literal (tamanho pequeno) ou como expressão típica da língua. A percepção e a expressão adequadas ao uso desse sufixo dependem, porém, da práxis. A expressão “um *livrinho*”, por exemplo, pode expressar

ironia, desprezo, carinho ou tamanho, mas, só o *locus* interacional poderá comprovar essa o sentido dessa expressão.

A abordagem pragmática no contexto interacional das relações intra e interpessoais pode ser demonstrada pela descrição de itens lexicais que compreendem desse sufixo e os enquadres em que esses itens lexicais podem ser encontrados.

O morfema *-inho* é admitido em substantivos (*livrinho*), adjetivos (*bonitinho*), advérbios (*agorinha*). O sentido construído com esse sufixo nos itens lexicais mencionados pode variar conforme a interação e o conhecimento do uso da língua natural pelos interagentes.

No ensino de português para estrangeiros, a construção de sentidos pode ser facilitada pela imersão do aluno estrangeiro no país da língua-alvo. O contato com o português, no caso, pode acontecer de maneira espontânea, mesmo com problemas de interpretação de sentidos presentes em enunciados inerentes à língua-alvo. Ressalte-se que não é “ocultar a condição de estrangeiro”, mas sim adequar-se gradualmente aos costumes e condutas do país de imersão, entendendo que expressões, tais como *aparece lá em casa*, não se referem a um convite, mas constituem prática discursiva brasileira. (FERREIRA, I., 1998, p.43)

Segundo Bronckart (2007:12), a práxis é a dimensão ativa, prática, das condutas humanas em geral e das condutas verbais em particular.

A prática ocorre com ações socioculturalmente conhecidas em grupos sociais. Pausas, entonações, mecanismos enunciativos e também o uso de comunicação não verbal (gestos, olhares, distância corporal) são semiotizados culturalmente. Um olhar fixo em uma conversa no Brasil denota respeito, mas o mesmo gesto na França é de impolidez. Um item lexical com sufixo *-inho* pode ser produzido com entonações e comunicação não verbal diferenciadas; cada entonação pode compreender sentidos diferentes.

Ao conjunto de gestos, olhares e entonações que não estão contidos no sistema linguístico, dá-se o nome de pistas de contextualização, que serão explicitadas no capítulo 4, às páginas 73 e 74.

1.4 Sufixo *-inho* em livros didáticos

Os alunos estrangeiros, geralmente, não percebem os usos do morfema *-inho* com a explicação escrita de livros didáticos, devido ao fato de não haver contextualização do uso desse morfema, bem como a apresentação de ilustrações insuficientes para contemplar esse uso, e de contextualização inadequada à expressão do morfema em foco para situações comunicativas específicas.

O uso do item lexical *bonitinho* em ambiente de trabalho formal pode exemplificar a inadequação desse uso expresso por estrangeiros. A explicação de enunciados do cotidiano brasileiro, como “Espera só um *minutinho*”, pode gerar desentendimento quando o aluno estrangeiro interpreta literalmente que só vai esperar um minuto. A descrição de objeto, utilizando-se o enunciado “É uma *gracinha*”, sendo expressa com desprezo, também pode não ser compreendida em exemplo escrito e pontuado, senão por recursos visuais, como gestos, entonações e expressões faciais.

Abaixo seguem características de cinco livros didáticos analisados, descrevendo-se o tratamento do sufixo *-inho* utilizado com itens lexicais em exemplos ou exercícios:

Livro *Falar...Ler...Escrever...Português: um curso para estrangeiros*, de Lima, E. & Iunes (1999):

- Característica: livro para estrangeiros, aprendizes do português, do nível iniciante e intermediário.
- O sufixo *-inho* aparece nas páginas 128, 129 e 130.
- A seção *Diminutivo*, à página 128, apresenta texto introdutório com desenho, explicação do morfema *-inho* em cinco tipos de uso (*objetos pequenos, carinho, ênfase, desprezo e sem função definida*), explicação sobre o uso da terminação do sufixo *-inho*, três seções de exercícios que solicitam o uso desse sufixo nos cinco tipos de *função* supracitados, a classificação do morfema *-inho* a partir de enunciados apresentados, a substituição de expressões ou léxico por esse morfema, explicando-se função relativamente à utilização do sufixo *-inho*.
- Alguns exemplos de itens lexicais expressos com o morfema *inho* são apresentados nos enunciados: “Era um carro *novinho* em folha!”, “Estacionei ali, *pertinho* daquela árvore”,

“Agorinha mesmo. Não faz nem dez minutos”, “Comprei uma *casinha* na praia”, “Venha cá, *filhinha*”, “Ele mora *pertinho* daqui”, “Que *filminho* monótono!”, “Tome o seu *leitinho, filhinho!*”, “Você leu este livro *todinho?*”, “Ela é bem *chatinha*” e “Tenha calma! É só um *minutinho*”.

Livro *Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros*, de Lima, E. & Iunes (2005):

- Característica: livro para estrangeiros, aprendizes do português, do nível avançado.
- O sufixo *-inho* aparece nas páginas 20, 21, 32, 40, 42, 167, 168, 169, 189, 218 e 219.
- A seção *Diminutivos e Aumentativos*, à página 167, apresenta o sufixo *-inho* em exercícios em que se pede o sentido desse morfema (*afeto, desprezo, ironia* ou *ênfase*), a escrita do léxico com esse morfema e a escrita do léxico com o mesmo morfema inserido em perguntas, bem como em texto com o exemplo *casinhas*, e na subseção *Plural dos diminutivos*.
- Na seção *Adjetivos: Superlativo*, à página 32, o morfema *-inho* é apresentado como um adjetivo superlativo com diminutivo, exemplificado com o enunciado: “O ônibus está *cheinho*. Nele, todo mundo vai *apertadinho*”.
- Nas páginas 20, 21, 40, 42, 189, 218 e 219, constam textos com o sufixo *-inho*.

Livro *Avenida Brasil*, de Lima, E. et al (1991):

- Característica: livro para estrangeiros, aprendizes do português, dos níveis iniciante e intermediário.
- O sufixo *-inho* aparece nas páginas 107, 118 e 119.
- A seção *Diminutivos*, à página 119, apresenta dois desenhos, quatro enunciados e dois exercícios para atividade em pares. Essa seção é antecipada por dois exercícios sobre a música *O barquinho*, de Roberto Menescal e Ronaldo Bôscoli, e pela seção *Aumentativos*.
- O morfema *-inho* é exemplificado na seção *Diminutivos* com os enunciados: “Casa pequena é *casinha*”, “Avião pequeno é *aviãozinho*”, “Uma casa bem cheia está *cheinha*” e “Um sanduíche bem gostoso está *gostosinho*”.

Na página 107, o sufixo *-inho* é apresentado em exercício, do tópico *Campo de palavras*, utilizado no léxico *baixinha*.

Livro *Diálogo Brasil*, de Lima, E., Iunes e Leite (2003):

- Característica: livro para estrangeiros, aprendizes do português, dos níveis iniciante, intermediário e avançado.
- O sufixo *-inho* aparece nas páginas 115 e 119.
- A seção *Diminutivo*, à página 115, apresenta cinco desenhos e oito enunciados com itens lexicais com o morfema *-inho*, exemplificado com orações, tais como “Trouxemos só umas *coisinhas*” e “Ela é muito *boazinha*”. O uso do sufixo *-inho* é indicado para *objetos pequenos, carinho, ênfase, desprezo* e como *uso típico da língua*.
A página 119 apresenta dois exercícios em que se pede o uso do sufixo *-inho* em itens lexicais, e a indicação do *sentido* desse sufixo.

Livro *Tudo bem?: Português para a nova geração*, de Ponce, Burim e Florissi (2005):

- Característica: livro para estrangeiros, aprendizes do português, do nível avançado.
- O sufixo *-inho* aparece nas páginas 25, 34, 60, 132 e 133.
- Na página 25, o sufixo *-inho* é utilizado com o item lexical *cineminha*, associando-se à exercício sobre *lazer*.
- Na página 34, esse sufixo é expresso no enunciado “Se você fizer um *pouquinho*”, apresentado em texto sobre ajuda voluntária.
- Na página 60, o morfema *-inho* é apresentado na estrutura “1 *colherinha* (café) de bicarbonato de sódio”, como ingrediente de receita culinária.
- A seção *Sufixos e tempos verbais compostos*, à página 129, apresenta dois desenhos, de um menino com o dedo indicador apontado para cima, que servem como lembretes ou informações rápidas. Um dos desenhos apresenta informação sobre pichação para ilustrar o texto sobre o tema. No primeiro lembrete, pergunta-se ao leitor se ele se lembra do aumentativo e do diminutivo. Pergunta que pode ter referência a conteúdo apresentado no volume anterior a esse livro. Em seguida, à página 132, informa-se que os diminutivos e os aumentativos *podem ser usados com sentido afetivo ou irônico*, além do uso *com o significado de tamanho grande ou pequeno ou algo rápido* e exemplifica-se a informação com o enunciado “Que *tempinho*, hein!”, indicando-se o sentido *irônico ou pejorativo*, seguido da explicação *mau tempo*. O segundo lembrete, à página 133, apresenta informação

de que, *algumas vezes, usamos os Diminutivos ou os Aumentativos com significados diferentes dos que normalmente têm os substantivos empregados.*

- Nas páginas 132 e 133, apresenta-se ainda exercício em que se deve escrever o *significado*, conforme os *sentidos* apresentados pelo lembrete, em expressões, tais como: “Ô *finalzinho* de semana!”, “Está um *solzinho* lá fora!”, “Vou comprar uma *roupinha* nova”, “Que *espertinho!*”, “Vamos *depressinha*”, “Dê uma *passadinha* lá em casa” e “Tem um *dinheirinho* para me emprestar?”. Na página 133, pede-se para relacionar colunas que trazem expressões das práticas sociodiscursivas brasileiras de um lado, e a exemplificação dessas práticas do outro lado. O sufixo *-inho* é exemplificado nas expressões “dar uma *mãozinha*”, “fazer uma *fezinha*”, “ter uma *graninha*”, “dar uma *olhadinha*”, “dar um *jeitinho*” e “*figurinha* difícil”.

Observou-se nos livros didáticos analisados o descompasso entre as expressões do sufixo *-inho* e o emprego desse morfema nas práticas sociodiscursivas no contexto sociocultural brasileiro. Embora se apresentando novas abordagens, como no livro de Ponce, Burim e Florissi (2005), em que há a utilização de itens lexicais com o sufixo *-inho* em exercício e texto contextualizados, a maioria dos exemplos contemplados por esse livro didático não apresentam o morfema *-inho* em textos ou exemplos das práticas discursivas típicas da cultura brasileira.

Considerando-se a maior contextualização de exemplos com o morfema em foco no livro de Ponce, Burim e Florissi (2005), e a maior quantidade de exercícios apresentados por esse sufixo no livro de Lima, E. & Iunes (1999), pensando-se na competência interacional para se negociar os itens lexicais com o morfema *-inho*, decidiu-se trabalhar com esses dois livros didáticos.

Outro material utilizado foi o conto *Brás, Bexiga e Barra Funda*, de Machado (2009), apresentado no item subitem 1.5.1, à página 36, em que se discutem as características próprias do conto, como alternativa de atividade a ser realizada em sala de aula.

1.5 Sufixo *-inho* na literatura

Segundo Lapa (1982:77) o uso do *diminutivo* expressa-se com emoção nos usos cotidianos:

É nos sufixos que a descarga das paixões se dá com maior energia. Os sentimentos que vulgarmente agitam a nossa alma e que se resumem, afinal, no amor e na aversão que manifestamos de ordinário pelas coisas e pelas pessoas, refletem-se perfeitamente em alguns dos sufixos.

O autor (1982: 78) comentou o expressão do item lexical *livrinho*, comparando-o com os itens *livrito*, *livreco*, *livrório*, *livralhada* e *livresco* nas orações seguintes:

1. Lê este *livrinho*: contém preciosas lições.
2. Deu-lhe um *livrito* para ler nas suas horas vagas.
3. O pai repreendeu o filho por ler aquele *livreco*.
4. Na mesa, estava um *livrório* que ninguém lia.
5. O seu saber para nada servia, era todo *livresco*.

Comentou-se o *significado* de ternura para livro, que pode apresentar dimensões comuns, mas que é *coisa querida e apreciada*, ressaltada pelo adjetivo *preciosas*. Reforçou-se que a ideia de pequenez está ligada à *ternura*, *simpatia* e *graciosidade*, presentes no carinho demonstrado pelos itens *mãezinha* e *paizinho*. (LAPA, 1982, p. 78)

Apresentaram-se outras características como a expressão do sufixo *-inho* com *z*, comentada como consoante de ligação que assume valor depreciativo, mas aludiu-se à *brandura* que os itens com sufixo *-inho* expressos com essa consoante podem ter.

Considerou-se o item *livrito* expresso como *livro pequeno*, *livreco* como de *desprezo* ou *antipatia*, *livrório* como *livro grande e de pouco valor*, e *livralhada* como *quantidade de livros de má qualidade*.

Não se comentou, porém, a possibilidade de se cogitar práticas sociodiscursivas em que esses itens pudessem ser expressos, exceto pelo item três. No item um, a prosódia pode ressignificar essas práticas por meio da entonação ascendente e descendente. Pode ser observada expressão de irritação ou ironia com as entonações, mesmo apresentando-se adjetivos de afeição. No item dois, pode-se pensar que a pessoa com horas vagas é ociosa e

que receber um *livrito* pode ser considerado ameaça à face. Pode-se pensar também em um pai irritado, desejando que o filho leia, *ocupe* o tempo, entregando-lhe um *livrito*. Pode-se observar ainda que a entonação ascendente talvez possa ressoar como gritos, e que a entonação descendente talvez possa expressar fala com ênfase em volume de voz baixa, descrevendo-se a irritação desse pai. No item quatro, pode-se pensar na expressão de irritação, ironia ou desmotivação de ter de ler muitos livros. Pode-se exemplificar com a situação de uma pessoa lembrando-se do *livrório* próprio, conversando com outra sobre a grande quantidade de livros que precisa ler. No item cinco, podem-se pensar nas mesmas situações do item anterior.

Retomando-se Lapa (1982: 80), o uso do *morfema expressivo* na literatura encontra-se nos princípios do século XVI, em Garcia Resende, expresso com o *tom de mofa* em alusão a novidades da moda portuguesa:

Agora vemos capinhas,
Muito curtos pelotinhos,
.....
Pois que tudo são cousinhas.

Observa-se a historicidade dos itens lexicais utilizados com sufixo *-inho*, como o *tom de mofa* ou desprezo utilizado nessa época. Ressalta-se ainda o item *pelotinhos* associado à roupa, mas que, nas práticas sociodiscursivas do século XXI está presente na culinária, como nas receitas de *pelotinhos de manteiga* ou dicas culinárias de como evitar *pelotinhos de manteiga*.

Segundo Gumperz (1982:167), além de diferentes contextos culturais, existe a mudança das práticas discursivas no espaço temporal das sociedades.

Silveira (1998:33-5) também comenta sobre a historicidade de itens lexicais com sufixo *-inho*, como o *jeitinho*, na expressão *jeitinho brasileiro* e menciona as práticas sociais de luta, criatividade, cordialidade, receptividade, alegria, confiança, união, irreverência e auto-estima expressas no contexto brasileiro em espaço temporal atual configurado gradualmente na história da sociedade, considerando-se as lutas políticas internas e externas no país.

Lapa (1982:80), em outro exemplo, apresenta o emprego do *diminutivo* por frade que faz pregação em mosteiro de freiras, expressando com afetividade em tom de lisonja por conhecer e emprego *próprio* do *diminutivo* pelas mulheres.

O autor apresenta também o emprego realizado por Bocage, no século XVIII, de itens lexicais com o sufixo *-inho* expressos em tom de *chacota e pequenez artística* para se referir a *poeta menor*, ou considerado de menor prestígio por Bocage (LAPA, 1982, p.80):

Junto ao Tejo, entre os tenros Amorrinhos,
as belmíricas musas pequeninas,
para agradar a estúpidas meninas
havia fabricado uns bonequinhos.

Com eles os travessos rapazinhos,
que são mui folgazões e mui traquinas,
armaram mil subtis alicantinas
e os lançaram depois nuns bispotinhos.

Eis tágide louçã, de ebúrneo colo,
a quem não vencerá, por mais que lute,
o nosso Belmirinho, anão de Apolo,

Surge d'água e lhe diz: – Filhinho, escute,
Olhe com que notícia hoje o consolo:
é poeta do rei de Lilipute!

Pode-se comentar sobre o uso do sufixo *-inho* em nomes próprios, como em Belmirinho, expresso em tom de ironia, no caso. Ressalte-se o uso familiar do sufixo em nomes próprios, bem como em outros substantivos, como *benzinho*, *amorzinho* na relação de casais.

Comentou-se ainda o emprego do sufixo *-inho* utilizado por Eça de Queirós (1945) no livro *d'Os Maias* em tom de *velhacaria* e *untuosa doçura* na ação de judeu que tenta persuadir cliente. Exemplificaram-se com itens lexicais, tais como *tostõezinhos* e *continhos de réis*. (LAPA, 1982, p.81)

Pode-se ressaltar o estereótipo da figura *avarenta* do judeu, refletindo-se a possível prática discursiva da necessidade de guardar economias no período nazista e a possível continuação dessa prática lembrada nas gerações seguintes.

Sugere-se o exercício do respeito mútuo para a manutenção da harmonia das práticas sociointeracionais entre os países e dentro dos países.

Ressalte-se ainda o comentário de Lapa (1982:81) sobre o uso popular do sufixo *-inho* com advérbios, tais como *agorinha* e *jazinho*, e sobre a descrição de ação, feita por Xavier Alcalá (1978), de personagem que afixa notícia de crônica de jornal em que consta o item lexical *morrendinho* na oração “A vila vai morrendo, *morrendinho*” (LAPA, 1982, p.82).

Considere-se ainda o uso de tom de deboche, passível de ser encontrado em crônicas jornalísticas de jornais brasileiros.

Refletindo-se sobre o uso do sufixo *-inho* na literatura, discute-se sobre o emprego desse morfema no conto de Antônio Alcântara de Machado (2009)

1.5.1 Sufixo *-inho* no conto *Brás, Bexiga e Barra Funda*

Visando-se mediar o conhecimento linguístico, como também o conhecimento sociointeracional dos alunos estrangeiros, escolheu-se o conto *Brás, Bexiga e Barra Funda* por apresentar três itens lexicais com o sufixo *-inho*, inseridos em práticas sociodiscursivas diferentes: *devagarinho*, *beicinho* na expressão *fazer beicinho* e *Gaetaninho*. Essas práticas configuram a ação verbal de *caminhar devagar*, a expressão de *birra*, *chateação* ou *incompreensão*, e a expressão de carinho ou familiaridade, podendo-se ressignificar as práticas conforme a criatividade da sinalização desses itens lexicais por meio de *andaimes*. Esse conceito, em que se inserem as pistas de contextualização, será explicado no último capítulo deste trabalho, à página 73. O conceito de pistas será apresentado inicialmente no segundo capítulo, à página 50, e contemplado no terceiro e quarto capítulos.

Apresenta-se o trecho de Machado (2009) que foi trabalhado com os alunos estrangeiros nesta pesquisa:

Tirou o charuto da boca, ficou olhando para a ponta acesa. Deu um balanço no corpo. Decidiu-se. Ia dimenticando de dizer. O meu filho fará o gerente da sociedade... Sob a minha direção, si capisce. – Sei, sei... O seu filho? – Si. O Adriano. O doutor... mi pare... mi pare que conhece ele?”. A concisão, as frases curtas e a descrição espacial enxuta, tudo é concentrado nessas notícias de São Paulo: "Foi-se chegando devagarinho, devagarinho. Fazendo beicinho. Estudando o terreno. Diante da mãe e do chinelo parou. Balançou o corpo. Recurso de campeão de futebol. Fingiu tomar a direita. Mas deu meia volta instantânea e varou pela esquerda porta adentro. Eta salame de mestre! (Gaetaninho).

1.6 Prospectivas

A apresentação do sufixo *-inho* na abordagem gramatical proporcionou a visão de sua categorização de sufixo com os valores predominantes de tamanho pequeno, ironia, desprezo e carinho.

Nas abordagens semântico-formal e discursiva, o sufixo *-inho* está presente na prática discursiva por meio de traços semântico-discursivos, tais como ironia, desprezo, carinho, ênfase, podendo ser percebido como sentido literal (tamanho pequeno) ou como expressão típica da língua, como o costume de *tomar um cafezinho* exemplificado.

Na abordagem pragmática, o sufixo *-inho* é verbalizado e sinalizado no contexto interacional das relações humanas e seu entendimento é construído e negociado com os interagentes.

A apresentação do morfema *-inho* em materiais didáticos para o ensino, tais como livros didáticos e contos da literatura brasileira, é diferenciada, mas podem apresentar a mesma falta de contextualização ou insuficiência de traços semântico-discursivos sinalizados na prática discursiva em sala de aula. O contexto interacional engloba diversas práticas sociais que podem auxiliar o entendimento e a negociação de sentidos expressos com o morfema *-inho*. A origem desse contexto é a sociolinguística interacional, que será apresentada a seguir, bem como os aspectos metodológicos e as contribuições teóricas presentes no cenário sociointeracional.

CAPÍTULO 2

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS E CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS NO CENÁRIO SOCIOINTERACIONAL

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática.

Stella Maris Bortoni-Ricardo⁴

2.0 Perspectivas

As interações sociais ocorrem por meio da interação dialógica de práticas sociais, expressas também com entonação, postura do corpo e gestos. Entender essas práticas conforme situações comunicativas diferenciadas é o maior desafio para um pesquisador comprometido com a sociolinguística interacional.

Nesta seção, serão apresentadas as questões teóricas e metodológicas em que se baseou a presente pesquisa. A metodologia da pesquisa-ação, bem como a sociolinguística interacional e as contribuições teóricas da análise do discurso, da semântica discursiva, da psicologia social, do sociocognitivism e dos estudos culturais norteiam este trabalho.

Este capítulo está composto por quatro itens e dois subitens. No primeiro item, apresentam-se as metodologias qualitativas, descrevendo-se nos subitens a origem da pesquisa-ação e as contribuições dos estudos etnográficos. No segundo item, relatam-se os procedimentos de campo. No terceiro item, enfocam-se os princípios teóricos da sociolinguística interacional em consonância com outras áreas de conhecimento, descritas no último item.

⁴ Bortoni-Ricardo, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

2.1 Metodologias qualitativas

A presente pesquisa é uma pesquisa qualitativa, de abordagem etnográfica, que se vale da pesquisa-ação, em que o pesquisador participa na geração de dados, como também é observado pelos participantes.

A pesquisa qualitativa independe da quantificação dos dados gerados. Eles têm de ser valorados por orientação teórica e metodológica consistente, bem como pela interpretação conjunta dos participantes a respeito do significado social de suas ações.

Como pesquisa qualitativa, este trabalho é localmente situado no espaço social de sala de aula de ensino de português para estrangeiros, em comunidade de prática em que foram selecionados três alunos, por serem falantes de espanhol aprendizes de português que se dispuseram a colaborar com este estudo. A descrição dos participantes será feita no terceiro capítulo.

Mattos (2001:1) comenta sobre a abordagem etnográfica:

A abordagem etnográfica preocupa-se com “uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista com um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana [...]”.

Assim, consoante com essa abordagem, a pesquisa considera os traços semântico-pragmáticos do sufixo *-inho* estudados como próprios da cultura brasileira, uma vez que as comunidades de fala de cada país possuem traços semântico-pragmáticos próprios.

A seguir, apresentam-se a pesquisa-ação e os estudos etnográficos como metodologias utilizadas neste trabalho.

2.1.1 Pesquisa-ação

A pesquisa tradicional se diferencia da pesquisa-ação, segundo Barbier (2002:56):

Na pesquisa-ação, é criada uma situação de dinâmica social radicalmente diferente daquela da pesquisa tradicional. O processo, o mais simples possível, desenrola-se frequentemente num tempo relativamente curto, e os membros do grupo envolvido tornam-se íntimos colaboradores. A pesquisa-ação utiliza os instrumentos tradicionais da pesquisa em ciências sociais, mas adota ou inventa novos.

Barbier (2002:28) descreve o surgimento da pesquisa-ação no século XX, na sociologia, como uma nova metodologia nas ciências sociais. Kurt Lewin, alemão naturalizado americano, pode ser considerado como um dos iniciadores da pesquisa-ação. Desenvolveu trabalho em regiões rurais dos Estados Unidos contra o anti-semitismo na época da Segunda Guerra Mundial.

Nos Estados Unidos, no século anterior, desenvolviam-se as pesquisas da Escola de Chicago sobre problemas sociais em bairros da cidade. Essa escola constituía-se de grupo de sociólogos, afiliados à Universidade de Chicago, que analisavam o cotidiano, as comunidades e as interações simbólicas⁵ características de grupo específico (DEEGAN, 2007, p. 11).

A participação dos moradores dos bairros na pesquisa, bem como a dos pesquisadores, atuando como técnicos sociais constituem a estrutura da pesquisa-ação como uma metodologia que visa à transformação social. Objetivo que também começa a ser buscado pelas ciências humanas.

A atuação dos pesquisadores no estudo citado foi a de selecionar moradores para serem voluntários no trabalho social proposto para a comunidade de um bairro a partir da identificação prévia de um problema social ou da sugestão de algum dos moradores para a resolução de alguma situação problemática na comunidade pesquisada. Os problemas de delinquência juvenil e os atos de vandalismo poderiam ser exemplos de motivos para a pesquisa-ação, nesse caso.

Após a morte de Kurt Lewin, a pesquisa-ação continuou e manteve o objetivo inicial de pesquisa voltada para o trabalho social em que se baseava a Escola de Chicago.

Barbier (2002: 37), ao citar Wilfred Carr e Stephen Kemmis (1986), aponta que, na nova pesquisa-ação, diferente da pesquisa-ação tradicional, originária dos estudos de Kurt

⁵ Deegan (2007: 19) refere-se ao conceito de George H. Mead (1934), que diz respeito à língua e aos símbolos partilhados nas interações humanas.

Lewin, a pesquisa é “realizada pelos técnicos a partir de sua própria prática.”. Eles apontam ainda cinco exigências para a nova pesquisa-ação:

- 1) deve rejeitar as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade;
- 2) deve empregar as categorias interpretativas dos docentes e dos demais participantes do processo educativo;
- 3) deve encontrar os meios de distinguir as ideias e as interpretações deformadas pela ideologia, avaliando o desvio em relação às que não o são, e perguntar como a distorção pode ser superada;
- 4) deve empenhar-se para identificar o que, na ordem social existente, bloqueia a mudança racional, e propor interpretações teóricas de situações (“*theoretical accounts*”), permitindo assim aos docentes e a qualquer outro participante tomarem consciência do que pode ajudar, a fim de superar os bloqueios;
- 5) está fundada na assunção do fato de que se trata de um conhecimento prático, isto é, de que a questão da verdade será nitidamente separada da sua relação com a prática.

Existem riscos em se fazer uma pesquisa-ação, pois a comunidade envolvida pode não querer se comprometer e não permitir a pesquisa; pode mudar de opinião durante o andamento da pesquisa. Apesar de todos os riscos, o comprometimento do pesquisador na comunidade e as práticas sociais que ele irá vivenciar poderão trazer a mudança social, resolvendo problemas com a ação do pesquisador na comunidade.

Segundo Barbier (2002:30), podem ser enumerados quatro tipos de pesquisa-ação: a pesquisa-ação diagnóstica, em que existe a intervenção dos pesquisadores em uma situação problemática, como delinquência juvenil, o diagnóstico dado pelos pesquisadores e as medidas saneadoras; a pesquisa-ação participativa, em que há a participação dos membros da comunidade em perigo; a pesquisa-ação empírica, em que se acumulam dados de grupos sociais semelhantes; e a pesquisa-ação experimental, que estuda de forma controlada os resultados de diferentes técnicas utilizadas em situações sociais idênticas. Ele ainda comenta sobre o método (2002:60):

O método da pesquisa-ação, inspirado em Lewin é o da espiral com suas fases: de planejamento, de ação, de observação e de reflexão, depois um novo planejamento da experiência em curso.

Barbier (2002:60) também comenta sobre as múltiplas técnicas que surgem com uma nova pesquisa-ação por meio de diários e registros audiovisuais.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008:71), a pesquisa-ação constitui pesquisa etnográfica colaborativa que proporciona mudanças no ambiente pesquisado.

A autora (2008:49) ainda ressalta:

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da 'caixa-preta' no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se 'invisíveis' para os atores que deles participam.

A importância da pesquisa interpretativista, em que se insere a pesquisa qualitativa, é ressaltada pela autora não como generalizações quantificadas em práticas sociodiscursivas globais, mas como descrição detalhada de práticas sociodiscursivas localmente situadas, como o contexto escolar (BORTONI-RICARDO, 2008, p.42).

No que diz respeito à pesquisa-ação, a pesquisadora do presente estudo é também agente no campo de pesquisa: é professora de português para estrangeiros em curso de extensão, chamado Programa de Pesquisa e Ensino em Português para Falantes de Outras Línguas (doravante PEPPFOL), da Universidade de Brasília (Cf. cap.3). Consoante com Jonhstone (2008: 3) quanto à análise do discurso como análise que extrapola a análise e considera as intenções, a expressão de sentimentos e a motivação do entretenimento no contexto das interações e da partilha de práticas discursivas aos métodos da pesquisa qualitativa, a professora-pesquisadora utilizou-se desse campo do conhecimento como suporte metodológico da pesquisa-ação e dos estudos etnográficos Considerou-se também a ideia da pesquisadora colaborativa em sala de aula defendida por Bortoni-Ricardo (2008:41) e a consideração da interação como uma das categorias de análise dos fatos de linguagem, superando o *locus* onde a interação ocorre (MORATO, 2008, p. 315)

Ministraram-se as aulas, que foram utilizadas para a geração de dados e propôs-se, por meio da teoria sociointeracional, a interpretação de situações em sua sala de aula. Adotou-se também a visão êmica (retorno ao campo para a reflexão dos dados da pesquisa com os colaboradores). Visão que busca uma interpretação conjunta das ações dos participantes.

Rodrigues (2007:529) ressalta a importância da etnografia no trabalho de campo na antropologia e também na educação. Menciona a escrita etnográfica de Henry Morgan sobre as “estruturas e operações sociais dos Iroqueses a partir do ponto de vista deste grupo social, e não do ponto de vista do pesquisador.”. Trabalho em que se observa a visão êmica.

Rodrigues (2007:529) ainda comenta a mudança na antropologia norte-americana com o uso do método etnográfico:

Depois de Morgan, principalmente com os trabalhos de Franz Boas e Bronislaw Malinowski, a antropologia norte-americana constituiu-se eminentemente como a ciência que estuda o homem e suas ações sociais e culturais em sua própria comunidade, tendo no método etnográfico a base fundamental de suas investigações.

O mesmo autor, ao citar Green, Dixon e Zaharlick (2005), comenta também sobre a consideração de uma *lógica de investigação* na etnografia em educação, e o produto dessa visão etnográfica (RODRIGUES: 531):

Os resultados dessa investigação devem conduzir necessariamente a análise de espaços contrastivos, assentada em bases comparativas de triangulação entre eventos que compõem determinadas culturas, e a uma visão holística do processo de investigação em que o etnógrafo observa e analisa evento particular com foco no conjunto de eventos que constitui o todo cultural.

É a visão êmica, segundo Rodrigues (2007:531), a inserção em determinado grupo e a participação dentro dele.

Essa visão é adotada pela professora/pesquisadora em sala de aula de português para estrangeiros. Durante dois anos, observou-se e participou-se de comunidade escolar de ensino de português para estrangeiros no PEPPFOL. No primeiro ano, em 2008, foram observadas diversas turmas de diferentes níveis (iniciante, intermediário e avançado) e também se ministrou aula para essas turmas. No segundo ano, em 2009, ocorreu o início das gravações com foco em um grupo da comunidade escolar: estrangeiros falantes de espanhol. A variação entre observadora e participante da pesquisa em relação aos métodos utilizados em pesquisa etnográfica em sala de aula é comentada por Cançado (1994: 56):

Existe um contínuo entre esses dois polos [observador e participante] que só será delineado no decorrer da pesquisa: um pesquisador etnográfico pode começar a observação de uma classe estando de fora do processo de ensino, e à medida que seu convívio com essa turma cresce, ele pode vir a se tornar um participante dessa interação, assumindo outras posições nessa sala, além da de observador.

2.1.2 Estudos Etnográficos

O termo *etnografia* situa-se na antropologia ocidental do século XIX, como relato descritivo sobre comunidade ou cultura, geralmente, não ocidental. Esse termo também se relaciona com a etnologia quanto ao estudo de povos de origens distintas e quanto à constituição de campo de trabalho próprio, realizada pelos pesquisadores (HAMMERSLEY, 2007, p.1).

Os estudos etnográficos originaram-se dos estudos antropológicos e da sociologia. A Escola de Chicago, mencionada no subitem anterior, agrega sociólogos em estudos da vida cotidiana em grupo específico, valendo-se de flexibilidade, própria do processo etnográfico, quanto ao número de pessoas, dados, lugares e teorias adotadas, e invalidando-se o uso de conjunto rígido de critérios (DEEGAN, 2007, p.11). Os estudos desenvolvidos por essa escola utilizam dados estatísticos combinados com série de técnicas qualitativas, como entrevistas, interações face a face e autobiografias (DEEGAN, 2007, p.12).

A utilização de estudos etnográficos em distintas áreas conduz à indefinição do sentido de etnografia, que é reinterpretada e recontextualizada conforme circunstâncias particulares, bem como influenciada pelo uso de diferentes enfoques metodológicos, tais como estudos baseados em entrevistas, análise da conversação e análise do discurso e enfoques psicossociais.

A etnografia da comunicação, por exemplo, é oriunda da antropologia e focaliza a descrição cultural. Já a análise da conversação, é oriunda da sociologia e focaliza as interações verbais cotidianas.

Quanto à relação da etnografia com a etnologia, pode-se comentar sobre a conversa etnometodológica, que trata de “perspectiva relacionada à investigação do modo como as pessoas constroem o significado ou como definem uma situação.” (BRANDÃO, 2005, p.82).

A investigação na etnografia exige a participação do etnógrafo na vida cotidiana das pessoas, observando-se o que acontece nas interações, o que é dito pelos interagentes, e utilizando-se entrevistas e coleta de documentos. O propósito é a coleta de dados⁶ disponíveis, sem a adoção de modelo e categorias de pesquisa previamente especificada.

⁶ Embora o autor utilize o termo *coleta de dados*, adota-se, para este trabalho, o termo *geração de dados*, conforme Johnstone (2000: 22), mais adequado à pesquisa qualitativa, para referir-se ao surgimento dos dados ao longo do processo de pesquisa.

Os dados são interpretados quanto às ações humanas e práticas institucionais situadas localmente em grupo de pessoas, explorando-se o modo como as pessoas percebem as situações enfrentadas nas interações, como consideram o modo dos outros de agir nessas situações, e como percebem a si próprias. Essa exploração conduz ao refinamento da pesquisa e à possível transformação (HAMMERSLEY, 2007, p.3).

Mason (2002: 24) também discorda de modelo prévio de pesquisa, em que se deve rejeitar a ideia anterior a decisões de estratégia e de plano, devido ao caráter exploratório, fluido e flexível, da pesquisa qualitativa, com direcionamento de dados e contexto suscetível a novos questionamentos e reformulações. Essas decisões são guiadas e motivadas na prática, no processo e no contexto da pesquisa em si.

Denzin e Lincoln (2006: 18) comentam que a diversidade de práticas metodológicas da pesquisa qualitativa pode ser vista como *soft science*, em que se mesclam áreas de estudos para a investigação de práticas sociais e institucionais sem a adoção rigorosa de critérios. Os autores também comparam o trabalho do pesquisador qualitativo, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, ao processo de bricolagem, transformando-se imagens de interações em cenas.

As cenas integram cenário ‘natural’, diferente do cenário de investigação positivista devido à ausência de controle dos dados investigados por meio de categorias e variáveis previamente estabelecidas e restritas a leis universais (Denzin e Lincoln, 2006, p.18).

2.2 Procedimentos de campo

As gravações tiveram início no segundo ano de pesquisa devido à adaptação da professora-pesquisadora ao ambiente de trabalho e à aquisição da ‘competência cultural’ em campo, competência comentada por Rodrigues (2007: 533), ao citar Fonseca (1999). Cada turma da comunidade escolar do PEPPFOL constituía uma comunidade de prática distinta (cf. cap. 3) e, portanto, ministrar aulas para alunos estrangeiros falantes de espanhol era uma realidade diferente de ensinar para alunos estrangeiros não falantes de espanhol.

O contato com o grupo gravado aconteceu durante dois meses – período de aulas de cada nível no PEPPFOL –, mas houve período de preparação antes das gravações, a contar da explicação da pesquisa para os participantes antes da entrega do Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido, doravante TCLE, documento exigido pela Universidade de Brasília para uso em pesquisas com seres humanos.⁷

Consoante com Rodrigues (2007: 534), ao citar Green, Dixon e Zaharlick (2005), a professora-pesquisadora adotou postura de investigação em que existe a construção na pesquisa *in situ*. Este estudo também é baseado na etnografia interacional, em que a percepção do etnógrafo está nas interações momentâneas, ou seja, ao longo do período de interação entre o pesquisador e os participantes, a pesquisa se constitui nas mediações sociais dentro de sala de aula, conforme comenta Rodrigues (2007: 535), ao citar Castanheira et al (2001)

Os dados linguísticos do sufixo *-inho* foram observados dentro do contexto sociointeracional que inclui os dados paralinguísticos (entonação, ritmo) e extralinguísticos (gesticulação, distância entre os interagentes, respectivamente dados cinésicos e proxêmicos).

A quantidade de dados é independente da quantidade de participantes segundo Cançado (1994:57):

Os dados obtidos através de uma etnografia em sala de aula, diferentemente de uma pesquisa quantitativa em que resultados de natureza estatística são relevantes, podem ser obtidos de um número pequeno de informantes. Ainda assim, ao final da coleta o que se tem é uma grande quantidade de registros.

A autora (1994:57) ainda ressalta a habilidade do pesquisador em selecionar os dados de acordo com o foco de pesquisa. Seleção que ocorre também com a experiência do pesquisador adquirida em campo.

Para este estudo, foram utilizadas gravações em câmera digital e questionário semiestruturado como parte da entrevista ao participante. Na entrevista semiestruturada existe flexibilidade quanto à necessidade de se questionar ou não características relevantes à pesquisa, no que diz respeito às práticas sociodiscursivas no momento de interação empática com os participantes (SILVERMAN, 2009, p. 108)

O *corpus* foi delimitado em quantidade de horas/aula, considerando os possíveis comprometimentos da gravação por motivos de doença, congressos ou viagem de algum dos participantes – a maioria dos alunos constitui o corpo diplomático de Brasília (cf. cap.3). O planejamento da quantidade de horas de gravação foi realizado juntamente com a professora-coordenadora do PEPPFOL e com a orientadora da pesquisa. Assim, foram planejadas cinco horas de gravação, das quais foram válidas aproximadamente duas horas. Os dados

⁷ O formulário utilizado nesta pesquisa consta dos anexos.

eliminados foram invalidados devido à experimentação com a câmera e devido à seleção criteriosa de dados que continham o sufixo *-inho*.

Foi utilizada a análise do discurso como metodologia, de acordo com Schiffrin (1994: 162), Johnstone (2008:3) e Heller (2003: 250-254), e a pesquisa etnográfica. A observação-participante ocorreu no contexto social de sala de aula, e o registro de dados foi realizado por meio de inserção em grupo social, envolvendo filmagens com câmera digital.

Considerando-se a utilização de expressões verbais e não verbais expressas pelos participantes no desenvolvimento da pesquisa, a utilização de câmera digital foi necessária para a focalização imediata da movimentação dessas pistas, como também foi necessária para a análise dos dados gerados. Esse recurso proporcionou a visualização de todas as expressões de alunos e da professora-pesquisadora com mais precisão, já que permitiu rever inúmeras vezes a gravação.

A utilização desse recurso não supriu todas as necessidades para uma completa apreciação da constituição de sentidos com o sufixo *-inho* no ensino de português para estrangeiros, visto que o cenário envolve conhecimentos culturais e situações comunicativas outras que englobam a enunciação, segundo Ferrarezi (2008: 26-7).

Os estrangeiros, aprendizes de português, podem conhecer os itens lexicais utilizados com o sufixo *-inho*, mas, muitas vezes, podem desconhecer as expressões ou intensificações realizadas em situações comunicativas específicas para cada uso. Marcuschi (2007: 84) afirma que “podemos, pelo uso da linguagem, praticar ações conjuntas e coordenadas, bem como ações diferenciadas de acordo com as situações.”. Assim, a etapa do visionamento em conjunto, descrita no item 4.6, à página 100, foi necessária para dar suporte ao processo de análise dos dados.

A captação das imagens pela câmera aconteceu de duas formas: com a câmera fixa em um canto da sala e com a câmera em movimento nas mãos de outra professora. A utilização manual da câmera não foi satisfatória por constranger os participantes mais do que com a utilização de um tripé. O meio mais adequado foi utilizar o tripé de câmera digital em um canto da sala.

Segundo Erickson (1982: 218-25), existem quatro estágios que descrevem o evento que está sendo gravado:

1º Estágio: Rever todo o evento

2º Estágio: Identificar os segmentos de maior constituinte do evento

3º Estágio: Identificar aspectos da organização dentro de um determinado segmento principal do evento

4º Estágio: Analisar as ações das pessoas

No primeiro estágio, há a identificação do evento de fala. No caso desta pesquisa, ocorrem diversos eventos de fala nas aulas de ensino de português para estrangeiros. Outros pontos importantes são as anotações durante as gravações e a delimitação das situações de fala.

Ainda segundo Erickson (1982:219), pode haver problema em localizar o início e o fim desses eventos, devido à coocorrência de ações verbais e não verbais.

No caso desta pesquisa, o primeiro estágio funcionou para identificar as situações de fala em que constam os usos de itens lexicais com o sufixo *-inho* a partir de exercícios dos livros didáticos de Lima, E. & Iunes (1999) e de Ponce, Burim e Florissi (2005), além da utilização do conto *Brás, Bexiga e Barra Funda*, de Machado (2009).

Para tanto, foram analisados traços linguísticos e não linguísticos:

x) linguísticos:

a) lexical – os itens lexicais utilizados com o sufixo *-inho* pelos estrangeiros participantes da pesquisa;

b) sintático – observação do tipo de oração em que se insere o item lexical com o sufixo *-inho* (orações afirmativas, negativas, interrogativas ou exclamativas), e, também, o que acompanha o item lexical com o sufixo *-inho* (advérbios, por exemplo).

y) não-linguísticos:

Observação das pistas sinalizadas pelos interlocutores por meio da postura, das pausas, do silêncio e dos gestos.

No segundo estágio, podem ser identificados intraeventos de fala, como a ratificação de um evento com a ação não verbal inserida no mesmo evento. Nessa etapa, realiza-se a segmentação dos extratos dos eventos já identificados no primeiro estágio.

No caso desta pesquisa, os extratos foram analisados em setembro de 2009 e segmentados de acordo com os traços linguísticos e não linguísticos observados durante a etapa de revisão das cenas gravadas.

No terceiro estágio, a identificação dos aspectos da organização de determinado segmento principal do evento é realizada, levando em conta a observação do evento como um todo e a interação entre as pessoas.

No caso desta pesquisa, um interagente pode expressar problema de entendimento com o uso do sufixo *-inho* por meio de ação não verbal própria dele, inerente à sua personalidade e, portanto, a observação e posterior transcrição de pistas particulares dos interagentes, também é fundamental.

A transcrição dos extratos ocorreu em julho e agosto de 2009. As convenções para a transcrição foram as mesmas apontadas por Gumperz (1982:xii), Atkinson & Heritage (2006:158-165) e Ochs (2006:174-75), com adaptações.

No quarto estágio, as ações das pessoas já registradas, considerando-se o evento de fala como um todo, os intraeventos e a particularidade de pistas sinalizadas, respectivamente no primeiro, segundo e no terceiro estágio, são analisadas segundo as intenções. Aqui se deve atentar para a possibilidade de o pesquisador poder ter um foco diferente dos participantes em cada filmagem.

No caso desta pesquisa, as intenções dos interagentes foram analisadas em cada extrato quanto às estratégias verbais e não verbais empregadas na constituição de sentidos com o sufixo *-inho* pelos alunos colaboradores. As estratégias verbais e não verbais foram analisadas mediante as filmagens no cenário de sala de aula. As verbais foram analisadas segundo a produção de itens lexicais com o morfema *-inho* ou segundo o acréscimo desses itens com intensificadores, tais como advérbios; e as não verbais, segundo a postura, os gestos, o olhar e a entonação no uso do sufixo *-inho* pelos estrangeiros.

2.3 Sociolinguística interacional

A sociolinguística interacional constitui “abordagem para a análise do discurso que tem sua origem na busca pela por múltiplos métodos de análises qualitativas” (Gumperz, 2003, p. 215). Nessa abordagem, a produção da linguagem por uma pessoa é considerada

como ação de linguagem e resulta da negociação e renegociação de sentidos constituídos durante o processo interacional.

A interação face a face, segundo Goffman (2002:20), tem estrutura própria.

Os estudos da etnografia da comunicação de Hymes no século XX e de seu conceito de evento de fala contribuem para os estudos no âmbito da sociolinguística interacional. A pesquisa etnográfica e a investigação de eventos de fala ampliam as condições de entendimento de enunciados negociados no momento da interação face a face.

A pesquisa etnográfica se incorporou aos estudos culturais, que buscavam a vivência na prática cotidiana.

A relação configurada pela pesquisa etnográfica e o culturalismo, então, enfatiza a cultura como a vida cotidiana e sua significação de acordo com seus membros.

Os experimentos etnometodológicos de Garfinkel no século XX também incentivaram os estudos no âmbito interacional. Tais estudos apontam para a falta de precisão das falas cotidianas, em que não se pode captar o verdadeiro sentido sem se conhecer o histórico individual e social dos agentes envolvidos.

No século XX, segundo Gumperz (1982:9), a relevância dos estudos científicos no âmbito interacional reside na descoberta da estrutura gramatical como a dinâmica subjacente de toda a comunicação verbal. Ele desconsidera a abordagem tradicional da sociolinguística, em que os fenômenos sociolinguísticos dependem de categorias sociais prefixadas, como profissão e classe social, por exemplo.

Na interação, existem, segundo Gumperz (1982:131), pistas de contextualização sinalizadas pelos interlocutores e interpretadas pelos interagentes de acordo com o conteúdo semântico-pragmático e de acordo com as relações estabelecidas entre atos antecedentes e consequentes na interação. Tais pistas podem ser pistas linguísticas, paralinguísticas, prosódicas; além dos sinais não verbais sincronizados na troca comunicativa. As pistas linguísticas podem ser sinalizadas por meio da alternância de estilo ou de uso de item lexical ou estrutura linguística própria de um país ou grupo social de um país. As pistas paralinguísticas podem ser expressas em tempo próprio de pausa e de fala; as pistas prosódicas, pela entonação, acento, tom. Os sinais não verbais constituem a comunicação não verbal e são expressos por meio de gestos, movimentos oculares, proximidade ou

distanciamento do corpo, postura corporal. São sinais que fundamentam a cinésica e a proxêmica.⁸

As pistas são expressas conforme o repertório linguístico e o conhecimento cultural em uso, já que a imersão não promove o conhecimento cultural se a pessoa se encontra em um mesmo grupo social de origem étnica e não vivencia as convenções de contextualização do país da língua-alvo.

De acordo com Gumperz (1982:142) comenta sobre a semelhança de origem étnica na interação:

O que parece acontecer é que, no início de cada conversação, há uma fase introdutória em que as relações interpessoais são negociadas, e os participantes procuram evidências de experiências comuns ou de alguma perspectiva compartilhada.

Segundo Gumperz (1982: 140), a compreensão de estratégias comunicativas depende da experiência comunicativa e interacional e não do tempo de residência em um país estrangeiro. As pistas de contextualização, como as prosódicas, são convencionais em grupos sociais distintos e geram expectativas discursivas.

Além disso, segundo o autor (1982:131), embora tais pistas sejam portadoras de informação, os significados são expressos como parte do processo interativo e são implícitos. Quando não percebidas, pode haver divergências e mal-entendidos. O interagente pode, por exemplo, não entender a pista prosódica em um enunciado. Essas falhas são mal interpretadas socialmente em relação à intenção do falante.

Gumperz ainda ressalta a importância da convenção social para a correta interpretação das pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982:132):

[...] enquanto o potencial de sinalização em relação à direcionalidade semântica é, em grande parte, universal, a interpretação local do significado de qualquer alteração dentro de um contexto é sempre uma questão de convenção social.

Existem fórmulas que, por meio de seleções de coocorrência entre opções fonológicas, prosódicas, morfológicas e lexicais (GUMPERZ, 1982:133), identificam o grupo social em

⁸ A cinésica constitui o estudo dos “gestos e [dos] movimentos corporais de valor significativo convencional” (Rector & Trinta: 56). A proxêmica constitui “o estudo do uso do espaço”. (Rector & Trinta: 58).

que se insere o falante na interação. Essas fórmulas que consistem em expressões que funcionam como estratégias conversacionais indiretas que, segundo Gumperz (1982: 134), favorecem as condições para estabelecer contato pessoal e negociar interpretações compartilhadas.

O autor trata também da importância dos signos (GUMPERZ, 1982: 139):

[...] os signos em nível de discurso podem afetar a interpretação de mensagens aparentemente não-ambíguas.

Bronckart (2007:34-5) também comenta sobre os signos:

É só sob o efeito da confrontação do valor *ilocutório* das produções dos interactantes que se estabilizam progressivamente os **signos** como formas compartilhadas (ou convencionais) de correspondência entre representações sonoras e representações de entidades do mundo.

Segundo Bronckart (2007:266), as marcas de conexão, existentes nos mecanismos de textualização, fazem-se também presentes na comunicação verbal sob a forma de pausas de extensão variável e acentuações entonativas.

Além disso, Bronckart (2007:324) comenta sobre a existência de mundos discursivos e o fato de as operações que os constituem serem predeterminadas pelas formas possíveis de marcação desses mundos na língua natural em uso.

O estudo da língua em uso é defendido pelo mesmo autor no interacionismo sociodiscursivo, quando caracteriza tal abordagem como descendente dos fatos da linguagem, colocando em primeiro plano a práxis, ou seja, as ações verbais e não verbais que se realizam nas interações.

2.4 Contribuições teóricas

A análise do discurso relaciona-se às práticas discursivas validadas por situações reais do cotidiano e pelas práticas sociais da linguagem. A constituição dos sentidos com o sufixo – *inho* no ensino de português para estrangeiros, por meio de livros didáticos, pode ser refletida, então, nos traços semântico-pragmáticos envolvidos na prática social.

A análise do discurso se constitui como outra área para a interpretação da língua como produção social. Defende a interpretação da produção da linguagem de uma pessoa por meio da análise de intenção, ideologia, *locus* social e histórico de vida.

O modelo ‘negociado’ de discurso, em que se esgotam as convenções a serem consideradas, conduz os interagentes à negociação, quase sempre de maneira implícita. Esse implícito, conhecido como práticas discursivas de propagandas, requer a negociação entre os interagentes como forma de se estabelecer um modelo ‘mosaico’ (FAIRCLOUGH, 2001, p.273).

Os estudos culturais como área de investigação iniciam-se na segunda metade do século XIX, via antropologia e via sociologia (HAMMERSLEY, 2007, p.2).

A experiência do cotidiano, própria de cada cultura, também é relevante para as situações comunicativas na visão de Gumperz (1982), porque proporciona o conhecimento das práticas discursivas subjetivas e étnicas de cada interagente.

Na linguística socialmente constituída, a função social configura os meios em que os recursos linguísticos são encontrados (HYMES, 1997, p.14). Desenvolvem-se, então, a produção linguística mediante práticas sociais específicas às práticas discursivas.

A língua natural em uso é constituída de estruturas linguísticas e paralinguísticas próprias de cada cultura. As regras sociais explícitas e implícitas que regem grupos sociais são apreendidas com a interação e podem ser percebidas por outros grupos por meio do processo de imersão. Pode-se perceber, por estudos no âmbito da pragmática, o conjunto de elementos presentes nas estruturas supracitadas. As implicaturas conversacionais⁹ fundamentam as formulações culturais de países diferentes e grupos sociais diversos de um mesmo país.

⁹ Segundo Grice (1975:45), as implicaturas conversacionais referem-se a qualquer violação real ou aparente das máximas estabelecidas no Princípio Cooperativo, que resulte em mensagem intencionalmente, mas não explicitada pelo falante, para ser deduzida pelo ouvinte por meio de suas inferências, a fim de que possa interpretar as intenções comunicativas do falante.

Segundo Fishman (1997: 28), existem valores simbólicos e sintomáticos na linguagem. Pode-se explicar isso com a categorização de cada grupo cultural. O entendimento de cada grupo é diferenciado pelo que é incorporado culturalmente.

Em relação à semântica, e ainda consoante as implicaturas conversacionais, Leech (1981: 339) ressalta:

a pragmática não pode ser reduzida a regras, mas, pelo menos, por meio de técnicas de análise, tais como são sugeridas pela noção de implicatura conversacional de Grice, podemos explicar em parte, em termos racionais, os aspectos do comportamento linguístico que de outra forma parecem confusos e desorganizados.¹⁰

Segundo Morato (2008: 57), a competência se alia à prática nas ações humanas:

Entendida a competência na perspectiva não-internalista como prática, e não como faculdade mental individual, entende-se também que ela se constitui enquanto tal em meio às variadas ações humanas (sociais, pragmáticas, comunicativas, discursivas, intersubjetivas etc.). Essa ideia de prática sugere uma relação de mútua reciprocidade entre aquilo que tomamos por linguagem (enunciado, texto, conversação, discurso) e aquilo que diria respeito a um exterior teórico a ela (isto é, aquilo que tem sido chamado de ‘extralinguístico’).

No âmbito da semântica discursiva, percebe-se que a produção de enunciados apresenta configuração semiotizada das estruturas linguísticas utilizadas pelo sujeito.

Essa produção é expressão das relações intrapessoal e interpessoal, que pode ser investigada pela análise da conversação. São as escolhas linguísticas e paralinguísticas disponíveis em mecanismos enunciativos.

A escolha é resultado de uma produção social. O agente de uma interação mundos psicológicos também.

Na interação, os enunciados ainda são interpretados segundo o histórico sociocultural dos interagentes. Um item lexical em uma sentença está configurado conforme traços semântico-pragmáticos próprios da língua e, em uma interação, a interpretação consiste da percepção e do conhecimento sociocultural de ambos os interlocutores.

¹⁰ O excerto original é apresentado a seguir:

“Pragmatics cannot be reduced to rule, but at least through such techniques of analysis as are suggested by Grice’s notion of conversational implicature, we can partially explain, in rational terms, aspects of language behavior which would otherwise seem perplexing and haphazard.

Searle (1980:221), por exemplo, discute sobre o verbo *cortar* em sentenças do inglês que constituem enunciados literais, figurativos ou típicos da língua, contrastando com as condições de verdade da semântica tradicional. No enunciado “Bob não consegue cortar a mostarda”, o verbo *cortar*, correspondente ao uso pragmático típico no Brasil, pode não ser interpretado da mesma forma em outros países. O verbo *cortar*, nesse enunciado, significa *evitar*, com sentido equivalente, nesse contexto, nas duas línguas.

Assim, deve-se considerar, além do conhecimento sociocultural dos interagentes, “as motivações, propósitos ou intenções” envolvidos na interação verbal, bem como no desencadeamento de ações resultantes, para levar em conta o ‘pressuposto interacionista’, que consiste na representação cognitiva da interação verbal e não verbal. (VAN DIJK, 2008, p.18).

A psicologia social e interacionista-social contribuem para a interpretação do agente de enunciados. Segundo Vygotsky (2008:58), a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos.

O sociocognitivismo também estuda os signos na interação. A expressão do pensamento é uma forma de interação; o modo de interagir também está ligado à organização interna de signos. Essa organização não é isolada das relações sociais.

Consoante a psicologia social, Vigotski (2008:58) ressalta:

A internalização das atividades socialmente enraizadas e socialmente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana.

O autor ainda comenta que o início da inteligência prática é independente da fala. Há a relação de instrumentos (signos) com o contexto (VIGOTSKI, 2008, 6).

Existe ainda a expectativa do signo de uma cultura estrangeira, segundo Rector Trinta (1986: 99), que não é o produto autêntico daquela cultura.

Não se pode esquecer o processo social com indivíduos de diferentes culturas e sistemas linguísticos distintos. As ações verbais e não verbais, como aponta Kerbrat-Orecchioni (2006: 103), são distintas, como a elocução, a movimentação, a gestualização, estudadas na análise interacional.

Kerbrat-Orecchioni (2006:88) ainda aponta minimizadores, como o sufixo *-inho*, conforme se pode verificar em dados dessa autora:

[...] Você poderia arrumar *um pouquinho* estas coisas?/ Eu posso te dar um *conselhinho*?/ Você pode me dar uma *ajudinha*?/ Eu tenho uma *perguntinha* pra te fazer/ Me dá um *cigarrinho*/ trocado para o ônibus por favor.

A etnografia da comunicação possibilita o estudo do silêncio na interação. Segundo, Laplane (2000: 53), o silêncio pode conectar ou manter a independência dos interagentes. Ele pode expor o controle ou não em um turno de fala, como se pode observar no extrato em que a professora Lauana pergunta para os alunos o que quer dizer o item lexical *novinho* na expressão *novinho em folha*:

L: ok=e você /.../ ((apontando para **JM**))
/.../

JM: (.) ((inspiração forte)) eu acho que:: novinho em folha é que::

A influência cultural também pode apresentar variação cultural do silêncio em grupos sociais de países distintos ou de um mesmo país. O silêncio pode ser praticamente inexistente, como se observa no extrato em que a professora Lauana pergunta para os alunos o que quer dizer o item lexical *devagarinho*:

L: o que vocês entendem por:devagarinho↓

V: ((arqueando as sobrancelhas, olhando para **L**, gesticulando com os antebraços para cima e para baixo, com as mãos espalmadas, descrevendo um movimento lento))

JM: devagarinho↑ é: lentinho hum

L: lentinho↓ ((aceno positivo de cabeça))

JM: [LENto ((gesticulando com a mão esquerda espalmada para baixo))

V: [tranquilo (..) tranquilo (..) despacio {dec.}] ((arqueando as sobrancelhas, olhando para **L**, gesticulando com os antebraços para cima e para baixo, com as mãos espalmadas, descrevendo um movimento lento

A exigência de silêncio feita por alunos ao professor exemplifica outra situação, representando inversão de funções na sala de aula. Houve atitude de reprovação de um dos colaboradores em relação às professoras por estarem conversando sobre a atividade que seria corrigida em sala no momento em que os alunos a realizavam.

Segundo Jacob Mey (2001: 279), o contexto cultural e a língua estabelecem a língua do usuário para tratar de um ato particular de fala ou não fala. No último caso, o silêncio da noiva, na cultura japonesa, indica a aceitação do casamento; já o silêncio para assuntos jurídicos de diversas culturas é considerado consentimento de culpa. O ato da fala e o silêncio são interpretados na práxis de determinada cultura. O silêncio ainda precisa ser *situado* no contexto sociointeracional devido a situações sociodiscursivas específicas de cada cultura.

Segundo Kock (2007: p. 18), ao citar, Searle (1969), os atos de fala, constituem-se dos atos *locucionário, ilocucionário e perlocucionário*, e também são fundamentais na compreensão de situações comunicativas. A força ilocucionária é utilizada na compreensão de processos de inferência conversacional. O ato perlocucionário é capaz de convencer ou assustar o interlocutor.

2.5 Prospectivas

O sistema linguístico na interação das relações sociais é mediado, em resumo, por pistas de contextualização, pela competência discursiva e interacional, e pela integração dos signos em interação.

O conjunto de teorias apresentadas nesta seção, que integra os fundamentos da sociolinguística interacional, serviram de base para o entendimento do uso do sufixo *-inho* por estrangeiros em um contexto de imersão.

A proficiência dos estrangeiros depende, então, do processo de imersão e também da professora-pesquisadora, que está comprometida com o ensino de português para estrangeiros e visualiza uma situação problemática, como a que serve de objeto para este estudo.

A pesquisa-ação, em que se baseia a presente pesquisa, é a metodologia adequada às situações comunicativas em que se inserem os interagentes deste estudo, já que a participação da professora-pesquisadora nas situações de sala de aula e na pesquisa visa à resolução dos problemas de entendimento do uso de itens lexicais com o sufixo *-inho* pelos alunos da pesquisa.

O compromisso ético e a negociação com os participantes que integraram esta pesquisa foram discutidos no capítulo a seguir, bem como a apresentação do conceito de comunidade de prática que se aplica aos participantes deste trabalho. Ressaltam-se também no

próximo capítulo as práticas sociointeracionais expressas pelos colaboradores no contexto desta pesquisa.

CAPÍTULO 3

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO DA GRAVAÇÃO: ESCOLHA DA COMUNIDADE DE PRÁTICA

Não há normas. Todos os homens são exceção a uma regra que não existe.

Fernando Pessoa

3.0 Perspectivas

A ética e a clareza na pesquisa favorecem a confiança no pesquisador. Ambientar-se com o cenário da pesquisa e com as práticas sociais da comunidade pesquisada são requisitos da pesquisa na linha qualitativa. Como professora-pesquisadora, meu papel social é de compromisso com essa comunidade, participando ativamente na mediação das práticas sociais realizadas em sala de aula.

O compromisso da pesquisa com os pesquisados é comentado por Cameron et al (2006: 140) como uma posição de defesa em seu artigo intitulado *Power/Knowledge: the politics of social science*¹¹:

O que nós estamos chamando de ‘posição de defesa’ é caracterizado pelo compromisso por parte do pesquisador não apenas de fazer pesquisas sobre os sujeitos, mas pesquisas sobre e para os sujeitos.

Este capítulo é composto por três itens e três subitens. O primeiro item apresenta o contexto da comunidade de prática pesquisada, características e relevância para esta pesquisa. O subitem especifica a comunidade de prática em foco, contextualizando o cenário da

¹¹ A tradução do título do texto original é “Poder/saber: a política da ciência social”. O fragmento citado, em sua versão original, é apresentado a seguir: What we are calling the ‘advocacy position’ is characterized by a commitment on the part of the researcher not just to do research *on* subjects but research *on and for* subjects.

gravação e apresentando os objetivos de cada integrante da comunidade no contexto social da prática escolar. O contexto cultural e o processo de imersão são enfocados no segundo item, que identifica nos subitens a prática social de cada colaborador. A preparação e as estratégias para a filmagem dessa prática são descritas no último item.

3.1 Comunidade de prática

De acordo com Wenger (1998:73), comunidade de prática constitui grupo de pessoas comprometidas mutuamente com objetivo comum em empreendimento que apresenta diferentes práticas sociodiscursivas, partilhando-se experiências de forma harmoniosa ou conflituosa. Pode-se exemplificar tal conceito com um grupo de alunos. Eles estão inseridos em uma mesma instituição de ensino com o propósito comum de aprender algo. Não obstante os objetivos em comum, cada aluno integra realidade sociocultural própria, expressa nas práticas discursivas em sala de aula. Além da comunidade de prática desse grupo, cada aluno se insere em outras comunidades de prática: um aluno pode participar do grupo de jovens de determinada igreja, do grupo de amigos que se encontra nos fins de semana, entre outros.

Característica relevante das comunidades de prática é que constituem “um empreendimento muito específico, compartilhado e negociado” (MEYERHOFF, 1994, p.530). No exemplo do grupo de alunos, cada aluno se compromete a aprender por uma razão específica (necessidade ou lazer) e interage socialmente na sala de aula conforme as normas da instituição de ensino.

Segundo Rampton (2006:115-6), na comunidade de prática há uma análise em *close* da interação face a face em vários contextos e relações sociais muito bem estabelecidos, tais como as que ocorrem em oficinas de trabalho, em salas de aula e em grupos profissionais distintos. Na sala de aula, existe uma configuração específica, em que há determinada quantidade de alunos e a presença de um professor. O tempo é estabelecido pela instituição de ensino e o espaço é utilizado conforme determinadas normas. A negociação para mudanças depende do consentimento da instituição.

As relações sociais em sala de aula também são estabelecidas, como a função do professor e as atitudes do corpo docente e discente conforme o padrão social de ensino de

uma instituição. Há, entretanto, negociação entre professor e aluno quanto à incompreensão do conteúdo, como também pode ocorrer negociação quanto às normas da instituição.

No que diz respeito ao papel do professor dentro da comunidade de prática, dependendo do consentimento da instituição e da percepção e ação do professor, pode haver mudança na configuração da sala de aula e nas relações sociais que ocorrem nesse contexto. Compete ao professor tornar-se mediador de conhecimentos, resolvendo problemas a partir da discussão com os alunos e da percepção da comunicação não verbal que eles podem sinalizar. Isso é observado na vinheta em que a professora pergunta o que quer dizer o enunciado *Joãozinho, agora você vai ficar sentadinho aí* e negocia o sentido com a participante Viviane:

1. L: É: NÚmero (.) dez JoãoZINho (.) agora você vai ficar SENtadinho aí
2. ...
3. V: ma:s acá::
4. ...
5. V: pode ser também (.) ênfase↓ () é=Joãozinho
6. L: [JoãoZInho
7. V: você *va* a ficar senTADI:nho ((levantando o braço, movimentando rapidamente, para cima e para baixo com a mão espalmada))
8. ...
9. L: [Ok (.) Ok=ah:↑pode enfatizar=ok

3.1.1 Comunidade de prática pesquisada

A seleção da comunidade de prática, a ser pesquisada, foi feita em razão da pesquisadora dela fazer parte. Assim, escolheu-se curso de extensão da Universidade de Brasília, em que se exerce a função de professora, já que a pesquisa realizada é uma pesquisa-ação, que depende da atuação da pesquisadora no contexto da pesquisa.

A instituição selecionada foi criada na década de sessenta. O curso de extensão focalizado existe há menos tempo – duas décadas – e funciona com número reduzido de alunos por tratar-se de curso de português para estrangeiros. Seu nome é PEPPFOL, conforme mencionado à página 42. Os cursos são separados em níveis: iniciante, intermediário e avançado, existindo, também, cursos específicos para alunos falantes do espanhol: iniciante hispano, intermediário hispano e avançado I e II, para línguas estrangeiras diversas. Os níveis são divididos em dois: iniciante I e iniciante II, intermediário I e intermediário II, e avançado I e avançado II, com exceção do iniciante hispano e do intermediário hispano. Esses últimos

níveis equivalem a dois níveis cada um, visto que os alunos falantes de espanhol estudam o conteúdo de dois níveis em um pela facilidade de aquisição da língua-alvo, devido à proximidade da língua de origem com o português.

O curso de extensão referido localiza-se em prédio situado dentro da Universidade de Brasília, na parte térrea. As aulas se realizam em dois períodos, matutino e vespertino, de segunda à sexta-feira, com duração de uma hora e quarenta minutos. As aulas ocorrem três vezes por semana para cada nível, e o período é bimestral. Ressalte-se, entretanto, que existe flexibilidade dos professores quanto a faltas dos alunos e eventuais atrasos, já que a maioria deles integra o corpo diplomático de Brasília.

Outras características relacionadas ao curso de extensão sob análise é a imersão de estudantes africanos que recebem concessão de recursos para estudos no Brasil, e a ocorrência de cursos de verão e de inverno, que se realizam durante duas semanas intensivas, ou seja, o nível é cumprido em duas semanas, em aulas duplas, ministradas em mesmo turno, pela manhã ou à tarde.

O nível escolhido para a pesquisa foi o avançado I, visto que, dos três alunos pesquisados, dois deles já estudaram nos níveis anteriores. A outra aluna entrou no PEPPFOL diretamente no nível avançado I.

O grupo é constituído de três alunos estrangeiros, falantes de espanhol, de países diferentes. Os alunos possuem um mesmo objetivo em comum, mas, individualmente, apresentam comportamentos que os identificam de forma distinta. Além disso, possuem, dentro do objetivo do aprendizado, circunstâncias diferenciadas: aprendizado para a missão militar, para o aprimoramento de estudos acadêmicos no país de imersão, como também para a adaptação ao processo de imersão no país da língua-alvo.

3.2 Colaboradores

A escolha dos participantes foi criteriosa, procurando-se estabelecer contato anterior com alunos, com exceção da aluna Rita, que ingressou no PEPPFOL diretamente no nível avançado I e se dispôs a participar naturalmente das gravações.

O contato com os alunos ocorreu no período da observação de campo, durante a atuação da pesquisadora como professora. Nesse período, foram ministradas aulas no nível

intermediário hispano para dois dos alunos pesquisados, José Manuel e Viviane, que continuaram o curso no bimestre seguinte, no nível avançado I.

Os objetivos da pesquisa, apresentados no segundo capítulo, às páginas 16 e 17, foram esclarecidos antes das gravações para a turma, que era composta por quatro alunos. Um deles preferiu não participar.

José Manuel, Rita e Viviane¹² foram, então, os colaboradores da pesquisa. Serão registrados nos extratos como **JM**, **R** e **V**, respectivamente.

3.2.1 *José Manuel, meu irmão caçula*¹³

José Manuel é da Venezuela e mora em Brasília há um ano e meio. Ele veio ao Brasil, enviado pelo Ministério da Defesa, para trabalhar na Embaixada da Venezuela, na aditância militar. Participa de missões militares em outros estados eventualmente, em que se encontra com militares brasileiros e de outros países, falantes de espanhol.

O retorno antecipado e obrigatório desse participante para a Venezuela foi imprevisto, o que quase impossibilitou a segunda parte das filmagens (visãoêmica da pesquisa). José Manuel afirma que também quase não pôde participar das filmagens devido aos preparativos para a mudança de última hora.

O colaborador conta que o que mais chamou sua atenção ao chegar ao país foi a língua e o distanciamento dos brasilienses com as pessoas que não falavam o português. Esse foi um dos motivos levantados por José Manuel para aprender português.

Além de querer interagir com os brasilienses, o colaborador também conta que seu trabalho exige iniciativa para interagir com diversas pessoas a fim de obter informações necessárias ao trabalho.

José Manuel informa que a maioria dos funcionários administrativos da embaixada é constituída de brasileiros, que se comunicam tanto em português quanto em espanhol. Confessa que até sabe discutir em português e comenta que a secretária da instituição acha isso engraçado.

¹² Os nomes apresentados na dissertação são pseudônimos escolhidos pelos colaboradores a fim de preservar suas identidades.

¹³ Motivo pelo qual os colaboradores escolheram os respectivos nomes.

O colaborador não interage muito em sala, participando da aula somente quando é solicitado. Ele conta que, ao escutar pela primeira vez o item lexical *devagarinho* na aula do nível intermediário hispano, achou estranho, porque o item não tem semelhança com o espanhol. Ele afirma que começou a usar esse item, exemplificando: “*Devagarzinho, devagarzinho, vai longe.*”.

Afirma também que *devagarinho* é uma forma coloquial, podendo ser usada para expressar carinho, como exemplificou: “*Vai devagarinho*”.

Pode-se pensar o uso coloquial na prática sociodiscursiva do brasileiro em ser *cordial, receptivo, alegre, confiante, unido e irreverente com auto-estima*, já defendida por Silveira (1982). Essa prática fora internalizada pelo participante que convive com brasileiros na embaixada da Venezuela.

Consoante com Bechara (2004: 295) quanto ao uso familiar na expressão de advérbios com o sufixo *-inho*, pode-se pensar na expressão de carinho, como o *cuidado com o outro* e a *união* vivenciadas nas práticas discursivas do contexto brasileiro. União que pode ser observada também nas práticas discursivas de falantes de espanhol das Américas, em que se podem expressar a comunicação não verbal do *toque* e da *aproximação*.

A noção temporal do item *minutinho*, entretanto, não foi percebida à primeira vista. O colaborador entendia literalmente o item e contava no relógio.

José Manuel comenta que o contato com o português brasileiro o faz pensar mais no que será falado em português e que é preciso saber o lugar onde se pode falar e a acentuação adequada para usar o sufixo *-inho*. Ele confirma que a gesticulação e o tom de voz lhe ajudam a compreender o sentido desse morfema, como, por exemplo, no *jeito pejorativo de falar*.

Esse colaborador utiliza outros itens lexicais com esse sufixo, como em “*Faz o trabalho aí bonitinho, garoton ou garotinha*”. Para *garotinha*, ele comenta que o uso pode expressar braveza ou carinho.

Quanto ao uso de um sufixo equivalente ao sufixo *-inho*, o colaborador comenta que, na Venezuela, existem os sufixos *-ito*, como em *pequenito*¹⁴, e *-ico*, como em *lentico*¹⁵, *bonitico*¹⁶, *despacito*¹⁷. Ele explica que *bonitico* pode ter sentido pejorativo e carinhoso, exemplificando “*Essa aula tá bonitica*” com entonações e expressões faciais diferentes, tais

¹⁴ Tradução: pequenino, pequenininho

¹⁵ Tradução: devagarinho, muito lento

¹⁶ Tradução: bonitinho

¹⁷ Tradução: devagarinho, muito devagar

como testa franzida e lábios levantados para expressar o sentido pejorativo, e testa franzida e sorriso para expressar o sentido carinhoso.

A explicação de *bonitico* também se estende para objetos e mulheres. Exemplificando: “Uma moça aí é *bonitica*”, “Olha, esse arranjo aí tá *bonitico*”. O colaborador afirma que não se usa esse item lexical para se referir a homens.

Quanto ao uso de itens lexicais com o sufixo *-inho*, o colaborador comenta que, no período da observação em campo, não utilizou o sufixo por achar que seu uso era restrito a mulheres. Como professora-mediadora de conhecimentos, expliquei que o uso do sufixo *-inho* também pode ser encontrado na linguagem masculina para expressar familiaridade, como em “Vamos tomar uma *cervejinha*?”. Ele demonstrou surpresa e disse que a partir de então utilizaria esse sufixo.

A próxima colaboradora a ser apresentada não interage muito em sala, assim como José Manuel.

3.2.2 Rita, minha avó brasileira¹³

Rita é peruana e mora no Brasil há dois anos e três meses. Ela veio para Brasília com o marido para trabalhar na embaixada do Peru.

A necessidade de interação, motivo do colaborador venezuelano, também foi o motivo para Rita aprender português no PEPPFOL.

A colaboradora já trabalhou com brasileiros em São Paulo por um ano e meio. Atualmente, ela faz pós-graduação na Universidade de Brasília e convive com brasileiros também em curso de porcelana e na própria embaixada.

Quando foi perguntado para Rita se ela já havia escutado algum dos itens lexicais com o sufixo *-inho* trabalhados em sala, ela disse, sem perceber: “Deixa eu pensar um *pouquinho*” (risadas). Ela acrescentou: “*Prontinho*”.

A colaboradora a ser apresentada é a mais interativa dos colaboradores, porque está quase sempre atenta, com o olhar nas interações em sala.

3.2.3 Viviane, minha querida prima¹³

Viviane é colombiana e mora em Brasília há oito meses para fazer mestrado. Ela é engenheira industrial e veio com o marido boliviano para o país.

A colaboradora afirma que já gostava do Brasil devido à cultura e às danças. A dança, em particular, é um dos gostos dela, que era professora de dança na Colômbia.

Além do gosto pelo Brasil, a necessidade de aprender a língua também foi um dos motivos de a colaboradora aprender português no PEPPFOL.

Viviane está cursando o mestrado na Universidade de Brasília e convive com brasileiros e também com colegas moçambicanos, que falam o português de Portugal. Ela comenta que os últimos falam um português um *pouquinho diferente*. Ela se contradiz quando se pergunta se ela consegue perceber a diferença do português do Brasil para o português que os moçambicanos falam, no que ela responde que percebe *muito* essa diferença. A colaboradora ainda comenta que eles *têm muitas palavras que os brasileiros ficam assustados*, como o item lexical *bicha*, que, em português de Portugal, significa fila.

Durante os oito meses que está no Brasil, a colaboradora já escutou itens lexicais com o sufixo *-inho*, como *pouquinho* e *bonitinho*.

Viviane conta que escutou uma colega falar “Ah, tão *bonitinho*.”, mostrando os dentes, acenando a cabeça para os lados e gesticulando com os dedos indicadores pressionados contra os polegares. Ela afirma que o sentido do item lexical *bonitinho* foi pejorativo *por los gestos* e porque foi uma resposta a uma atitude do outro colega que causou desagrado.

Quanto ao item *pouquinho*, Viviane conta que o escutou em receitas, exemplificando com “Um *pouquinho* de sal” e “Um *pouquinho* de açúcar”.

No nível intermediário hispano, em que também foi tido contato com a colaboradora, ela afirmou que gostava de culinária, confirmando-se esse gosto pela própria resposta positiva aos vídeos de culinária postados em atividade para casa.

3.3 Filmagens

O período escolhido para as filmagens foi o segundo semestre de 2009. O motivo foi a escolha do nível avançado I, cujas aulas se realizaram no segundo bimestre letivo do PEPPFOL, período que teve início no dia 11 de maio e término no dia 7 de julho.

A turma, composta por quatro alunos, acomodava-se nas carteiras dispostas ao redor da sala, em uma única fileira.

Os alunos mantinham o espaço de uma ou mais carteiras entre os colegas. Esse distanciamento se manteve, porém, para melhor captação das imagens com uma câmera digital apoiada em um tripé, foi solicitado aos colaboradores que se alojassem somente de um lado da sala.

O aluno que preferiu não colaborar com a pesquisa tomou a iniciativa de se distanciar dos colegas. Essa atitude poderia ter gerado constrangimento entre os colegas ou entre a professora e esse aluno, mas isso não aconteceu por ser ele muito espontâneo e interativo em sala. Como professora-pesquisadora, não houve mudança de postura nas interações, pois agiu-se com naturalidade, solicitando a participação de todos. A captação de voz do aluno que preferiu não participar da pesquisa não foi registrada nas transcrições, respeitando-se a ética de preservação de identidade e do direito de recusa do aluno.

O primeiro contato dos colaboradores com a câmera foi no segundo mês de aula, não só devido ao período de observação em campo, mas também devido à espera com as assinaturas dos termos de consentimento dos alunos e a problemas pessoais de saúde em família da professora-pesquisadora, que teve de retardar o início das filmagens.

As gravações foram realizadas em oito dias, em 59 arquivos, com duração de até 10 minutos. As filmagens terminaram com o último dia de aula antes do dia de revisão para as avaliações finais.

As primeiras interações filmadas foram feitas no dia 2 de junho de 2009, no período entre 10 horas e 12 horas, com a câmera digital na mão, devido à ausência do tripé específico para câmera digital e à necessidade de testar o aparato, até então nunca utilizado pela professora-pesquisadora para filmagens. Essas filmagens são compostas, em sua maioria, de arquivos de até um minuto, e não apresentam foco na outra professora e nos alunos ao mesmo tempo. Alguns arquivos ainda captam a imagem do aluno que não consentiu com a pesquisa, motivo pelo qual tais arquivos foram invalidados.

Quanto ao segundo dia, as filmagens também foram realizadas com a câmera digital na mão da outra professora em sala, que observava a aula. Os registros são, em sua maioria, de 10 minutos. Nesse dia, foi solicitado o auxílio da outra professora, já que era o dia da pesquisadora ministrar aula. A professora teve dificuldades para manter o foco da imagem em função da movimentação em sala e por não haver demarcado posição própria e a posição dos alunos no chão, procedimento adotado nas filmagens seguintes.

No terceiro dia, a gravação foi realizada com a câmera no tripé concedido por amigo que já havia feito filmagens para pesquisa com câmera digital. Foi um empréstimo relevante para a captação das imagens, que passaram a ter foco específico e previamente estabelecido com o posicionamento do tripé no canto próximo à entrada da sala. A escolha do espaço foi feita devido ao fato de favorecer o menor constrangimento dos alunos que, ao chegarem à sala, não deparavam com a câmera apontando em sua direção; pelo contrário, mesmo sabendo da gravação, chegavam à sala, viam a câmera de costas para eles e podiam ter tempo de se acomodar na carteira, momento em que se posicionavam de frente para a câmera. A posição centralizada do tripé foi descartada devido à necessidade de foco também na imagem da professora-pesquisadora.

A preparação do tripé e da câmera não pôde ser feita antecipadamente, pois a pesquisadora ministrava aula no primeiro horário. Algumas vezes, os aparatos eram preparados no início da aula, mas a pesquisadora foi estabelecendo estratégias, como terminar a primeira aula cinco minutos antes para esse preparo. Além disso, ela começou a chegar antes do início da primeira aula e pediu auxílio para outra professora para demarcar a posição central (da professora-pesquisadora) e a posição dos alunos em sala, utilizando pedaços de fita crepe em forma de x, posicionados à frente das carteiras e no centro da sala. A pesquisadora solicitou que a outra professora se sentasse em uma carteira, no canto escolhido para a gravação, para colocar os pedaços de fita crepe na altura dos pés.

A filmagem da interação provocou o constrangimento dos alunos, porém, menor do que nos dois primeiros dias de gravação. A reação de alguns alunos às professoras com a câmera na mão foi de desconforto, sinalizado com o olhar direto para o aparato e correção postural do corpo. A atitude natural da professora-pesquisadora foi um facilitador para diminuir o desconforto diante da câmera.

No quarto dia, a presença da professora-coordenadora inibiu a atuação da pesquisadora em sala. Apesar do contato amigável e diário com a coordenadora e de ser a presença daquela em sala procedimento normal do PEPPFOL, para avaliação dos professores em formação, a professora, trabalhando há quase dois anos na instituição, ainda se mostrou

desconfortável em sala. Esse desconforto se refletiu na interação mais comedida com os alunos.

No quinto dia, a pesquisadora participou como observadora das interações, de acordo com os procedimentos exigidos pelo PEPPFOL. A outra professora, mesmo após participar das gravações anteriores, ainda se mostrava inibida diante da câmera digital. Além disso, o procedimento de observação de um segundo professor em sala também poderia ser outro motivo para tal constrangimento. A pesquisadora, entretanto, interagiu com a professora e com os alunos, fazendo comentários.

No sexto dia, a pesquisadora também participou como observadora das interações. Houve problema com a filmagem devido à demora da professora na primeira aula desse dia.

O problema com a filmagem foi o posicionamento do tripé, que impossibilitou a captação da imagem da professora regente. Esse problema só foi percebido após a gravação dos arquivos no computador, o que motivou a pesquisadora a adotar outra estratégia: demarcar o tripé com fita crepe também.

No sétimo dia, a pesquisadora pediu o auxílio de uma professora para segurar o tripé enquanto colocava os dois pedaços de fita crepe em forma de x, exatamente onde a ponta de borracha do aparato se apoiaria.

Nesse dia, a pesquisadora continuou como observadora das interações em sala. Houve outro problema: a captação da imagem da outra professora devido à necessidade de deslocamento para a lousa em diversos momentos para a correção de exercícios. Esse problema também só pôde ser observado após as filmagens, pois a pesquisadora evitou parar a gravação da interação para ajustar a câmera repetidas vezes ou deslocar o tripé, que já estava ajustado em cima das marcas de fita crepe.

É relevante mencionar que a posição central das professoras desfavoreceu a captação da imagem da lousa, mas favoreceu a captação da imagem dos alunos, que era prioritária.

No oitavo e último dia, foi ministrada aula e foram trazidos para a sala exercícios de outro livro didático e material didático avulso que continha o sufixo *-inho*. O motivo foi a preocupação da pesquisadora quanto ao aproveitamento do último dia em que poderia haver gravação, já que as avaliações dos alunos estavam próximas e demandava tempo para a preparação da turma. Apesar do conhecimento sobre a geração de dados em pesquisa qualitativa, a preocupação em apresentar mais dados para a pesquisa e conseguir contribuir para o benefício dos alunos aumentou. Além disso, a preocupação em manter-se em foco para a captação das imagens diminuiu os deslocamentos até à lousa.

Mesmo sem perguntar sobre as pistas sinalizadas pela professora, os três colaboradores sinalizavam o entendimento dos enunciados dos exercícios que continham os itens lexicais com o morfema – *inho* quando eram feitos gestos ou quando havia mudança da entonação. Além disso, ocorreram comentários a respeito dessas pistas em alguns enunciados. Os próprios colaboradores explicavam que a entonação modificava o sentido dos itens.

A reflexão sobre o uso da comunicação verbal e não verbal utilizada é apresentada no último capítulo deste trabalho.

3.4 Prospectivas

A escolha da comunidade de prática adequada aos objetivos da pesquisa é fundamental para o pesquisador, mais relevante, entretanto, é o respeito às normas éticas da pesquisa, preservando-se a identidade dos pesquisados.

O uso da câmera em pesquisas desta natureza pode gerar desconforto e inibir as interações, sendo necessário o esclarecimento formalizado, a negociação com os colaboradores e a ambientação gradual dos alunos com a câmera em sala de aula. A adoção de novas estratégias para as filmagens também ocorre com o amadurecimento do pesquisador em campo.

Além do uso de pseudônimos para registrar as interações, é necessário lembrar que a postura do pesquisador na pesquisa-ação é de inteiro compromisso com a comunidade pesquisada, devendo ele atuar como mediador das práticas sociais ocorridas no processo.

O professor-pesquisador deve buscar o consentimento dos colaboradores para a realização de pesquisas, atentando para a função social exercida com todos os alunos presentes em sala de aula, e deve sinalizar compreensão com visões de mundo diferenciadas.

O conhecimento sobre o contexto cultural e sobre o processo de imersão de cada colaborador é fundamental para a observação das pistas sinalizadas com o uso de itens lexicais expressos com o sufixo –*inho* nos materiais didáticos utilizados em sala de aula. Além disso, observa-se a negociação de sentidos dos itens durante as interações e na realização das entrevistas e das reflexões êmicas.

Essas práticas proporcionaram a reflexão conjunta da visão do pesquisador e do colaborador, como também serviram para auxiliar os alunos estrangeiros no processo de

imersão pelo entendimento das práticas discursivas em que se inserem os itens lexicais pesquisados.

A negociação de sentidos dos itens com os participantes realizou-se por meio de *andaimes*, entre os quais estão as pistas de contextualização. A percepção e a negociação do professor-pesquisador com os alunos é motivada em contexto de ensino, no exercício da competência interacional, como será discutido no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4

4. CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM SALA DE AULA

A lei de ouro do comportamento é a tolerância mútua, já que nunca pensaremos todos da mesma maneira, já que nunca veremos senão uma parte da verdade e sob ângulos diversos.

Mahatma Gandhi

4.0 Perspectivas

O cenário sociointeracional contribui para as práticas sociais, podendo ser enriquecedor na prática discursiva de sala de aula. A percepção e a compreensão de pistas de contextualização são fundamentais para a negociação de sentidos de itens lexicais presentes nas práticas discursivas da língua-alvo. O uso de *andaimas*, conceito discutido à página 75, pelo professor pode propiciar a construção de sentidos por meio da ratificação dos alunos e atenção às relações intra e interpessoais. A ação espontânea do professor na interação face a face pode facilitar a produção de itens lexicais da língua-alvo pelos alunos. Essa produção pode vir complementada por itens lexicais da língua de origem.

Este capítulo está composto por seis itens. O primeiro item apresenta as pistas de contextualização, descrevendo-se as observações feitas das pistas sinalizadas nas interações pela professora e pelos alunos. O segundo proporciona a reflexão do uso do sufixo *-inho* na sala de aula, comentando-se as expressões desse sufixo, como ironia, desprezo, carinho, polidez, ênfase, sentido literal (tamanho pequeno) ou expressões inseridas nas práticas sociodiscursivas da cultura brasileira. O terceiro item apresenta as práticas discursivas em que o uso do morfema *-inho* é negociado com itens lexicais próprios do país de origem e em contextos específicos da língua-alvo. O quarto item apresenta a expressão do sufixo *-inho* relacionada à questão de gênero, e de acordo com a língua do país de origem. O quinto item relata a produção de itens lexicais com o morfema *-inho* pelos alunos falantes de espanhol,

demonstrando-se a motivação para a construção de sentidos. O último item descreve as observações e reflexões propiciadas pelo processo de reflexividade e pelas entrevistas.

4.1 Pistas de contextualização

Segundo Gumperz (1982:153), as pistas de contextualização constituem um sistema de sinais verbais e não verbais que proporcionam o desencadeamento da interação e orientam a interpretação das intenções.

O autor (1982:155) ainda acrescenta que as interações são configuradas por normas sociais de determinado contexto social, no caso deste trabalho, a sala de aula.

O papel social dos interagentes configura também as ações verbais realizadas nas interações.

Segundo Schiffrin (1994: 371), as pessoas recuperam, por meio dessas pistas, o entendimento, das pressuposições contextuais, por exemplo, sobre o que se espera que aconteça durante uma atividade particular (ou situação).

A manutenção da interação depende do histórico étnico e comunicativo dos interagentes. As pistas culturais intra e interpessoais podem gerar incompreensões e conflitos. Ressaltem-se ainda as mudanças nas práticas discursivas no espaço temporal das sociedades. (GUMPERZ, 1982, p.167)

Existe a expectativa no foco do que é sinalizado pelas pistas, como por exemplo, a expressão de irritação ou emoção com gestos ou expressões verbais. (GUMPERZ, 1982, p.168).

Consoante Gumperz (1982) e segundo Rector e Trinta (1986: 32-3), as pistas que constituem a comunicação dividem-se em: a) vocal (alongamento de vogais, consoantes ou sílabas, pausas, pausas preenchidas, entonação, ritmo, fala incompreensível, ênfase), não vocal (expressão facial, gestos, postura), verbal (itens lexicais, enunciados, falas simultâneas, falas sobrepostas, fala ininterrupta, autointerrupção, truncamento) e não verbal (pista vocal e pista não vocal). Há ainda as pistas de descrição de ações ou circunstâncias (chegada à sala, inspiração forte).

Nas interações, os participantes José Manuel, Rita e Viviane sinalizaram os itens lexicais com o sufixo *-inho* utilizados neste trabalho por meio de diferentes pistas para

expressar situações comunicativas específicas. A negociação de sentidos desses itens com os interagentes ainda proporcionou a partilha de experiências pessoais e a produção de outros itens pelos próprios interlocutores.

4.2 Reflexão sobre o uso do sufixo *-inho* em sala de aula

As práticas sociais constituídas com o uso do sufixo *-inho* podem expressar humor, ironia, desprezo, carinho, polidez, ênfase, sentido literal (tamanho pequeno), ou ainda podem estar inseridas em práticas sociodiscursivas próprias da cultura brasileira. Nesse caso, por exemplo, poderiam ser citadas as características de luta, criatividade e cordialidade presentes na expressão *jeitinho brasileiro*, comentadas por Silveira (1998).

Ferreira M. (1993:77) também comenta sobre a *simpática tolerância* do modo de ser do brasileiro, mas contrasta essa atitude com a *malandragem*, com a ação de *levar vantagem em tudo*, cujo efeito de sentido é o da esperteza negativa, que pode ser intensificado numa *escala de degradação*. A autora ainda ressalta a dificuldade de se definir as intenções do *jeitinho*, marcado com o morfema *-inho*, e acrescenta que o item lexical mobiliza os sentidos expressos por esse comportamento típico brasileiro.

O uso do sufixo *-inho* em sala de aula com a comunidade de prática de falantes de espanhol aprendizes de português pode ser favorecido com o humor, como comenta Holmes (2002:1687) em seu artigo intitulado *Having a laugh at work: how humor contributes to workplace culture*¹⁸:

O humor pode funcionar para construir e manter relacionamentos que contribuam para a harmonia do local de trabalho, expressando solidariedade.

Uma comunidade de prática pode ser marcada pela harmonia ou pelo conflito. Em sala de aula, cabe ao professor construir práticas discursivas harmoniosas para obter bons

¹⁸ O título do texto original é “Rir no trabalho: como o humor contribui para a cultura do local de trabalho”. O trecho citado, em sua versão original, é apresentado a seguir: Humor can function to construct and sustain relationships which contribute to workplace harmony by expressing solidarity.

resultados pedagógicos. Ressalte-se ainda a importância do uso de pistas de contextualização, como recursos que funcionam como *andaimes*.

O conceito de *andaimes* (ou *scaffold*), proposto por Bruner (1986), é utilizado no ensino como recurso do professor para dar suporte ao aluno na busca de novos níveis de conhecimento de determinado tema.

Medrado (2006: 215) ao citar Bruner (1986), comenta que *scaffolding* é a noção que se deve oferecer um *andaime* (*scaffold*) ao aluno para que ele possa se apoiar e subir para um nível novo e diferente do conhecimento. A autora, em pesquisa que analisa narrativas de professoras, menciona o comentário de *scaffold*, enunciado por professora de ensino de inglês em tentativas de ministrar aula em início de carreira.

Medrado (2006: 159) ao citar Bruner (1997), ainda comenta que o psicólogo sugere uma ciência da mente que considere significado e os processos de criação e negociação dos sentidos em determinada comunidade.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), os *andaimes* representam recurso “visível ou audível” que pessoa integrante de determinada cultura emprega para facilitar a compreensão de aprendiz.

Essa compreensão pode ser favorecida pelo uso das pistas de contextualização, que constituem repertório de ações verbais e não verbais que antecedem e sucedem as pressuposições dos interagentes (GUMPERZ, 1982, p.131).

Segundo Pereira (2009: 200), o processo eficaz dessas pistas proporciona autoconfiança dos alunos no diálogo com o professor.

A competência interacional é fundamental para evitar conflitos ou incompreensões em sala de aula. Essa competência é favorecida pelo conhecimento cultural do mediador das práticas sociais, no caso, o professor.

A mediação das práticas sociais em sala de aula pode ser bem sucedida, negociando-se sentidos de itens lexicais da língua-alvo com os alunos de maneira espontânea, evitando-se a imposição de condutas culturais.

Em momento de interação, discutiu-se o item lexical *cineminha* e expôs-se o hábito de comer pipoca no cinema tanto no Brasil como no país de origem dos alunos, partilhando-se ainda o sentido da expressão *sessão pipoca*:

E1 – Discussão sobre o tema lazer em exercício do livro de Ponce, Burim e Florissi (2005:25), apresentando-se o item lexical *cineminha*.

1. L: hm (.) pergunto para vocês /.../ o que você entende: (..) cineminha (.) o que é um cineminha {acc.}(..)
2. ...
3. L: /.../ ((apontando para V)) e você (.) o que você acha (..) um cineminha
4. V: (..) é: assistir um: (.) filme (.)
5. JM: ((olhar para L))
6. L: mhmm ((A+, arqueando as sobrancelhas))
7. V: mesmo que seja na casa ou: (.) em cinema (.)
8. L: ((A+)) ok (.) e você /.../ ((apontando para JM))
9. JM: (.) cineminha um cinema *pequeno*
10. L: (..) é
11. JM: é ((A+))
12. L: ok ((A+, corpo imóvel))
13. JM: um cinema *pequeno*
14. L: ok (.) ok ((A+))
15. JM: mas é: assistir aí a um: é: (.) curtir um de () um filme
16. L: (.) m:: ((A+)) ok (.) é um cineminha nós falamos (.) por exem- {acc.} vamos a um cineminha =vamos curtir um cineminha (.) não só: (.) o cinema (.) ir ao cine:ma (.) tá isso independente do tamanho de sala ((movimentando as mãos espalmadas paralelas))=que nós falamos (.) mas também: assistir filme na casa dos ami↑gos (.) ((simulando uma terceira pessoa falando))
17. V: ((A+))
18. L: a: vamos fazer a nossa seSSÃO piPOca é uma expressão informal que usamos {acc.} =sessão piPOca vamos (.) ver filme=sessão pipoca (.) né↑=sessão pipoca (.) inclusive tem um canal de tv a cabo=se não me engano chama tc pipoca (..) acho que é=não sei o que é o=mas é {acc.} tc pipoca
19. V: si é: cabo ((referindo-se à TV a cabo))

Observou-se em E1 a percepção de Viviane quanto ao uso do item *cineminha* (linhas 4 e 7), expressando-se o conhecimento pragmático do item no Brasil.

José Manuel, primeiramente, comentou o sentido literal, utilizando a expressão *cinema pequeno* (linhas 9 e 13).

A professora percebeu a incompreensão do aluno, expressando-se com o corpo imóvel (linha 12). Diante dessa incompreensão, retomou a resposta do participante, objetivando a construção gradual de sentido (linhas 16 e 18). Foi observada a compreensão do participante quanto ao uso do item *cineminha* (linha 17).

Comentou-se também sobre os costumes próprios de cada interagente no extrato a seguir:

E2 – Discussão sobre o hábito de comer pipoca, suscitada pelo uso do item lexical *cineminha*, que consta no livro de Ponce, Burim e Florissi (2005:25).

1. L: tele cine pipoca (.) porque: pipoca: lembra o quê (.) não (.) claro (.) não necessariamente=mas lembra:=aqui no Brasil nós temos o costume de comer piPO:ca (.) vocês acham estranho=né↑=você da Venezue-
2. V: no ((A-))
3. L: não

4. V: não=não é ()
5. L: comer pipoca no cinema
6. JM: *no, no* () ((A-))
7. V: [no (.) SEMpre=SEMpre= ((A-)) se come
8. L: sempre vocês comem=vocês comem=eu acre- não sei ()
9. V: para: vocês é muito estranho comer (.) piPOca co-
10. L: [como aperitivo
11. V: com *el la-* com a cerveja ((movimentando fazendo o formato de um copo com as mãos))
12. L: a: não=isso aí nós não fazemos não {acc.} ((A-))
13. V: sempre que você vai em um ba:r (.)
14. L: mhum↑ ((A+))
15. V: sempre é (.) *sirven* (.) *cerve*↑ja ((fazendo o formato de um copo com a mão))
16. L: ((A+))
17. V: e (.) pipoca ((fazendo o formato de um recipiente com as mãos))
18. L: pipoca (.) é (.) não=isso para a gente é bem incomum mesmo (.) nosso aperitivo é por exemplo o amendoim (.) né↑
19. V: ((A+))
20. L: que é servido
21. JM: [na Venezue-na
22. L: nas mesas
23. V: ((A+))
24. JM: na Venezuela também
25. L: o amendoim=né↑ com cerveja=é mais isso=amendoim=ou então (.) QUEIjo=que a gente pede=em quadradinho para comer
26. JM: *azeituna*
27. L: (..) *azeitona*↑
28. JM: ahã ((A+))
29. L: *azei*TOna ((A+))
30. JM: *azeitona* ((A+))
31. L: ok (.) ok ((A+))

A professora ainda comentou sobre a expressão *sessão pipoca* (E1, linha 18) e perguntou se os alunos achavam estranho ter o costume de comer pipoca no cinema, pensando em motivar a discussão sobre o hábito de comer pipoca também nas refeições diárias. O motivo foi ter vivido essa experiência no Equador, na cidade serrana de Cuenca e na cidade costeira de Guayaquil. Na região serrana, além da pipoca servida como aperitivo, tem-se o costume de comer o milho branco cozido, chamado *mote*, misturado à comida.

Percebeu-se em E2 a motivação em Viviane quando comentou a estranheza dos brasileiros em comer pipoca com cerveja (linhas 9 e 11), sendo essa estranheza confirmada pela professora (linha 12).

José Manuel também foi motivado a comentar sobre o mesmo costume de se comer amendoim como aperitivo (linhas 21 e 24), comentado pela professora (linhas 18 e 25), e mencionando ainda o costume de azeitona (linha 26).

A troca de experiências é própria de uma comunidade de prática e une os interagentes de distintos modos (WENGER, 1998, p.77). No caso da comunidade de prática deste trabalho, a troca de experiências é sociocultural.

Observou-se o mesmo esforço da professora na retomada às questões dos alunos quando explicou sobre a personagem *chapeuzinho vermelho*:

E3 – Discussão sobre a personagem *chapeuzinho vermelho*. Discussão suscitada devido ao item lexical *chapeuzinho*, apresentado como resposta para o enunciado “Um chapéu pequeno é um...”, que consta em exercício do livro de Lima, E. & Iunes (1999:129). Nesse exercício, pede-se o uso do *diminutivo* em tópico classificado como *objeto pequeno*.

1. L: o boto=o boto era cor de rosa=o chapeuzinho é vermelho
2. JM: ((sombrancelhas arqueadas)) é: eu não sabia se era vermelho=mas é do contexto dessa=dessa história
3. L: a:: dessa his-NÃO=não é da história do boto=não {acc.}
4. V: *no=no* ()
5. L: [chapeuzinho vermelho: / lembra da vovó↑ (.)
6. JM: ã:
7. L: lembra que ela trazia doces para a vovó↑ ((movimentando o braço direito como se estivesse carregando uma cesta)) (.)
8. JM: *a=no=no=esa si=é*
9. L: [o lobo mau↑
10. JM: *pero* essa também era a chapeuzinho=*no* era↑ ((testa franzida))
11. L: NÁ::O ((A-))
12. V: [não ((A-))
13. L: o boto cor de rosa::
14. ...
15. JM: *chapeuzinho=mas* (.) então fala que é um chapeuzinho ()
16. L: *mas* o chapeuzinho ((explicando sobre o chapéu do boto)) não era vermelho ((R))
17. R: ((R))
18. V: ((R))
19. JM: *no:: no* falo que era vermelho (.) era outro (.) de outra cor (.) mas era um chapeuzinho ((A+))
20. L: ok ((R, A+))
21. V: ((R))
22. R: ((R)) /.../

Em E3, o aluno José Manuel confunde o conto do *boto cor de rosa* com o conto da *chapeuzinho vermelho* (linha 2) devido ao fato de o boto, quando transformado em homem, também usar chapéu para esconder as narinas de golfinho que habita os rios amazônicos.

A professora exemplificou o conto da *chapeuzinho vermelho*, encenando a personagem carregando *doces para a vovó* (linha 7), repetindo partes do conto infantil.

A encenação facilitou a percepção gradual de José Manuel. Ressalte-se ainda a participação do restante dos alunos na negociação de sentidos do item *chapeuzinho* (linhas 4 e 12), favorecendo um momento de descontração em sala (linhas 16, 17, 18, 20, 21 e 22).

Observou-se a retomada da explicação sobre o item lexical *beicinho*, durante a leitura do conto *Brás, Bexiga e Barra Funda*, de Machado (2009), e negociou-se o sentido do item lexical *chinelo*:

E4 – Discussão sobre o item lexical *beicinho* e negociação sobre o sentido do item lexical *chinelo*.

1. L: tudo bem↑ ((projetando os lábios)) fazendo aquela cara de quem fez arte (.) tudo bem↑ (.) fazendo beicinho (.) estudando o terreno (.) diante da mãe e do chinelo parou (.) ou seja=da mãe e do chinelo ((movimentando o braço como se estivesse segurando algo)) =a mãe estava com um chinelo na mão=ou seja↑ (.) ele estava pensando que iria:
2. V: a:: ((A+))
3. L: (.) apanhar
4. JM: [o que é chinelo↑
5. L: (.) chinelo↑ ((levantando a mão esquerda de cima para baixo)) (.)
6. V: chinelo ((abaixando-se rapidamente, apontando para o próprio sapato)) (.) é:: ((apontando para baixo))
7. L: que você coloca no: ((apontando para o próprio pé))
8. V: si↑ é: sandália ((abaixando a mão direita até perto do próprio sapato)) da: da: casa
9. L: que você usa em {acc.} casa {dec.}
10. JM: ((A+, franzindo a testa))

Em E4, foi apresentada a negociação do item *beicinho*, expressado com a oração *fazendo aquela cara de quem fez arte* (linha 1).

Continuou-se a leitura, explicando a oração *diante da mãe e do chinelo parou*, encenando-se a ação por meio da sinalização da mão, imitando-se a ação de pegar um chinelo (linha 1).

José Manuel perguntou sobre esse último item lexical (linha 4), e então ocorreu negociação da participação da professora e de Viviane, sinalizadas por pistas verbais e não verbais (linhas 5, 6, 7, 8 e 9).

Viviane explicou o item *chinelo*, sinalizando verbalmente com a oração *sandália da casa* (linha 8), e gesticulando com as mãos (linha 8).

A professora ainda utilizou a oração *que você usa em casa* (linha 9), favorecendo a compreensão de José Manuel, sinalizada com aceno positivo de cabeça e testa franzida (linha 10).

Em outro momento de interação, a professora retomou o item lexical *boazinha*, perguntando sobre situação passada, em que o item lexical foi usado pelos alunos:

E5 – Discussão sobre o item lexical *boazinha*, apresentado como resposta para o enunciado “Ele é muito *bom* rapaz. Gosto dele. Ele é muito _____. Gosto dela também. Ela também é muito _____.”, que consta em exercício do livro de Lima, E. & Iunes (1999:129). Nesse exercício, pede-se o uso do *diminutivo* em tópico classificado como *carinho*.

1. L: /.../ NÚmero (.) cinco /.../ ((direcionando a pergunta para R))
2. R: (.) ele é um bom rapaz (.) gosto dele (.) ele é muito bonzinho
3. L: ótimo=ele é muito bonzinho
4. R: gosto dela também↑ (.) ela também é muito (.) boazinha↑

5. L: boazinha=é: vocês chamaram a professora /.../ de boazinha (.) quando ela falou que:↑ quando ela falou das atividades=né↑=das tarefas=que foram muitas e vocês=eu acho que não usaram boazinha nesse sentido de boazinha=né↑
6. R: ((R))
7. JM: ((R))
8. L: vocês estavam sendo o quê↑
9. V: (..) sarcásticos
10. R: [sarcásticos
11. L: sarcásticos=sarcásticos (.) ou irônicos (.) verdade=ok /.../

Em E5, a professora relembrou situação ocorrida em aula anterior, em que a outra professora exigiu mais atividades para casa (linha 5). Isso ocorreu devido ao fato de ser quarta-feira, último dia de aula na semana para o grupo pesquisado, sendo o dia em que se pode exigir atividade extra para os alunos.

Expressou-se ironia com o uso do item *boazinha*, favorecendo, porém, descontração em sala, comprovada com sorrisos (linhas 6 e 7).

Expressou-se ironia e humor com o uso do item lexical *livrinho*, conforme se pode observar no extrato a seguir:

E6 – Discussão sobre o enunciado “Nossa! Que *livrinho* ruim!”, apresentada no livro de Lima, E. & Iunes (1999: 130) em exercício no qual se pede a classificação do *diminutivo* como *objetos pequenos, carinho, ênfase, desprezo* ou *expressão típica da língua*.

1. L: /.../ nossa (.) que livrinho ruim (.) bom aqui vocês já têm uma ajuda=né↑
2. R: aí ((R, A+)) (.)
3. V: não tem dúvida ((R, A-))
4. L: que livrinho ruim=o ruim já: descarta as outras possibilidades
5. R: [a palavra ruim já:
6. L: é o que↑ (.) desprezo (.) né↑ que liVRInho ruim ((franzindo a testa))
7. R: [desprezo
8. L: como vocês fariam isso na- /.../ ((dicionando a pergunta para R)) como você falaria /.../
9. R: no:ssa↓
10. L: você está falando para mim (.) ok↑
11. R: NOssa↓ (..) que livri:nho ((contração do canto da boca para trás)) ruim
12. L: ok =/.../ ((apontando a ficha de exercícios para V)) como você falaria isso{acc.}↓
13. V: (..) nossa (.) que livrinho ruim↓((A-))
14. L: ok: ((A+))= e /.../ como você falaria isso ((apontando para JM))
15. V: ((R))
16. R: ((R))
17. JM: que livrinho ruim ((R, pegando o livro didático adotado para o nível avançado e entregando para L))
18. V: ((R, sobrancelhas arqueadas))
19. L: que livrinho ruim↓ ((R, A+))
20. R: [Ó:: ((R, sobrancelhas arqueadas))
21. V: ((R))
22. JM: ((R))
23. L: olha só o que eu tenho que escutar ((R, A+))
24. JM: ((R))
25. R: ((R))
26. V: ((R))

Observou-se em E6 a participação da professora ao perguntar sobre o enunciado “Nossa! Que *livrinho* ruim!” para os alunos, expressando verbalmente o item lexical *ajuda* (linha 1). As alunas Rita e Viviane consentiram, expressando-se com pistas verbais e não verbais (linhas 2, 3 e 5). Rita se expressa com o uso do advérbio *aí* (linha 2) e do enunciado *a palavra ruim já* (linha 5), ressaltando a ajuda do adjetivo *ruim* para sua percepção. As pistas verbais se complementaram com alongamento de vogais, sorriso e aceno positivo de cabeça.

Rita expressou-se verbalmente com a oração *não tem dúvida*, sinalizada com riso e aceno negativo de cabeça (linha 3).

Retomou-se o item, confirmando-se o sentido de desprezo em *livrinho* (linha 7). Solicitou-se ainda a leitura da frase trabalhada (linhas 8, 10, 12 e 14), encenando-se conversa. Todos os participantes expressaram desprezo (linhas 11, 13 e 17), mas José Manuel também se expressou com humor, mostrando o livro didático para a própria professora (linha 17).

Compreendeu-se a ameaça à face, buscando-se manter o equilíbrio da interação, conservando a cooperação e a cordialidade, típicas da cultura brasileira.

A retomada da resposta do participante foi expressa com advertência por Rita, no uso da vogal *o* alongada (linha 20) e sinalizada com pistas não verbais, como as sobrancelhas arqueadas.

A repreensão, entretanto, não foi sinalizada como outra ameaça à face, mas sim com riso (linha 20). Expressou-se ainda a oração *olha só o que eu tenho que escutar* (linha 23). O que poderia ter sido um momento de constrangimento tornou-se um momento de descontração e humor em sala, sinalizada com risos pelos três participantes (linhas 24, 25 e 26).

A expressão de carinho e desprezo são sinalizados com entonações distintas no extrato a seguir:

E7 – A professora discute o uso dos itens lexicais *chefinho* e *chefezinho* e **JM** aponta diferenças para o uso do item *chefezinho*.

1. /.../
2. **JM:** *No* também eu acho que também (..) vai depender (..) do tom que você fala
3. **L:** depende do tom↑
4. **JM:** do tom
5. **L:** ok: ótimo {acc.} ((A+))
6. **JM:** [é↑
7. **L:** quando você percebe que=que é diferente ô=ô /.../ você pode (..) dar um exemplo para mim↑

8. **JM:** quando você fala mal do chefe (.) você fala
9. **JM:** que chefe CI:↓ nho (..) ((olhar para **L**, testa franzida, levantando o lábio superior, mostrando os dentes))
10. **L:** mhum
11. **é↑** (..)
12. **JM:** mas se você fala carinhosamente=fala é meu chefe =meu=meu=meu {acc.} chefe CI:↑ nho ((olhos fechados, movimentando o antebraço esquerdo com o dorso da mão para frente, com o polegar levantado)) ele é bom= ele (.) deixa fazer tudo (.) deixa fazer ((**R**)) o curso (..)
13. **L:** ((**A+**)) ok=e seu chefe=como é que ele é=ele é=ele é=um::
14. **JM:** [é um chefecinho ((**R**, **A+**))
15. **R:** ((olhar rápido para **JM**))
16. **L:** é um chefecinho↓ ((**A+**))
17. **JM:** ((**R**))
18. **L:** ((**R**))

Em E7, a expressão de desprezo é apresentada com entonação descendente (linha 9) e a expressão de carinho, com entonação ascendente (linha 12).

No extrato a seguir, Rita comenta sobre a entonação no item lexical *sentadinho*, na oração “*Joãozinho*, agora você vai ficar *sentadinho* aí”:

E8 – A professora pergunta sobre o sentido do item lexical *sentadinho* na oração “*Joãozinho*, agora você vai ficar *sentadinho* aí”.

1. **L:** [sentadinho (.) ênfase↑ ((olhar para **R**, apontando com o dedo indicador esquerdo))
2. **R:** também a entonação (.) porque se uma professora (.) por exemplo (.) que já está: ((mãos espalmadas com dedos abertos, dos lados da cabeça, arregalando rapidamente os olhos)) l=tá loca
3. **L:** ((sobrancelhas arqueadas))
4. **R:** e (.)
5. **L:** ((**R**))
6. **R:** chega ((sacudindo as mãos espalmadas com dedos abertos, dos lados da cabeça, sobrancelhas arqueadas, olhos arregalados, lábios abertos, mostrando os olhos)) de:: tanto ((**R**)) baRUlho
7. **V:** ((**R**))
8. **R:** que um:
9. **L:** [de criança
10. **R:** um menino está fazendo(.) *no↑= también* (.) *no↑*
11. **L:** [ahã ((**R**, **A+**))
12. **V:** ((**R**, **A+**))

13. **R:** *soCInho*(.) ((olhar rápido para a direita, como se estivesse repreendendo alguém, apontando rapidamente para a direita com um lápis na mão direita)) (.) *no*↑ ((sacudindo rapidamente a mão esquerda espalmada, inclinando-a para baixo))
14. **JM:** ((olhar para **R**))
15. **R:** *agora você vai ficar* {acc.} *sentadInho* ((olhar para a direita, como se estivesse repreendendo alguém, apontando bruscamente para a direita, levantando o lábio superior)) *á* (.) ((**R**))

Em E8, observa-se que a entonação ascendente reforça a ênfase na sílaba do item lexical *sentadinho* (linha 15).

O desprezo também é expresso na negociação de sentidos com o item lexical *jornalzinho*:

E9 – Discussão sobre o item lexical *jornalzinho*, apresentado no enunciado “Você já leu o *jornalzinho* da escola?” em exercício do livro de Lima, E. & Iunes (1999: 130). Nesse exercício, pede-se a classificação do diminutivo como *objetos pequenos*, *carinho*, *ênfase*, *desprezo* ou *expressão típica da língua*.

1. **L:** tudo bem↑ os usos de: os usos do diminutivo na nossa língua é que fazem a adequação=nem sempre o que está no livro didático (.) é o que realmente acontece=verdade↑ ok (.) Número um (.) você já leu o jornalzinho da escola↑ /.../
2. ...
3. **V:** não pode ser: (.) carinho↑
4. **L:** não poder ser carinho↑
5. **V:** porque na escola: () o jornalzinho ((mãos espalmadas para cima)) da escola: (.) assim com: com carinho
6. **L:** ok ((A+))
7. ...
8. **L:** ok=e para você /.../ ((direcionando a pergunta para **R**)) o jornalzinho da escola
9. **R:** também foi: um objeto pequeno
10. **L:** um objeto pequeno
11. **JM:** pequeno também
12. **L:** objeto pequeno↑ (.) ok=jornalzinho da escola é um: é um=é o quê=é um jornal específico da escola {acc.} (.) pode ser carinhoso↑ (.) PODE (.) pode ser ênfase↑ (.) ênfase não=né↑ não está enfatizando nada aqui
13. **V:** não ((A-))
14. **JM:** [no ((A-))
15. **R:** ((A-))
16. **L:** desprezo↑ (.)
17. **V:** não {acc.} ((A-))
18. **R:** nã:o {dec.} ((A-))
19. **JM:** pode ser também {acc.}
20. **L:** [de (.) PENde {dec.}]
21. **JM:** pode ser
22. **L:** QUA:ndo=quando vocês acham que pode ser desprezo↑ /.../
23. **R:** [a: depende]
24. **V:** el tono {acc.}
25. **JM:** por el tono↑
26. **L:** na: entonação (.) ok (.) /.../ ((apontando a ficha de exercícios para **JM**)) você pode dar um exemplo para mim (.) dessa mesma=dessa mesma pergunta /.../
27. **JM:** que jornalzinho ((A+, franzindo a testa))

Em E9, a palavra *diminutivo* (linha 1) foi utilizada pela professora para facilitar o entendimento dos participantes como nome de item lexical conhecido por eles nos livros didáticos. Ressaltou-se também a dificuldade de entendimento quanto aos usos do sufixo – *inho* nos exercícios, sendo o motivo para a professora utilizar-se de *andaimas*, por meio de pistas de contextualização.

Realizou-se negociação de sentidos de *jornalzinho* como expressão de carinho, sinalizado por Viviane (linha 5). Rita e José Manuel perceberam o sentido literal do item lexical (linhas 9 e 11).

A professora expressou consentimento quanto à percepção dos dois últimos participantes (linha 12), pensando que não há definição de tamanho para um jornalzinho de escola, sendo, portanto, plausível a resposta. Relembrou também experiência própria em ensino médio em que o jornalzinho do grêmio estudantil era de tamanho pequeno.

Registre-se ainda a negação do sentido de ênfase do item em foco na negociação com os três participantes (linhas 13, 14 e 15) e a construção gradual do sentido de desprezo (linhas 16 a 27). A percepção foi consensual, expressa com o uso do item *tono* por Viviane e José Manuel (linhas 24 e 25). A pista de Rita também foi significativa, sinalizada com alongamento de vogal (linha 23).

Na sequência será discutido o sentido de carinho e outros sentidos do sufixo – *inho*, por meio de comentários sobre o item lexical *Joãozinho*:

E10 – Discussão sobre o item lexical *Joãozinho*, apresentado no enunciado “Joãozinho, agora você vai ficar *sentadinho* aí.” em exercício do livro de Lima, E. & Iunes (1999: 130). Nesse exercício, pede-se a classificação dos *diminutivos* como *objetos pequenos*, *carinho*, *ênfase*, *desprezo* ou *expressão típica da língua*.

1. L: de cari:nho=ok↓ (..) ((A+))
2. ...
3. L: ok ((A+)) você tem o Ronaldi:nho=no futebol né↑
4. V: ((olhar para L))
5. L: Você tem:: engraçado eu só consigo pensar no futebol com o diminutivo {acc.}
6. JM: ((olhar para L))
7. L: eu só consigo lembrar do Ronaldi:nho=quem mais↓ =o Ronal-os DOIS Ronaldinhos (..)
8. V: ((R))
9. R: ((olhar para L))
10. JM: ((olhar para L))
11. L: e não consegui lembrar de mais nenhum que tem o inho (.)
12. V: ((R))
13. ...
14. L: o RoBIinho
15. ...
16. L: é mas não tem o Dieguinho=tem o RoBIinho

17. ...
 18. V: () BInho (.) ((R)) Rubinho Barriche:llo↓
 19. L: [o RuBInho=o Rubinho Barrichello

Confirmado o sentido de carinho em E10 (linha 1), foi iniciada discussão sobre os nomes próprios com o sufixo *-inho*. Nessa interação, só Viviane mostrou-se mais colaborativa, sinalizando, por exemplo, com riso e expressão verbal (linhas 8, 12 e 18). Os outros participantes sinalizaram somente com o olhar (linhas 6, 9 e 10).

A interação face a face em comunidades de prática nem sempre é ideal, ocorrendo com a colaboração de todos os participantes. Porém, o silêncio e o olhar, nesse caso, devem ser considerados também como integrantes das práticas sociais, devido ao fato dos colaboradores Rita e José Manuel recorrentemente se manifestarem dessa forma quando solicitados pela professora a participar da aula. Essa sincronia dos interagentes por meio do silêncio é comentada por Laplane (2000), quando afirma que o silêncio pode atuar como fator de quebra do controle de turnos.

No próximo extrato será comentada a expressão de carinho na negociação de sentido do item lexical *novinha*, em referência ao item *bicicleta*, com a apresentação de partilha de experiências pessoais cotidianas:

E11 – Discussão sobre o sentido de carinho no item lexical *novinha*, expresso como resposta do enunciado “Cuide bem da bicicleta. Ela é *muito nova*”, de exercício do livro de Lima, E. & Iunes (1999: 129), em que se pedia o uso do *diminutivo* e a explicação de sua *função*.

1. L: pode ser outra coisa↑ para vocês↑ (.)
 2. V: carinho
 3. JM: carinho
 4. L: carinho↑ ((arqueando as sobrancelhas)) (.) a: ela é novinha=novinha ((R))
 5. V: [porque é muito ()
 6. R: ((R))
 7. L: pode (.) pode ((A+)) você tem uma afeição (.) você tem uma afeição pelo seu=pelo=pelo=pela sua bicicleta (.) porque é seu (.) é SUA bicicleta (.)
 8. V: eu tive uma: colega na universidade↑ /.../que (.) é:: tinha nome na bicicleta ((R))
 9. R: a: *si*↑ ((R))
 10. L: que tinha o que↑
 11. V: NOME ((R))
 12. R: nome ((R))
 13. L: NOME↑
 14. R: ela colocou nome na bicicleta ((R))
 15. L: [ela deu nome na bicicleta↑=qual era o nome da bicicleta↑ {acc.}
 16. V: Rebeca ((R))
 17. L: Rebeca↑ ((R)) (.) tudo bem (.) isso me faz lembrar o:: aquele filme do: (.)
 18. ((R e V conversando))
 19. R: [sua amiga exagerou=no↑ ((A+))
 20. V: ((A+)) ((R))
 21. L: ((R))

Em E11, o sentido de carinho é negociado na expressão verbal da oração *ela é novinha, novinha*, sinalizada com sorriso (linha 4).

A negociação proporcionou descontração, e Viviane comentou sobre amiga que deu nome à bicicleta, partilha de experiência que provocou risos na sala (linhas 8 a 21).

A ausência da participação de José Manuel deve-se ao posicionamento inadequado da professora, que impediu a captação de imagem. No momento real da interação, os movimentos espontâneos favorecem maior movimentação corporal dos interagentes, motivo pelo qual ocorreu a distração da professora diante da câmera.

Em outro momento de interação, há negociação de sentidos do item lexical *bonitinha*:

E12 – Discussão do item lexical *bonitinha*, apresentado no enunciado “Ela está tão *bonitinha* hoje!”, em exercício do livro de Lima, E. & Iunes (1999: 130). Nesse exercício, pede-se a classificação do *diminutivo* como *objetos pequenos, carinho, ênfase, desprezo* ou *expressão típica da língua*.

1. L: ênfase↑ (.) a ênfase=ok (..) NÚmero três (.) ela está tão *bonitinha* hoje: (.) o que vocês acham↑
2. JM: carinho
3. L: carinho↑
4. V: ênfase ((R))
5. L: ênfase↑ ((R))
6. ...
7. L: ela está tão *bonitinha* hoje {acc.}
8. V: eu achei ênfase por TÃO *bonitinha* ((movendo as mãos abertas, paralelas, da esquerda para a direita)) (.) como:
9. ...
10. L: e seu falar para vocês /.../ ((chamando V)) a nossa colega ((apontando para uma pessoa imaginária à direita)) aí está TÃO BONITINHA((A-, fechando os olhos, comprimindo os lábios))
11. V: ((R)) ã:: desprezo
12. JM: ((olhando para L))
13. L: desprezo (.) pode ser desprezo também=ok↑ na primeira vez=vocês olham:: é: realmente pode ser ênfase (.) pode ser (.)
14. V: carinho
15. L: pode ser carinho
16. JM: [pode ser carinho=porque também se (.) tem uma secretária que está mal vestida=você fala (.) ((R))
17. L: ((R))
18. V: ((R))
19. JM: está *bonitinha*=mas (.) você sabe que não está ((A-))
20. L: é:
21. JM: [é de carinho ((A+))
22. L: você diz uma mentira construtiva=né /.../

Em E12 (linha 8), há a percepção de ênfase por Viviane quanto ao uso do item lexical *bonitinha* devido à antecipação do uso desse item pelo advérbio *tão*.

Na linha 10, há a construção do sentido de desprezo com a encenação de conversa com alguém imaginário. A percepção de Rita é imediata, expressando-se com sorriso e alongamento de vogal (linha 11).

Outro sentido de carinho é construído por José Manuel, encenando situação em que uma mulher pode estar mal vestida, mas diz-se que está *bonitinha* (linhas 16 e 19). Esse colaborador expressa a polidez e a cordialidade com item lexical, consoante com o conceito de *face positiva*, defendido por Brown & Levinson (1987:311).

José Manuel percebeu que pode ofender a face da pessoa ao expressar julgamento que pode ser mal visto pelas práticas sociais do país.

No extrato a seguir, comentou-se sobre o item lexical *bonitinha* com sentido irônico:

E13 – Discussão da expressão *feito arrumadinho* como sentido alternativo para o item lexical *bonitinha*, apresentado no enunciado “Ela está tão *bonitinha* hoje!”, em exercício do livro de Lima, E. & Iunes (1999: 130). Nesse exercício, pede-se a classificação do *diminutivo* como *objetos pequenos, carinho, ênfase, desprezo* ou *expressão típica da língua*.

1. **V:** ((está *bonitinha* ()
2. ...
3. **L:** é (.) é=em português na=na=na nossa língua-linguagem informal nós utilizamos feio=é: *bonitinho* ((arqueando as sobrancelhas)) =feio (.) ARRUMADINHO (.)
4. ...
5. **L:** a: ele é *bonitinho*=ele é feio=arrumado=é=feio arrumado=eu ainda falo *arrumadinho* ((R))
6. **R:** ((R))
7. **V:** ((R))

Em E13, há expressão de humor no comentário da professora sobre a expressão da linguagem informal *feito arrumadinho*, para indicar uma pessoa feia que está bem vestida (linhas 3 e 5).

A explanação dessa expressão provocou risos em Rita e em Viviane, proporcionando momento de descontração (linhas 6 e 7).

Segundo Goffman (2006:303), emprega-se cortesia para preservar a própria face, atenuando-se uma possível ameaça à face do outro pela compreensão do sentido irônico do ato de fala.

A autora Rizzi (2008), em estudo sobre a expressão “*bonitinho* é um feio arrumado” no *aprendizado de português por falantes de espanhol*, discute que *bonitinho* funciona como *polidez enunciativa* em discurso *atenuado* que é conhecido pelos membros da cultura em *memória discursiva* própria da língua-alvo. Baseando-se na análise do discurso, a autora

comenta que o conhecimento do efeito de sentido de *bonitinho* depende do processo de imersão dos aprendizes estrangeiros.

No extrato a seguir, há um ato de ameaça à face e a retomada da resposta pela professora, que explica o item lexical *pouquinho*:

E14 – Discussão sobre o enunciado “Quero só um *pouquinho* de chá”, apresentada em exercício do livro de Lima, E. & Iunes (1999: 130). Nesse exercício, pede-se a classificação do *diminutivo* como *objetos pequenos, carinho, ênfase, desprezo* ou *expressão típica da língua*.

1. L: (.) tudo bem↑ ok↑ (..) número seis (.) quero só um pouQUINho ((unindo o dedo indicador ao dedo polegar)) de chá (..) o que vocês acham que é↑ (.) um pouquinho de chá↑ (..)
2. JM: objeto pequeno {acc.}
3. V: [objeto {acc.}]
4. L: objeto pequeno↑ ((franzindo a testa))
5. ...
6. R: ênfase↑
7. L: (.) uma ênfase /.../
8. ...
9. L: ok (.) tudo bem {acc.} =objeto pequeno não serve=porque chá: é algo não ((A-)) mensurável=tudo bem↑ então: pouquinho de chá intensifica (.)
10. R: ((apagando a resposta na ficha de exercícios))
11. V: ((apagando a resposta na ficha de exercícios))
12. L: ele=ele enfatiza (.) um pouQUINho ((unindo o dedo indicador ao do polegar)) de chá=viu↑=pode ser expressão típica da língua↑ pode se você crê que no: no português nós usamos muito o diminutivo=tudo bem↓ (.) ok↑ /.../
13. JM: ((apagando a resposta na ficha de exercícios))

A professora não percebeu a ameaça à face no momento da interação, expressando verbalmente os itens lexicais *não serve* (linha 9) quando José Manuel e Viviane explicaram a oração “quero só um *pouquinho* de chá”, utilizando os itens *objeto pequeno* (linhas 2 e 3). A pista subsequente à explanação da professora foi a mesma para todos, expressa com a ação de apagar as respostas na ficha de exercícios (linhas 10 e 11). Essa pista ainda se repetiu após a segunda explanação da professora (linha 13).

As primeiras respostas dos participantes quanto ao item em foco na interação desencadeou primeiramente reação da professora, expressa com a testa franzida. Expressão, porém, que motivou a negociação de sentido com Rita. A participante utilizou o item *ênfase* (linha 6)

Ressalte-se a falta de explicação adequada à percepção dos participantes quanto ao item *pouquinho*, já que os alunos estavam considerando a quantidade de chá, independentemente do tamanho do recipiente em que estaria contido. Essa inadequação deve-

se ao fato de não haver expressão, no livro didático, de sentido quanto à quantidade de líquidos, mas sim quanto ao tamanho do recipiente.

Diante da percepção de ameaça à face provocada anteriormente, retomou-se com cuidado a oração negociada em sala na linha 12.

Em E15, ocorre a negociação de sentido de ênfase e carinho no item lexical *comidinha*:

E15 – Discussão o item lexical *comidinha*, apresentado no enunciado “Ela faz uma comidinha gostosa”, em exercício do livro de Lima, E. & Iunes (1999: 130). Nesse exercício, pede-se a classificação do *diminutivo* como *objetos pequenos*, *carinho*, *ênfase*, *desprezo* ou *expressão típica da língua*.

1. L: ok=número on:ze é (.) ela faz uma COMidinha ((movimentando rapidamente a mão para cima e para baixo)) gostosa
2. V: carinho
3. R: carinho
4. L: [carinho ((A+)) (.) qual o adjetivo =o adjetivo que está ao lado=gostosa=é uma comidinha ((franzindo rapidamente a testa, unindo o dedo indicador ao dedo polegar)) gostosa {acc.}
5. ...
6. L: uma: (.) o que↑=uma: ênfase↑ uma ênfase↑ (..) ela faz uma COMIDINHA ((franzindo a testa, fechando os olhos, movimentando pausadamente a mão esquerda, unindo os dedos)) gostosa (.) pode (.) pode (.) você faz-ela faz uma comidinha gostosa
7. JM: [não gostosa (.) é o ênfase () gostosa (.) ênfase
8. L: comidinha gosTOsa=mas o comidinha também=ela faz uma {acc.} COMidinha {dec.} ((movimentando pausadamente a mão esquerda, unindo os dedos)) gostosa
9. V: mas não seria mais: ênfase se *fora*: uma (.) comida: gosTOsinha↑ ((A+))
10. JM: gostosinha
11. L: ahá: ((A+)) (.) também

A expressão do item lexical *comidinha* foi realizada com ênfase para motivar a construção de sentidos. Rita e Viviane indicaram o sentido de carinho para o item em foco (linhas 2 e 3).

Retomou-se, então, a expressão dos alunos, perguntando-se sobre o adjetivo que acompanhava o item lexical *comidinha* (linha 4). Em outra retomada, o item foi enfatizado e foi sugerido o sentido de *ênfase* (linha 6), apresentando-se pistas, como a testa franzida.

As retomadas motivaram José Manuel a perceber a ênfase no adjetivo *gostosa* (linha 7), e Viviane negocia o sentido de expressão mais enfática se o sufixo *-inho* estivesse no adjetivo *gostosa* (linha 9).

Ratificou-se essa negociação com expressão verbal *ahá* e pista não verbal, como o aceno positivo de cabeça (linha 11).

Em outro momento de interação, em E16, discutiu-se sobre o item lexical *cafezinho*, quando se comentou sobre expressão típica da língua:

E16 – Discussão do sentido do item lexical *cafezinho*, apresentado na oração “Aceita um cafezinho?” em exercício de classificação dos *diminutivos* em *objetos pequenos, carinho, ênfase, desprezo ou expressão típica*, utilizada no livro de Lima, E. & Iunes (1999: 130).

1. **R:** mais típico do que:
2. **L:** /.../
3. **R:** cafezinho ((balançando levemente os ombros))
4. **L:** o cafezinho ((R))
5. **R:** ((R)) solzi:nho
6. **L:** [mas aí eu pergunto (.) o cafezinho (.) para vocês é o que↑ o cafezinho (.) quando nós falamos cafezinho=vamos tomar um cafezinho↑=o que vocês acham que é↑
7. **V:** um tempo de:: de rela-de:: (.) de lazer
8. **JM:** *coffee break* (.) *coffee break*
9. **L:** (.) um intervalo
10. **V:** um intervalo ((A+))
11. **L:** [um intervalo
12. **R:** ((R))
13. **L:** (.) vocês acham que é um intervalo↑
14. **V:** ((A+))
15. **L:** ok=que bom vocês não responderam só porque o café=a xícara é pequena (.) o cafezinho nosso também é convi:te=é uma reunião de ami:gos ((movimentando a mão esquerda em círculos)) quando nós falamos cafezinho também (.) você tem ideia de uma reunião de ami:gos=ou de che:fes e funcioná:rios ((movimentando a mão esquerda em círculos))
16. **R:** ((A+))
17. **V:** ((A+))

Observou-se a percepção de Rita sobre o uso típico do item lexical *cafezinho* e essa participante ainda acrescenta o item *solzinho*, discutido anteriormente (linhas 1 e 5).

Solicitados pela professora para a explicação do item, Viviane expressa conhecimento pragmático, referindo-se a *tempo de relaxar, de lazer* (linha 7).

A autointerrupção do item *relaxar* não impediu a percepção da professora, pensando na situação em que uma pessoa descansa do trabalho ou sai para um momento de descanso, tomando um *cafezinho*. Percepção facilitada pelo conhecimento pragmático do próprio país.

O conhecimento da língua inglesa também facilitou a percepção da pista verbal expressa por José Manuel com o uso da expressão *coffee break*, correspondente à expressão *intervalo para o café, pausa para o café* em português. Assim, percebeu-se a expressão do participante (linha 8).

O uso do item *intervalo* pela professora foi consentido com as pistas emitidas por Rita e Viviane (linhas 10, 12 e 14). A professora explica a prática discursiva de *chamar para um cafezinho* com o sentido de *convite e reunião de amigos ou de chefes e funcionários*.

Discutiu-se também o sentido literal do item *cafezinho* em momento de interação transcrito no extrato E17:

E17 – Discussão do enunciado “aceita um *cafezinho*?” apresentada no extrato 16.

1. L: ((continuando os exercícios)) aceita um cafezinho↑ (.) e aí=acaBEI de falar com vocês (.)
2. R: ((R))
3. L: aceita um cafezi:↑nho↑ (.)
4. V: carinho
5. R: expressão típica
6. L: [carinho↑
7. R: é
8. L: aqui=aqui pode- aqui fala-
9. V: de expressão: ou carinho↑
10. L: desprezo não ((L não entende o item *expressão*))
11. V: não=é expressão
12. R: [é expressão típica
13. L: expressão típica da língua (.) ótimo ((A+)) (.) vocês consideram como um convite↑ um convite para: reunião de amigos
14. ...
15. L: o cafezinho também pode ser típico da língua=porque↑ (.) pode ser um convite social
16. V: ((A+))
17. L: um convite para uma reunião: ou simplesmente o contexto que você imaginou /.../ você está em um bar compra:ndo um cafezinho ((unindo o dedo indicador ao dedo polegar))
18. ...
19. R: mas também no: *strictu sensu* ((unindo o dedo indicador ao dedo polegar)) pode ser também um objeto pequeno=também=um cafezinho
20. L: [uma xícara pequena ((unindo o dedo indicador com o dedo polegar))
21. R: uma xícara pequena
22. JM: não (.) eu acho que aqui (.) este aqui é uma pergunta
23. L: mas=ó ((apontando para JM)) (.) aceita um cafezinho↑
24. JM: é uma pergunta (.) se você vai visitar a minha casa eu falo (.) aceita um cafezinho↑ ((A+))
25. L: ahã ((A+))
26. JM: né↑
27. L: aceita um cafezinho é a própria xícara ((unindo o dedo indicador ao dedo polegar))
28. JM: [mas pode ser um café
29. L: [mas essa xícara vai ser pequena↑não=pode ser um copo ((formando um c com o dedo indicador e o dedo polegar))
30. JM: [pode ser que (.) um copo
31. L: pode ser uma cane:ca de café ((formando um c com o dedo indicador e o dedo polegar))
32. JM: é: ((A+))
33. R: ((R))
34. V: ()
35. ...
36. L: pode ser um copinho de café: ((formando um c com o dedo indicador e o dedo polegar)) também (.) então=ó=o objeto pode ser diferente=mas a expressão cafezinho é simplesmente um convite então=percebam=ó (.) vocês perceberam já=não é simplesmente o tamanho do objeto=pode ser=inclusive=não uma xícara=mas um co:po ou uma cane:ca (.) tudo bem↑

Em E17, ocorre ênfase na expressão do item *acabei*, propiciando humor na interação (linha 1). Essa sinalização é percebida com o riso de Rita (linha 2).

Observou-se também a incompreensão da estrutura (linha 10), utilizada por Viviane (linha 9). A autointerrupção e a fala subsequente da participante provocaram a dispersão da

professora. Essas características são próprias da espontaneidade da interação face a face e confirmam a negociação em tempo real.

Outra característica da negociação pode ser observada na discussão sobre o significado literal de *cafezinho*, dessa vez compreendido e negociado com mais estratégias pelos participantes e pela professora. Rita utilizou a expressão *strictu sensu* do latim e os itens lexicais *objeto pequeno* (linha 19).

Retomou-se a resposta com os itens *uma xícara pequena*, sinalizada com a união do dedo indicador e do dedo polegar. Percebeu-se, então, a noção do significado de uma xícara pequena, que comporta pouca quantidade de café.

Rita ainda repetiu os itens e surgiu nova negociação, sinalizada com a explanação de José Manuel sobre o item lexical estar inserido em uma pergunta, encenada com situação de uma pessoa visitando a casa do próprio participante e recebendo a oferta de café (linha 24), que pode não ser servido em uma xícara pequena. O participante menciona o uso do item lexical *copo* (linha 30), ratificado pela professora com o uso alternativo do item *caneca* (linha 31).

A negociação termina em concordância pelo grupo, sinalizada por Rita com riso (linha 33). Só não houve compreensão da fala de Viviane, cuja voz foi inaudível (linha 34).

4.3 Uso do sufixo *-inho* em itens lexicais próprios do país de origem e em contextos específicos da língua-alvo

O uso de itens lexicais de uma língua não está desvinculado das intenções dos interagentes, dos conhecimentos pragmáticos próprios e das práticas socialmente constituídas. No caso do cenário de ensino de português para estrangeiros, a interação ocorre mediante constante esforço de adequação ao conhecimento linguístico e à práxis do país da língua-alvo, expresso com a utilização de itens lexicais próprios da língua do país de origem em momento de negociação e construção de sentidos:

E18 – A professora pergunta para os alunos o que quer dizer a expressão *novinho em folha* usada em “um carro *novinho em folha*”. Essa expressão foi apresentada no livro de Lima, E. & Iunes (1999: 128):

1. L: um carro novinho em folha (.) /.../ pensem=ok↑
2. /.../
3. L: um carro novinho em folha
4. V: [novinho em folha↑ ((olhar pensativo))
5. /.../
6. V: é:: um carro: recém (.)
7. /.../
8. V: *sacado* ((movimentando o dorso da mão direita de fora para dentro)) da:: concessionária↑ {acc.} ((franzindo a testa))
9. /.../
10. L: um carro recém tirado ((movimentando a mão esquerda em forma de concha de fora para dentro)) ou recém comprado=né da se=da concessionária=ok /.../
11. V: ((A+))

No extrato apresentado, a aluna Viviane utilizou o item lexical *recém* (linha 6), acompanhado do item *sacado* (linha 8), da língua do país de origem, por não saber o item próprio da língua-alvo. O desconhecimento do item adequado não prejudicou a interação, que foi negociada com pista de contextualização expressa com movimento de mão (linha 8). Viviane também utilizou o item *concessionária* (linha 8), confirmando o conhecimento linguístico do item que, em espanhol, é *concesionario*. Ressalte-se ainda o conhecimento pragmático da aluna quanto ao uso do item *concessionária* para fazer referência a “local de venda de carros novos”.

A professora auxiliou a negociação, mencionando o item *tirado*, correspondente ao item *sacado* e sinalizando com movimento semelhante ao usado pela interagente (linha 10). Viviane partilhou pista de contextualização semelhante, mesmo expressando dúvida em sua resposta, sinalizada com o tom de voz ascendente e interrogativo, e com a testa franzida (linha 8).

A negociação e a partilha de pistas proporcionaram o entendimento do enunciado “um carro *novinho em folha*” pela aluna, o que foi sinalizado com aceno positivo de cabeça (linha 11).

Após essa negociação, a professora pergunta sobre o mesmo enunciado, solicitando a participação de José Manuel:

E19 – Nova discussão sobre o item lexical *novinho* apresentado no extrato 16.

1. L: ok=e você /.../ ((apontando para JM))
2. /.../
3. JM: (.) ((inspiração forte)) eu acho que:: novinho em folha é que::

4. **JM:** é novinho↑
5. /.../
6. **JM:** e que tá em folha=e:
7. **L:** ((corpo imóvel))
8. /.../
9. **JM:** ainda tá:: no tapete ((movimentando o antebraço esquerdo levantado, da direita para a esquerda, com a mão espalmada para baixo)) de: de(.)de(.)
10. **JM:** de novo {acc.}
11. **L:** ((corpo imóvel)) (..) hm: ok (.) um carro novinho em folha (.) um carro NOvo
12. **JM:** ((A+))

Em E19, observou-se a preparação corporal de José Manuel para responder, silenciando e inspirando fortemente antes de falar (linha 3). Em seguida, observou-se hesitação na fala, expressa com alongamento de vogais. Essa hesitação foi sinalizada com a entonação ascendente (linha 4). José Manuel continuou suas tentativas de explicação, sinalizando com alongamento de vogais, mencionando duas orações, “que tá em folha” e “ainda tá:: no tapete” (linhas 6 e 9), concluindo o turno de fala de maneira acelerada, com a frase “de novo” (linha 10).

Observou-se aparente incompreensão da expressão “um carro *novinho em folha*” com a repetição da expressão *em folha* (linha 6). Sinalizou-se, entretanto, no segundo enunciado, o movimento de antebraço levantado, indicando algo que está no topo (linha 9).

No momento da interação, houve auxílio para a explicação do aluno, mencionando-se o item lexical *novo* com ênfase (linha 11). O aceno positivo de cabeça de José Manuel confirmou sua compreensão da expressão proposta em sala.

Utilizou-se a expressão *novinha em folha* em outro exercício, em que foi solicitada a participação de Rita:

E20 – A professora pergunta para Rita o que quer dizer “a bicicleta está *novinha em folha*”, referindo-se ao enunciado “Cuide bem da bicicleta. Ela é *muito nova*”, do exercício do livro de Lima, E. & Iunes (1999: 130), em que é pedida a substituição das palavras grifadas por seu *diminutivo*, como também a explicação da *função*.

1. **L:** está NOvinha em folha ((arqueando as sobrancelhas))
2. **R:** em folha↑
3. **L:** mhum: está NOvinha {acc.} em folha
4. **R:** que ninguém usou↑
5. **L:** que ninguém usou {acc.} ((A+))

A colaboradora explicou a expressão *novinho em folha*, respondendo “que ninguém usou” (linha 4).

Na sequência, José Manuel e Viviane também utilizaram itens lexicais da língua de origem e da língua-alvo quando perguntados sobre o item *devagarinho*, apresentado no conto de Machado (2009):

E21 – A professora pergunta sobre o item lexical *devagarinho*.

1. **L:** o que vocês entendem por:devagarinho↓
2. **V:** ((arqueando as sobrancelhas, olhando para **L**, gesticulando com os antebraços para cima e para baixo, com as mãos espalmadas, descrevendo um movimento lento))
3. **JM:** devagarinho↑ é: lentinho hum
4. **L:** lentinho↓ ((aceno positivo de cabeça))
5. **JM:** [LENto ((gesticulando com a mão esquerda espalmada para baixo))
6. **V:** [tranquilo (..) tranquilo (.) *despacio* {dec.} ((arqueando as sobrancelhas, olhando para **L**, gesticulando com os antebraços para cima e para baixo, com as mãos espalmadas, descrevendo um movimento lento
7. **L:** [Tranqui↑lo
8. **JM:** em espanhol é LENto ((gesticulando com a mão esquerda espalmada para baixo))
9. **V:** ((A+))

O colaborador utilizou o item lexical *lentinho* (linha 3) e explicou que o item lexical *lento* é usado em espanhol (linha 8), o que facilita a produção do item com sufixo *-inho*.

Viviane usou o item lexical *tranquilo* da língua-alvo, seguido do item *despacio*, da língua de origem (linha 6).

A colaboradora sinalizou com movimentos de antebraços e mãos, confirmando seu entendimento quanto ao item *devagarinho*. O gesto de José Manuel foi enfático, repetindo uma só vez o sentido do item com o gesto da mão para baixo ao expressar a pista verbal *lento* com ênfase na primeira sílaba (linha 5). Pode-se pensar também no gesto relativo à prática sociodiscursiva de *se pedir calma, movimentar com calma, com cautela*. Prática comprovada no extrato 21 com novas pistas, tais como a desaceleração de voz e os itens lexicais, tais como *escondido* e *sumiso*. Relembrou-se também o uso do item *devagarinho*, expresso pelo participante na oração “Vai *devagarinho*”, como *uso coloquial* que expressa *carinho*.

Na continuação dessa explicação sobre o item *devagarinho*, no extrato a seguir, Rita repetiu o item lexical *despacio*, acompanhado do item *muito*, e José Manuel utilizou o item lexical *devagarzinho*:

E22– A professora continua com a discussão sobre o item *devagarinho*, apresentado no conto de Machado (2009):

1. **L:** em espanhol é lento (.) ok

2. **JM:** devagar (.) ((gesticulando com a mão esquerda espalmada para baixo)) deva-devagar pequeno ((aproximando o dedo indicador e o dedo polegar, em formato de c))
3. **L:** mas porque que ele repete↑ (.)devagarinho=devagarinho {dec.}
4. **JM:** ((arqueando as sobrancelhas))
5. **V:** (.) mu:::ito *despacio* ((movimentando o tronco para frente, movimentando os braços, para frente e para trás, com as mãos espalmadas para baixo, simulando o movimento de passos lentos)) (.)
6. **JM:** foi chegando (.) devagarinho (.) devagarinho {dec.} (.) devagarZInho ((gesticulando com a mão esquerda espalmada para baixo))
7. **L:** ok ((A+))

O uso do item *devagarzinho* (linha 6) mostrou-se relevante devido ao desconhecimento de José Manuel da possibilidade de uso das duas formas (*devagarinho* e *devagarzinho*). O uso pode ter sido motivado pela atividade com outros itens lexicais com o sufixo *-inho*. Ressalte-se também a ratificação da professora ao retomar a pergunta do participante devido ao uso do item lexical *pequeno* para explicar o item *devagarinho* (linha 3).

Em outro momento da explicação do item *devagarinho*, José Manuel utilizou itens lexicais da língua de origem e da língua materna:

E23 – José Manuel continua a explicação do item *devagarinho*, apresentado no conto de Machado (2009).

1. **JM:** /.../ tem aqui: é=na: () está na frase aqui {acc.} (.) como fala o autor
2. **L:** m:
3. **JM:** (.) ele fo:i=se chegando (.) devagarinho=devagarinho (.)
4. **L:** ok
5. **JM:** ou *sea*=que é você escondido=asi (.) ((gesticulando com a mão esquerda espalmada para baixo))
6. **L:** a: ((A+))
7. **JM:** escondido=*sumiso* ((gesticulando com a mão esquerda espalmada para baixo))

José Manuel usou os itens *escondido* duas vezes, sendo na segunda vez, acompanhado do item *sumiso*, que corresponde a *submisso* em português (linha 7).

Primeiramente, observou-se a inadequação do item *sumiso* para a explicação, mas pensou-se na prática discursiva em que uma pessoa caminha sorrateiramente e está submissa ao imprevisto, ao flagrante de sua ação. A pista sinalizada facilitou essa compreensão.

Conhecendo-se também o espanhol, evitou-se a incompreensão do item, já que sua pronúncia é semelhante ao item *sumiço*, embora não tivesse sido problema, pensando-se em uma pessoa que está escondida, *sumida*.

Observou-se ainda outro exemplo do uso do sufixo *-inho* aliado ao uso de itens lexicais da língua-alvo e da língua de origem quando Viviane e Rita são perguntadas sobre o item lexical *bobinha*:

E24 – A professora discute sobre o enunciado “ela é muito *bobinha*”, referindo-se ao item “Maria é *bonita*, mas um pouco *boba*”, do exercício do livro de Lima, E. & Iunes (1999: 130), em que é pedida a substituição das palavras grifadas por seu *diminutivo*, como também a explicação da *função*.

1. L: ok (.) mas ela é muito boBI:nha=o que é bobinha {acc.}↑
2. V: *tonta*
3. L: tonta↑
4. R: [sem cérebro=m↑
5. L: (.) sem Cérebro
6. V: m: ((R))
7. JM: ((R))
8. L: né↑=ingênuu ou: Tola (.) né↑ pode ter vários sentidos
9. V: ((R))
10. R: ((R))
11. ...
12. L: bobinha (.) bobinha não está=ela está mais voltada para o sentido de=de: {acc.} ingenuida:de=às vezes de tola=de:: né↑ sem cérebro=né=uma=uma linguagem informal=sem cérebro=né↑ (.) que-
13. ...
14. R: não pensa (.) não↑ ((R)) (..) não tem neuRÔnios ((R))
15. V: ((R))
16. R: não tem neurônios ((R))

Viviane usou o item lexical *tonta* (linha 2) que corresponde ao item lexical *tola* em português, sendo ratificada pela professora (linha 3).

A outra colaboradora explicou com itens lexicais próprios da língua-alvo, sinalizados com “sem Cérebro” e nas orações “não pensa” e “não tem neurônios”, sendo a última oração usada duas vezes (linhas 5, 14 e 16).

Em outro momento de interação, Rita utilizou item lexical do país de origem quando perguntada sobre a expressão “*agorinha mesmo*”. Isso pode ser observado no extrato seguinte:

E25 – A professora pergunta para os alunos o que quer dizer a expressão *agorinha mesmo*. Essa expressão foi apresentada no livro de Lima, E. & Iunes (1999: 128).

1. L: ok=eu pergunto OUtra para vocês (.) /.../ quando=é: quando:: a outra pessoa pergunta calma=vocês vamos ver este negócio=a que horas foi isso (.) e a outra responde=agorinha mesmo=não faz nem dez minutos (.) esse agorinha mesmo para vocês (.) o que significa↓
2. ...
3. R: ((chegando à sala))
4. V: é:: neste:: ((apontando com o indicador para baixo)) pode ser muito pouco ((movimentando a mão, unindo o dedo polegar ao dedo indicador))
5. L: pouco tempo↓ (.) ok (.) /.../ ((direcionando a pergunta para R)) chegou agorinha mesmo=o que significa agorinha mesmo para você /.../
6. R: ((alocando-se na carteira)) agorinha *mesmo*↑
7. L: agoRInha mesmo↓
8. R: (..) aca:-acabei de chegar ((apontando com os dedos indicadores para a carteira))
9. L: que acabou de chega:r ((A+)) (.) ok

A aluna Rita, acabando de chegar à sala, é perguntada sobre a expressão *agorinha* mesmo e, repetindo a expressão, acrescentou o item lexical *mesmo* (linha 6), correspondente ao item *mesmo* em português. Ressalte-se a compreensão da aluna, sinalizada com a oração “aca:-acabei de chegar” e com o movimento dos dedos indicadores apontando para a carteira no momento em que estava se alocando.

A pergunta foi proposital para exemplificar a prática discursiva que se pode construir com a expressão “*agorinha* mesmo”.

Perguntou-se ainda, para os três alunos, sobre o sentido de *-inho* no enunciado “as contas estão *certinhas*”:

E26 – A professora pergunta para os alunos o que quer dizer o enunciado “as contas estão *certinhas*”, apresentado como resposta ao item “As contas estão *completamente certas*”, do exercício do livro de Lima, E. & Iunes (1999: 130), em que é pedida a substituição das palavras grifadas por seu *diminutivo*, como também a explificação da *função*.

1. L: o que quer dizer as contas estão certinhas↑ (.) para você /.../ ((perguntando para R))
2. R: que estão bem feitas↑
3. L: estão bem feitas↑ (..) ok
4. ...
5. ok (.) /.../ ((apontando para V))
6. V: estão prontas
7. L: (.) estão prontas↑ (.) estão prontas↑ /.../ ((apontando para JM))
8. JM: (..) ((cabeça baixa))
9. L: as contas estão certinhas (..) para você
10. JM: [que está correto
11. L: está correto↑
12. JM: está correto ((A+))
13. L: estão corretas↑ (.) ok /.../

Rita utilizou o enunciado “que estão bem feitas” (linha 2), atribuindo qualificação, expressa com o item lexical *bem*.

Viviane e José Manuel também partilharam a ideia da oração de Rita, utilizando os itens *prontas* e *correto*, respectivamente (linhas 6 e 10).

4.4 Uso do sufixo *-inho* e a questão do gênero, de acordo com a língua do país de origem

Interessante observar a mudança de gênero expressa no uso de itens lexicais como tentativa de adequação à práxis do país da língua-alvo, expressa com conhecimento

linguístico do país de origem. Observou-se isso, no extrato 27, no uso da expressão “*chapeuzinha* vermelha” por Viviane:

E27 – A professora comenta sobre o item lexical *chapeuzinho*, apresentado no extrato 3.

1. L: /.../ ok (.) o que vocês lembram de chapeuzinho ↑{acc.} (.) alguém lembra algum CONto infantil com esse nome↑ (.)
2. V: chapeuzinho {dec.}
3. JM: [o de: boto: cor de rosa
4. R: [vermelho
5. L: (..) cor de rosa=não=é de outra cor
6. R: vermelho ((R))
7. V: ((A-, discordando de JM)) *chapeuzinha* vermelha

A expressão “*chapeuzinho* vermelho”, lembrada pelos alunos ao serem solicitados para se referir à personagem de conto infantil, é conhecida no país de língua de origem dos participantes como *caperucita roja*. Consoante com o uso da expressão “*chapeuzinha* vermelha” por Viviane, observou-se tentativa de adequação à práxis do mesmo conto infantil em português.

4.5 Produção de itens lexicais com o sufixo –inho

A interação é construída com ações verbais e não verbais ritmadas de acordo com mudanças de turno de fala e de tópico da conversação, e de acordo a expressão sociocultural particular de cada interagente.

A competência interacional dos interagentes apresenta “textura” diferenciada no processo de inferência conversacional durante a interação, podendo ocorrer produção de “ocasião social” diferenciada. (ERICKSON & SHULTZ, 2002, p.224). Cabe ao professor perceber essa produção e negociá-la, preservando-se sempre a face dos interlocutores.

Em E28, Rita e José Manuel utilizam itens lexicais com o sufixo –inho, expressos com descontração em sala (linhas 3, 11 e 17).

E28 – Rita utiliza o item lexical *cafezinho* e José Manuel utiliza os itens *cafezinho*, *aguinha* e *biscoitinho*:

1. R: ((R)) agora estou com muita vontade ((A-, fechando os olhos)) de tomar
2. /.../
3. R: um cafezinho ((A-, arqueando as sobrancelhas))
4. L: um cafezinho↑ ((R))
5. V: ((R))
6. R: ((Ra, olhar para V))
7. L: ((R)) vou ver se tem ali e trago depois
8. JM: [quando eu fiz-quando-quando eu fiz (.) o iniciante (.)
9. R: ((R))
10. V: ((R))
11. JM: aqui a turma tinha cafezi:nho ((sobrancelhas arqueadas)) =agui:nha
12. R: [é↑ ((R))
13. JM: *tenia*: tinha
14. V: [sí:↑
15. JM: também
16. L: [e eu vou falar ((R))
17. V: biscoiTI ↑nho ((olhar para L, arqueando as sobrancelhas)) (.) biscoitinho
18. V: [TINHA:↑
19. JM: TINha ((A+))=aqui quando eu fiz o iniciante {acc.}
20. ...
21. L: mas vocês terão=no último dia vocês terão a confraternização=áí eu mesma vou fazer o café
22. V: ((R))
23. R: ((R))
24. L: vou fazer o cafezinho de vocês e trazer=viu↑ ((A+))
25. V: ((R))
26. R: ((R))
27. JM: ((olhando para baixo))
28. L: e trazer=viu↑ ((A+))
29. R: ((R)) tá↓

4.6 Processo de reflexividade e entrevistas

As entrevistas e o exercício da reflexividade foram realizados durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2009 com os três colaboradores da pesquisa. A entrevista, realizada de forma semiestruturada, foi composta de questões referentes ao contexto cultural, ao processo de imersão no Brasil e ao entendimento do uso do sufixo -inho em contextos diversificados (cf. roteiro na seção anexos, à página 120).

A entrevista e a análise das interações (visionamento dos dados em ação conjunta com os colaboradores) foram realizadas com a participante Viviane, respectivamente nos dias 27 de outubro e 3 de dezembro de 2009. As entrevistas e as análises das interações foram realizadas no mesmo dia, 27 de novembro de 2009 com José Manuel; e no mesmo dia, 10 de dezembro do mesmo ano, com Rita.

Houve ainda novo encontro com José Manuel no dia 28 de novembro de 2009 para a edição dos últimos minutos da análise das interações, por ter ocorrido um incidente de corte

na filmagem na fala do colaborador. Esse corte só foi percebido pela pesquisadora após a gravação dos arquivos para o computador.

Apesar de a pesquisadora ter escolhido como critério a divisão da entrevista e da análise das interações em dois dias para evitar o cansaço dos colaboradores e não atrapalhar a agenda de suas atividades, a decisão de José Manuel e de Rita foi diferente. Conforme já relatado, José Manuel teve dificuldades para participar das entrevistas e da análise das interações, devido a compromissos de trabalho, assim a pesquisadora teve de apressar a análise das interações junto a esse participante. Quanto à Rita, seria mais favorável para ela se deslocar uma única vez, já que era difícil agendar mais de um horário devido às suas atribuições na Embaixada.

Quando perguntado a José Manuel sobre o uso dos sufixos *-ito* e *-ico* por homens e mulheres em sua região, na Venezuela, ele afirmou que, na sua região e em outras regiões da Venezuela que ele conheceu, devido ao trabalho, é possível que a mulher use mais o diminutivo no sentido carinhoso, coloquial e na linguagem tipicamente feminina. Afirma também que o diminutivo é usado em família e nas ruas como linguagem informal.

José Manuel relatou que ao utilizar o item lexical *bonitinha* com uma colega de trabalho, ela perguntou “como? como falou?”, esticando o pescoço com a testa franzida. Ele contou que repetiu o item lexical sem o sufixo *-inha* e a colega disse “ah, tá”, acenando positivamente com a cabeça.

O colaborador não sabe se a colega não entendeu ou demonstrou estranheza pelo uso do item lexical. Ele afirmou que o utilizou em sentido carinhoso para se referir a uma colega de trabalho. A colega depois comentou que nem todos os homens falam isso para ela.

Durante a atividade com exercícios do livro didático de Eberlin (1999), José Manuel também usou o sufixo *-inho* nos itens lexicais *chefezinho* e *livrinho*, exemplificando-os com entonações e gestos diferenciados. O colaborador afirmou que a diferença de sentido no uso de mesmo item lexical é dada pelo tom, confirmando as diferentes entonações.

Apesar de o colaborador não perceber suas próprias pistas sinalizadas, as falas também confirmam diferentes gestos. Ele explica que o item *livrinho* pode ter sentido pejorativo e de tamanho.

Perguntou-se para José Manuel se ele havia entendido o sentido do item lexical *novinho*, na expressão *novinho em folha*, já que ele havia feito gesto com o braço levantado, explicando que um carro *novinho em folha* era um carro que estava no tapete. Afirmou-se o entendimento de que seria um carro novo, ainda plastificado. Ele respondeu que a palavra era top, um carro no topo, ou seja, o último lançamento.

Quanto à análise das gravações, perguntei para Rita se o item lexical *sentadinho*, utilizado em atividade na sala, poderia ter sentido carinhoso. Ela afirmou que não, mas havia comentado em sala que dependia da *entonação*.

Perguntou-se ainda para Rita, após análise das interações, se a gesticulação e o tom de voz lhe ajudariam a compreender o sentido do sufixo *-inho*, e ela afirmou que ajudam *muito, que é fundamental*.

A colaboradora comentou que o sufixo *-ito*, utilizado no Peru, poderia substituir o sufixo *-inho* em sua língua e afirmou que os sentidos desse sufixo nos itens lexicais podem ser diferentes *segundo o tom da voz e dos adjetivos* (que os integram) *ou, também, segundo os adjetivos que você usa depois*.

Quanto à análise das gravações, também foi perguntado para Viviane, assim como ocorreu com Rita, se o item *sentadinho* poderia ter mais de um sentido. Viviane afirmou que o item pode ter sentido carinhoso ou de enfático, ou ainda expressar reprovação.

Consoante com a análise das gravações realizadas em reflexão conjunta, a entrevista possibilitou reunir informações sobre o contexto cultural dos colaboradores e sobre o processo de imersão no Brasil, além de informações sobre situações de interações em que são utilizados itens lexicais com o sufixo *-inho*, acompanhado da sinalização por meio de pistas de contextualização.

A análise das interações proporcionou o esclarecimento de dúvidas quanto à aparente incompreensão sinalizada pelo colaborador José Manuel relativamente ao uso dos itens mencionados. Além disso, nessa etapa, os colaboradores puderam confirmar suas pistas, negociar diferentes sentidos para um mesmo item lexical e acrescentar comentários sobre o contexto cultural de seus países.

A interação com os colaboradores nas entrevistas e nas reflexões êmicas foi relevante para a reflexão da prática discursiva estabelecida em sala de aula e do processo de imersão dos alunos. A análise das interações, em particular, foi ainda mais relevante para os colaboradores, que demonstraram satisfação em rever as práticas sociais estabelecidas com os colegas e com a professora em sala.

A negociação de sentido com José Manuel do item lexical *novinho*, na expressão *novinho em folha*, ressaltou a importância das pistas para o entendimento dos itens lexicais com o sufixo *-inho* em materiais didáticos e para o enriquecimento das prática discursivas.

Percebeu-se que somente a visão da professora-pesquisadora era insuficiente para entender a visão do colaborador, sinalizada e mencionada de forma distinta das interações de que até então se havia participado com outros alunos estrangeiros.

4.7 Prospectivas

O conhecimento sociocultural do professor foi desenvolvido com o conhecimento sociointeracional, expresso na interação face a face. A compreensão de dúvidas dos alunos pelo professor, a ratificação daqueles e a criatividade na construção e negociação de sentidos dos itens lexicais com o sufixo *-inho* e demais itens desconhecidos foi facilitada pelas pistas de contextualização utilizadas em sala. A produção de novos itens lexicais com o sufixo *-inho* foi favorecida pela prática discursiva harmoniosa e pela ação espontânea e ratificada do professor, propiciando a colaboração mútua dos participantes na comunidade de prática pesquisada.

Registre-se a percepção do professor-pesquisador de ameaça à face com a utilização dos itens *não deve* durante a negociação sobre a expressão *um pouquinho de chá*. Em momento real de interação, ocorreu falha da negociação. A competência interacional de repensar a prática discursiva, entretanto, mostrou-se fundamental na negociação de outro item lexical, *cafezinho*.

A ratificação, as modalizações e as pistas expressas proporcionaram resultado satisfatório da interação na comunidade de prática sob análise, motivando a produção de itens lexicais e a partilha de experiências inter e intrapessoais referentes ao contexto cultural do país de origem, de modo a favorecer o processo de imersão no Brasil.

Percebeu-se ainda a relevância da reflexão conjunta no momento de análise das gravações com os participantes, uma vez que a troca de práticas sociodiscursivas próprias de cada país propicia a aquisição de conhecimentos socioculturais pelos interagentes, ampliando dessa forma suas competências interacionais.

PROSPECTIVAS FINAIS

O desenvolvimento deste estudo baseou-se em reflexão constante pela professora-pesquisadora das práticas sociodiscursivas dos alunos negociadas na interação face a face em sala de aula e no visionamento conjunto das cenas gravadas e transformadas em dados para reflexão sincronizada de todos os participantes envolvidos na pesquisa.

Buscou-se na interação cotidiana de sala de aula como professora observadora e atuante os traços semântico-discursivos do sufixo *-inho* expressos nas diferentes “pressuposições contextuais” por meio de pistas de contextualização. (GUMPERZ, 1982, p.161).

Os objetivos de pesquisa, que foram voltados para a avaliação da expressão do uso do sufixo *-inho* em materiais didáticos pelos alunos falantes de espanhol, com base nas delimitações teóricas e metodológicas, aplicadas a esta pesquisa, demonstraram que a expressão desse sufixo por meio de pistas verbais e não verbais facilitou a compreensão das modalizações nas práticas sociodiscursivas e a produção de itens lexicais com esse morfema expresso por participantes de ambos os gêneros. Essas produções contemplaram diferentes contextos de uso, favorecidos por situações espontâneas, próprias da interação em tempo real.

Assim, enfatizou-se o uso de itens lexicais com o sufixo *-inho* nas interações, expresso com modalizações e intenções distintas. Confirmou-se também o valor de superlativo adquirido com itens lexicais como *tão*, e percebido pela participante Viviane, por ela utilizado na expressão verbal *tão bonitinha*.

O item lexical *narizinho* também adquiriu esse valor na negociação, sendo comparado inclusive com o personagem *Pinóquio*. Ressaltou-se ainda o processo de cognição, como já fora defendido por Vigotski (2008), em que o participante tem internalizadas formações discursivas do próprio país, expressando-se nas práticas sociais com o conhecimento linguístico e o conhecimento sociocultural do seu país de origem, o que pode ser confirmado pelo uso do termo *Pinote*, correspondente ao item *Pinóquio* em português.

Observou-se o emprego do sufixo *-inho* em substantivos e adjetivos mencionados pelos gramáticos e expressos pelos participantes nos itens lexicais *cafezinho*, *aguinha*, *biscoitinho*, *bonitinha* e *devagarzinho*, sendo o sufixo do último item comentado pelos gramáticos como alterado devido a presença da consoante *-r* no final. Outros itens lexicais com *-zinho* foram apresentados, explicando-se o motivo da alteração do morfema pela

presença de vogais finais, como os itens lexicais *chefezinho*, *cafezinho*, *narizinho* e *boazinha*. O item lexical *chefeinho* ainda foi comentado admitindo termos variantes do sufixo *-inho*, pela possibilidade de realização de *chefezinho*.

As modalizações expressas com o sufixo *-inho* também comprovaram a atenuação da significação comentada por Said Ali (1964: 32), ou ainda como minimizadores, como já fora defendido por Kerbrat-Orecchioni (2006:88), como em “você poderia arrumar *um pouquinho* estas coisas?”, “eu posso te dar um *conselhinho*?”, “você pode me dar uma *ajudinha*?”, “eu tenho uma *perguntinha* pra te fazer” e “me dá um *cigarrinho*/ trocado para o ônibus por favor”.

Os traços semântico-pragmáticos de ironia, desprezo, carinho, tamanho de objeto (ou sentido literal), ênfase e expressão típica da língua também se confirmaram em uso pelos participantes. A ênfase é correspondente à intensificação mencionada por Neves (2000:188) e se expressa, por exemplo, no item lexical *limpinha*, apresentado pela autora. Outros itens lexicais também foram expressos com ênfase durante a negociação nas interações, como *comidinha*.

O sentido literal ou tamanho de objeto utilizado em itens lexicais, como *pouquinho*, *jornalzinho* foi negociado pelos participantes, comprovando-se a expressão dos itens nas interações.

Em relação à abordagem semântico-pragmática, os explícitos e os implícitos comentados por Koch (2004:19) mostraram-se relevantes na negociação de sentido do item lexical *cafezinho*, como também na sua explanação, que foi negociada com elementos que ultrapassaram a estrutura linguística, conforme já fora discutido por Lobato (1977), refletindo-se sobre a tipicidade da expressão da língua, realizada verbalmente pela participante Rita, que utilizou esse item lexical para se referir ao desejo de tomar café.

Observou-se também a negociação de tamanho do recipiente em que é servido o café, exemplificado ainda pelo participante José Manuel com a prática sociodiscursiva de se servir o café para visita de casa. Negociação bem sucedida com a percepção das pistas sinalizadas pelos colaboradores. Nas análises, ressaltaram-se a “dimensão ativa” da práxis, de acordo com Bronckart (2007), e o modo de construção de significados.

Confirmaram-se também as estratégias de negociação que, em interação face a face, pode ser mal sucedida, com a espontaneidade das ações interacionais. A negociação do item *pouquinho* de chá foi prejudicada pela expressão verbal *não serve e é algo não mensurável*. Não se atentou para a ameaça à face, recuperando-se o mesmo tipo de negociação com o item *cafezinho*, porém com cautela antes de se iniciarem as negociações de sentidos.

Em relação à opacidade na referência, de acordo com Kempson (1980), a exemplificação dos itens lexicais expressos com sufixo *-inho* em práticas sociodiscursivas próprias da cultura brasileira e a criatividade para sinalizar esses itens, esboçando-se formato de objetos, encenando-se movimentos, como na negociação do item *devagarinho*, solucionaram problemas de interpretação e contribuíram para a construção da significação, motivando os participantes a produzirem itens lexicais com o referido sufixo, expresso com diferentes sentidos.

Nesta pesquisa, convém ressaltar a importância do conhecimento sociocultural do professor, que deve ser expresso por meio da competência interacional com espontaneidade e criatividade, para manter a harmonia das práticas sociodiscursivas com estratégias de motivação e de preservação de face em sala.

Este estudo propiciou o convívio com comunidade de prática para observar a interpretação de pistas de forma localmente situada, confirmando-se as práticas sociais dentro do contexto escolar. Ressalte-se ainda o papel fundamental das pistas de contextualização na interação para o estabelecimento da base social das convenções contextualizadoras e a sinalização dessas pistas para atingir objetivos comunicativos e interacionais.

Faz-se necessário ainda enfatizar a relevância do visionamento com os colaboradores como respeito ao papel social do aluno e para a reflexão conjunta das práticas sociodiscursivas inseridas nos itens lexicais expressos com o sufixo *-inho*. Nessa prática, a atuação do professor, como membro da cultura brasileira, é fundamental para prestar auxílio ao aprendiz estrangeiro, de acordo com Bortoni-Ricardo (no prelo), na discussão sobre *andaimés*.

Buscou-se explorar o cenário sociointeracional e desvendar as mensagens expressas e compartilhadas no cotidiano do contexto escolar, pois conforme Bortoni-Ricardo (2004), compete ao professor-pesquisador essa tarefa.

Espera-se que as análises e as observações apresentadas no decorrer desta pesquisa contribuam para a constituição de sentidos no contexto de ensino de português para estrangeiros, favorecendo-se a esses alunos a produção linguística do país de língua-alvo, como também a percepção e reflexão das práticas sociodiscursivas próprias da cultura brasileira. Assim, acredita-se poder colaborar, com este estudo, para a promoção de ensino mais eficiente nos cursos de português para estrangeiros.

Espera-se ainda promover a reflexão de outros professores-pesquisadores sobre a motivação para a negociação de sentidos que se estabelece por meio da espontaneidade e da criatividade no *locus* sociointeracional em que a comunidade de prática está inserida,

utilizando-se de pistas de contextualização para suprir deficiências quanto ao conhecimento sociocultural manifestado pelos alunos nas práticas discursivas realizadas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

André, M. E. D. A. de (2008) *A etnografia da prática escolar*. 14 ed. Campinas: Papyrus Editora.

Atkinson, J. M. & Heritage, J. (2006) Jefferson's Transcription Notation. In: Jaworski, A. & Coupland, N. *The Discourse Reader*. 2nd ed. USA: Routledge.

Austin, J. L. (2006) How to do things with words. In: Jaworski, A. & Coupland, N. *The Discourse Reader*. 2nd ed. USA: Routledge.

Ball, M. & Greg, S. (2007) Technologies of Realism? Ethnographic Uses of Photography and Film. In: Atkinson, P. A. *Handbook of Ethnography*. London: SAGE Publications.

Barbier, R. (2002). Didio, L. (Trad.) *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano Editora.

Bateson, G. (2002) Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: Ribeiro, B. T. & Garcez, P. M. (Orgs.) *Sociolinguística interacional*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola.

Bechara, E. (2004) *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. rev. e ampl. 14 reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna.

Bortoni-Ricardo, S. M. (2008) *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial.

“_____ (2006). Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In: Tacca, M. C. *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea.”

Bourdieu, P. (2006) Language and Symbolic Power. In: Jaworski, A. & Coupland, N. *The Discourse Reader*. 2nd ed. London: Routledge.

Brait, B. (2005) Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: Brait, B. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. São Paulo: Editora Unicamp.

Brandão, C. (2005). *Discurso Acadêmico: estratégias de variação estilística em situações de aula*. 161 f. Tese (doutorado em linguística) – Instituto de Letras Universidade de Brasília: Brasília, DF.

Bronckart, J.P. (2007). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2 ed. São Paulo: EDUC.

Brown, P. & Levinson, S. (1987). Politeness: some universals in language usage. In: Jaworski, A. & Coupland, N. *The Discourse Reader*. 2nd ed. USA: Routledge.

Cameron, D. (1997) Demythologizing Sociolinguistics. In: Jaworski, A. & Coupland. (Eds.) *Sociolinguistics: A Reader and Coursebook*. England: Palgrave.

Cameron, D. et al. (2006). Power/Knowledge: the politics of social science. In: Jaworski, A. & Coupland, N. *The discourse Reader*. 2nd ed. London: Routledge.

Cançado, M. (1994) Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. (*Trabalhos em Linguística Aplicada*), n. 23. Campinas: Unicamp/IEL.

Cox, M. I. P. & Assis-Peterson, A. A. de. (2007) Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: Cavalcanti, M. C. & Bortoni-Ricardo, S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. São Paulo: Mercado de Letras.

Deegan, M. J. (2007) The Chicago School of Ethnography. In: Atkinson, P. A. *Handbook of Ethnography*. London: SAGE Publications.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006) A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. 2 ed. Porto Alegre: Artmed.

Ducrot, O. (1977) *O dizer e o ditto*. Campinas: Pontes.

Duranti, A. (1997) Ethnographic Methods. In: *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____ & Goodwin (1997) *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. New York: Cambridge University Press.

Edwards, D. (2006) Narrative Analysis. In: Jaworski, A and Coupland, N. *The Discourse Reader*. 2nd ed. London: Routledge.

Emerson, R. M. et al. (2007) Participant Observation and Fieldnotes. In: Atkinson, P. A. *Handbook of Ethnography*. London: SAGE Publications.

Erickson, F. (1982) Audiovisual Records as a Primary Data Source. In: A. Grimshar (Ed.), *Sociological Methods and Research* (Special Issue on Sound-Image Records in Social Interactional Research). v. 11 n. 32. London: SAGE Publications.

_____ (1992) Ethnography microanalysis of interaction. In: M. D. LeCompte, W. Lesley M. & J. Preissle (Eds.) *The handbook of qualitative research in education*. New York: Academic Press.

_____ & Shultz, J. (2002) “O quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: Ribeiro, B. T. & Garcez, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. Trad. de Pedro M. Garcez e Clarissa Surek-Clark. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola. Título original: When is a context: Some issues and methods in the analysis of social competence.

Fairclough, N. (2001) *Discurso e mudança social*. Trad. I. Magalhães et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Ferrarezi Junior, C. (2008) *Semântica para a educação básica*. São Paulo: Parábola.

Ferreira, I. A. (1998). Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE. In: Silveira, R. C. P. da. (Org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez.

Ferreira, M. C. L. (1993) A antiética da vantagem e do jeitinho na terra em que Deus é brasileiro (o funcionamento discursivo do clichê no processo de constituição da brasilidade). In: Orlandi, E. P. (Org.) *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes.

Fetterman, D. M. (1998) Walking in Rhythm: Anthropological Concepts. In: *Ethnography, step by step*. 2nd ed. California, U.S.A.: SAGE Publications.

Fishman, J. (1972) Some basic sociolinguistic concepts. In: *The Sociology of Language*. Rowley, Mass: Newbury House.

_____ (1997) The sociology of language. In: Jaworski, A. Coupland, N. & Coupland, N. (Eds.). *Sociolinguistics: A Reader and Coursebook*. England: Palgrave.

Flick, U. (2004) As narrativas como dados. In: *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman.

_____ (2004) A redação da pesquisa qualitativa. In: *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman.

Foucault, M. The incitement to discourse. In: *The Discourse Reader*. 2nd ed. London: Routledge.

Frege, G. (1978) Lógica e filosofia da linguagem. In: Frege, G. (Org.). *Sobre o sentido e a referência*. São Paulo: Cultrix.

Gill, R. (2002) Análise do Discurso. In: Bauer, M. W. e Gaskell, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Um manual prático. Trad. P. A. Guareschi. Petrópolis: Vozes.

Goffman, E. (2002) A situação negligenciada. In: Ribeiro, B. T & Garcez, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional*. 2 ed. São Paulo: Loyola.

_____ (2006) On Face-Work: An analysis of ritual elements in social interaction. 2nd ed. USA: Routledge.

Gordon, T. et al. (2007) Ethnographic Research in Educational Settings. In: Atkinson, P. A. *Handbook of Ethnography*. London: SAGE Publications.

Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. In: P. Cole & J. Morgan (Eds.). *Speech acts: Syntax and Semantics*. v. 9. New York: Academic Press.

Guimarães, A. M. et al (Orgs.) (2007) *O interacionismo sócio-discursivo*. Campinas: Mercado de Letras.

Guimarães, E. (1987) *Texto e Argumentação: um estudo de conjunções do português*. Campinas: Pontes.

_____ (1995) *Os limites do sentido*. Campinas: Pontes.

Gumperz, J. J. (1982) *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (1997) Communicative Competence. In: Jaworski, A. & Coupland, N. (Eds.) *Sociolinguistics: A Reader and Coursebook*. England: Palgrave.

_____ (2003) Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspectives. In: Schiffrin, D et al. *The Handbook of Discourse Analysis*. MA: Blackwell Publishing.

_____ & Cook-Gumperz. (2007) A postscript: Style and identity in interactional sociolinguistics. In: Auer, P (Ed.) *Style and Social Identities: alternative approaches to linguistic heterogeneity*. Berlin: Houton de Gruyter.

Halliday, M. (1997) Language in a Social Perspective. In: Jaworski, A. & Coupland, N. (Eds.) *Sociolinguistics: A Reader and Coursebook*. England: Palgrave.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). What is ethnography? In: *Ethnography: principles in practice*. 3rd ed. London and New York: Routledge. p. 1-19.

Hanks, W. F. (2008) *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora.

Hawley, P. (2002) *What is said*. *Journal of Pragmatics*. v 34. n.8. Amsterdam and London: Elsevier.

Heller, M. (2003) Discourse and Interaction. In: Schiffrin, D. et al. *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford, UK.: Blackwell Publishing.

Hewstone, M and Giles, H. (1997) Social Groups and Social Stereotypes. In: Jaworski, A. & Coupland, N. (Eds.). *Sociolinguistics: A Reader and Coursebook*. England: Palgrave.

Heyl, B. S. (2007). Ethnographic Interviewing. In: Atkinson, P. A. *Handbook of Ethnography*. London: SAGE Publications.

Holmes, J. & Marra, M. (2002). *Having a laugh at work: how humour contributes to workplace culture*. *Journal of Pragmatics*. v 34. n.12 Amsterdam and London: Elsevier.

Hymes, D. (1997). The scope of Sociolinguistics. In: Jaworski, A. & Coupland, N (Eds.). *Sociolinguistic: A Reader and Coursebook*. England: Palgrave.

Jaworski, A. & Coupland, N. (2006) Introduction: Perspectives on discourse analysis. In: *The Discourse Reader*. 2nd ed. London: Routledge.

Jonhstone, B. (2000) Thinking about methodology. In: *Qualitative Methods in Sociolinguistics*. New York: Oxford University Press.

_____ (2000) Some legal and Ethical Issues. In: *Qualitative Methods in Sociolinguistics*. New York: Oxford University Press.

_____ (2000) Writing. In: *Qualitative Methods in Sociolinguistics*. New York: Oxford University Press.

_____ (2008) Introduction: What is Discourse Analysis: some general themes. In: *Discourse Analysis*. Oxford, UK.: Blackwell Publishing.

Jupp, T. C. et al (1982) Language and disadvantage: the hidden process. In: Gumperz, J. J. *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Keating, Elizabeth. (2007) The Ethnography of Communication. In: Atkinson, P. A. *Handbook of Ethnography*. London: SAGE Publications.

Kempson, R. M. (1980) *Teoria semântica*. Rio de Janeiro: Zahar.

Kendon, A. (1999) The negotiation of context in face-to-face interaction. In: Jaworski, A. & Coupland, N. *The Discourse Reader*. 2nd ed. London and New York: Routledge.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2006) Trad. Piovenazi Filho, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola Editorial.

Koch, I. G. V. (2004). *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez.

_____ & Cunha-Lima, M. L. (2007). Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: Mussalim, F. & Bentes, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. v 3. 3 ed. São Paulo: Cortez Editora.

Knapp, M. L. and Hall, J. A. (1999) Comunicação não verbal na interação humana. Trad. Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: JSN Editora.

Kress, G & Van Leeuwen, T. (2006) Visual Interaction. In: *The Discourse Reader*. 2nd ed. London: Routledge.

Lapa, M. R. (1982). *Estilística da língua portuguesa*. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Laplane, A. L. F. de. (2000) *Interação e silêncio na sala de aula*. (Coleção Educação) Rio Grande do Sul: UNIJUÍ.

Leech, G. (1981). *Semantics: the study of meaning*. 2nd ed. Great Britain: Pelican Books.

Le Page, R. B. (1997) The evolution of a Sociolinguistic Theory of Language. In: Coulmas, F (Ed.) *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Basil Blackwell.

Levinson, S. C. (1983) *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lima, E. & Iunes, S. A. (1999). *Falar...Ler...Escrever...Português: um curso para estrangeiros*. São Paulo: EPU.

_____ (2005) *Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros*. ed. rev. e ampl. São Paulo: EPU.

_____ ; Iunes S. A.; Leite, M. R. (2003) *Diálogo Brasil*. São Paulo: EPU.

Lima, E. et al (1991). *Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros*. v.1. São Paulo: EPU.

Lima, R. (1989) *Gramática normativa da língua portuguesa*. 30 ed. Rio de Janeiro: José Olympio.

Linde, C. (2003) Narrative in Insitutions. In: Schiffrin, D et al. *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.

Lobato, L. M. P. (1977) *A semântica na lingüística moderna: o léxico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora.

Luft, C. P. (1991) *Moderna gramática brasileira*. 11 ed. São Paulo: Globo.

Lyons, J. *Semântica*. (1977) (Tradução portuguesa). São Paulo: Editorial Presença e Martins Fontes.

Machado, A de A. (1927) *Brás, Bexiga e Barra Funda*. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/bras-bexiga-barra-funda-402137.shtml>> (acesso em 22 jun. 2009).

Manning, P. K. (2007) Semiotics, Semantics and Ethnography. In: Atkinson, P. A. *Handbook of Ethnography*. London: SAGE Publications.

Marcuschi, L. A. (2007) *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna.

Maso, I. (2007) Phenomenology and Ethnography. In: Atkinson, P. A. *Handbook of Ethnography*. London: SAGE Publications.

Mason, J. (2002) Designing qualitative research. In: *Qualitative researching*. 2nd ed. London, UK: SAGE Publications.

Mattos, C.L.G. de. Pesquisa Etnográfica. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/paginas/revista/A%20bordag%20_etnogr_para%20Monica.htm> (acesso em 19 nov. 2009).

Medrado, B. P. (2006). *Espelho, espelho meu: um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras*. 322 f. Tese (doutorado em linguística) – Instituto de Letras Universidade Federal de Pernambuco: Recife, PE.

Mey, Jacob L. (2001). *Pragmatics*. 2nd ed. USA, UK: Blackwell Publishers.

Meyerhoff, M. (2004) Communities of Practice. In: Chambers, J. K.; Trudgill, P. et al. *The Handbook of Language Variation and Change*. Oxford, UK. Blackwell Publishing.

Mondala, L. (2008) Relações entre espaço, linguagem, interação e cognição: uma perspectiva praxeológica. In: Inês Signorini (Org.). *Situar a língua[guem]: investigações sobre língua[guem] situada*. São Paulo: Parábola.

Morato, E. (2007) O interacionismo no campo linguístico. In: Mussalin, F. & Bentes, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. v 3. 3 ed. São Paulo: Cortez Editora.

_____ (2008) Da noção da competência no campo da Linguística. In: Inês Signorini (Org.). *Situar a língua[guem]: investigações sobre língua[guem] situada*. São Paulo: Parábola.

Murphy, E. and Dingwall, R. (2007) The Ethics of Ethnography. In: Atkinson, P. A. *Handbook of Ethnography*. London: SAGE Publications.

Neves, M. H. de M. (2000). *Gramática de usos do português*. 1. reimp. São Paulo: Editora UNESP.

Ochs, E. (2006). Transcription as theory. In: Jaworski, A. & Coupland, N. *The discourse Reader*. 2nd ed. USA: Routledge.

Pereira, R. A. (2009). *O processamento de pistas de contextualização: um olhar voltado para os falantes de espanhol aprendizes de português*. 220 f. Dissertação (mestrado em linguística) – Instituto de Letras Universidade de Brasília: Brasília, DF.

Pollner, M. and Emerson, R. M. (2007) Ethnomethodology and Ethnography. In: Atkinson, P. A. *Handbook of Ethnography*. London: SAGE Publications.

Ponce, M.H.O et al. (2005). *Tudo bem?: português para a nova geração*. 2 ed. São Paulo: Special Books Services.

Rampton, B. (2006). Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: Lopes, L. P. da M. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola.

Rock, P. (2007). Symbolic Interactionism and Ethnography. In: Atkinson, P. A. *Handbook of Ethnography*. London: SAGE Publications.

Rodrigues Junior, A. S. (2007). *Etnografia e ensino de línguas estrangeiras: uma análise exploratória de seu estado-de-arte no Brasil*. (Linguagem & Ensino). v. 2 n. 10.

Rogers-Dillon, R. H. (2005) *Hierarchical qualitative research teams: refining the methodology*. (Qualitative Research). v. 5 n.4. London: SAGE Publications.

Rector, M. & Trinta, A.R. (1986) *Comunicação não-verbal: a gestualidade brasileira*. 2 ed. Petrópolis: Vozes.

Rizzi, J. P. Araújo (2008) '*Bonitinho é um feio arrumado*': questões discursivas para o aprendizado de português por falantes de espanhol. Disponível em: <www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem04/COLE_3117.pdf> (acesso em dez. 2008).

Said Ali, M. (1964). *Gramática secundária e gramática histórica da língua portuguesa*. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Saville-Troike, M. (1982) Basic terms, concepts and issues. In: *The Ethnography of Communication*. Oxford: Blackwell.

Schwandt. T. A. (2006). Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S.: *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. 2 ed. Porto Alegre: Artmed.

Schiffrin, D. (1994) *Approaches to discourse*. Oxford & Cambridge USA: Blackwell.

Schegloff, E. A. (2006) Talk and Social Structure. In: *The Discourse Reader*. 2nd ed. London: Routledge.

_____ & Sacks, H. Opening up Closings. (2006) In: *The Discourse Reader*. 2nd ed. London: Routledge.

Searle, J.R (1980) The background of meaning. In: Searle et al (Coord.). *Speech act theory and pragmatics*. v. 10. Holland: D. Reidel Publishing Company.

Seedhouse, P. (2004) Analysis Methodology. In: *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective*. United States of America: University of Michigan.

Silveira, R.C.P. da. (1998) Aspectos da identidade cultural brasileira para uma perspectiva interculturalista no ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira. In: Silveira, R. C. P. da. (Org.). *Português Língua Estrangeira: Perspectivas*. São Paulo: Cortez.

_____ (sem publicação) *Formas de solicitação, afirmações e respostas dialógicas do português brasileiro: convergências e divergências com espanhol rioplatense*. São Paulo: Universidade de Campinas, PUC.

Silverman, D. (2009). *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed.

Tannen, D. (2005) *Conversational Style: analyzing talk among friends*. New York: Oxford University Press.

_____ & Wallat, C. (2002) Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: Ribeiro, B. T. & Garcez, P. M. (Orgs.) *Sociolinguística interacional*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola.

Thomas, J. (1995). What is pragmatics? In: *Meaning in interaction: an introduction to Pragmatics*. New York: Longman.

_____ (1995) Conversational implicature. In: *Meaning in interaction: an introduction to Pragmatics*. New York: Longman.

_____ (1995) Theories of politeness. In: *Meaning in interaction: an introduction to Pragmatics*. New York: Longman.

Torres, Artur de A. (1959). *Moderna gramática portuguesa expositiva da língua*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

Van Dijk, T.A. (2008). *Cognição discurso e interação*. Trad. e org. Koch, I.V. (Caminhos da Linguagem). São Paulo: Contexto.

Van Leeuwen, T. Sound in Perspective. (2006) In: *The Discourse Reader*. 2nd ed. London: Routledge.

Van Loon, J. (2007) Ethnography: A Critical Turn in Cultural Studies. In: Atkinson, P. A. *The Handbook of Ethnography*. London: SAGE Publications.

Vigotski, L.S. (2008) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.

ANEXOS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa **UMA ANÁLISE SOCIODISCURSIVA DO SUFIXO –*INHO* EM MATERIAIS DIDÁTICOS**: uma contribuição para a constituição de sentidos no ensino de português para estrangeiros. A seguir serão dados os esclarecimentos e as informações sobre o projeto. No caso de aceitar fazer parte do estudo, leia as informações com atenção e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma sua; a outra, da pesquisadora responsável.

Você tem toda a liberdade de aceitar ou não e, no caso de recusa, você não sofrerá nenhuma penalidade. Em caso de dúvida, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília-DF, pelos telefones (61) 3307-3769 ou FAX (61) 3273-6881.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título: **UMA ANÁLISE SOCIODISCURSIVA DO SUFIXO –*INHO* EM MATERIAIS DIDÁTICOS**: uma contribuição para a constituição de sentidos no ensino de português para estrangeiros.

Coordenadora: Lauana Vale de Mello Brandão – UnB

Telefones para contato: (61) 9138-0740

Descrição da pesquisa: O projeto **UMA ANÁLISE SOCIODISCURSIVA DO SUFIXO –*INHO* EM MATERIAIS DIDÁTICOS**: uma contribuição para a constituição de sentidos no ensino de português para estrangeiros tem o objetivo de observar a percepção do aluno estrangeiro aprendiz de português frente às modalizações do sufixo –*inho* e à utilização de gestos e entonações para a explicação desse morfema; como também, analisar o entendimento do diminutivo –*inho* nos livros didáticos pelo aluno estrangeiro aprendiz de português sem a explicação visual desse morfema. O morfema –*inho* será estudado em uma abordagem

sociodiscursiva, com enquadramento teórico na Sociolinguística interacional. O estudo desse morfema será feito com um grupo específico – estrangeiros aprendizes de português –, considerando-se a interação desses alunos com a professora/pesquisadora. Acredita-se, com este estudo, poder contribuir para um ensino mais eficiente desse morfema no ensino de português para estrangeiros, bem como para ajudar na compreensão da construção de seu significado pelo aluno estrangeiro aprendiz de português. Os dados desta pesquisa serão divulgados na dissertação de mestrado da pesquisadora e publicações em eventuais participações em congressos ou seminários. A participação dos colaboradores em filmagens e entrevistas será voluntária.

Nome: Lauana Vale de Mello Brandão.

Assinatura da pesquisadora: _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

UMA ANÁLISE SOCIODISCURSIVA DO SUFIXO *-INHO* EM MATERIAIS DIDÁTICOS: uma contribuição para a constituição de sentidos no ensino de português para estrangeiros

Coordenadora: Lauana Vale de Mello Brandão – UnB

Eu,

_____,
 PASSAPORTE nº _____, residente em _____, abaixo assinado, concordo em participar, como sujeito, do estudo desenvolvido pelo projeto **UMA ANÁLISE SOCIODISCURSIVA DO SUFIXO *-INHO* EM MATERIAIS DIDÁTICOS:** uma contribuição para a constituição de sentidos no ensino de português para estrangeiros. Autorizo, para isso, o uso de minhas informações orais e escritas, gravadas em câmera, bem como o uso de minhas imagens filmadas para ser estudadas academicamente, pela pesquisadora, aluna do mestrado em Linguística da Universidade de Brasília.

Declaro que fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre a pesquisa pela própria pesquisadora. No verso desta folha, dei a conhecer os objetivos, de como será a coleta e de como os dados serão estudados. Compreendo que, em nenhum momento, meu nome será divulgado, mantendo sigilo sobre minha imagem pessoal e assegurando minha privacidade. Sei que receberei o retorno – comentários e acesso à publicação da pesquisa – sobre as atividades desenvolvidas. Estou ciente de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data:

 Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Perguntas utilizadas na entrevista semi-estruturada

Que nome você gostaria de escolher para ser mencionado na pesquisa?

Há quanto tempo você mora no Brasil?

Você convive com colegas ou amigos brasileiros?

Por que você decidiu estudar português?

Você já escutou o sufixo – *inho* em palavras fora de sala de aula? Em caso afirmativo, você se lembra de alguma? Qual?

O sufixo – *inho* pode ter sentidos diferentes para você?

Você entende o uso do sufixo – *inho* nas palavras *cineminha*, *pouquinho*, *pertinho*, *agorinha*, *novinho em folha*, *chapeuzinho*, *mãozinha*, *narizinho*, *programinha*, *cheirinho*, *boazinha*, *chefezinho*, *chefeinho*, *baixinh*, *jornalzinho*, *limpinho*, *bonitinha*, *cafezinho*, *vidinha*, *livrinho*, *comidinha*, *devagarinho*, *certinhas*, *sentadinho*, *fazer beicinho* nos livros didáticos *Falar, ler, escrever...português* e *Tudo bem?* e no conto *Brás, Bexiga e Barra Funda*?

Se você pudesse trocar o sufixo – *inho* por outro sufixo na sua língua, que sufixo você usaria?

Esse sufixo equivale ao – *inho* no português?

Você acha que a gesticulação e o tom de voz lhe ajudam a compreender o sentido do sufixo – *inho*?

Você já vivenciou alguma situação constrangedora por não entender o uso do sufixo – *inho* mencionado por brasileiros? Em caso afirmativo, relate uma situação.

Você já vivenciou alguma situação constrangedora por não usar adequadamente o sufixo – *inho*? Em caso afirmativo, relate uma situação.