

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

MILENE MENDES DE OLIVEIRA

**INGLÊS AMERICANO X INGLÊS BRASILEIRO:
COMUNICAÇÃO INTRA E INTERCULTURAL EM SALA DE AULA.**

BELO HORIZONTE - MG
2013

MILENE MENDES DE OLIVEIRA

**INGLÊS AMERICANO X INGLÊS BRASILEIRO:
COMUNICAÇÃO INTRA E INTERCULTURAL EM SALA DE AULA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN), da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ulrike Agathe Schröder.

BELO HORIZONTE - MG
2013

O48i

Oliveira, Milene Mendes de.

Inglês americano x inglês brasileiro [manuscrito] :
comunicação intra e intercultural em sala de aula / Milene
Mendes de Oliveira. – 2013.

118 f., enc. : il., color., p&b.

Orientadora: Ulrike Agathe Schröder.

Área de concentração: Lingüística Aplicada.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino –
Falantes estrangeiros – Teses. 2. Aquisição da
segunda linguagem – Teses. 3. Comunicação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



FOLHA DE APROVAÇÃO

Inglês Americano X Inglês Brasileiro: Comunicação Intra e Intercultural em Sala de Aula

MILENE MENDES DE OLIVEIRA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linha F - Est. Línguas Estrang: Ens./Aprend. Usos e Culturas.

Aprovada em 03 de junho de 2013, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Ulrike Agathe Schroder - Orientador
UFMG

Prof(a). Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
UFMG

Prof(a). Wania Terezinha Ladeira
UFV

Belo Horizonte, 3 de junho de 2013.

*Em memória do meu pai, que já se foi,
e em celebração à vida da minha pequena, que acaba de começar.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe e ao meu pai, em primeiro lugar, e sempre, e por tudo;

aos meus irmãos, Tonimar e Julliano, pelo apoio, pela torcida;

ao Danny, por ‘pegar no meu pé’ em cada etapa do estudo e da escrita;

à Prof^a Dr^a Vera Menezes, à Prof^a Dr^a Junia Braga e a todos(as) os(as) amigos(as) do Projeto IngRede, pelo aprendizado constante;

ao Prof. Dr. Tommaso Raso, pelas aulas de altíssima qualidade; e

à Prof^a Dr^a Ulrike Schröder, por ter se tornado, para mim, um exemplo de competência e seriedade, como professora e orientadora.

à Prof^a Dr^a Vera Menezes, novamente, e à Prof^a Dr^a Wânia Teresinha Ladeira, pela participação na banca de defesa deste trabalho e pelas observações e sugestões muitíssimo pertinentes.

“[...] eu vou misturar
Miami com Copacabana.
Chiclete eu misturo com banana,
E o meu samba vai ficar assim [...]”¹

¹PANDEIRO, GORDURINHA & CASTILHO (1970).

RESUMO

Neste trabalho, procura-se entender como a comunicação intracultural entre alunos e professores brasileiros difere da comunicação intercultural entre alunos brasileiros e professores americanos, no nível concreto das interações orais, e quais aspectos socioculturais contribuem para as distinções. Para atingir essa finalidade, é realizada a análise de pistas de contextualização e de *frames* interpretativos a elas ligados. Em seguida, é esboçado, em linhas gerais, o pano de fundo sociocultural que serve de base para os *frames* interpretativos acessados pelos participantes brasileiros e americanos. O banco de dados é constituído por: a) filmagens de aulas de inglês, em cursos livres, ministradas por professores brasileiros e americanos para alunos brasileiros; e b) entrevistas com professores de inglês americanos. De cunho essencialmente qualitativo, a metodologia deste trabalho se baseia em descrição extensa de dados selecionados do *corpus*, seguida de análises micro e macro que partem das perspectivas ética e êmica. Os resultados apontam para diferenças com relação a questões de *directness* e *indirectness*, de polidez e, em um nível mais geral, para diferente utilização do espaço por brasileiros e americanos. Nas conclusões, é feita menção ao ensino de aspectos culturais em aulas de língua inglesa.

Palavras-chave: Pistas de contextualização. Relativismo linguístico. Comunicação intercultural.

ABSTRACT

This research work seeks to understand how intracultural communication among Brazilian teachers and students differs from intercultural communication among Brazilian students and American teachers, from the concrete level of interactions, and which sociocultural aspects are related to these differences. In order to reach this objective, contextualization cues and interpretative frames related to them are analyzed. Subsequently, the social and cultural background which serves as a basis for interpretative frames used by Brazilian and American participants is outlined. The database is formed by: a) recordings of English classes, in language courses, taught by Brazilian and American teachers to Brazilian students and b) interviews with American English teachers. The qualitative research methodology is based on a comprehensive description of selected data and on micro and macro analyses accomplished under etic and emic perspectives. Our results show differences concerning aspects such as directness and indirectness, politeness and, on a more general level, different space configurations for Brazilians and Americans. As for the conclusion, ways in which cultural aspects could be taught in English classes are mentioned.

Keywords: Contextualization cues. Linguistic relativity. Intercultural communication.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	Trabalhos na área da Comunicação Intercultural.....	12
1.2	Justificativa.....	13
1.3	Objetivos.....	14
	1.3.1 Objetivo geral	14
	1.3.2 Objetivos específicos	14
2.	REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1	A Construção Social do Conhecimento.....	17
2.2	Relativismo Linguístico.....	23
2.3	Convenções de Contextualização.....	27
3.	METODOLOGIA.....	34
3.1	O encaixe do estudo na área de Linguística Aplicada	34
3.2	Parâmetros Metodológicos.....	36
3.3	Coleta de Dados	37
3.4	Análise de Dados	41
3.5	Transcrição dos trechos selecionados	43
	3.5.1 Convenções GAT 2	45
	3.5.2 Folker	46
4.	ANÁLISE EMPÍRICA	48
4.1	<i>Is Belo Horizonte the best city in the world?</i>	48
	4.1.2 Entrevistas	56
4.2	<i>The Carrier Pidgeon</i>	59
	4.2.1 Entrevistas	63
4.3	<i>She left Arcelor</i>	65
	4.3.1 Entrevistas	68
4.4	<i>Strange Landings</i>	69
	4.4.1 Entrevistas	73
4.5	<i>Elections and Holidays in the US</i>	74
	4.5.1 Entrevistas	75
5.	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	77
5.1	Individualismo X coletivismo	78
5.2	<i>Directness X Indirectness</i>	81
5.3	A polidez na cultura americana e na cultura brasileira	83
5.4	Tomadas de turno para brasileiros e americanos	86
5.5	O espaço nas culturas brasileira e americana	88
6.	CONCLUSÕES	92
6.1	A Comunicação Intra e Intercultural e Questões sobre Ensino/Aprendizagem de Inglês como LE	92
6.2	O ensino de cultura em aulas de LE	95
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICE A – <i>I don't agree at all!</i>.....	108
	APÊNDICE B – <i>Right versus Left.</i>	112
	APÊNDICE C – <i>But, but...</i>	114
	APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	116
	APÊNDICE E – Termo de Anuência	118

1. INTRODUÇÃO

Apesar de, no Brasil, o ensino de inglês acontecer, majoritariamente, em um contexto monolíngue – no qual tanto os alunos quanto os professores compartilham a mesma língua nativa –, cresce, a cada dia, o número de falantes nativos de língua inglesa que imigram para este país com o intuito de lecionar para brasileiros. Assim, a comunicação intercultural (em sala de aula e, também, fora dela), que, há alguns anos, era vista como inacessível para alunos brasileiros,² começa, ainda que timidamente, a se tornar realidade.³

Nesse contexto, um dos questionamentos possíveis é: como a comunicação intracultural entre alunos e professores brasileiros difere da comunicação intercultural entre alunos brasileiros e professores estrangeiros no nível concreto das interações orais? Em nível mais abstrato, é também possível que se questione como aspectos sociais e culturais se relacionam e abrem caminho para essas diferenças.

Neste trabalho, para otimização do tempo e melhor estruturação da pesquisa, direcionamos a análise para a comunicação intracultural entre alunos e professores brasileiros e para a comunicação intercultural entre alunos brasileiros e professores nativos americanos.⁴

Apontamos que estamos cientes das discussões a respeito das expressões ‘falante nativo’ e ‘falante não-nativo’ (RAMPTON, 1990; RAJAGOPALAN, 1997) e, apesar de concordamos com Rajagopalan (1997), que aponta que a distinção pode ser questionada em termos de aplicação prática e até mesmo em termos de questões políticas (o ‘falante nativo’ sendo visto como falante ideal de uma língua, aquele que nunca erra, em contraste com o ‘falante não-nativo’, que nunca será um falante perfeito da L2), salientamos que este trabalho parte de um objetivo justamente oposto àqueles contra os quais Rajagopalan argumenta. Ao tratarmos do ‘inglês americano’ e do ‘inglês brasileiro’, não pretendemos, em momento

² Como argumento para a ênfase no ensino de leitura em aulas de inglesa em escolas regulares, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, de 1998, afirmam que: “[n]o Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano, etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno” (BRASIL, 1998, p. 20).

³ Algumas evidências para isso são: a) o crescente número de cursos de inglês on-line com professores nativos; b) a propagação de comunidades virtuais de aprendizagem de línguas, como o ‘LiveMocha’ ou o ‘Busuu’, etc.) o aumento do número de estrangeiros residentes no Brasil.

⁴ Por ‘falante nativo’, referimo-nos a falantes que nasceram nos Estados Unidos e lá tiveram o seu processo de socialização primária (BERGER & LUCKMANN, 2004).

algum, outorgar ao primeiro o *status* do ‘inglês de fato’ ou ‘inglês puro’. Pretendemos, ao contrário, conceder ao inglês falado como L2 por brasileiros a mesma validade do que aquela que é geralmente atribuída ao inglês americano. Nosso propósito não é encontrar “erros e acertos” do inglês brasileiro quando comparado ao inglês americano; é, na verdade, entender quais aspectos da cultura brasileira conferem ao inglês falado por brasileiros contornos tão idiossincráticos. Temos, portanto, a intenção de nos fazer conhecer como falantes de inglês que nada têm de inferior em relação a falantes nativos desse idioma.

Temos interesse especial por aspectos pragmáticos associados ao discurso da sala de aula. Assim, não nos ocuparemos de contribuições linguísticas recorrentes entre alunos como ‘*I like of cats*’ ou ‘*I am living in Belo Horizonte for 10 years*’, uma vez que ambas têm origem na transferência de aspectos sintáticos da língua portuguesa para a língua inglesa. Interessamo-nos, por exemplo, pelo uso da expressão ‘*Repeat!*’ por um aluno brasileiro que pede ao professor que repita uma explicação, ao invés da escolha pela forma – geralmente avaliada como mais polida – ‘*Could you repeat, please?*’.

É possível que os exemplos supracitados – ‘*Repeat!*’ e ‘*Could you repeat, please?*’ – sejam analisados e compreendidos de maneiras diferentes por professores americanos e professores brasileiros de inglês. Em ‘*Repeat*’, temos uma estrutura sintaticamente e semanticamente perfeita. Na língua portuguesa, esse enunciado, pronunciado com uma entonação específica, pode ser perfeitamente compreendido como ‘pedido’. Na cultura americana, o imperativo utilizado no nível locutório da linguagem remete, no nível ilocutório, ao ato de fala ‘ordem’, o que poderia resultar em um mal-entendido entre aluno e professor, levando o último a acreditar que o primeiro tenha sido impertinente ao lhe dar uma ordem.

Além de mal-entendidos resultantes de assimetrias entre atividade realizada pelo falante como X, mas entendida pelo ouvinte como Y, podem acontecer ainda julgamentos a respeito do tom utilizado pelo falante (irônico, sério, etc.) ou a respeito de sua personalidade (inseguro, autoritário, etc.). Todos esses julgamentos podem partir unicamente de casos concretos de interações orais. Por isso, nos propomos a analisar aspectos das interações orais que possibilitam esse tipo de avaliação que os interlocutores fazem uns dos outros. Tais aspectos se constituem como convenções de contextualização culturalmente fundamentadas. Essas convenções são chamadas por John Gumperz (1982, 1996, 1999) de ‘pistas de contextualização’. Elas serão definidas e exemplificadas no capítulo seguinte.

1.1 Trabalhos na área da Comunicação Intercultural

Trabalhos no campo da Comunicação Intercultural abarcam, entre outros tópicos, análises pragmáticas, análises dos estilos de fala e análises conversacionais (GUMPERZ, 1982a; SCHRÖDER, 2010; SPENCER-OATEY, 2008, etc.). Essa área de estudos é bastante proeminente, especialmente na Alemanha e nos Estados Unidos da América. Na Alemanha, a preocupação com a comunicação com pessoas provenientes de outras culturas se deu, principalmente, pelo fato de esse país fazer fronteira com diversos outros e também pela importância dada à comunicação com outros países constituintes da União Europeia. Nos Estados Unidos, a preocupação de se estabelecer uma comunicação eficaz com outros países surgiu após a segunda guerra mundial e coincidiu com o período de expansão econômica e política desse país.

Já há uma gama de estudos comparativos e interacionais envolvendo a língua inglesa, a língua alemã e outras línguas, como a japonesa e a chinesa. John Gumperz (1982, 2000), fundador da ‘Sociolinguística Interacional’, apresenta diversas microanálises de interações intra e interculturais em diferentes contextos. Günthner (2008) mostra as dificuldades de se negociar harmonia e face e, para isso, analisa a interação entre duas alemãs e duas chinesas. Laura Miller (2008) gravou e analisou interações, em duas agências de publicidade em Tóquio (Japão), entre falantes de japonês e de inglês, com o propósito de investigar avaliações negativas⁵ em interações entre japoneses e americanos. Michael Clyne (1994) se propõe a examinar a variação cultural no discurso e explorar padrões de sucesso e falha em interações interculturais. Anna Wierzbicka (2003) traça comparações entre línguas e culturas nos mais diversos níveis: nos atos de fala, em questões semânticas e pragmáticas. Schröder (2010) trata de estilos de fala e funções comunicativas no Brasil e na Alemanha e relaciona a análise aos *backgrounds* histórico e cultural de ambos os países.⁶

Este trabalho, por seu turno, tem pretensões que remontam à microanálise de interações situadas e procura, também, chamar atenção para aspectos macro das culturas americana e brasileira.

⁵ Avaliações negativas se referem ao ato de se dar um *feedback* negativo a alguém.

⁶ Nesse estudo, a pesquisadora associa o maior uso das funções expressiva, poética, diretiva e fática da linguagem pelos brasileiros, entre outras coisas, à influência da cultura barroca. Um dos motivos que leva ao uso das funções (cognitivas) referencial e metalinguística, recorrentes no *corpus* alemão é, segundo essa pesquisadora, a cultura fortemente influenciada por valores protestantes no decorrer dos tempos.

1.2 Justificativa

Este estudo se assemelha àqueles desenvolvidos por Gumperz (1982, 1996, 2000), Günthner (2008) e Miller (2008), no que diz respeito à perspectiva interacional assumida em seus trabalhos. O contexto da pesquisa, entretanto, é diferente, porque analisamos a interação que se estabelece, especificamente, em aulas de língua inglesa.

O estudo aqui delineado, portanto, se insere na área de ensino de língua inglesa, mas também aponta, numa perspectiva mais ampla, para questões atuais de comunicação entre interlocutores provenientes de sociedades e culturas distintas. Na área de comunicação intercultural, esta pesquisa pode trazer contribuições, na medida em que, quando maior luz for lançada sobre processos interpretativos⁷ (socioculturalmente fundamentados) geradores de sucessos e insucessos na comunicação entre brasileiros e americanos, será possível entender mais facilmente – e, talvez, evitar – possíveis mal-entendidos na comunicação entre pessoas provenientes dessas duas culturas. Na área de ensino de inglês, os professores brasileiros, de posse de conhecimento acerca dos processos interpretativos nas duas culturas (e das diferenças entre eles), podem dar maior ênfase à comparação de aspectos pragmáticos do português e do inglês. Os professores de outros países (principalmente, americanos), atuantes no Brasil, poderão entender melhor a natureza dos mal-entendidos em sala de aula, para que possam, assim, superá-los.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Este trabalho pretende identificar e analisar processos interpretativos na comunicação intracultural entre alunos e professores brasileiros e, intercultural, entre professores americanos e alunos brasileiros em aulas de língua inglesa, assim como entender os *backgrounds* social e cultural desses processos.

⁷ A expressão ‘processos interpretativos’ se refere aos movimentos cognitivos que o ouvinte faz visando entender o falante, procurando posicionar as suas interpretações em *frames* geralmente estabelecidos por sua vivência em sua cultura de origem. Esses *frames* constituem as convenções de contextualização da sua cultura.

1.3.2 Objetivos específicos

Analisar gravações, em vídeo, de aulas de língua inglesa ministradas por professores brasileiros e americanos a alunos brasileiros, de maneira a:

- ressaltar o uso de pistas de contextualização que permitiram ou dificultaram a interação;
- identificar momentos em que, mesmo ocorrendo transferência de aspectos pragmáticos (pistas de contextualização) da língua portuguesa para a língua inglesa, a comunicação se dá de maneira satisfatória;
- identificar momentos em que a transferência de aspectos pragmáticos gera quebra na comunicação;
- investigar como a quebra na comunicação é negociada entre os falantes; e
- buscar possíveis explicações que levem em conta aspectos culturais nas quais certas preferências de fala poderiam ser encaixadas com o apoio de bibliografia que trate de questões sociológicas e antropológicas das duas culturas em questão (brasileira e americana⁸).

⁸ Em um primeiro momento, questionamo-nos a respeito da utilização das expressões ‘cultura americana’ ou ‘sociedade americana’, já que ‘América’ pode se referir ao continente americano, como um todo. Entretanto, um dos professores dos Estados Unidos participantes da pesquisa, J. M., chamou-nos atenção para o fato de que os próprios indivíduos nascidos nos Estados Unidos se referem a si mesmos como ‘americanos’ – e não como ‘norte-americanos’. Vem daí a nossa escolha pela utilização do termo “americano”.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho é ancorado em alguns pressupostos teóricos que se complementam, a saber: a construção social do conhecimento (BERGER & LUCKMANN, 2004[1966]; SCHÜTZ, 2010[1944]), a relatividade linguística (WHORF, 1956; GUMPERZ & LEVINSON, 1996; KRAMSCH, 1998; WIERZBICKA, 2003; FOLEY, 1997; PALMER, 1996) e a relatividade de processos de inferência (GUMPERZ, 1982; GUMPERZ & LEVINSON, 1996c; GUMPERZ & COOK-GUMPERZ, 2007).

A hipótese de que o conhecimento é construído socialmente assume que diferentes sociedades pensam o mundo de maneiras distintas. A visão de mundo, por sua vez, fornece um quadro para gerar, sustentar e aplicar conhecimento; portanto, a comunicação em ambientes institucionalizados variados (BERGER & LUCKMANN, 2004, p. 69) gera maneiras diferentes de se pensar e se falar.

Nesse âmbito, a relatividade linguística está ligada às diferentes construções da realidade, que podem ser feitas por sociedades e culturas⁹ distintas. A língua, principal suporte do conhecimento socialmente construído, reflete e dissemina as diferentes realidades. A relatividade linguística postula que as diferentes maneiras de pensar dos indivíduos são diretamente influenciadas pelas suas línguas nativas, e vice-versa. Isso significa que um falante nativo de português tem concepções de vida e visões de mundo diferentes de um falante nativo de inglês, e suas línguas, portanto, expressarão tais distinções.

Logo, ao levarmos em consideração que culturas¹⁰ distintas pensam e se expressam linguisticamente de modos divergentes, chegaremos, necessariamente, à conclusão de que os próprios processos de interpretação da realidade se mostram também relativos.

⁹ Muitas vezes, os termos ‘sociedade’ e ‘cultura’ são utilizados para se referir a um mesmo construto conceitual. Ressaltamos que partimos de definições diferentes para esses termos. Enquanto ‘sociedade’ remete à organização de um grupo social em uma estrutura de classes com leis e normas características, ‘cultura’ remete a comportamentos e crenças refletidos na língua e nos valores de um grupo (a definição de cultura será aprofundada na nota seguinte). Na sociedade brasileira, podemos contrastar, por exemplo, a cultura nordestina e a cultura mineira. Mas podemos também ter, no Brasil, sociedades paralelas que não são regidas pelas leis gerais da sociedade brasileira. Assim, a organização dos índios Pataxós, no Estado da Bahia, concretiza-se não apenas como uma cultura à parte, mas, também, como uma sociedade específica, já que possui uma organização societária com normas e leis próprias.

¹⁰ O conceito de ‘cultura’ utilizado nesta pesquisa é baseado em Schröder (2008), que argumenta que é necessária uma visão dinâmica e recíproca de cultura, que pode ser acessada através de uma perspectiva construtivista, segundo a qual comunidades de fala objetivam gêneros comunicativos e formam tradições de conferência de sentido que são possibilitadas por meio de acoplamentos estruturais entre os participantes dessas comunidades. Schröder se utiliza do construcionismo social do conhecimento de Berger & Luckmann (1966) para definir cultura como “processo de internalização,

Em suma, esses três construtos se complementam da seguinte maneira: a construção social do conhecimento só é possibilitada graças à mediação da língua em interações concretas entre indivíduos de uma sociedade, que compartilham de uma mesma cultura.¹¹ A língua, por sua vez, além de possibilitar que o conhecimento seja compartilhado, torna-se institucionalizada e, à medida que a sociedade se amplia e seus novos membros aprendem a língua e a cultura a ela ligadas, eles recebem influência coercitiva dessa mesma língua e dessa mesma cultura. O indivíduo nascido nessa sociedade é, de certa maneira, forçado a usar a linguagem já utilizada pelos outros indivíduos do mesmo grupo, mas a língua, vista, ao mesmo tempo, como instrumento de exteriorização e interiorização da realidade, também força esse indivíduo a pensar segundo os padrões que ela estabelece. Logo, seus julgamentos, sua maneira de ver a vida, sua postura em diferentes contextos comunicativos e, por conseguinte, seus esquemas de interpretação da realidade recebem, também, de certa forma, influência coercitiva de sua língua e cultura nativas.

Em seguida, explicitaremos cada um dos pressupostos teóricos que nos serviram de guias durante esta pesquisa.

2.1 A Construção Social do Conhecimento

Para que entendamos como a Sociologia do Conhecimento – subárea da Sociologia onde se delineou a teoria da Construção Social do Conhecimento – tenta superar a dicotomia entre o individual e o social e como essa superação tem influências importantes sobre os trabalhos na área da Linguística – principalmente em Sociolinguística e, mais especificamente na Sociolinguística Interacional – é importante que façamos referência ao pano de fundo para o seu desenvolvimento. Para tal, é preciso que nos remetamos à Filosofia, que sempre serviu como mola propulsora para diversos tipos de estudos desenvolvidos em determinados momentos históricos da humanidade.

de externalização e de modificação de um mundo específico a partir de processos da comunicação que acontecem em locais concretos”. (BERGER & LUCKMAN, 1966 *apud* SCHRÖDER, 2008, p. 40).

¹¹ Não nos referimos, aqui, a uma cultura única e indivisa, mas a uma cultura nacional como cultura principal. Para Hall (2006, p. 50), a cultura nacional é uma construção discursiva, “um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações, quanto a concepção que temos de nós mesmos”. Ela confere, portanto, aos indivíduos uma sensação de pertencimento à nação, mesmo que eles estejam vinculados a subculturas distintas. O discurso da cultura nacional, portanto, os une como membros de uma só nação.

A Fenomenologia, uma importante vertente da Filosofia, surge com o teórico Edmund Husserl (1859-1938), que foi bastante influenciado por Immanuel Kant (1724-1804), o primeiro pensador a romper com a tradição cartesiana na Filosofia (BELLO, 2006 p. 18). O método analítico da Fenomenologia procura “ir ao encontro das coisas” (BELLO, 2006, p. 73) e não partir de ideias preconcebidas. Husserl contrapõe-se, assim, ao Positivismo, que tinha interesse em conhecer apenas aquilo que é útil, concreto e fatural. A Fenomenologia, ao contrário, propõe dois passos metodológicos importantes: o primeiro é a redução eidética ou redução à essência, o que coloca entre parênteses o fatural. O segundo passo do método é a redução ao sujeito, que requer que se retire a natureza circundante e que se fixe a atenção no ‘eu’. Parte-se, portanto, não de ideias imediatas, mas da experiência de perceber. Bello cita um exemplo do próprio Husserl (1979[1913]):

[a]qui, diante de mim, há uma folha de papel branco (...). A folha de papel é por nós percebida (...). O perceber, o ver, o tocar a folha de papel é o que estamos vivendo, uma *Erlebnis*¹², da qual estamos conscientes. A folha de papel não é em si mesma uma *Erlebnis*, porque ela está fora de nós, sendo que está em nós somente enquanto é percebida (...). (HUSSERL, 1913 *apud* BELLO, 2006, p. 89)

Logo, a realidade é entendida pela Fenomenologia a partir da experiência das pessoas. Um objeto é, necessariamente, sempre referido a um sujeito. O mundo, portanto, não é uma realidade que pode ser descrita independentemente do sujeito. É importante acrescentar aqui que a Fenomenologia de Husserl trata do indivíduo – por meio de uma perspectiva solipsista – como ego transcendental. Ele é, portanto, entendido a partir de si mesmo e, por conseguinte, desligado do outro, o que acabou se tornando um ponto de crítica crucial.

Tendo estudado intensivamente o trabalho de Husserl, Alfred Schütz (1899-1959) foi o cientista social que fez a ponte entre o pensamento do filósofo e o mundo social, já que parte da intersubjetividade – e não mais do ego transcendental – em suas análises. É de Schütz uma das primeiras reflexões sobre o encontro de dois mundos simbólicos no clássico ensaio *The Stranger – an Essay on Social Psychology* (SCHÜTZ 2010[1944]), que será abordado mais a seguir.

Berger & Luckmann, por sua vez, atestam que devem a Schütz grande parte de suas reflexões a respeito do construcionismo social do conhecimento. No livro *The Social Construction of Reality*, lançado em 1966 (aqui referenciado por sua edição brasileira de

¹² *Erlebnis* é um vocábulo da língua alemã. ‘*Leb*’ indica vida (*‘leben’* significa ‘viver’). ‘*Er*’ é uma espécie de reforço que significa que estou vivendo exatamente isso nesse momento. ‘*Is*’ indica o substantivo. *Erlebnis* é aquilo que estamos vivendo em um dado momento, por meio de uma sensação. Em português, o termo é comumente traduzido como ‘vivência’. (BELLO, 2006, p. 87)

2004), argumentam que todo conhecimento do senso-comum e da realidade cotidiana é derivado de e mantido por interações sociais; daí o papel fundamental da linguagem como mantenedora e disseminadora da realidade cotidiana (BERGER & LUCKMANN, 2004[1966]).

A Sociologia do Conhecimento, conforme delineada por Berger & Luckmann (2004[1966]), tem o propósito de analisar as raízes daquilo que se tem por ‘conhecimento’ em uma dada sociedade. Tal conhecimento pressupõe uma realidade admitida como certa e inquestionável pelos indivíduos dessa mesma sociedade. Ao tratar dessa questão, a Sociologia do Conhecimento analisa um tema que está na base de muitas reflexões teóricas nas mais diversas áreas de estudo: até que ponto o pensamento individual ou o pensamento coletivo reflete fatores sociais, históricos, psicológicos ou biológicos e quais são as raízes desse processo.

Berger & Luckmann (2004) consideram dois momentos essenciais no processo de construção social da realidade: a objetivação e a subjetivação do conhecimento. As experiências são objetivadas na medida em que se tornam acessíveis além da expressão de intenções subjetivas e individuais do ‘aqui e agora’ da interação face a face. À medida que os indivíduos interagem, ações e motivações são exteriorizadas e muitas delas se tornam tipificadas; essas tipificações vão se tornando progressivamente anônimas, ou seja, as ações não são atribuídas apenas àqueles indivíduos que as realizaram, mas, sim, a todo um grupo de pessoas. As ações e motivações frequentemente repetidas tornam-se moldadas e se transformam em padrões, que podem ser reproduzidos, o que resulta em um ganho psicológico de economia de esforço para os membros de uma sociedade, porque faz com que opções de realização de uma mesma ação se estreitem.

O mesmo acontece com a linguagem, segundo os autores Berger & Luckmann (2004). Só podemos falar de ‘linguagem’ propriamente dita quando as expressões linguísticas podem ser destacadas dos estados subjetivos do ‘aqui e agora’. De fato, as objetivações da vida cotidiana podem ser mantidas, primordialmente, pela significação linguística, que se torna um “repositório objetivo de vastas acumulações de significados e experiências” (BERGER & LUCKMANN, 2004, p. 57), que são preservadas no tempo. Nas interações, o interlocutor é capaz de prever as ações do outro e, assim, a interação torna-se, em alto grau, previsível. As ações habituais (linguísticas e não linguísticas) passam a fazer parte do repositório geral de conhecimentos admitidos como certos para os indivíduos. Só dessa maneira, por meio do mundo objetivo criado pelo homem, as formações sociais podem ser transmitidas a novas gerações.

Segundo Berger & Luckmann, é a linguagem a principal responsável por dar às experiências uma ordem coerente e isso é feito, primordialmente, na conversação. Para esses autores:

[n]o estabelecimento desta ordem, a linguagem realiza um mundo, no duplo sentido de apreendê-lo e produzi-lo. A conversação é a atualização desta eficácia realizadora da linguagem nas situações face a face da existência individual. Na conversa, as objetivações da linguagem tornam-se objetos da consciência individual. (BERGER & LUCKMANN, 2004, p. 204)

Nesse ponto, é importante apontar como Berger & Luckmann (2004) explicam como uma ação humana tipificada pode culminar em um conhecimento tido como realidade inquestionável para os indivíduos. Isso acontece mediante o processo de reificação, que é definida como apreensão de fenômenos humanos como objetos, como coisas não humanas ou super-humanas. A reificação é um passo à frente da objetivação. Esta ainda pressupõe um conhecimento, por parte do homem, de que, embora objetivado, o mundo social foi feito também por homens e pode, por isso, ser modificado por eles. Na reificação – a objetivação em seu grau mais extremo –, o mundo perde a sua inteligibilidade como empreendimento humano. Assim, “(...) paradoxalmente, o homem é capaz de produzir uma realidade que o nega” (BERGER & LUCKMANN, 2004, p. 124).

Entretanto, como apontam os mesmos estudiosos, não se pode afirmar que o indivíduo já nasça como membro da sociedade. Ele nasce, na verdade, com uma predisposição para a sociabilidade. O ponto inicial da socialização é a interiorização, ou seja, a apreensão do conhecimento objetivo dotado de sentido. Esse conhecimento objetivo chega ao indivíduo mediatizado pelos processos subjetivos de outros – chamados, pelos autores, de ‘outros significativos’¹³ – e se torna subjetivamente significativo para ele. A interiorização constitui a base da compreensão dos nossos semelhantes e da compreensão do mundo como realidade social.

Somente depois de ter passado por processos de interiorização, o indivíduo se torna membro real da sociedade. Berger & Luckmann (2004) definem a socialização como processo ontogenético que introduz o indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um de seus setores. Nesse processo de socialização, a linguagem – o aspecto mais importante dessa fase – ganha um caráter inerente à natureza das coisas. Para uma criança, por exemplo, uma coisa só pode ser aquilo de que ela é chamada e não poderia ser designada de outra maneira.

¹³ Geralmente, pais e parentes próximos.

Os autores distinguem entre dois tipos de socialização: a primária, que, como o próprio nome diz, é a primeira a ser experimentada pelo indivíduo, logo na infância, por meio de interações com seus familiares, e a secundária, que se refere a processos subsequentes de introdução do indivíduo já socializado em setores do mundo objetivo de sua sociedade. Berger & Luckmann (2004) argumentam que a socialização primária é a mais importante, porque delimita a estrutura básica de toda a socialização subsequente. Todo indivíduo nasceu em uma estrutura social objetiva e, nessa estrutura, interagiu com os outros significativos que se encarregaram de sua socialização. Esses outros significativos são responsáveis por apresentar ao indivíduo a realidade objetiva, da maneira como eles a interiorizaram em suas próprias socializações primárias. Ao fazer a mediação entre o mundo objetivado e seus próprios mundos subjetivos, os outros significativos escolhem aspectos da realidade objetiva de acordo com sua localização na estrutura social e, também, em virtude de idiosincrasias individuais. O mundo é, assim, “filtrado” para o indivíduo (BERGER & LUCKMANN, 2004, p. 176) através de seu contato com os outros significativos. Assim,

como consequência, uma criança da classe inferior não somente irá habitar um mundo grandemente diferente do que é próprio da criança de classe superior, mas pode chegar a ter um mundo inteiramente diferente daquele da criança de classe inferior que mora na casa ao lado. (BERGER & LUCKMANN, 2004, p. 176)

A socialização primária cria, gradativamente, uma tipificação dos papéis e atitudes dos outros significativos e dos outros não-significativos, ou seja, dos outros em geral:

[p]or exemplo, na interiorização das normas há uma progressão que vai da expressão “mamãe está zangada comigo agora” a esta outra “mamãe fica zangada comigo toda vez que eu derramo a sopa”. Desde que mais outras pessoas significativas (pai, avó, irmã mais velha, etc.) apoiem a atitude negativa da mãe com relação ao ato de derramar a sopa, a generalidade da norma é estendida subjetivamente. O passo decisivo ocorre quando a criança reconhece que todos são contra o fato de entornar a sopa, e a norma generaliza-se tomando a expressão “Não se deve derramar a sopa”, sendo o “se” parte de uma generalidade que inclui, em princípio, toda a sociedade, na medida em que é significativa para a criança. Esta abstração dos papéis e atitudes dos outros significativos concretos é chamada o outro generalizado. Sua formação na consciência significa que o indivíduo identifica-se agora não somente com os outros concretos, mas com uma generalidade de outros, isto é, com uma sociedade. (BERGER & LUCKMANN, 2004, p. 178)

De acordo com Berger & Luckmann (2004), o outro generalizado,¹⁴ cristalizado na consciência do indivíduo, estabelece uma relação simétrica entre a realidade objetiva e a

¹⁴ Conceito atribuído por Berger & Luckmann (2004) a Mead (1962).

realidade subjetiva. Aquilo que é real para a sociedade em geral é real também para o indivíduo em particular. Contudo, é importante salientar que a simetria entre as realidades objetiva e subjetiva nunca é completa. A realidade objetiva é sempre mais abrangente do que a realidade subjetiva e não pode ser devidamente interiorizada, em todos os seus detalhes, por esta. Ninguém é capaz de interiorizar tudo aquilo que é objetivado como realidade para uma sociedade inteira.

Segundo os mesmos autores, para se cumprir o papel de manutenção da realidade apreendida durante a socialização primária, não é necessário contato constante com os outros significativos durante toda a vida. Todos os outros servem para reafirmar, geralmente, a realidade subjetiva de um indivíduo. Isso acontece em situações rotineiras, como ir de ônibus para o trabalho, por exemplo. Mesmo que o indivíduo não conheça absolutamente ninguém presente na condução, a multidão de pessoas reafirma a estrutura básica da vida cotidiana que pressupõe, por exemplo, que as pessoas responsáveis saem de casa cedo para trabalhar, leem um jornal pela manhã, vestem-se de uma determinada maneira, etc..¹⁵

Outro tipo de socialização apontada por Berger & Luckmann (2004), mas não discutida em sua obra, é aquela experienciada pelo estrangeiro em uma nova sociedade, diferente daquela onde recebeu a sua socialização primária. Mas Schütz, que teve publicações em coautoria com Luckmann, escreveu um artigo intitulado *The Stranger – an Essay in Social Psychology* (SCHÜTZ, 2010 [1944]), traduzido para o português como *O Estrangeiro – Um Ensaio em Psicologia Social* (2010). Nesse trabalho, o autor trata da situação de aproximação do estrangeiro em relação ao grupo do qual se aproxima; mais especificamente, da fase que precede o seu ajustamento social e que inclui seus pré-requisitos. Segundo ele, o padrão cultural do grupo do qual o estrangeiro se aproxima configura-se como senso comum do homem que vive dentro dele, em meio aos seus semelhantes. O sistema de conhecimento adquirido dentro desse grupo toma, para os seus membros, a aparência de coerência, consistência e clareza, ou seja, é reconhecido como realidade objetiva, como descrita por Berger & Luckmann (2004).

O estrangeiro, entretanto, não compartilha, com o nativo do país, esse mesmo senso comum. Ele questiona quase tudo que parece ser indubitável para os membros do grupo. Mesmo que ele conheça a história do grupo aproximado, ele nunca foi parte integrante de sua biografia e desconhece o seu mundo objetivo; “vendo do ponto de vista do grupo

¹⁵ Berger & Luckmann discutem casos de desvios durante os processos de socialização que não serão por nós aqui apresentados, pois fogem do nosso interesse imediato com a teoria aqui esboçada.

aproximado, ele é um homem sem história” (SCHÜTZ, 2010, p. 122). Assim, o estrangeiro, frequentemente, tenta transformar os termos do padrão cultural do grupo aproximado nos termos do padrão cultural de seu grupo de origem e incorre no risco de encontrar, na melhor das hipóteses, apenas equivalências mais ou menos semelhantes.

Logo, cada aspecto do padrão cultural do novo grupo constitui, para o estrangeiro, não uma realidade objetiva, mas uma probabilidade subjetiva que precisa ser checada passo a passo. Ele precisa conferir se as soluções sugeridas pelo novo sistema irão surtir os efeitos desejados. Assim, seu mundo subjetivo, delimitado pela sua socialização em sua cultura de origem, vai sendo testado e, com o passar do tempo, confirmado ou refutado.

Nesse sentido, tanto para os estrangeiros radicados em novas sociedades, quanto para nativos em suas sociedades de origem, a língua pode ser vista como um empecilho – no caso da primeira situação – ou facilitadora – no caso da segunda – para o acesso à realidade objetiva da uma sociedade.

No caso de nativos em suas sociedades de origem, Berger & Luckmann (2004) ressaltam que, no processo de construção da realidade a partir da tipificação de ações, a linguagem tem um caráter essencial. A linguagem é tida como uma “facticidade externa” ao indivíduo, que “exerce efeitos coercitivos” sobre ele e o força a “entrar em seus padrões” (BERGER & LUCKMANN, 2004, p. 59). Logo, todos os que empregam a mesma língua são, em geral, mantenedores da mesma realidade (*idem, idem*, p. 204).

2.2 Relativismo Linguístico

A preocupação com a relação entre língua e pensamento já ocupava filósofos de tempos remotos, como Santo Agostinho (354-430) – que acreditava que a linguagem era uma mera nomenclatura para conceitos que tinham existência anterior a ela – e Roger Bacon (1220-1292) – que, por outro lado, insistia na impossibilidade de tradução perfeita devido à não equivalência entre campos semânticos de diferentes línguas (GUMPERZ & LEVINSON, 1996a, p. 1). Assim, duas posições distintas a respeito da ligação entre língua e pensamento tomavam forma: a universalista e a relativista. Ambos os posicionamentos apresentam reflexos perceptíveis em estudos atuais das mais diversas áreas. No campo dos Estudos Linguísticos, temos, por exemplo, pesquisas sobre a aquisição da linguagem (inspiradas em BROWN, 1973) que consideram a possibilidade de uma ordem universal na aquisição de

morfemas, independentemente da língua falada. Mas temos, também, por outro lado, investigações sobre as influências socioculturais na aquisição da linguagem (inspiradas em teorias de aprendizagem Vygotskianas). Nosso trabalho assume uma posição relativista; entretanto, sem refutar a possibilidade de existência de universais no pensamento humano.

Por ‘Relativismo Linguístico’ referimo-nos ao reconhecimento da indissociabilidade entre língua e cultura, cujas origens remontam aos séculos XVII e XVIII com filósofos da linguagem como Locke, Leibniz e Condillac. Esse último exerceu grande influência sobre Johann Herder (1744-1803), na época do início da formação das nações, no final do século XVIII e na primeira metade do século XIX. Nesse contexto, o interesse pela relação entre língua e cultura ganhava saliência. Herder foi um dos pioneiros a expressar a ideia de que uma língua era o reflexo do que seu povo pensava:

[s]e é verdade que nós (...) aprendemos a pensar através de palavras, então a língua é o que define e delimita todo o conhecimento humano (...). Na vida cotidiana, pensar é praticamente o mesmo que falar. Cada nação se expressa (...) de acordo com a maneira em que pensa e pensa de acordo com a maneira pela qual se expressa.¹⁶ (HERDER, 1960 [1772] *apud* KRAMSCH, 2004, p. 236)

Wilhelm von Humboldt (1762-1835 *apud* KRAMSCH, 2004, p. 236) expressou a relação entre língua e visão de mundo da seguinte maneira:

[u]ma visão de mundo característica reside na língua cotidiana. Do mesmo jeito através do qual o homem produz a língua, ele também se joga dentro dela, e a língua cotidiana desenha ao redor das pessoas que a utilizam um círculo de onde só é possível sair pisando no círculo de outros.¹⁷

Segundo Foley (1997, p. 194), foi o antropólogo Franz Boas o primeiro a investigar, empiricamente, as ideias de Herder e Humboldt, analisando a língua de indígenas norte-americanos. Foi também Boas quem iniciou a investigação de categorias gramaticais de diferentes línguas. Segundo ele, em cada língua, apenas uma parte da vasta gama de pensamentos é expressa. Cada língua teria uma tendência a selecionar alguns conceitos específicos dessa variedade de pensamentos possíveis. Para Boas, as categorias linguísticas

¹⁶ If it be true that we(...) learn to think through words, then language is what defines and delineates the whole of human knowledge (...). In everyday life, it is clear that to think is almost nothing else but to speak. Every nation speaks (...) according to the way it thinks and thinks according to the way it speaks. (Tradução nossa).

¹⁷ (...) there resides in every language a characteristic world-view (...). By the same act whereby [man] spins language out of himself, he spins himself into it, and every language draws about the people that possesses it a circle whence it is possible to exit only by stepping over at once into the circle of another one (von Humboldt, [1836] 1988, p. 60) (Tradução nossa.)

expressavam o pensamento. Ele partia, portanto, de uma perspectiva unidirecional. Para ele, apesar das diferenças entre as línguas (que refletiriam os diferentes interesses culturais), todas as línguas constituíam veículos igualmente viáveis para a expressão do pensamento.

Sapir, um dos mais proeminentes alunos de Boas, via cada língua como um sistema formalmente completo (FOLEY, 1997, p. 196). Isso, segundo ele, faz com que a comparação entre línguas seja impossível. Para Sapir, as classificações linguísticas não são rótulos aplicados por um falante individual a um mundo objetivo; o mundo é, na verdade, socialmente e culturalmente mediado. Sapir modificou o conceito de Boas de que a língua reflete o pensamento. Para ele, as categorias linguísticas guiam o pensamento. A relatividade, para Sapir, é de conceitos ou formas de pensamento. Diferentes hábitos de fala têm um efeito crucial nas inferências que os falantes de uma determinada língua fazem a respeito de suas experiências.

Whorf (FOLEY, 1997, p. 199) teve longo e frequente contato com Sapir, na Universidade de Yale, o que resultou, posteriormente, em reflexões próprias acerca do relativismo linguístico. Whorf acreditava que o pensamento era linguisticamente mediado. Seus métodos de pesquisa incluíam a análise contrastiva de exemplos individuais em línguas específicas e a comparação detalhada de um conjunto de sistemas linguísticos em duas línguas. Ele tentava, assim, tirar conclusões globais sobre as diferenças em pensamentos habituais dos falantes de tais línguas. Um dos seus interesses era, por exemplo, em como esquemas relativos à matéria, espaço e tempo tinham efeitos sobre o entendimento de conceitos. No clássico texto *The relation of habitual thought and behavior to language* (1956), Whorf contrasta línguas europeias, ou aquilo que ele chama de SAE (*Standard Average European*), com a língua *hopi*, em termos de padrões linguísticos e pensamentos habituais. Nesse trabalho, ele analisa os domínios semânticos de ‘massa’ e ‘tempo’. Para ele, as categorizações habituais nas línguas estudadas derivam dos sistemas gramaticais dessas línguas. Em SAE, por exemplo, experiências objetivas e subjetivas podem ser quantificadas da mesma maneira. Diz-se, portanto, ‘dez homens’, da mesma maneira como se diz ‘dez dias’. A experiência temporal, por conseguinte, é objetificada da mesma maneira que a experiência concreta de se deparar com dez homens em uma esquina, por exemplo. Em *hopi*, por outro lado, plurais e cardinais são usados apenas para grupos objetivamente experienciados. No caso de plurais imaginários, como em expressões que se referem ao tempo, utilizam-se números ordinais com nomes singulares. A expressão ‘dez dias’, conseqüentemente, não existiria. No lugar dela, teríamos: ‘algo aconteceu no décimo primeiro dia’ (WHORF, 1956, p. 139).

Vários estudos que procuravam testar a relatividade em termos empíricos surgiram a partir dos trabalhos de Whorf (1956). Muitas dessas investigações (por exemplo, BERLIN & KAY, 1969) culminaram na conclusão de que não era possível traçar uma correlação objetiva entre língua e pensamento. Todavia, acreditamos que a ideia de relativismo linguístico, hoje usualmente relacionada à ‘hipótese Sapir-Whorf’, não pode ser completamente rejeitada, na medida em que o próprio Whorf argumentou que “há conexões, mas não correlações ou correspondências diagnósticas entre normas culturais e padrões linguísticos” (WHORF, 1956, p. 159).

A influência da língua sobre o pensamento foi comprovada por algumas pesquisas cujo escopo era comparar expressões linguísticas de falantes de diferentes línguas nativas. No estudo de John Lucy sobre números gramaticais (1992 *apud* PALMER, 1996, p. 161), por exemplo, concluiu-se que, ao descrever uma determinada figura, falantes de inglês se preocupavam mais com o número de objetos de referência, enquanto falantes de Yucatec se referiam, com mais frequência, à composição material dos objetos. Segundo Lucy, o resultado evidencia menor preocupação com números por parte dos falantes de Yucatec em relação aos falantes de inglês. Já Slobin (1996), ao investigar narrativas orais produzidas por falantes de inglês, de espanhol, de alemão e de hebraico, concluiu que eles dão ênfase a diferentes aspectos da narrativa oral, em termos de estilo retórico e descrições temporais e espaciais. Por isso, ele sugere que, ao adquirir cada uma dessas línguas, as crianças são guiadas por um conjunto de distinções gramaticais na língua para observar certas características dos eventos no ato de falar (SLOBIN, 1996, p. 89).

Enquanto os trabalhos de Lucy e Slobin atestam a influência das estruturas semânticas e gramaticais das línguas sobre a cognição, a visão sobre relativismo linguístico foi ampliada por teorias que procuravam entender a interação entre o conteúdo linguístico das expressões e os contextos nos quais elas são utilizadas. Essas teorias partem do princípio de que o significado é parcialmente dependente do uso, o que torna o significado mais dependente do contexto cultural (GUMPERZ & LEVINSON, 1996c). Assim, princípios pragmáticos – e não apenas semânticos – entram, também, em campo, uma vez que apenas os significados abstratos das expressões linguísticas são, muitas vezes, indeterminados e necessitam ser complementados por parâmetros contextuais da língua em uso (GUMPERZ & LEVINSON, 1996c, p. 225).

Neste trabalho, partimos de uma perspectiva que considera a comunicação intercultural em contexto, ou seja, uma visão pragmaticamente orientada. É nossa hipótese que uma língua X salienta alguns aspectos da experiência, enquanto uma língua Y salienta

aspectos diferentes. Essa ênfase, entretanto, é fruto não apenas da exposição dos falantes nativos a estruturas gramaticais e semânticas específicas, mas, também, de sua vivência em comunidades repletas de valores culturais transmitidos e reafirmados, a todo o momento, com a língua em uso.

Em interações situadas, diferentes perspectivas se fazem presentes constantemente, embora, muitas vezes, não sejam foco de reflexão consciente. Essas perspectivas são veiculadas por meio de signos verbais, paraverbais e não verbais que sinalizam os processos interpretativos, ou seja, os *frames* de interpretação¹⁸ acessados pelo falante e por seu interlocutor em momentos determinados da interação. Esses *frames* culturalmente orientados, na teoria de John Gumperz, explicitada a seguir, são chamados de ‘convenções de contextualização’.

2.3 Convenções de Contextualização

O advento da Sociolinguística, nos anos 1960, possibilitou maior ênfase no estudo da língua em uso, ou seja, o estudo da língua como ação encaixada em um contexto social e cultural específico. John Gumperz, fundador da Sociolinguística Interacional, foi um dos pioneiros na análise microanalítica da comunicação intercultural (SCHRÖDER & OLIVEIRA, 2011, p. 313).

A variedade de interpretações possíveis para um único enunciado depende de diversos fatores: a frequência de contato entre interlocutores, a sua (não) participação na mesma comunidade de fala, diferentes posições sociais que os interlocutores ocupam, etc.. Para Gumperz (1982), a decisão de como interpretar uma dada enunciação baseia-se na definição do ouvinte do que está acontecendo no momento da interação. O ouvinte tende a definir a interação de acordo com um *frame* ou esquema que lhe é identificável ou familiar.

Para o Gumperz (1982), as escolhas de interpretação são afetadas por implicaturas conversacionais baseadas em expectativas convencionalizadas entre conteúdo e estilo. Algumas características, como a escolha de código, dialeto ou estilo e, ainda, fenômenos prosódicos, escolhas lexicais e sintáticas, entre outros, são meios com os quais os

¹⁸ Partimos, aqui, daquilo que TANNEN & WALLAT (1987, p. 206) definem como “noção interativa de *frame*”, que se refere à definição, por parte dos interlocutores, do tipo de atividade realizada no momento da interação.

interlocutores esperam entender ou ser entendidos no processo de interação (GUMPERZ, 1982).

As características do discurso descritas acima são tratadas por Gumperz (1982) como ‘pistas de contextualização’ e são dependentes de um repertório linguístico historicamente construído. As inferências necessárias para entender trocas conversacionais baseiam-se em um conjunto complexo de hipóteses sociais que revelam um conhecimento culturalmente específico adquirido com base na participação em uma determinada comunidade de fala (GUMPERZ & COOK-GUMPERZ, 2007, p. 14). Essas pistas servem para “‘aparar a árvore da tomada de decisão’ e limitar o escopo de interpretações possíveis”¹⁹ (GUMPERZ, 1999, p. 465). Quando todos os participantes de uma interação compartilham esse repertório, os processos interpretativos costumam passar despercebidos; mas, quando, ao contrário, o ouvinte não reage da maneira esperada a uma dessas pistas ou não tem consciência de sua função, as interpretações podem diferir e mal-entendidos podem acontecer. Tais divergências de interpretações são, muitas vezes, vistas em termos atitudinais. O ouvinte pode passar a julgar o falante, ou vice-versa, como rude, arrogante ou impertinente, por exemplo (GUMPERZ, 1982, p. 132). Segundo o mesmo autor, ao sinalizar uma atividade de fala, um falante também sinaliza pressuposições sociais em termos de como a mensagem deve ser interpretada (GUMPERZ, 1982, p. 132). O conceito de ‘pistas de contextualização’ foi relevante para este trabalho uma vez que, durante o processo de análise de dados, as pistas de contextualização identificadas foram o principal instrumento utilizado para que pudéssemos entender como as línguas nativas influenciam os processos interpretativos de brasileiros e americanos.

Em termos de análise das pistas de contextualização, as atividades de fala, que se referem às fases de um evento de fala, têm um papel importante para Gumperz & Cook-Gumperz (2007). A atividade de fala permite que analisemos o que é intencionado em diferentes momentos do evento. Para o autor, na fase inicial do processo interpretativo, o ouvinte tenta relacionar a conversa em progresso a experiências passadas e o faz por meio da categorização daquilo que ele vê e ouve como um ou outro tipo específico de atividade. A noção de tipo de atividade é usada aqui para se referir a modelos mentais ou esquemas de ações orientadas para o cumprimento de objetivos. Esses modelos estabelecem critérios para se julgar o que é esperado e para se inferir como aquilo que é dito no curso de um evento se encaixa na interação como um todo. Concordar a respeito de qual atividade de fala está sendo

¹⁹ “(...) ‘trimming the decision-making tree and limiting the range of possible understandings.’ (Tradução nossa.)

realizada significa concordância em inferências culturalmente fundamentadas, como aquelas que dizem respeito aos resultados comunicativos esperados, ao grupo de temas a serem explorados, etc..

As convenções de contextualização, para Gumperz & Cook-Gumperz (2007), são signos indexicais, porque produzem uma associação imediata entre o signo e o contexto. Esse conhecimento indexical, segundo eles, só pode ser adquirido mediante experiência interativa dentro de um ambiente cultural. Isso explica o fato de que, para falantes não-nativos em processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, a aquisição de expressões idiomáticas seja, quase sempre, complicada. Essas expressões, normalmente, não podem ser interpretadas em seu sentido literal e estão associadas a contextos culturais bastante específicos. A expressão “*what’s up?*”, por exemplo, pode ser facilmente mal-interpretada por um aprendiz de inglês, uma vez que ela depende de um contexto específico para fazer sentido.

Para Gumperz (1982),

[m]al-entendidos causados por convenções de contextualização refletem fenômenos que são tipicamente sociolinguísticos na medida em que seu peso interpretativo é muito maior do que sua importância linguística como usualmente medida por técnicas da gramática contrastiva. Quando acontecem, eles têm o efeito de retrospectivamente mudar o caráter do que foi discutido anteriormente e de remodelar inteiramente o curso da interação. Um deslize desse tipo faria com que o ouvinte pensasse: “Eu achei que estávamos na mesma sintonia, mas nós certamente não estamos.” Práticas discrepantes podem persistir apesar de anos de contato intergruppal. Frequentemente, falantes podem estar conscientes de dificuldades vagas de comunicação ou de sua falta de habilidade em envolver outros em conversas sérias, mas o que eles raramente veem, e o que a análise gramatical convencional raramente sugere, é que essas dificuldades podem ter causas linguísticas.²⁰ (GUMPERZ, 1982, p. 150)

Trazemos, em seguida, um exemplo de interação intercultural apresentado por Gumperz (2000). Nele, dois falantes nativos de língua inglesa, R e C, estão realizando uma entrevista de emprego com um candidato paquistanês, A. O primeiro passo do candidato havia sido escrever respostas escritas em um formulário.

²⁰ “Miscommunication caused by contextualization conventions reflects phenomena that are typically sociolinguistic, in the sense that their interpretive weight is much greater than their linguistic import as measured by the usual techniques of contrastive grammar. Whenever they occur, they have the effect of retrospectively changing the character of what has gone before and of reshaping the entire course of an interaction. A mistake in one such feature would lead the listener to think, “I thought we were on the same wavelength, but we are obviously not.” Discrepant practices may persist despite years of intergroup contact. Often, speakers may be aware of vague difficulties in communication or of their inability to involve others in serious talk, yet rarely do they see, nor does conventional grammatical analysis suggest, that such difficulties may have linguistic causes.” (Tradução nossa.)

- 1 R: ... and you've put here that you want to apply for that course, because there are more jobs in:, {[dc] the * trade.}
 2 A: {[lo] yeah}
 3 R: so perhaps you could explain to Mr. C, ahmm ... a*part from that reason, *why else you want to, apply for e*lectrical work.
 4 A: I think I like ... *this job* ..in my- *as a* profession //
 5 C: ..{[lo] and *why do you think you'll *like it.}
 6 A: ...why?
 7 C: Could you explain to me *why?
 8 A: < 1 sec > why do I like it? Well, I think is.. ah more job *prospect* /²¹

(GUMPERZ, 1996b, p. 390)

Gumperz (1996b, p. 391) explica que, nesse caso, o modo de questionar confunde o candidato. No turno 1, R trata a expressão “*the trade*” como uma unidade de informação separada e, no turno 3, “*apart*”, “*why*” e “*electrical*” são acentuados. Falantes nativos iriam inferir que eles deveriam dar uma razão diferente daquela apontada no formulário. A, entretanto, apenas apresenta uma alternativa para a palavra “*trade*”. No turno 6, ele se utiliza de “*why?*”, como se quisesse dizer “eu não entendi o que você quis dizer”. No turno 7, C se mostra um pouco irritado e continua a estratégia de acentuar um item lexical na pergunta. O falante A hesita, por um segundo, repete a pergunta mais uma vez e dá uma resposta que é essencialmente idêntica às outras. Segundo Gumperz (1996b), ele parece estar interpretando aquilo que ouve nos termos das convenções de contextualização de sua cultura de origem e não percebe que o acento está sendo usado, contrastivamente, para sugerir que os entrevistadores não estão tão interessados nos seus gostos pessoais, mas, sim, em sua experiência prévia como eletricista. Aqui, podemos notar que também a questão hierárquica deve ser considerada: ela tem a função de enfatizar as diferenças de poder. Assim, esta pode ser uma exemplificação de dominação simbólica (THOMPSON, 1991 *apud* GUMPERZ, 1996b, p. 391), em que aqueles que detêm poder, com suas práticas autoritárias, aplicam seus próprios padrões na avaliação daqueles com menos poder. No exemplo dado, os entrevistadores sentem que, nesse tipo de relação hierárquica, eles têm maiores direitos do que o entrevistado e se mostram, assim, impacientes com o interlocutor. Além disso, eles não se preocupam em manter a face positiva do candidato.

²¹ Símbolos utilizados na transcrição: a) // indica movimento descendente final; b) / indica movimento ameno de queda, que sinaliza que há mais por vir; c) ? indica movimento ascendente final; d) , indica movimento ascendente ameno, como em uma intonação de listagem; e) – indica truncamento (como em ‘*what ti- what time is it?*’); f) .. indica pausa de menos de 0.5 segundo; g) ... indica pausa com mais de 0.5 segundo; h) = indica sobreposição de enunciados; i) * indica acento; j) <1 sec> indica tempo mensurado de pausa; e k) {[]} indica um fenômeno não lexical, vocal ou não vocal, que se sobrepõe a um seguimento lexical.

Voltando a Berger & Luckmann (2004, p. 94), o conhecimento aprendido no curso da socialização objetiva um mundo previamente internalizado (na socialização primária) por meio da linguagem e do aparelho cognoscitivo baseado na linguagem. Assim, cada um dos participantes da interação apresentada – R, A e C – está agindo de acordo com aquilo que lhe foi apresentado como realidade objetiva em seu processo de socialização em suas culturas de origem. Isso está refletido não apenas no uso da linguagem *per se*, mas, também, na escolha dos *frames* interpretativos, que sinalizam para o tipo de atividade realizada pelo interlocutor e guiam o ouvinte a julgar o falante (e vice-versa) de uma ou outra maneira (como incapaz para o trabalho, como autoritário, etc.).

As análises da conversação feitas por Gumperz partem da utilização de ferramentas bastante ecléticas, que vão desde noções pragmáticas, como aquelas de implicatura e atos de fala, até noções sociológicas de redes sociais, etnicidade e *habitus*. Esse ecletismo, porém, não deve ser visto com demérito; foi essa a solução encontrada por Gumperz para conectar os níveis macro e micro de análise (LEVINSON, 1997, p. 24).

Entretanto, apesar da extensa exemplificação de processos interpretativos e de convenções de contextualização presente em seus artigos e livros, verifica-se um déficit no que diz respeito à delimitação teórica do conceito de ‘pistas de contextualização’. Ele próprio relata que, “as pistas de contextualização são ordinariamente produzidas e interpretadas sem reflexão consciente. O que é o seu efeito ou função comunicativa é difícil colocar em palavras”²² (GUMPERZ, 1999, p. 463). Mas, como já mencionado acima, o linguista define as ‘pistas de contextualização’ como “qualquer característica da forma linguística que contribua para a sinalização de pressuposições contextuais” (GUMPERZ, 1982, p. 131) e seus exemplos incluem escolha de dialeto, código, estilo e organização textual (como estratégias de sequenciamento de turnos), fatores prosódicos e expressões formulaicas. Peter Auer (1992) amplia o conceito e inclui, no repertório de expectativas culturalmente convencionalizadas, a cinesia, o comportamento do olhar, a colocação temporal, os gestos e a proxêmica.

Para suprir esse déficit teórico em Gumperz, recorreremos a Levinson (1997), que tenta aprofundar a definição de ‘pistas de contextualização’. Para tal, Levinson assume a definição de contexto como um conjunto de proposições tidas como garantidas pelos participantes de uma interação. Para Levinson (1997, p. 27), a noção gumperziana de ‘pista’ denota um ‘lembrete’ convencional, como um “nó em um lenço”, no qual o conteúdo desse lembrete é inferencialmente determinado. Logo, a pista não pode evocar diretamente o

²² “(...) contextualization cues are ordinarily produced and interpreted without conscious reflection. What their communicative effect or function is, is difficult to put in words.” (Tradução nossa.)

background interpretativo; ela seria simplesmente uma ‘cutucada’ para o processo inferencial. E, assim, o processo interpretativo vai se guiando por uma série de ‘cutucadas’²³. Portanto, muito embora o processo interpretativo possa ser guiado por princípios pragmáticos gerais de tipo griceano (GRICE, 1975) (e ter, assim, um caráter universal), há, também, momentos em que pistas são utilizadas e estas tendem a diferenciações subculturais.

Levinson chama a atenção para os conceitos de ‘*foreground*’ e ‘*background*’ na estrutura da mensagem e para a sua aplicação em forma, conteúdo e saliência cognitiva:

	<i>Foreground</i>	<i>Background</i>
Forma	Léxico-sintático	Partículas, modificadores, prosódia, cinestesia.
Conteúdo	Proposicional/ Comunicativo	Geral-vago e não proposicional / Meta-comunicativo
Cognição	Saliente Consciente	Imperceptível, apagado não consciente

Com base em Silverstein (1981), Levinson afirma que formas não segmentais, descontínuas e não icônicas tendem a ser inacessíveis à intuição nativa. Essas formas também tendem a ser associadas ao conteúdo contextual, não referencial.

Levinson (1997, p. 28) delimita, conceitualmente, as pistas de contextualização e confere a elas as seguintes propriedades:

- propriedades formais:

- (i) uma tendência para características prosódicas, paralinguísticas ou cinestésicas;
- (ii) se relacionadas à léxico-sintaxe, isso deve ser feito por uma alternativa lexical (registro) ou classes gramaticais mínimas (por exemplo, partículas); e
- (iii) qualquer função clara associada ao grupo de características díspares (SILVERSTEIN, 1981 *apud* LEVINSON, 1997, p. 29), sendo estas frequentemente multimodais (com manifestações cinestésicas, prosódicas e lexicais);

²³ No original, ‘*nudges*’.

- propriedades de conteúdo:

- (i) características de *background* não conscientes; invocam o texto e não podem ser facilmente acessadas;
- (ii) conteúdo não proposicional, ou seja, conteúdo afetivo, retórico, social ou metalinguístico;
- (iii) tendência a evocar corpos holísticos de assunções (*'frames'* contextuais) que têm um papel na interpretação do enunciado; por exemplo: ajudar a selecionar a referência, clarificar a estrutura retórica, indicar a força ilocucionária, etc.; e
- (iv) conteúdo não realmente codificado, mas sinalizado, ou seja, dependente de uma alta dose de reconstrução inferencial. Portanto, os conteúdos inferidos das mesmas pistas podem ser diferentes em enunciados distintos.

Trabalhamos com as propriedades acima apontadas em nosso trabalho de identificação de pistas de contextualização. A metodologia utilizada para atingir o propósito de análise dessas pistas de contextualização é apresentada a seguir.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho e detalhamos as razões para determinadas escolhas no curso da pesquisa. Iniciamos nossas observações com uma reflexão a respeito do encaixe dos estudos na área de Linguística Aplicada. Em seguida, discorremos sobre os parâmetros metodológicos que nos serviram de guia para o delineamento do estudo. Finalmente, apresentamos os procedimentos de coleta, análise e transcrição dos dados.

3.1 O encaixe do estudo na área de Linguística Aplicada

Iniciamos esta seção de metodologia destacando a nossa dificuldade em encontrar bibliografia em Linguística Aplicada que pudesse auxiliar, efetivamente, na definição de uma metodologia apropriada. Cabe salientar que os materiais referentes à metodologia da Linguística Aplicada têm maior enfoque em questões relativas à aquisição e a práticas de ensino de L2, o que evidencia a necessidade de fundamentação empírica e teórico-metodológica do campo, ainda pouco explorado, no qual o estudo aqui delineado se insere.

O livro de Zóltan Dörnyei, *Research Methods in Applied Linguistics* (2007), apresenta conteúdo bastante rico com relação a pesquisas qualitativas e quantitativas. No capítulo dedicado à pesquisa em sala de aula, esse autor relata que um domínio possível desse tipo de investigação está na análise do discurso das interações ocorrentes nesse contexto, mas ressalta que esse tipo de pesquisa não se inclui no escopo de seu livro (DÖRNYEI, 2007, p. 178).

Já a obra *Doing Second Language Research* (2009), de James Dean Brown e Theodore S. Rodgers, na seção de pesquisa em sala de aula, apresenta um foco em interações que acontecem nesse contexto e que estão ligadas à aquisição, por parte dos aprendizes, de conteúdos específicos. Os autores relatam que as interações têm sido majoritariamente estudadas para cobrir tópicos de interesse, como correções de erros e explicações feitas pelo professor, sua quantidade de fala ou interações entre aprendizes (BROWN & RODGERS, 2009, p. 81). Eles salientam, contudo, que estudos das interações em salas de aula têm se mostrado importantes na tentativa de se entender os padrões gerais da interação humana (BROWN & RODGERS, 2009, p. 110).

A nossa dificuldade de encontrar referências metodológicas para esse tipo de estudos aponta para uma lacuna a ser preenchida na área de Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de L2. Por isso, acreditamos que este trabalho é inovador e pode contribuir para o preenchimento dessa lacuna. Propomos uma pesquisa em sala de aula que nos ajude a compreender como se dá a comunicação intra e intercultural em aulas de inglês e, possivelmente, também em outros contextos.

Segundo Brown & Rodgers (2009), as salas de aula podem ser vistas como ambientes ideais para o estudo da fala. Etnógrafos da comunicação examinam como a fala é sistematicamente padronizada, o que pode revelar ou definir como os falantes percebem o relacionamento e a situação que está se configurando no momento da conversa. A sala de aula, para esses autores, marca um sistema social-local no qual as relações e as situações são, de certa forma, fixas, o que permite que os pesquisadores analisem o tipo de linguagem que prevalece nesses contextos (BROWN & RODGERS, 2009, p. 109).

O livro supracitado de Dörnyei (2007) nos remeteu a um número especial do periódico *Applied Linguistics* sobre o discurso em sala de aula (*Applied Linguistics* 23/3, 2002). Apesar de esse periódico não apresentar trabalhos no âmbito da ‘Sociolinguística Interacional’, que é a área onde o trabalho de Gumperz (1982) sobre pistas de contextualização se insere, ele nos fez compreender a razão para a nossa dificuldade em encontrar materiais de referência. Nesse número especial da publicação, Zuengler & Mori (2002, p. 284) esclarecem que “há (...) relativamente pouco material na literatura que considera criticamente os métodos microanalíticos usados no estudo do discurso em sala de aula”.²⁴

Ainda nessa mesma edição do periódico, há um trabalho sobre o discurso em sala de aula (*The discursive co-construction of knowledge, identity, and difference: an ethnography of communication in the high school mainstream*), de Patricia Duff (2002), que se utiliza da Etnografia da Comunicação, campo de estudos que se assemelha, em diversos pontos, à ‘Sociolinguística Interacional’. Um dos traços em comum é a utilização de uma perspectiva macro associada a uma perspectiva micro. Com a perspectiva macro, estudam-se, por exemplo, os contextos social, cultural e histórico ligados a determinados eventos comunicativos, padrões de comunicação, etc.. Sob a perspectiva micro, os pesquisadores contam com a análise de pequenas trocas conversacionais situadas. Assim, é possível que se compreenda como o macro é constituído no – e pelo – contexto micro (DUFF, 2002). No

²⁴ “there has been (...) relatively little in the literature which critically considers the microanalytic methods used in studying classroom discourse.” (Tradução nossa.)

trabalho que aqui propomos, as perspectivas macro e micro serão consideradas na coleta e análise de dados. A análise das pistas de contextualização em interações situadas estabelecerá sempre um diálogo com questões antropológicas e sociológicas mais amplas.

Um ponto importante a ser salientado diz respeito à nossa escolha, neste trabalho, por não tratar especificamente da aquisição e, sim, da língua em uso. A esse respeito, Firth & Wagner (1998) tratam daquilo que eles chamam de uma das tensões conceituais no campo de aprendizagem de segunda língua, a saber, a separação entre o uso da língua e a sua aquisição. Esses autores argumentam que o fenômeno da aquisição não é completamente conhecido e, por isso, não devemos traçar distinções antecipadas entre o uso e a aquisição de uma língua. Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que conhecer a linguagem utilizada em sala de aula pode ser relevante, também, para estudos sobre a aprendizagem de L2, já que a aquisição de pistas de contextualização pode ter contornos diferentes daquilo que já se conhece a respeito da aquisição de lexemas, estruturas gramaticais, etc. (embora não seja nosso objetivo teorizar a respeito desse assunto).

3.2 Parâmetros Metodológicos

Uma característica importante deste trabalho é seu caráter interpretativo e contínuo. Strauss & Corbin (1994, p. 280) argumentam que o pesquisador é constantemente afetado pelas perspectivas oferecidas pelos próprios participantes da pesquisa e, também, por referências teóricas acessadas em diferentes momentos do trabalho. Ademais, uma vez que nos encontramos em constante processo de reanálise e aprofundamento com relação aos dados, o trabalho de pesquisa ganha um caráter processual que permite que a análise continue sempre em aberto e possa ser continuamente reaccessada e reelaborada (STRAUSS & CORBIN, 1994, p. 279).

Alguns preceitos metodológicos nos quais nos baseamos para delinear a metodologia deste trabalho foram: a) o movimento constante entre coleta e análise de dados, chamado ‘iteração’; b) *theoretical sampling*, que se refere à prática de seleção de participantes e referências bibliográficas, que deve ser flexível e contínua, além de orientada pela emergência de novos conceitos e ideias, para que estes possam ser testados e refinados (DÖRNYEI, 2007, p. 126; GLASER & STRAUSS, 1967, p. 45); e c) verificação, durante o próprio trabalho de pesquisa, das hipóteses resultantes da análise de dados (e conseqüente

rejeição da crença de que a verificação só é possível ao final de uma pesquisa qualitativa, por meio de pesquisa quantitativa posterior que procure comprovar os resultados da primeira) (STRAUSS & CORBIN, 1994, p. 274).

Ademais, nos guiamos por três níveis de codificação: em um primeiro momento, realiza-se uma descrição detalhada dos dados; em seguida, prossegue-se para a identificação da inter-relação entre os dados; e, finalmente, delinea-se uma explicação dessas relações, que é resultado de análise em alto-nível de abstração. Essas fases acontecem iterativamente (DÖRNYEI, 2007, p. 260).

Como será possível atestar em seguida, a análise e a coleta de dados desta pesquisa aconteceram de maneira iterativa e foram orientadas pelo ‘*theoretical sampling*’. No capítulo III, de análise empírica, demonstramos como foi feita a análise dos dados. Para tal, partimos, primeiramente, de uma descrição detalhada de eventos de fala ocorridos dentro da sala de aula e, à medida que a descrição tomava forma, fomos direcionando a nossa atenção para determinadas categorias de dados. Conforme novas categorias emergiam, surgiam também perguntas que nos levaram a coletar novos dados – dessa vez, entrevistas com professores americanos. Assim, a partir da análise das interações e das entrevistas, fomos, progressivamente, construindo hipóteses a respeito da comunicação intra e intercultural entre americanos e brasileiros, que são descritas no Capítulo IV, onde apresentamos a discussão dos resultados. Durante esse processo, também foi realizada a verificação das análises, através do retorno ao *corpus*, como meio para encontrar novos trechos que corroborassem as nossas interpretações. Os eventos de fala extraídos do *corpus* com esse propósito se encontram nos anexos desta dissertação.

Em seguida, descrevemos, detalhadamente, os procedimentos de coleta e análise de dados.

3.3 Coleta de Dados

Antes da coleta de dados propriamente dita, encaminhamos, primeiramente, o projeto de pesquisa para apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Logo após a sua aprovação,²⁵ iniciamos os

²⁵ O número de registro do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa – COEP da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG é 03320912.7.0000.5149.

contatos com coordenadores de diversos cursos livres de inglês, por meio de ligações telefônicas, *e-mails* e conversas presenciais. Infelizmente, grande parte dos coordenadores não retornou as tentativas de contato, o que implicou grande dificuldade, no âmbito de coleta de dados, para esta pesquisa.

Tivemos retorno positivo de dois cursos livres de inglês²⁶ e, tão logo essas respostas nos foram dadas, iniciamos o contato com professores dessas instituições, para verificarmos quais deles teriam interesse em participar da pesquisa. Aqui, novamente, tivemos dificuldades. Muitos dos professores não retornaram os contatos e, entre aqueles poucos que mostraram interesse, houve, ainda, algumas restrições de possibilidade de filmagem, uma vez que alguns de seus alunos relataram que se sentiriam desconfortáveis, caso suas aulas fossem filmadas.

Ao final do processo de gravação em vídeo, tivemos a participação de três professores brasileiros e três professores americanos, além de dezenove alunos brasileiros,²⁷ o que nos rendeu um total de seiscentos e vinte e cinco minutos, ou cerca de dez horas, de filmagem. Nessas filmagens, foram abordados diferentes tipos de atividades: aulas completas de professores para suas turmas regulares, exposições de um professor acerca de um tema específico (onde havia menor interação entre aluno e professor) para alunos da escola que se mostrassem interessados em participar do evento e uma atividade de conversação delineada por um dos professores para a pesquisa.

Para a filmagem, foi utilizada uma filmadora da marca Sony HDR-CX2E, que nos possibilitou qualidade de imagem e áudio adequada para os nossos propósitos de análise. Em cerca de cinquenta por cento das filmagens, apenas a câmera ficava disposta em ponto estratégico da sala, sobre um tripé. Isso foi possível em salas onde o grupo de alunos e o professor podiam ser filmados todos ao mesmo tempo pela câmera, sem necessidade de ajustes e movimentos da filmadora. Nas demais aulas, foi necessária a presença da pesquisadora, porque os espaços não permitiam que todos fossem enquadrados simultaneamente pela câmera. Ressaltamos que alguns professores, perguntados, previamente, se prefeririam que a pesquisadora estivesse presente ou ausente na hora da filmagem, optaram pela segunda alternativa e relataram que se sentiriam menos desconfortáveis dessa maneira.

Em um primeiro momento, previamente à coleta de dados, relatamos, em nosso projeto de pesquisa, que daríamos preferência a turmas de nível intermediário e avançado,

²⁶ Os coordenadores de cursos livres que deram permissão para que filmagens fossem feitas em suas escolas assinaram um ‘Termo de Anuência’ (APÊNDICE E).

²⁷ Os professores e alunos participantes da pesquisa assinaram um ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’ (APÊNDICE D).

porque esperávamos que os alunos com tais níveis de proficiência tivessem certa competência linguística e comunicativa que os permitisse sustentar comunicações mais longas. Apesar de a maioria dos informantes do *corpus* ser de turmas desses níveis, temos duas observações a fazer: 1) a distinção de níveis nos cursos livres é, geralmente, bastante subjetiva e, por isso, há grande heterogeneidade nas turmas, o que faz com que encontremos alunos que poderiam ser classificados em níveis de proficiência diferentes em uma mesma turma; e 2) a filmagem e a análise dos dados de uma turma de nível básico nos deram uma nova perspectiva – que será apresentada no capítulo seguinte – para o estudo das pistas de contextualização que se mostram presentes nas interações de participantes com esse nível de proficiência.

Outras pretensões relatadas no projeto de pesquisa foram a filmagem de várias aulas por turma e a realização de entrevistas retrospectivas com cada um dos participantes das gravações. Esses procedimentos, porém, não puderam ser concretizados, porque poderiam resultar em grande desconforto para os alunos e professores filmados, que, além de participarem de várias filmagens, teriam que se comprometer a estar nas escolas fora dos horários de suas aulas.

Uma de nossas experiências de filmagem de aulas foi especialmente difícil. A filmagem resultou em grande desconforto, por parte dos alunos, e, certamente, em uma mudança na dinâmica das aulas, porque vários estudantes tentavam se esconder da câmera em posições estratégicas da sala e reduziam, assim, sua participação. Além disso, uma aluna relatou desconforto com relação à filmagem e com relação ao uso dos dados coletados até aquele momento, o que nos fez interromper a coleta e não utilizar os dados daquela turma. Portanto, como salienta Selting (2010, p. 13), apesar de termos acesso a equipamentos diversos para coleta de dados, as gravações, hoje em dia, tornaram-se mais um problema de ordem ética do que de possibilidade.

Dadas as dificuldades com entrevistas retrospectivas, resolvemos, ainda assim, realizar entrevistas com professores nativos de língua inglesa. O objetivo das entrevistas foi complementar as nossas interpretações a respeito dos dados. Assim, os fenômenos por nós selecionados foram analisados também sob outra visão, a saber, o ponto de vista do nativo americano, já que este trabalho se propõe a comparar as perspectivas americana e a brasileira para interações em inglês.

Foram contatados professores americanos de inglês que trabalham e residem na cidade de Belo Horizonte – Minas Gerais. A participante C.C.,²⁸ professora de Inglês e de História, reside em Belo Horizonte há três anos e leciona para adolescentes em uma escola regular bilíngue dessa mesma cidade, além de trabalhar em um curso de inglês para adultos. Ela fala muito bem a língua portuguesa. B.T., professor de inglês, também vive em Belo Horizonte há dois anos, porém, ainda não fala português. Ele trabalha no mesmo curso livre onde C.C. leciona. J.M., professor particular de inglês, também reside em Belo Horizonte há dois anos e já tem conhecimento satisfatório da língua portuguesa. Ele se interessa bastante por diferenças culturais e escreve regularmente, em seu *blog*, sobre o assunto. C.C. e B.T. participaram, também, da etapa prévia da pesquisa e tiveram, portanto, suas aulas filmadas.

As entrevistas foram gravadas apenas em áudio, para minimizar o desconforto dos participantes, nesse estágio. J.M. foi entrevistado individualmente, enquanto C.C. e B.T. foram entrevistados ao mesmo tempo. Tentamos, com isso, utilizar dois tipos de entrevista e julgamos ter chegado a resultados satisfatórios em ambos. No primeiro caso, como o entrevistado já tinha, ele mesmo, feito várias reflexões a respeito de diferenças culturais e linguísticas entre americanos e brasileiros, a entrevista foi bastante produtiva, com várias observações a respeito de questões sobre as quais ele já havia pensando anteriormente. No caso da entrevista em grupo, houve momentos em que os participantes C.C. e B.T. conversaram entre si sobre diferenças linguísticas e culturais que estimularam a discussão e foram, também, bastante interessantes.

Optamos por um tipo de entrevista chamada por Dörnyei (2007, p. 135) de ‘*unstructured interviews*’, conhecida também como ‘entrevista etnográfica’. Essa opção se deve ao objetivo que tínhamos ao utilizar esse instrumento: almejávamos, além de apreender impressões acerca de momentos particulares de determinadas interações, captar impressões gerais dos nativos americanos acerca dos brasileiros. Como já mencionado, diferentes processos interpretativos – resultantes do emprego de pistas de contextualização divergentes – podem ser vistos em termos atitudinais. Logo, os ouvintes podem fazer julgamentos e classificar os falantes (ou vice-versa) como rudes, arrogantes, etc.. Era esse tipo de impressão que pretendíamos captar com as entrevistas.

Selecionamos alguns trechos interessantes das gravações para apresentar aos entrevistados. Durante as entrevistas, os seguintes procedimentos foram seguidos: primeiramente, informamos os entrevistados sobre o conceito de ‘pistas de contextualização’

²⁸ Para preservar as identidades dos participantes, somente as iniciais dos nomes dos entrevistados foram informadas.

e pedimos que identificassem momentos, nos trechos de filmagem assistidos, que lhes soassem estranhos. Em seguida, fizemos perguntas sobre momentos específicos de cada um dos trechos e, finalmente, iniciamos uma conversa a respeito de questões macro relativas às culturas brasileira e americana.

3.4 Análise de Dados

Seguindo os preceitos estabelecidos pela Sociolinguística Interacional, buscamos, no momento da análise dos dados, “mostrar como a diversidade afeta a interpretação” (GUMPERZ, 1999, p. 459).

O primeiro passo na análise dos dados foi assistir aos vídeos gravados e selecionar excertos nos quais: a) havia acontecido algum mal-entendido (da ordem de *background message* ou *foreground message*); b) havia suspeitas ou evidências de que os interlocutores estariam operando com *frames* interpretativos diferentes; ou c) suspeitava-se que os *frames* interpretativos utilizados em comunicação intracultural poderiam entrar em conflito, se ocorridos em interações interculturais entre brasileiros e americanos.

Como apontamos anteriormente, optamos por manter a coleta e a análise de dados em aberto e por realizá-las de maneira contínua (ao contrário de várias pesquisas nas quais esses dois procedimentos são realizados de maneira totalmente independente). Esse movimento constante entre coleta e análise é chamado, como já mencionado anteriormente, de ‘iteração’.

Um exemplo desse fenômeno foi o procedimento de entrevista com professores americanos, que só foi possível porque houve um momento prévio, apresentado acima, de seleção e análise de trechos importantes das filmagens, antes da coleta de novos dados por meio das entrevistas. Nesse primeiro momento de análise das aulas gravadas, outra amostragem foi separada pela pesquisadora. Esse novo processo de seleção é chamado por Dörnyei (2007, p. 129) de ‘*within-case sampling*’. Nele, o pesquisador seleciona os dados mais relevantes para o seu foco de pesquisa dentre aqueles coletados. Selecionamos alguns ‘eventos de fala’ (HYMES, 1972) que, a nosso ver, trazem informações importantes a respeito de pistas de contextualização e itens lexicais que podem resultar em mal-entendidos. Os

eventos de fala selecionados para análise foram transcritos e detalhes prosódicos e gestuais foram contemplados na transcrição.²⁹

A análise das entrevistas foi integrada à análise das pistas de contextualização previamente feita. Duff (2002) aponta para a importância da combinação de registros éticos e êmicos³⁰ como maneira de fortalecer a credibilidade (ou a validade) das análises e interpretações. A perspectiva deste trabalho pode ser considerada como, simultaneamente, ética e êmica. Ao mesmo tempo em que analiso³¹ cada um dos turnos partindo de um pano de fundo teórico prévio, a própria condição de brasileira falante de inglês como L2 permite que eu também reflita a partir do ponto de vista do ‘observado’, ou seja, êmico. Entretanto, para não incorrer no risco de basear toda a análise apenas sob no ponto de vista pessoal, contei também com a perspectiva de falantes nativos americanos de inglês, o que conferiu ao estudo um caráter essencialmente comparativo, uma vez que confronto os registros êmicos dos americanos com os meus próprios.

Além disso, mediante a combinação entre os dois tipos de dados coletados (fimagem de aulas e entrevistas), tentamos conectar duas perspectivas: a micro e a macro. Quando da análise de cada um dos turnos das interações em sala de aula, trabalhamos a partir de uma perspectiva micro. Também durante a entrevista, encorajamos, inicialmente, uma reflexão no nível micro a respeito dos turnos, que foi seguida por uma reflexão no nível macro, ao contemplar considerações sobre questões culturais mais amplas. A esse respeito, Gumperz (1999, p. 453) relata que:

(...) pesquisas a respeito da significação comunicativa da diversidade foram e continuam sendo infestadas por divisões teóricas profundas. De um lado, há aqueles que consideram que as práticas comunicativas sejam moldadas pelo ‘*habitus*’: disposições incorporadas para agir e perceber o mundo que

²⁹ O processo de transcrição será descrito mais adiante.

³⁰ Os termos ‘ético’ e ‘êmico’, derivados de uma analogia entre ‘fonêmico’ e ‘fonético’, foram cunhados pelo antropólogo e linguista americano Kenneth Pike (1912-2000) e ecoados por Dell Hymes (1969). Pike (1954) sugere que, para o estudo de sistemas culturais das sociedades, assim como para o estudo do sistema linguístico das línguas, existem duas perspectivas possíveis: a êmica, que se refere a distinções culturais que são dotadas de sentido para membros de uma dada sociedade, da mesma maneira que a análise fonêmica enfatiza as distinções fonológicas dotadas de significado para falantes de uma determinada língua. A perspectiva ética, de acordo com Pike, depende de conceitos extrínsecos e de categorias que têm sentido para observadores científicos, da mesma maneira que a análise fonética tem sentido somente para a análise linguística. A perspectiva êmica mostra ao pesquisador as categorias relevantes para o próprio grupo pesquisado, enquanto a perspectiva ética se faz importante em comparações entre culturas distintas

³¹ A escolha pela utilização da primeira pessoa neste parágrafo se deve ao fato de que queremos enfatizar que apenas a minha perspectiva como autora da dissertação (e não, por exemplo, a da minha orientadora) pode ser considerada, ao mesmo tempo, ética e êmica, já que eu sou brasileira.

refletem as condições macrosociais, as forças políticas e econômicas e as relações de poder nas quais elas são adquiridas. Esses devem olhar para *insights* na natureza da diversidade. Outros assumem uma perspectiva mais construtivista, alegando que, uma vez que nossos mundos sociais são fundamentalmente modelados pela interação, é necessário começar pelo aprendizado a respeito do funcionamento de processos interativos localizados antes que possamos iniciar a pesquisa sobre a diversidade (...). A Sociolinguística Interacional procura preencher a lacuna entre as duas abordagens focando em práticas comunicativas (...) como sendo o local do mundo real onde forças sociais e interativas se fundem.³²

Portanto, a nossa análise também faz uma tentativa de incorporar o individual ao social, como propuseram Berger & Luckmann ([1966], 2004), fundindo a análise linguística a uma análise sociológica que, embora sem grandes pretensões teóricas, pretende apresentar motivações de cunho sociocultural para escolhas linguísticas feitas pelos interlocutores no momento da interação.

Após a análise dos eventos de fala apresentados no capítulo de análise empírica, voltamos, mais uma vez, às gravações, na tentativa de tentar encontrar outras ocorrências e variações dos fenômenos em foco. Transcrevemos, em seguida, os eventos de fala que traziam essas novas ocorrências e variações e os anexamos a esta dissertação. No total, foram adicionados três novos eventos de fala que foram precedidos por um resumo da conversação e seguidos de algumas notas resultantes de reflexões nossas sobre alguns aspectos importantes das interações em questão. Em alguns momentos dos dois capítulos seguintes – de análise empírica e de discussão dos resultados –, os leitores serão remetidos a esses apêndices e a essas notas.

3.5 Transcrição dos trechos selecionados

³² “(...) research on communicative import of diversity has been and continues to be plagued by deep theoretical divisions. On the one hand there are those who regard communicative practices as shaped by ‘*habitus*’: embodied dispositions to act and perceive the world that directly reflect the macrosocietal conditions, political and economic forces, and relationships of power in which they were acquired. They must look for insights into the nature of diversity. Others take a more constructivist approach, claiming that since our social worlds are ultimately shaped through interaction, it is necessary to begin by learning more about the way localized interactive processes work before we can turn to research on diversity (...). IS seeks to bridge the gap between these two approaches by focusing on communicative practice (...), as the real world site where societal and interactive forces merge.” (Tradução nossa.)

Margaret Selting (2010) aponta para a importância da análise prosódica³³ para o estudo de parâmetros e princípios da produção e interpretação de ações verbais na conversação. Portanto, uma transcrição de dados da língua em uso que não inclua informações prosódicas estará, a seu ver, incompleta ou até mesmo incorreta, já que a prosódia é sempre coconstitutiva na língua falada; não existe língua falada sem prosódia e ela, em muitos casos, assume uma função distintiva na produção de sentido interacional.³⁴

Selting (2010, p. 17) enfatiza, ainda, a importância de análises prosódicas detalhadas que devem se prestar, pelo menos, aos seguintes objetivos: a) a desconstrução de unidades interpretadas holisticamente de modo a investigar pistas e parâmetros prosódicos que as constituem; e b) a reconstrução do funcionamento das pistas e parâmetros prosódicos em co-ocorrência com todas as outras estruturas verbais e não verbais em seu contexto sequencial.

Baseada em princípios comuns a respeito da análise da língua em uso, Margaret Selting, juntamente com diversos outros estudiosos da interação linguística, desenvolveu o GAT 2 (SELTING *et al.*, 2011),³⁵ um sistema de transcrição que privilegia não somente a estrutura sequencial de palavras utilizadas pelos interlocutores, mas também descreve os movimentos prosódicos realizados por eles.

³³ Para Margaret Selting (2010, p. 5), todos os fenômenos suprasegmentais que são constituídos pela interface entre *pitch*, duração, altura e qualidade de voz podem ser entendidos como prosódicos, desde que eles sejam usados – independentemente da estrutura segmental da língua – como sinais comunicativos.

³⁴ Emanuela Cresti (2000), também preocupada com o caráter comunicativo assumido pela prosódia, a estuda sob o ponto de vista da teoria dos atos de fala (AUSTIN, 1962). Essa linguista apresenta uma série de reflexões baseadas em análise empírica quantitativa de *corpora* eletrônicos de língua falada e propõe – ao contrário de Searle (1969), para quem o performativo é capaz de definir o ato de fala – que a prosódia é fundamental para a individualização e classificação dos atos de fala. Entretanto, como existem muito mais ações a serem realizadas pelos falantes do que o número de perfis prosódicos existentes (T'HART *et al.*, 1990), há, também, parâmetros pragmáticos e cognitivos que devem ser levados em consideração (MONEGLIA, 2011, p. 503). Pesquisadores no âmbito da TLA (Teoria da Língua em Ato) também têm trabalhado com o estudo da modalidade e da atitude orientado pela prosódia (cf. MELLO & RASO, 2011). Entretanto, a pesquisa sobre os atos de fala e também sobre modalidade e atitude, ao contrário dos estudos sobre a estruturação informacional, também constitutivos da Teoria da Língua em Ato, está em fase seminal (com exceção da língua italiana). Esse foi um dos motivos que nos levaram a não fundamentar a nossa análise na TLA. Além disso, a qualidade acústica da filmagem, apesar de adequada para uma descrição prosódica nos moldes propostos pela Sociolinguística Interacional, não seria suficiente para análises aprofundadas em *softwares* como o PRAAT ou o WINPITCH, que são requisitos importantes para individualização dos perfis prosódicos. Ademais, o fato de nossa pesquisa ter pretensões exclusivamente qualitativas dificulta uma análise fundamentada na TLA, que demanda análises quantitativas e estatísticas que não se incluem no escopo desse estudo.

³⁵ Versão revisada do GAT, publicada em 1998.

Apresentamos, a seguir, um resumo das convenções de transcrições sugeridas pelo GAT 2 (SELTING *et al.*, 2011, p. 37) e utilizadas nesse estudo:

3.5.1 Convenções GAT 2

As seguintes convenções de transcrição sugeridas no GAT 2 foram utilizadas neste trabalho:

Estrutura sequencial	
[]	Fala simultânea
=	Troca de turno ou anexação de nova unidade de fala de forma rápida, imperceptível.
Pausas	
(.)	Micropausa
(-), (--), (---)	Pausas curtas (0.2-0.5 seg.), intermediárias (0.5-0.8 seg.) e longas (0.8-1.0 seg.), respectivamente.
(2.0)	Pausa medida – mais de 1 segundo de duração
Outras convenções	
:, ::, :::	Prolongamento de som de 0.2-0.5 seg., 0.5-0.8 seg. e 0.8-1.0 seg. respectivamente.
ah, eh, ahn	Sinais de hesitação
Risadas	
haha hehe hihi	Risada silábica
((risos)), ((ri alto))	Descrição da risada
<<riendo>> >	Risada simultânea à fala
Sinais de recepção	
hm,ja,nein,nee/ ahn, sim, hm	Sinais monossilábicos
hm_hm,ja_a, nei_ein, nee_e/	Sinais bissílabos
hm'hm'	Com fechamento glotal, normalmente, negando.
Acentuação	
acCENT	Acento primário ou principal (acentuação da frase)
ac!CENT!	Acento mais forte
Movimentos de pitch no final de unidades entonacionais	
?	<i>rising to high</i>
,	<i>rising to mid</i>
-	<i>Level</i>
;	<i>falling to mid</i>
.	<i>falling to low</i>
Outras convenções	
((tosse))	descrição de acontecimentos não-verbais e paralinguísticos
<<tossindo>> > >	descrição de acontecimentos não-verbais e para-linguísticos com alcance (ele estava

<<surpreso>>	<<tossindo> no ônibus> nessa hora)
(xxx xxx)	comentário interpretativo com alcance (<<surpreso> não é possível)
(casa)	passagem incompreensível de acordo com número de sílabas. Cada xxx equivale a uma sílaba
(assado/amado)	palavra suposta
((...))	possíveis alternativas entre palavras supostas
	omissão na transcrição

Mudança de *pitch* chamativa

↑	para cima
↓	para baixo

Modificações no volume e velocidade

<<f>>	= forte, alto
<<ff>>	= <i>fortissimo</i> , muito alto
<<p>>	= piano, baixo
<<pp>>	= <i>pianissimo</i> , muito baixo
<<cresc>>	= <i>crescendo</i> , aumentando o volume
<<dim>>	= <i>diminuendo</i> , diminuindo o volume

Inspirações e expirações

°h, °hh, °hhh	Inspirações, de acordo com duração
h°, hh°, hhh°	Expirações, de acordo com duração

Além das convenções acima, chamamos também atenção para o fato de que letras minúsculas devem ser usadas na transcrição, sendo letras maiúsculas utilizadas somente para marcação do acento focal dos enunciados.

3.5.2 Folker

Para efetuar a transcrição, utilizamo-nos do editor de transcrição alemão FOLKER,³⁶ desenvolvido, no *Institut für Deutsche Sprache* (IDS, Mannheim), por Thomas Schmidt. A interface desse *software* pode ser vista na FIG. 1, abaixo:

³⁶ O editor pode ser baixado, pela *Internet*, a partir deste endereço: <<http://agd.ids-mannheim.de/folker.shtml>>.

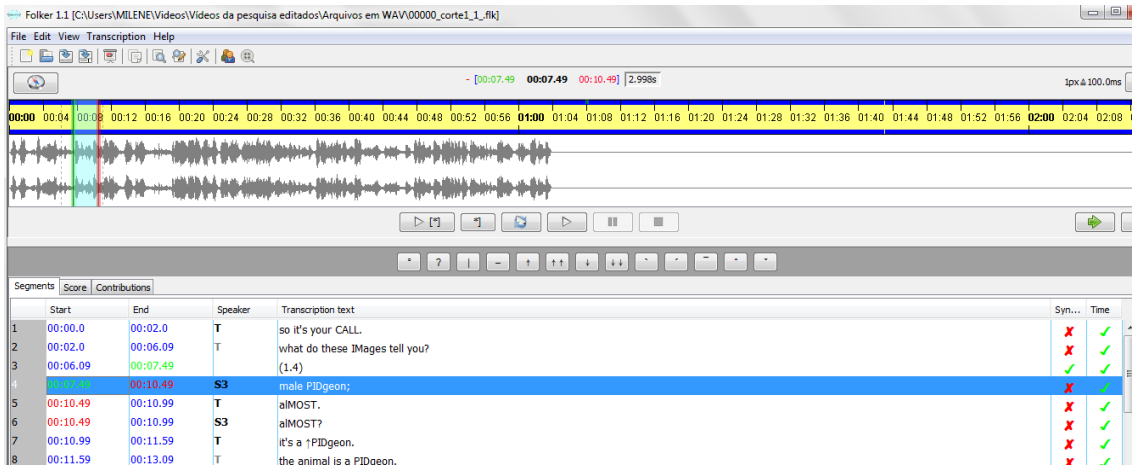


FIGURA 1 - Interface do FOLKER, editor de transcrição segundo parâmetros do GAT 2.
Fonte: Arquivo pessoal.

Esse *software* foi recomendado no artigo onde foram disponibilizadas as notações do GAT 2 (SELTING *et al.*, 2011, p. 4). A interface pode ser visualizada em alemão, francês e inglês. Segundo Selting *et al.* (2011), o FOLKER foi, originalmente, desenvolvido para facilitar a compilação de um *corpus* de alemão falado para propósitos de ensino e pesquisa.

O editor possibilita ao usuário: separar os turnos acusticamente (respeitando, inclusive, momentos em que há turnos sobrepostos); transcrevê-los, utilizando as convenções do GAT 2; atribuir cada um dos turnos a um falante diferente; e, também, mensurar o tempo de cada turno e os tempos das pausas.

Nossa experiência com esse *software* foi bastante positiva. Os comandos são simples, o que possibilita que usuários sem grande experiência com programas desse tipo possam aprender a utilizá-lo sem grandes dificuldades.

4. ANÁLISE EMPÍRICA

Este capítulo se divide em cinco partes. Cada uma delas se refere a um evento de fala inicialmente analisado e vêm, daí, os subtítulos que as introduzem. É apresentada, logo após a transcrição das interações, realizada no *software* FOLKER, uma exposição a respeito de cada movimento interpretativo aparente nas interações. Em seguida, apresentamos as observações feitas pelos entrevistados quando assistiram aos trechos relativos aos eventos de fala.

Os trechos selecionados são eventos de fala com potencial para mal-entendidos. Os eventos de fala 4.1 e 4.2 representam trechos de comunicação intracultural,³⁷ já que alunos e professores brasileiros compartilham não somente pressuposições semelhantes a respeito da ‘realidade’ (BERGER & LUCKMANN, 2004), mas também um repertório, em alto grau convergente, de pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982, 1999; GUMPERZ & LEVINSON, 1996; GUMPERZ & COOK-GUMPERZ, 2007). Os eventos de fala 4.3, 4.4 e 4.5 são interações nas quais acontecem a comunicação intercultural entre alunos brasileiros e professores americanos.

4.1 *Is Belo Horizonte the best city in the world?*

O excerto em foco foi dividido em quatro trechos, para facilitar o acesso do leitor aos turnos mencionados durante a análise. Ele se refere a um evento de fala ocorrido no início de uma aula de nível básico, logo após os primeiros cumprimentos entre os participantes. A aula teve duração de 48 minutos e o excerto escolhido começa em 1:20 e termina em 3:23. Todos os participantes são brasileiros. T é o professor. S1 (uma aluna) e S2 (um aluno) trabalham juntos; portanto, o contato entre eles não se limita às aulas de inglês.

No evento de fala escolhido, o professor introduz o assunto a ser discutido na aula – ‘cidades’ – e pede aos alunos as suas opiniões sobre Belo Horizonte. S1 e S2 têm julgamentos divergentes acerca da capital mineira e isso cria certo clima de divergência entre ambos, percebido no decorrer do evento de fala.

³⁷ Schröder (2008) problematiza a questão da dicotomia ‘Comunicação Intercultural’ X ‘Comunicação Intracultural’ e conclui que se trata de uma diferença de grau, já que podemos encontrar, dentro mesmo da nossa própria comunidade de fala, assimetrias individuais que dificultam a comunicação.

((trecho 1 de aula de nível básico, 1:20 - 1:33))

01 T let's talk a little bit about CITies=OUR city;
 02 S1 yeah.
 03 T belo horiZONte.
 04 do you LIKE
 05 S1 yeah.
 06 T [the CiTy?]
 07 S2 [i LOVE]
 08 T yeah?
 09 do you think belo horizonte is the BEST city in the world,
 10 S2 i don't KNOW;
 11 S1 <<fazendo sinal de não com a cabeça> no.>
 12 S2 but i i LOVE belo horizonte
 13 T <<olhando para S1> no,>
 14 <<olhando para S2> you LOVE belo horizonte.>

O professor inicia esse evento de fala propondo uma conversa a respeito de cidades e, mais especificamente, a respeito de Belo Horizonte. Desde o início do trecho (e esse aspecto continuará presente por todo o evento de fala), há grande uso de *'backchanneling'* pelos participantes da interação, como nas linhas 02, 05, 08, 13 e 14, acima. As ocorrências de *backchanneling* não se constituem como tentativas de se tomar o turno, mas, ao contrário, de o ouvinte mostrar ao falante que o está acompanhando. Dentre todas as filmagens analisadas, a aula de nível básico foi a que apresentou maior número de ocorrências desse fenômeno. Isso nos leva à hipótese de que, devido à falta de proficiência na língua, esse retorno por parte do ouvinte que relata ao falante que ele está acompanhando o seu discurso seja extremamente importante para que a comunicação continue acontecendo. A convenção de contextualização por trás do *backchanneling*, nesse contexto, sinaliza para uma atitude cooperativa por parte do ouvinte.

Analisando as respostas dos alunos à pergunta do professor na linha 09 (onde ele demonstra interesse em saber se os alunos consideram Belo Horizonte a melhor cidade do mundo), já podemos ver o início de uma discordância que se mostrará presente durante todo o evento de fala (disposto nos trechos 1 a 4). O aluno S2 expressa dúvida na linha 10, mas ratifica, em 12, que 'ama' a cidade em questão. A aluna S1 deixa clara, na linha 11, a sua resposta negativa à pergunta do professor.

A respeito da linha 11, fazemos uma referência à Teoria da Polidez, de Brown & Levinson (1987), segundo a qual a face³⁸ pode ser vista como positiva – uma autoimagem consistente que inclui o desejo de que essa imagem seja aprovada por outros indivíduos – ou negativa – uma liberdade de ação livre de imposições por parte de outros indivíduos (BROWN & LEVINSON, 1987, p. 61). Interações sociais são, portanto, vistas como uma atividade de natureza cooperativa (o que nos remete a GRICE, 1975), na qual, em geral, os interlocutores buscam manter a face um do outro. Para Brown & Levinson, discordâncias ameaçam a face positiva dos indivíduos aos quais elas são remetidas, porque sugerem que há algo de errado com a sua opinião. Um ato pode ameaçar a face positiva ou negativa de outrem (*face threatening act* ou *FTA*, na terminologia de BROWN & LEVINSON, 1987), e regras tácitas de polidez linguística geralmente nos orientam na tentativa de minimizar possíveis afrontas à face do nosso interlocutor. No caso da linha 11, o *FTA* foi realizado sem estratégias de polidez, o que implica grande possibilidade de perda face para S2, cuja opinião – esboçada na linha 10 e enunciada na linha 12 – vai de encontro à opinião de S1. Apesar de o ‘no’ seguido de sinalização gestual de S1 ter se referido à pergunta do professor e não, especificamente, à opinião de S2, que também foi referida à pergunta do professor, um clima de discordância entre S1 e S2 vai se construindo gradualmente no decorrer da interação, como se poderá atestar nos trechos seguintes.

Escolhas lexicais também são importantes pistas de contextualização. O uso de ‘no’ – como no trecho acima – e o uso de, por exemplo, ‘*I’m not sure*’, poderiam desencadear *frames* interpretativos bastante diferentes por parte do ouvinte. Como apontamos no capítulo de referencial teórico, isso pode acarretar julgamentos sobre o comportamento do falante, que pode ser considerado rude, ou arrogante, por exemplo (GUMPERZ, 1982, p. 132) e este pode ter sido o caso de S2 com relação a S1.

((Trecho 2 - 1:34 - 1:54))

15 S1 [I (xxx xxx)]
 16 S2 [i <<ff> LIVE>] i:n another CItY;
 17 [fo::r] EIGHTEen years.
 18 T [oKA:Y]
 19 which CItY?

³⁸ A definição de ‘face’ de Brown & Levinson (1987) é baseada em Goffman (1967), que a define como a autoimagem pública que cada indivíduo alega para si mesmo (BROWN & LEVINSON, 1987, p. 61).

20 S2 curVELO.
 ((S1 ri ao final do turno de S2))

21 T <<expressão facial de dúvida> curVELO,>=[that's]
 ((S1 olha para o professor e ambos sorriem))

22 S2 [yes.]
 23 in the CENTER
 24 the minas geRAIS.

25 T oKAY.
 26 oKA:Y.

27 S2 but é is (.) is GOOD.

28 T oKAY.

29 S2 but belo horiZONte is [(better)]

30 T [yeah]

31 S1 <<balançando a cabeça> [ah] of !COURSE!.>
 32 << faz o número dois com os dedos da mão direita> in
 com[paRIson]>

33 S2 [no.]

Na linha 16, o aumento do volume em ‘live’, que se sobrepõe à fala de S1 na linha 15, parece ter sido realizado como tentativa – bem sucedida – de tomar o turno. Ao final da linha 20, que traz uma fala de S2, na qual ele aponta qual é a cidade onde ele viveu por dezoito anos, a aluna S1 ri, e este ato se repete ao final da linha 21, mas, dessa vez, ela parece estar checando se a sua visão de que a comparação entre Curvelo e Belo Horizonte não faz muito sentido (a qual ela verbaliza mais tarde, nos linhas 31 e 32) também é compartilhada pelo professor. Logo em seguida, ao final da linha 21, o professor faz uma expressão facial de dúvida ao proferir a palavra *Curvelo* e se utiliza de movimento prosódico ascendente (*rising to mid*)³⁹. Ambas as convenções de contextualização – a prosódica e a expressão facial – parecem ter sinalizado, na visão do aluno, para a atividade de pedido de confirmação, a qual ele responde com ‘yes’, na linha 22. Entretanto, o ‘yes’ foi proferido em *overlap*, com a frase interrompida ‘that’s’ (final da linha 21) do professor. Em seguida, o aluno, provavelmente, acessou um *frame* que apontou para outra atividade realizada pelo professor: um pedido de mais informações sobre a cidade. Essas informações são dadas por S2 nas linhas 23 e 24. Aqui, é interessante notar que a mudança de *frames* de interpretação foi feita de maneira bastante rápida por S2.

³⁹ As classificações sobre os movimentos de *pitch* utilizadas na análise (*rising to high, rising to mid, level, falling to mid* e *falling to low*) foram retiradas de Selting *et al.* (2011).

Algo parecido acontece nas linhas 29 e 30. Apesar de a última palavra proferida por S2 ter sofrido *overlap* pelo ‘*yeah*’ pronunciado pelo professor na linha 30, este conseguiu entender perfeitamente o esquema de interpretação acessado por S2, antes mesmo que a palavra mais importante, em 29 – aquela que carrega a comparação entre Belo Horizonte e Curvelo – tivesse sido verbalizada. Como o aluno já havia deixado claro, em linha do trecho anterior (linha 12, trecho 1), que ‘ama Belo Horizonte’, o professor entendeu a sua citação da cidade de Curvelo como parte de uma comparação na qual Belo Horizonte só pudesse se sobressair. Isso corrobora a nossa visão de que pistas de contextualização contribuem para a interpretação on-line do discurso; ou seja, as pistas prosódicas – o acento focal em ‘*love*’, na linha 07 (trecho 1), e o aumento de volume em ‘*live*’, na linha 16 – em conjunto com o conteúdo das ‘*foreground messages*’ (LEVINSON, 1997) de S2, já haviam deixado claro, para o professor, o posicionamento do aluno acerca da comparação entre Belo Horizonte e Curvelo.

A discordância sinalizada no primeiro trecho analisado é intensificada neste trecho nas linhas 31 e 32, proferidas por S1. Em 31, S1 usa um contorno prosódico bastante característico de forte discordância em português brasileiro, no qual a sílaba acentuada é ainda mais forte do que em circunstâncias normais. Essa pista de contextualização prosódica, como será possível ver adiante, é característica, também, em contribuições posteriores de S1.

Apesar de a palavra *comparison* ter recebido o acento lexical inadequadamente, o gesto empregado por S1 parece ter deixado claro para os dois participantes, T e S2, que ela pretendia se referir à comparação entre as duas cidades feita por S2⁴⁰. S2, nesse momento, mostra-se contrário ao posicionamento de S1, fazendo, como previamente feito por S1, um *FTA* na linha 33.

((Trecho 3 - 1:55 - 2:30))

34	T	[but in] this
35	S2	[just] <<ff> EXAMple example.>
36		my my BROther
37	T	just an EXAMple.
38	S2	he é::: LIVED

⁴⁰ Aqui, é interessante notar que, apesar de gestos poderem ser empregados como ‘pistas de contextualização’ (AUER, 1992), nem todos os gestos se concretizam, necessariamente, como pistas de contextualização. Esse gesto (de comparação), nesse contexto, parece ter agido no nível da *foreground message*, já que, com a pronúncia da palavra *comparison* por si só, é bastante improvável que S2 e T conseguissem entender o que S1 queria dizer.

39 T LIVED.
40 S2 lived in rio de jaNEIro.
41 T oKAY.
42 S2 he
43 (1.2)
((S2 coloca as palmas das mãos para a cima e olha para o professor esperando sua ajuda))
44 T he preFERS,
45 S2 he prefer belo horIZONte.
46 T he prefers belo horIZONte.
47 S1 <<fazendo sinal de não com a cabeça> i DISagree.>
48 T how about you=what's your OPinion [about belo horizonte?]
49 S2 <<apontando o lápis para S1> [you lived]> i::n rio de jaNEIro?
50 S1 <<fazendo sinal de não com a cabeça> !NO!> but i LIKE.
51 T you like RIo?
((S2 levanta as duas mãos para cima com as palmas apontadas para S1))
52 S2 <<apontando para si> i LIKE> rio de janeiro;
53 but LI:VE
54 S1 !YES!,
55 S2 anO:THER eh::
56 S1 !YEAH!,
57 S2 eh:: ((olha para o professor))
58 S1 <<fazendo sinal de contagem com as mãos> have (.) HAVE a>
59 T it's another [THING.]
60 S2 <<fazendo sinal de não com a cabeça> NO.>
61 T you can say S2 it's anOTHER thing.
62 living is anOTHER thing.
63 S2 ah THING.
64 T it's anOTHER thing.

Em 35, S2 utiliza-se do mesmo recurso já utilizado na linha 16 (trecho 2) para tomar o turno em caso de *overlap*, ou seja, um aumento de volume no início do turno. Portanto, o aumento de volume em começo de enunciado como pista de contextualização para a atividade de tomar o turno é bastante clara. O professor, que havia tentado tomar o turno em 34, sem sucesso (talvez, por não se utilizar da pista de contextualização de aumento de volume em voga neste momento da interação) faz, em 37, apenas uma correção da fala anterior do aluno S2 (em 35). O mesmo acontece na fala 39 do professor, em que este corrige a pronúncia do verbo 'live' no passado. Depois de começar um turno em 42, o estudante S2 sinaliza para o

professor, com gestos, que não está encontrando a palavra, em inglês, adequada para aquilo que ele quer dizer. Esse gesto aponta para um conteúdo não proposicional (LEVINSON, 1997, p. 28), ao contrário daquele utilizado, na linha 32, por S1, e é interpretado pelo professor, no nível da *background message*, como um pedido de ajuda por parte do aluno. O professor prontamente identifica que o verbo procurado por S2 é ‘*prefer*’ e verbaliza isso na linha 44, o que comprova que ambos T e S2 estão acessando esquemas de interpretação em comum.

Em 47, S1 realiza novamente um *FTA*, ao expressar, locutivamente, a ação do ato ilocutório, que é aquele de discordar, ou seja, ‘*I disagree*’ expressa o ato de fala de discordância. Mallon-Gerland (2011, p. 177) relaciona esse tipo de realização com *directness*⁴¹; isto é: uma pessoa que se utiliza desse tipo de estrutura está sendo direta. O estilo direto é, certamente, mais confrontativo.⁴²

O clima confrontativo entre S1 e S2 faz com que ambos ignorem o turno de T, na linha 48, que foi uma pergunta dirigida a S2. A pergunta da linha 51, que funcionaria como um *backchanneling* para a contribuição de S1, em 50, é também ignorada pelos alunos. Em 52, S2 começa a esboçar seu argumento de que ele gosta do Rio de Janeiro, mas que morar nessa cidade é ‘outra coisa’. Antes mesmo que ele complete seu argumento, S1, em 54, utiliza-se de uma estratégia estruturalmente parecida com o *backchanneling*, provavelmente, para mostrar que está entendendo o que S2 quer dizer. Entretanto, a pista de contextualização prosódica de colocação de acento extra-forte em ‘*yes*’, sinaliza não para o *backchanneling* clássico, cuja função é mostrar que o ouvinte está na mesma sintonia do falante, mas, sim, para uma forte discordância (como aquela empregada também por S1, na linha 31, trecho 2) por parte de S1. S1 mostra que, apesar de estar seguindo o que S2 quer dizer, não concorda com o seu ponto de vista.⁴³ O mesmo contorno prosódico é repetido em 56. Talvez ela

⁴¹ É curioso o fato de não termos, em português, um substantivo que expresse a mesma ideia de ‘*directness*’. Alguns dicionários traduzem o termo como ‘franqueza’, o que, de forma alguma, expressa o seu conteúdo semântico em inglês. Uma pessoa pode ser franca, sem ser direta. A palavra ‘franqueza’ tem uma conotação mais positiva, já que expressa a ideia de que é o falante que está se abrindo para o outro, ao passo que a palavra ‘*directness*’ é mais voltada para o efeito do comportamento do falante sobre o ouvinte.

⁴² Aqui, um contra-argumento possível é que a discordância se refere à opinião do irmão de S2 e não a S2 diretamente. Entretanto, Roberto DaMatta (2005, p. 38) argumenta que, na cultura brasileira, “opinar sobre isso ou aquilo é necessariamente ser contra ou a favor de alguém e não do assunto em pauta”. Portanto, acreditamos que a discordância de S1, mesmo se referindo à opinião do irmão de S2, pode ameaçar a face desse aluno.

⁴³ Aqui, é interessante que o próprio conteúdo proposicional da *foreground message* (‘*yes*’, ou seja, afirmação) é negado pela *background message*, que expressa discordância com relação à opinião de S2 sobre o Rio de Janeiro.

pudesse estar querendo dizer que morar no Rio de Janeiro é melhor do que viver em Belo Horizonte, porque, na linha 58, ela sinaliza para uma tentativa de enumerar algumas vantagens do Rio de Janeiro em relação a Belo Horizonte, interpretação que é reforçada pelo gesto de contagem feito pela aluna enquanto ela pretende começar um processo de enumeração (possivelmente, de vantagens do Rio de Janeiro). O uso do verbo ‘*have*’, ao invés de ‘*there is/are*’, é bastante típico entre alunos brasileiros de nível básico, que fazem uma transferência do verbo ‘*ter*’, coloquialmente usado, em português brasileiro, nesse tipo de situação (por exemplo, ‘o Rio tem praias, atrações turísticas, etc.’).

Na linha 59, o professor, percebendo a dificuldade de S2, que fica patente com o uso do marcador de hesitação ‘*eh*’, para continuar o seu enunciado (linhas 55 e 57), oferece ajuda e complementa a frase iniciada pelo aluno. Mas S2 ignora, novamente, esse turno do professor, já que está envolvido em uma confrontação com S1. Antes mesmo que ela pudesse completar a sua linha de pensamento (enumerando as vantagens do Rio de Janeiro, em 58), S2 utiliza-se, novamente, de um *FTA*, com a partícula de negação ‘*no*’ na linha 60.

O professor, em 61, insiste em continuar a frase previamente iniciada por S2 em 55. Talvez essa ‘mudança de assunto’ tenha sido a estratégia encontrada por ele para tentar amenizar o confronto entre os alunos. Em seguida, S2, finalmente, presta atenção em T, repete a última palavra proferida por ele, *thing*, e demonstra, assim, que a sua atenção foi dirigida ao professor nesse momento.

((Trecho 4 - 2:31 - 3:23))

65 T how about you S1 what's the best city for YOU?
 66 S1 <<apontando as mãos para cima> !MA::N!y> cities.
 67 T yeah=many CITies?
 68 S1 !YEAH!= <<contando com as mãos>[são PAULO];>
 69 T [give me] an EXAMple
 70 S1 são PAULO rio de jaNEIro.
 71 T são paulo oKAY.
 72 only braZIlIian cities?
 73 S1 NO,=no no no
 74 S2 i don't (.) don't LIKE.
 75 T you don't like braz (-) ah braSÍlia.=oKAY.
 76 okay you don't like braSÍlia.
 77 i MEAN brazilian cities.
 78 S1 no braZIlIian.
 79 T what i s (.) i said braZIlIian cities.

80 S2 a:h oKAY.
 81 T o↑KAY?
 82 S1 and (.) and out TOO.
 83 T and WHAT?
 84 S1 and many cities out braZIL (-) very very good too.
 85 T very good yeah good cities around braZIL.
 86 S1 belo horIZONte i don't think it's the best.
 87 T yeah maybe it's not the best;=it's your OPInion.
 88 S2 yes MY opinion.
 89 S1 I am really LIKE live in another city.
 90 T okay guys (.) very NICE;
 91 we're gonna continue this disCUSSion (.) later;

Em 65, o professor dirige uma pergunta à estudante S1. A pista de contextualização prosódica de acento extra-forte, característica dos momentos nos quais a aluna se dirigia, de forma aparentemente confrontativa, a S2, reaparece nas linhas 66 e 68. Aqui, podemos perceber que se trata de uma marca pessoal da fala de S1 (e isso vai ser confirmado em outros momentos dessa mesma aula). Esse tipo de acento é utilizado por ela em outras situações, e não apenas em ocasiões nas quais há discordância. É possível, porém, que esse contorno prosódico específico de sua fala, em concordância com suas ações não verbais – como o riso, por exemplo – tenha sido interpretado por S2 não como característico e cotidiano, mas, sim, como uma pista de contextualização que aponta para uma confrontação.

Em 68, logo após utilizar o acento extra-forte em ‘*yeah*’, ela começa a enumerar as melhores cidades brasileiras, e se utiliza do mesmo gesto usado na linha 58 do trecho 3, mas o professor, que, provavelmente, interpretou que seu turno seria finalizado depois do ‘*yeah*’, pediu à aluna que desse um exemplo. Ela iria apresentar alguns exemplos antes mesmo do pedido do professor (69), que aconteceu simultaneamente com a primeira cidade citada por ela, São Paulo, ainda na linha 68.

Em 72, o professor dirige uma pergunta à aluna: “*only Brazilian cities?*”, ao que ela, na linha 73, responde que não. S2, entretanto, entende erroneamente a pergunta do professor. O mal-entendido aqui aconteceu exclusivamente no nível da *foreground message*, porque se trata de conteúdo proposicional (LEVINSON, 1997, p. 28). Ele havia entendido que o professor estava perguntando a respeito de Brasília e, por isso, ele respondeu, em 74, que não gostava dessa cidade.

Na linha 75, o professor, ao repetir, em forma de *backchanneling*, aquilo que S2 havia falado, faz uma pausa, porque percebe que houve, provavelmente, algum problema de

compreensão por parte do aluno, posto que o mesmo já havia falado que gostava muito de Belo Horizonte (portanto, não faria sentido ele dizer que não gostava de cidades brasileiras). Durante a pausa, o professor compreende o mal-entendido e, em 76, realiza um *backchanneling* que reflete aquilo que o aluno realmente queria dizer na linha 74, ou seja, que ele não gosta da cidade de Brasília. Em 77, o professor explica ao aluno o que ele realmente havia dito – *Brazilian cities*, e isso foi reforçado por S1, que também dirigiu a S2 a sua fala em 78. Na linha 80, S2 afirma ter compreendido e, para isso, utiliza-se da pista de contextualização prosódica de prolongamento da vogal em ‘*ah*’.

Em 81, o *okay* do professor, com aumento de *pitch*, sinaliza para um possível fechamento do evento de fala. Todavia, S1 não o compreende dessa maneira e demonstra que pretende continuar a reflexão a respeito da pergunta do professor na linha 72. Em 73, ela já havia respondido que não gostava apenas de cidades brasileiras e, agora, em 82, ela quer dizer que há cidades interessantes também fora do Brasil.

O professor, que, possivelmente, já não se lembrava mais da pergunta feita por ele em 72, pergunta à aluna “*and what?*”, ao que ela responde, em 84, que há cidades fora do Brasil que também são muito boas (obviamente, sua resposta é apresentada com estrutura gramatical inadequada, o que é comum para estudantes do nível básico). Em 85, ao tentar fazer um *backchanneling*, o professor demonstra não ter compreendido o que a aluna quis dizer na linha anterior. Para ele, ela havia dito que há diversas boas cidades ao redor do Brasil. Esse mal-entendido, entretanto, não causa uma ruptura na comunicação e, embora não tenha sido esclarecido, foi superado.

Na linha 86, a aluna S1 confirma a sua opinião no confronto estabelecido com S2 desde o começo do evento de fala. O professor, para fechar a discussão, ratifica que é a opinião da aluna. S2, na linha 88, olha para S1 e reafirma a sua opinião e, para isso, utiliza-se de acento na partícula ‘*my*’, que é aqui enfatizada, provavelmente na tentativa de salientar que a opinião dele é diferente da dela.

Apesar da colocação de S1 na linha 89, o professor estabelece, nas linhas 90 e 91, o fechamento da discussão e, portanto, do evento de fala.

4.1.2 Entrevistas

A discussão que emergiu desse trecho em entrevistas com nativos americanos foi quanto à questão de como discordâncias foram colocadas.

Repetimos, em seguida, as últimas linhas do trecho 1 e, em seguida, algumas linhas do trecho 3. Os trechos para os quais chamamos atenção estão em negrito.

Trecho 1

09 T do you think belo horizonte is the BEST city in the world,
 10 S2 i don't KNOW;
 11 **S1 <<fazendo sinal de não com a cabeça> no.>**
 12 S2 but i i LOVE belo horizonte
 13 **T <<olhando para S1> no,>**
 14 <<olhando para S2> you LOVE belo horizonte.>
 ((...))

Trecho 3

45 S2 he prefer belo horIZONte.
 46 T he prefers belo horIZONte.
 47 **S1 <<fazendo sinal de não com a cabeça> i DISagree.>**

Na linha 13, acima, o professor faz um *backchanneling* com a partícula de negação ‘no’ e entonação *rising to mid*, o que soou estranho para C.C. e B.T.. Para C.C., um ‘no’ desse tipo geralmente viria acompanhado de entonação e expressão facial de surpresa. Para B.T., ele deveria ser acompanhado de uma pergunta do tipo ‘*why not?*’ Para ambos, portanto, o enunciado na linha 13 teria uma função diferente daquela realmente utilizada pelo professor: apenas uma confirmação de que estava acompanhando o que a aluna havia acabado de dizer.

Ambos, C.C. e B.T., também chamaram a atenção para o enunciado ‘*I disagree*’, na linha 47. Segundo B.T., existem maneiras menos agressivas de se realizar esse mesmo enunciado, utilizando-se de outros contornos prosódicos (ou seja, de pistas de contextualização que abrandem a discordância). Para C.C., essa expressão pode causar certa tensão durante a conversa; pode ser “*incendiary*”, nas palavras da própria entrevistada. Para B.T., o ‘no’, da linha 11, pode ser ainda mais agressivo do que ‘*I disagree*’, por ser ainda mais direto ao ponto, segundo ele.

Estendendo a discussão para impressões a respeito da cultura brasileira em geral, B.T. relata considerar brasileiros bastante diretos e, às vezes, agressivos, em algumas situações. C.C. concorda e cita uma ocasião específica, para exemplificar o fato apontado por B.T.: quando brasileiros pedem descontos em lojas, por exemplo. Mas ela, por outro lado, diz

que, em várias outras situações, brasileiros são bastante indiretos, principalmente quando precisam dizer algo negativo a outras pessoas.

4.2 *The carrier pidgeon*

Temos, em seguida, um evento de fala ocorrido em uma aula com duração total de cerca de 1:28:00. O professor é brasileiro, e a turma tem três alunos, S1, S3 e S4 e uma aluna, S2. O evento de fala, que começa em 01:31 e termina em 02:34, foi dividido em dois trechos.

O professor pretende que os alunos falem a respeito de uma imagem mostrada no *e-board* e os pede que tentem adivinhar do que se trata. Em seguida, ele acessa a página da *Wikipédia*, onde os alunos podem ver a resposta certa, '*carrier pidgeon*'.

((trecho 1 de aula de nível intermediário 01:31 - 01:55))

01 T so it's your CALL.
 02 what do these IMages tell you?
 03 (1.4)
 04 S3 male PIDgeon;
 05 T alMOST.
 06 S3 alMOST?
 07 T it's a !PID!geon.
 08 the animal is a PIDgeon.
 09 S4 [communiCation.]
 10 S2 [STAtue.]
 11 S4 <<cresc> [communiCations.]>
 12 S2 <<dim> [STAtue.]>
 ((pausa de 2.7 segundos, enquanto o professor muda o slide no *e-board* e o direciona para uma página da *wikipédia*, onde aparece o nome que ele está procurando))
 13 S3 a CARrier.
 14 S2 CA:Rrier.
 15 S4 oKA:Y.
 16 S1 (it's a MALE.)
 17 T CARrier.

18 carrier pidgeon RIGHT?
 19 carrier PIDgeon,

O professor inicia o evento de fala pedindo aos alunos que olhem para o *e-board* e digam o que veem nas imagens. Na linha 04, S3 utiliza um contorno final de *pitch* (*falling to mid*) que não poderia ser classificado nem como uma afirmação, nem como uma pergunta e ficaria, na verdade, entre ambas. Seria, assim, uma afirmação que carrega consigo uma sombra de dúvida.

Em 05, o acento lexical é mudado pelo professor (o acento, convencionalmente, seria na primeira sílaba da palavra *almost*) e o aluno S3, em seguida (linha 06), repete a palavra com o mesmo acento proferido pelo professor; porém, muda a entonação para *rising to high*, o que se encaixaria, mais propriamente, como entonação de pergunta. Em seguida, nas linhas 07 e 08, o professor explica que o animal é um pombo, mas, como essa resposta não era aquela requerida por ele, os alunos continuam as tentativas. Há um *overlap* nas linhas 09 e 10, quando os alunos S2 e S4 arriscam, respectivamente, as palavras ‘*statue*’ e ‘*communication*’. Como nenhum dos turnos se sobressaiu, ambos os alunos tentam novamente. Entretanto, na nova sobreposição nas linhas 11 e 12, o enunciado mais audível foi o da linha 11, uma vez que o aluno aumentou o volume de sua contribuição, enquanto a aluna S2 diminuiu o da sua.

Há, em seguida, uma pausa de 2.7 segundos, na qual o professor realiza a mudança de *slides* no *e-board*. Lendo, no quadro, a resposta procurada pelo professor, o aluno S3, na linha 13, a profere. Na linha 14, S2 repete a mesma palavra, mas com alongamento da vogal. Esse prolongamento de vogal é uma pista de contextualização bastante comum, em português brasileiro, e sinaliza para a compreensão de algo que nos foi explicado. Na linha 15, proferida por S1, o mesmo fenômeno se repete.

Em seguida (linhas 17, 18 e 19), o professor repete a expressão mais três vezes. Aqui, é interessante notar que uma análise semântica consideraria, possivelmente, essas contribuições como tautológicas (RASO, 2012, p. 96). Entretanto, apesar de o falante estar fazendo uso, nas três linhas, de conteúdos semânticos bastante similares, no nível pragmático, ele efetua ações diferentes em cada uma deles. Isso comprova, mais uma vez, a importância da prosódia para a individualização dos atos de fala.

Na linha 17, com entonação *falling to low* ao final do enunciado, o professor confirma a informação já descoberta pelos alunos. Em 18, por meio do uso do movimento

rising to high de *pitch*, o professor abre o canal comunicativo⁴⁴ e espera, com isso, um retorno afirmativo, por parte dos alunos, de que eles estão acompanhando o conteúdo da aula. Na linha 19, com uso da entonação *rising to mid*, o professor checa, pela última vez, se há dúvidas remanescentes. Aqui, pressupomos que o canal estaria ainda mais aberto para intervenções dos alunos. Portanto, as entonações finais de *pitch*, nesse caso, são pistas de contextualização que apontam para diferentes atividades realizadas pelo professor.

((trecho 2 de aula de nível intermediário 01:56 - 02:34))

20 S4 communication METHod?
 21 T it's a method of communication or a means of communica (.) it's
 a means of communication (.) RIGHT?
 22 S2 it's common to say PIDgeo:n [no?]
 23 S3 [PIDgeon]
 24 T (0.3) yes the animal is a <<apontando para o quadro> PIDgeon.>
 25 S4 but this [KIND].
 26 T [beCAUSE]
 27 S2 ah beCAUSE ((faz um sinal com as mãos indicando algo no pescoço
 do pássaro))
 28 S4 <<fazendo sinal de algo amarrado no pescoço> it carries a
 message.>
 29 S2 a:::h [oKA::Y.]
 30 T [eXA:Ctly.]
 31 S4 (0.5) ((durante a pausa, faz sinal de movimento para fora com o
 braço direito)) for other (.) CITies
 32 S2 (0.5) a:h i understOOD.
 33 T yeah it carries a message TO (.) other cities
 34 ACTually i i suppose it was the first form of (.) distance
 communication
 35 WASn't it;
 36 S3 yeah.
 37 S2 yeah.
 38 T oh NO;
 39 =messages in the BOTtle were.

⁴⁴ Sobre 'canal comunicativo' e outros traços pragmáticos e cognitivos de ilocuções, leia-se Moneglia, (2011, p. 503).

40 S4 yeah, ((risos))
 41 T the only way to send messages <<mudando o slide no e-board>>
 <<ff> RIGHT?>>

Como, na linha 19 (trecho 1), o professor havia deixado o canal comunicativo aberto, na linha 20 o aluno apresenta mais uma tentativa de descrever a figura do quadro. Essa tentativa é verbalizada em forma de pergunta, que é confirmada pelo professor, que sugere uma alternativa para a palavra ‘*method*’, que seria o substantivo ‘*means*’.

Na linha 22, a aluna faz a transferência de uma estrutura bastante utilizada em português brasileiro: ‘é comum se dizer pomba, não?’. Em inglês americano, o mais apropriado seria terminar a pergunta com uma *tag question* (‘*isn’t it?*’), ou com a partícula ‘*right*’ (como feito pelo professor nas linhas 18 e 21). Em 24, o professor confirma que o animal é realmente uma pomba, mas seu turno é interrompido por S4, que, em 25, com ‘*but this kind*’, já deixa claro que, apesar de o animal ser, realmente, um pombo, esse tipo específico recebe uma denominação diferente.

Na linha 27, a aluna S2 faz uso de linguagens verbal e não verbal para demonstrar que compreendeu a diferença. É bastante interessante o uso da linguagem não verbal complementando a linguagem verbal – ambas sendo empregadas conjuntamente, para realizar uma única ação, que, no caso em questão, é a ação de confirmar entendimento.⁴⁵ Na linha 28, S4 verbaliza o gesto realizado por S2 em 27.

Na linha 29, S2 faz, novamente, uso da pista de contextualização prosódica de prolongamento da vogal (como já havia feito na linha 14, e como S4 também havia feito na linha 15) em ‘*ah*’ e ‘*okay*’ (‘*a::h*’; ‘*oka::y*’), para mostrar que entendeu as explicações fornecidas pelo professor e por S4.

Na linha 30, o professor confirma a explicação de S4, mas este continua a mensagem da linha 28, fazendo, primeiramente, um gesto com o braço direito (que faz um movimento de ‘dentro para fora’), que é, posteriormente, verbalizado como ‘*for other cities*’.

S2 utiliza-se, na linha 32, mais uma vez, da pista de contextualização prosódica de prolongamento de vogal e, em seguida, transfere do português brasileiro a expressão ‘entendi’, com ‘*i understood*’.

Em 33, o professor faz *backchanneling* da mensagem de S4, substituindo a preposição ‘*for*’ por ‘*to*’; daí o motivo do acento focal ter sido colocado nessa partícula.

⁴⁵ Aqui, como no evento de fala ‘Is Belo Horizonte the best city in the world?’ (trecho 2, linha 32), temos mais um exemplo de gesto sendo utilizado no nível da *foreground message*, porque ele traz à tona um conteúdo proposicional.

Nas linhas 34 e 35, o professor faz uma proposição que é confirmada pelos alunos nas linhas 36 e 37 e, em seguida, faz uma correção nas linhas 38 e 39.

O uso da pista de contextualização de aumento de volume em ‘*right*’, na linha 41, e a mudança de *slide* no *e-board* sinalizam para a conclusão desse evento de fala.

4.2.1 Entrevistas

A conversa relativa ao evento de fala acima girou, principalmente, em torno de como alunos brasileiros se posicionam nas aulas, na visão dos professores americanos. Eles chamaram atenção para os trechos em negrito.

02 T what do these IMages tell you?
 (...)

09 S4 [communiCAtion.]

10 S2 [STAtue.]

11 S4 <<cresc> [communiCAtions.]>

12 **S2 <<dim> [STAtue.]>**

Para J.M., B.T. e C.C., na linha 12, é possível perceber uma posição mais passiva de S2, pelo menos em relação ao estudante S4, ao repetir a resposta que havia sido dada, primeiramente, na linha 10.

Mais adiante, ela se utiliza da seguinte expressão:

22 **S2 it's common to say PIDgeo:n [no?]**

Para os três entrevistados, esse pode ser mais um sinal da passividade de S2 como estudante nessa turma. Ao utilizar ‘*no*’, ao final da pergunta (estrutura possível, porém não muito comum em inglês americano, segundo C.C.), é provável que aluna esteja já ‘abrindo caminho’ para uma resposta negativa por parte do professor, ou seja, o seu nível de confiança com relação à sugestão que acaba de apresentar é baixo.

Outra contribuição de S2, que também foi vista como ‘estranha’ por parte dos entrevistados, foi a seguinte:

32 **S2 (0.5) a:h i undersTOOD.**

C.C. ressalta que se trata de uma transferência direta do português em ‘ah, entendi!’. Em primeiro lugar, para os entrevistados, não faz sentido que o verbo seja utilizado no passado, uma vez que a pessoa acaba de entender a explicação, ação que, para eles, requer o uso do tempo presente: ‘*I understand.*’ Todavia, J.M. atenta para o fato de que a própria questão ‘*do you understand?*’ ou ‘*did you understand?*’ pressupõe, na sua visão, uma espécie de dificuldade cognitiva, por parte do ouvinte, assumida pelo falante que faz tal pergunta. B.T. salienta que, geralmente, conecta esse tipo de pergunta a cenários autoritários, onde há forte hierarquia, como em uma situação em que um sargento, que acaba de dar instruções a soldados subordinados a ele, pretende não apenas checar se as regras foram realmente entendidas, mas, principalmente, reforçar a estrutura hierárquica da relação social em curso. C.C. aponta que, mesmo sabendo que ‘*do you understand?*’ não equivale ao mesmo sentido, quando utilizado em contextos americano e brasileiro, várias vezes, com seus alunos brasileiros, ela se vê obrigada a utilizar a estrutura,⁴⁶ uma vez que vários deles não conseguem compreendê-la quando ela se utiliza de outra expressão que faz muito mais sentido para ela: ‘*does that make sense?*’, que, segundo a entrevistada, não pressupõe dificuldades cognitivas por parte da pessoa à qual a expressão é direcionada.

J.M. relaciona o ‘*I didn’t understand*’ ou ‘*I don’t understand*’ com reações passivas dos alunos brasileiros com relação à aprendizagem de uma segunda língua. Segundo ele, a sua primeira reação a ‘*I don’t understand*’ é pensar ‘ok, obrigado pela informação, mas o que você quer que eu faça diante disso?’; ou seja, para ele, quando o aluno brasileiro utiliza tal expressão, ele está relatando sua dificuldade em entender o conteúdo, mas não está tomando um posicionamento ativo diante dessa dificuldade.

Ele levanta a hipótese de que isso talvez esteja ligado a um aparente trauma que os brasileiros, em geral, têm de cometer erros enquanto falam. O entrevistado relata que vários dos seus alunos preferem fazer exercícios de gramática a praticar conversação, porque se sentem mais seguros com o primeiro tipo de atividade. Parece, segundo o entrevistado, haver um receio, entre os alunos brasileiros, de sair de ‘terra-firme’, quando em contexto de aprendizagem. Ele exemplifica o seu posicionamento com a frequente reação – gestual e linguística – dos alunos, assim que identificam que não entenderam algo que o interlocutor acaba de lhes dizer. Muitos deles, nesse contexto, inclinam o tronco para trás e perguntam ‘*what?*’. Americanos, ao contrário, tomando uma posição mais ativa no discurso, geralmente inclinam o tronco para frente e utilizam a expressão ‘*sorry?*’. Para J.M., a expressão ‘*sorry?*’

⁴⁶ Cf. APÊNDICE B - Nota 1.

já incorpora, em si, um pedido para que o falante se explique melhor ou se explique novamente, enquanto ‘*what?*’ reflete, geralmente, apenas certa surpresa por parte do ouvinte, ou seja, é uma expressão linguística que não necessariamente carrega consigo a necessidade de que o outro se explique. Logo, para o entrevistado, enquanto o ‘*sorry?*’ representa uma atitude proativa no discurso, ‘*what?*’ representa uma atitude de estranhamento que não necessariamente implica reação por parte do interlocutor a quem a expressão se dirige.

4.3 *She left the company*

O trecho analisado a seguir foi retirado de uma aula, de nível avançado, com duração de 91 minutos. Esse evento de fala aconteceu ao final da aula, quando as alunas S1 e S2 já haviam se levantado para deixar a sala.

T é um professor americano e S1 e S2 são alunas brasileiras que trabalham juntas. Pelo conteúdo do trecho que se segue, podemos perceber que essa turma conta, também, com uma terceira aluna, a S3, que não compareceu à aula no dia da gravação. S1 e S2 tentam, no trecho que se segue, explicar ao professor o motivo da ausência de S3.

((trecho de aula de nível avançado 1:29:43 – 1:30:07))

01 S1 s3 LEFT arcelor.
 02 T ahm?
 03 S2 [is not]
 04 S1 [s3 <<f> LEFT]arcelor.>
 05 that's [WHY (.) she's not coming] with us.
 06 S2 [is not WORKing.]
 07 <<f> is NOT worKing.>
 08 T oh you weren't THERE and she was?
 09 S2 <<p> yeah.>
 10 S1 <<p> yeah. >
 11 T okay you had the day OFF?
 12 (0.7)
 13 S1 <<fazendo sinal de não com a cabeça> <<f> no,>
 14 S2 no no she LEFT.
 15 (0.3)
 16 S1 she:: <<balançando a mão direita para representar a ação>

FIRED.>

17 T she got FIRED?

18 S1 [yeah]

19 S2 <<balançando o dedo indicador como sinal de não> [NO::;]>

20 S1 <<balançando o dedo indicador como sinal de não> !NO! no.>

21 S1 she ASKED to leave.

22 T [okay she] <<fazendo sinal de 'okay' com a mão esquerda>
QUIT. >

23 S2 [yes]

24 S2 <<apontando o dedo indicador para o professor> <<ff> yeah,>

25 S1 <<imitando o gesto do professor com a mão direita> she
QUIT.>

26 T she QUIT.

O evento de fala começa com a aluna S1 relatando ao professor o motivo de a aluna S3 não ter comparecido à aula (porque era costume que todas as três alunas, S1, S2 e S3, fizessem, juntas, o trajeto do trabalho até a escola). Em português brasileiro, a aluna teria dito: 'S3 saiu da Arcelor'. Como a tradução do verbo inglês 'leave' é também *sair*, a aluna acreditou que a tradução correta da frase seria, como disposto na linha 01, 'S3 left Arcelor.' O professor, entretanto, não compreendeu a colocação de S1 e usou a partícula 'ahm', juntamente com a pista de contextualização prosódica de entonação ascendente (*rising to high*) que, nesse contexto, expressa dúvida. Ambas as alunas S1 e S2 compreenderam que o professor não havia entendido. S1, na linha 04, repete a mesma frase; porém, com aumento de volume iniciado em 'left', porque, possivelmente, o professor não havia escutado o que ela havia falado na linha 01. E continua, na linha 05, explicando que esse seria o motivo de ela não estar fazendo o trajeto para a escola juntamente com ela e sua colega S2.

S2 tenta parafrasear S1 e começa a fazê-lo na linha 03, mas foi interrompida pelo aumento de volume na linha 04. Ela tenta fazê-lo, novamente, na linha 06, mas só obtém sucesso na linha 07, quando aumenta o volume do enunciado. Entretanto, o mal entendido ainda continua e o professor, possivelmente interpretando que a *foreground message* 'not working' se referia às alunas S1 e S2, pensou que elas não estivessem na Arcelor naquele dia, e S3 estivesse.

Nas linhas 09 e 10, ambas as alunas afirmam a veracidade do cenário criado pelo professor (em 08). O volume baixo das afirmativas (principalmente quando comparadas às linhas 23 e 24, quando o mal entendido foi realmente compreendido e negociado) pode ser um

indício de que, mesmo estando cientes de que o mal-entendido não havia sido superado, elas responderam afirmativamente à indagação do professor.

Contudo, na linha 11, o professor continua a indagação, perguntando se as alunas tiveram uma folga e, depois de uma pausa, S1 dá uma resposta negativa ao questionamento do professor, na linha 13, com volume elevado em ‘no’ e sinalização gestual, o que enfatiza a negação.⁴⁷

Na linha 14, S2 continua a insistir na utilização do item lexical ‘left’, que já havia sido utilizado duas vezes por S1, sem sucesso. Em 16, provavelmente percebendo que o problema estaria justamente com esse verbo, S1 tenta a alternativa lexical ‘fired’, seguida de sinalização gestual do ato de desistir. O professor, porém, na linha 17, pergunta se ela foi demitida, já que o verbo ‘fire’ quer dizer ‘demitir’. S1, em um primeiro momento, respondeu ‘yeah’ (linha 18), que ocorreu em *overlap* com o turno de S2 (linha 19). Logo em seguida (linha 20), S1 enfatiza a negação com acento extra-forte no primeiro ‘no’. Essa mudança deve ter sido incentivada pelo ‘no’ de S2 (linha 19), que acontece em sobreposição com o ‘yeah’, na linha 18, de S1.

Em seguida, na linha 21, S1 tenta explicar, mais uma vez, o que queria dizer anteriormente: S3 não havia sido demitida, como questionou o professor, na linha 17. Ela, ao contrário, havia ‘pedido para sair’ do emprego.

Na linha 23, S2 confirma o turno anterior de S1 (linha 21) e isso acontece em *overlap* com o início do turno do professor, na linha 22. Aqui, ele demonstra ter finalmente entendido o que as alunas queriam dizer e as corrige, indicando o item lexical apropriado nessa situação, o verbo *quit*.

Em 24, a aluna S2 aponta para o professor, expressando e enfatizando a sua concordância com o uso de um gesto e, também, com aumento de volume em ‘yeah’. S2, sinalizando total compreensão na linha 25, imita não apenas a frase do professor, mas também a sua linguagem corporal, com a sinalização de ‘ok’ com a mão. Yläne (2008, p. 166), ao tratar de acomodação comunicativa, relata que a ‘convergência’ é uma estratégia segundo a qual os interlocutores se adaptam a comportamentos comunicativos um do outro em termos de características linguísticas, prosódicas e, também, não verbais. De acordo com a linguista, falantes que querem cooperar e que querem ser aprovados tendem a convergir.

Na linha 26, o professor fecha o evento de fala, repetindo a frase mais uma vez.

⁴⁷ Aqui, é possível que a redundância resultante do uso do gesto (a palavra ‘no’ e a sinalização gestual de negação) pode ser uma pista de contextualização cuja função é dar ênfase à proposição.

É importante ressaltar que esse evento de fala contém um mal-entendido no nível da ‘*foreground message*’ (LEVINSON, 1997), conforme apresentamos no capítulo de referencial teórico, pois o foco central ocorre no uso inadequado de um item lexical.

4.3.1 Entrevistas

No trecho a seguir, o tópico que foi focalizado pelos entrevistados foi como os brasileiros expressam concordância, ao contrário da discussão a respeito do primeiro evento de fala apresentado (*Is Belo Horizonte the best city in the world?*), que levou em conta como as discordâncias são expressas. Os trechos em negrito no excerto seguinte foram alvo de discussão na entrevista com os americanos:

08 T oh you weren't THERE and she was?
 09 **S2 <<p> yeah.>**
 10 **S1 <<p> yeah. >**
 11 T okay you had the day OFF?
 12 (0.7)
 13 S1 <<fazendo sinal de não com a cabeça> ↑no,>
 14 S2 no no she LEFT,
 15 (0.3)
 16 S1 she:: <<balançando a mão direita para representar a ação>
 FIRED.>
 17 T she got FIRED?
 18 **S1 yeah <<balançando o dedo indicador como sinal de não> [↑NO
 no.]>**

Nas duas situações (linhas 9/10 e linha 18), as alunas concordam com o professor, apesar de o mal-entendido não ter sido solucionado. B.T. relata que, apesar de isso também acontecer na cultura americana, chama a sua atenção o fato de que, no Brasil, esse tipo de situação acontece com mais frequência. Os brasileiros têm a tendência a concordar com mais facilidade, segundo ele. B.T. interpreta que isso tem ligação direta com o fato de que a cultura brasileira é mais coletivista (em oposição à cultura individualista americana) e, por isso, é mais seguro seguir o grupo. C.C. argumenta que muitos problemas são ignorados, na cultura brasileira, devido ao fato de que é melhor seguir o grupo do que defender uma posição

diferente dos demais membros desse grupo. Ela também aponta que, nas escolas americanas, geralmente se ensina que “aquilo que é popular não é sempre certo e nem aquilo que é certo é necessariamente popular”; ou seja, as crianças, na fase da socialização primária, já são ensinadas a não deixar que as pessoas tirem vantagens delas, mesmo se essa posição resultar em conflitos.

4.4 *Strange Landings*

O evento de fala apontado a seguir foi dividido em dois trechos. Os participantes são um professor americano, T, e dois alunos brasileiros, S1 e S2. A gravação teve, aproximadamente, 86 minutos de duração. O excerto selecionado, que começa em 26:13 e termina em 27:43, aconteceu depois de uma conversa que o professor teve com S1 sobre eleições americanas, enquanto esperava pela chegada de S2. Quando S2 chegou, o professor introduziu o assunto da unidade do livro – ‘*Fact or Fiction*’ – que começava justamente nessa aula, com uma citação de um escritor famoso a respeito do tema.

O professor utiliza o *e-board* para apresentar o *warm-up* de uma atividade de leitura que será apresentada em seguida. No *e-board*, os alunos veem a imagem de um homem deitado sobre um campo e há, também, algumas perguntas para que os alunos tentem adivinhar o assunto do texto.

((trecho 1 de aula de nível intermediário 26:13 – 26:54))

01 T there you GO.
 02 (0.6)
 03 S1 ((lendo uma pergunta do slide)) who is the young MAN?
 04 is a DEAD man.
 05 ((risos altos))
 06 S2 ((risos))
 07 T <<olhando para o quadro> you think he's a DEAD man?>
 08 S1 ((risos))
 09 <<apontando para o quadro> he's a (xxx xxx) of NATure>
 maybe,
 10 S2 he's a: HORse man,
 11 ((risos))
 12 T <<apontando para o quadro e fazendo uma expressão facial

de 'quem sabe'> HORse man?>

13 S1 it's a see ess ai: (-) MOvie.

14 T ah:: a see ess ai MOvie.

15 <<apontando para o quadro> oh right so yeah we have
STRANge landings.>

16 <<apontando para o quadro e lendo a pergunta> WHERE is
he?>

17 S1 where is HE:-

18 he is (-) close to olhos d'ÁGUA.

19 <<apontando para o quadro> ((risos altos))>

20 that's a XXX place that haha people (.) put <<apontando
para o quadro> this dead DEAD> guy hahaha

21 T ah::

22 <<<apontando para o quadro> he's in pampulha LAKE
because it's <<expressão facial de nojo> green.>

23 S1 ye:s.

24 S2 yes. ((coughs))

25 (1.3)

Mostrando um novo *slide*, o professor começa o evento de fala na linha 01. Os alunos observam o *slide* por alguns segundos; S1 lê uma das perguntas dispostas no *slide*, na linha 03, e, em seguida, a responde, na linha 04.

A linha 07 é interessante, porque, apesar de a entonação utilizada pelo professor ser aquela de uma pergunta na qual o canal comunicativo está aberto, o fato de ele estar olhando para o quadro faz com que esse canal não se mostre assim tão aberto. O aluno, portanto, não se sente na obrigação de dar uma resposta. Na linha 08, S1 apenas repete sua contribuição da linha 05, ou seja, ri.

Na linha 09, T apresenta sua própria sugestão a respeito de quem é o homem representado na figura mostrada *no slide*.

Na linha 12, não fosse a expressão facial de 'quem sabe?' do professor, S2 poderia interpretar a pergunta como pedido de maiores explicações, o que não foi o caso.

Em 14, T faz um alongamento da vogal para mostrar que entendeu⁴⁸ e, em seguida, faz um *backchanneling* da sugestão de S1 em 13: '*a CSI movie*'.

⁴⁸ Essa pista de contextualização de alongamento de vogal para mostrar compreensão é utilizada, também, no inglês brasileiro (algumas ocorrências foram apontadas em '*Is Belo Horizonte the best city in the world?*' e '*The carrier pidgeon*'). mas parece haver uma diferença com relação à curva de frequência fundamental, ao compararmos os exemplos do inglês brasileiro e do inglês americano. Essa

Em 15, o professor fecha a discussão da primeira pergunta e, no turno 16, ele lê a outra pergunta do *slide*.

Na linha 17, apesar de ter repetido a pergunta feita pelo professor, não há alteração de *pitch*. Em seguida, no turno 18, ele inicia a resposta também com o *pitch* nivelado, como se as linhas 17 e 18 constituíssem um enunciado apenas (ao invés de dois enunciados, ou seja, uma pergunta e uma resposta). A função do enunciado em 17, portanto, pode ter sido apenas uma tentativa de tomar o turno e ganhar tempo para pensar em uma possível resposta (que foi dada em 18). Na linha 20, S1 explica a resposta dada em 18.

Em 21, o professor usa a mesma partícula usada em 14, mostrando que está acompanhando o que S1 está dizendo. Em seguida, no turno 22, o professor apresenta outra sugestão de resposta para a pergunta e os alunos respondem afirmativamente nas linhas seguintes (23 e 24).

((trecho 2 de aula de nível intermediário 26:55 - 27:43))

26 S1 ((lendo pergunta no slide)) how did he get THERE?
 27 T WHAT do you think?
 28 (1.6)
 29 S1 he: was MURdered,
 30 T he was ↑MURdered? ((expressão facial de dúvida))
 31 okay
 32 (3.5)
 33 S1 it is rio de jaNEIro (xxx)
 34 T <<apontando para o quadro> look at the title to strange
 LANDings;>
 35 what does that have to do with the IMage you think?
 36 is there anyTHING;
 37 S1 XXX
 38 S2 he's a naturalist man.
 39 T ((risos))
 40 S1 i think his EYE is opened;
 41 T yeah if if he's sleeping and his EYES are open he's very
 interesting maybe cause (xxx xxx).
 42 S2 ((risos))
 43 S1 oh maybe
 44 T but ah <<apontando o dedo indicador para S2> remember

diferença, porém, só poderia ser vista com acuidade em *software* de análise acústica e a qualidade acústica do nosso arquivo não nos permitiu esse tipo de investigação.

NATuralist is a tricky word if you ever go to the us.>
 45 a lot of people use that for NUDists.
 46 S2 yes (.) o:KAY.
 47 T <<apontando o dedo indicador para S2> something to keep
 in MIND.>
 48 (1.3)
 49 S1 strange LANDings?
 50 T yes.

S1 inicia seu turno, na linha 26, lendo uma pergunta no *e-board*, mas, nesse ponto, ainda não arrisca uma resposta. O professor encoraja os alunos a responder, na linha 27, e S1, na linha 29, sugere (fazendo uma entonação *rising to mid*) uma resposta, mas essa resposta tem ainda traços de pergunta, ou seja, possivelmente, não se trata de uma resposta definitiva, na visão do aluno; está aberta a alterações.

Em 30, o professor repete a pergunta do aluno, mas se utiliza de entonação diferente. Aqui, o movimento de *pitch* é *rising to high*, que, geralmente, demonstra que o falante requer uma resposta (nesse caso, talvez, um ‘*yeah*’ ou ‘*no*’), mas a resposta já é dada pelo próprio professor, na ação não verbal que segue a pergunta, ou seja, a sua expressão facial, que sinaliza para uma resposta do tipo: ‘quem sabe?’, ou ‘possivelmente’.

Em 33, S1 é interrompido por T, que, no turno 34, introduz a pergunta que irá fazer em 35. Na linha 38, S2 apresenta uma alternativa de resposta para a questão apresentada em 35. Entretanto, em seguida, o professor ri da resposta do aluno. Em 40, S1 faz uma observação sobre a figura, e o professor responde na linha seguinte. Em 44, T retoma a alternativa apresentada por S2 na linha 38 e explica como a palavra ‘*naturalist*’ pode ganhar um novo significado na cultura americana. Nesse ponto, é possível entender o motivo para sua risada em 39.

Em seguida, é importante notar a ação gestual que acompanha a fala de T, na linha 47. Aqui, o gesto, que se constitui como pista de contextualização gestual, parece ter a intenção de reforçar a importância de se saber o significado corrente do item lexical em questão (‘*naturalist*’). É interessante notar que o mal-entendido, que, nesse caso, foi notado e, posteriormente, esclarecido pelo professor, acontece no nível da ‘*foreground message*’ (LEVINSON, 1997, p. 28). Aqui, é importante, também, apontar que até mesmo mal-entendidos no nível da *foreground message* podem fazer com que o ouvinte julgue o falante em termos atitudinais.

Em seguida, na linha 49, o aluno faz uma pergunta para pedir maiores esclarecimentos ao professor, que não é assim interpretada por ele. Analisando a pista de contextualização prosódica de entonação *rising to high* aplicada à pergunta de S1, percebemos que ela se assemelha à pista de contextualização utilizada por T nas linhas 07 e 12 (trecho 01). Nesses casos, o professor não buscava uma resposta para suas perguntas. Ele estava apenas oferecendo um tipo de *backchanneling* para as falas de S2 (nas linhas 04 e 10, respectivamente). Possivelmente, por não ter interpretado a contribuição de S1, em 49, como pedido de esclarecimentos a respeito da expressão ‘*strange landings*’, a resposta de T foi apenas ‘*yes*’, na linha 50. Temos, aqui, ao contrário do mal-entendido apontado anteriormente, um equívoco no nível da *background message*, ou seja, de pistas de contextualização. O falante S1 usou a pista de contextualização prosódica *rising to high* para apontar para a ação de perguntar, de pedir maiores esclarecimentos. O professor, todavia, parece ter interpretado a ação, ou a atividade exercida pelo aluno, com simples pedido de confirmação. Esse último mal-entendido, ao contrário do anterior, não foi esclarecido. O professor, em seguida, mudou o *slide* e iniciou um novo evento de fala.

4.4.1 Entrevistas

Aqui, a entrevista foi focada, principalmente, nos últimos turnos do excerto:

49 S1 *strange LANDings?*
50 T *yes.*

Para C.C., a pergunta, em 49, poderia ter sido entendida como uma busca por confirmação (do tipo ‘é esta mesma a pronúncia correta?’) ou como uma pergunta. B.T., que foi o professor filmado nesta aula, ressalta que, uma vez que os americanos estão acostumados com perguntas retóricas, ele pode ter julgado ‘*strange landings?*’ como uma pergunta desse tipo. Para J.M., quando um aluno apenas repete uma frase dessa maneira, ele parece estar apenas confirmando-a.

Aqui, mais uma vez, J.M. chama a atenção para o caráter implícito da língua / cultura brasileira. Preferencialmente, esse tipo de pergunta seria introduzido por ‘*what do you mean by...?*’ ou algo do tipo.

J.M. ressalta outra expressão que, segundo ele, também reflete esse caráter implícito da cultura brasileira: *I have a doubt*. Os alunos usam essa expressão, com bastante frequência, quando requerem esclarecimentos acerca de algo que o professor está tentando ensinar na aula. Para J.M., nesse contexto, o “correto” seria que o aluno dissesse: ‘*I have a question*’. Em ‘*I have a question*’, segundo J.M., o aluno, ao mesmo tempo em que relata uma dificuldade, já mostra a ação que pretende empreender diante dela, ou seja, fazer uma pergunta para superá-la.

Por outro lado, como aponta J.M., uma maneira mais explícita e mais direta de se comunicar pode ser ofensiva às vistas de brasileiros. Ele ressalta que sua namorada brasileira, por exemplo, relata sentir certa agressividade por parte dele, quando ele utiliza expressões como ‘é claro’ ou ‘é óbvio’, quando está interagindo com ela. Na cultura brasileira, este pode ser um *FTA*, por representar ameaça à face positiva de uma pessoa, já que a opinião que ela tem de si mesma pode ser abalada. Ela pode chegar à compreensão de que sua contribuição tenha sido tão trivial que foi julgada pelo ouvinte como irrelevante para a conversação.

4.5 Elections and Holidays in the US

O excerto a seguir se encaixa em um gênero comunicativo diferente daqueles apresentados até agora. Não se trata, aqui, de uma aula e, sim, de um seminário de uma professora americana, T, para alunos que desejassem participar do evento, que tratou das eleições presidenciais americanas. Houve duas apresentações do mesmo seminário, o que resultou em uma gravação de cerca de 2 horas. O trecho escolhido para análise aconteceu na primeira apresentação; começa em 04:35 e termina em 05:44.

((trecho de seminário para alunos do nível avançado - 04:35- 05:44))

01 T the reason they pick TUESday (-)is becau:se ah: when this
was decided (.) they couldn't pick sunday, like here in
brazil, because sunday was the LORD's day way back then
everybody went to church and prayed (.) right,
02 ah MONday was (-) ah: (.) some sort of working da:y I don't
remembe:r really:
03 WEDnesday was the market day people went to the marke:t I

don't know what happened to thursday and friday but for
some reason tuesday was the only day that people could
vote.

04 so that's what it is and it's been THAT way.

05 (0.6)

06 T ah how the vote [(xxx)]

07 S1 [was] was yesterday a regular business day in the United
States or (.) did people go to work yesterday or

08 [everything STOPped?]

09 T [ye:s]

10 °hh states can CHOOse if they want to make election day a
<<fazendo sinal de aspas com ambas as mãos> holiday;>

11 states can CHOO:se to say that (.) this a holiday no work
<<fazendo sinal de mandar alguém embora com o braço
direito> everybody go home.>

12 MOSTly that doesn't happen.

13 americans are workahOLICS right?

14 they probably work MORE and have less vaCAtion (.) than any
other country in the world.

15 It's ahm (.) it's actually really SAD (.) <<dim> very sad.>

Aqui, como se trata de um seminário, a maior parte da fala é realizada pela professora. Os turnos da professora também são mais longos, em comparação com os demais eventos de fala analisados anteriormente, justamente porque a interação assume contornos mais monológicos do que dialógicos.

O que salientamos aqui é justamente o diálogo que se inicia na linha 07, de S1. Como forma de tomar o turno para fazer uma pergunta sobre o tópico discutido, o aluno realiza um *overlap* com o final da linha 07 proferida pela professora e introduz seu turno de maneira direta, já fazendo uma pergunta a respeito do tópico. A primeira ocorrência do verbo 'was' parece ter assumido a função de "attention-getter" (WIERZBICKA, 2003, p. 89), enquanto a segunda ocorrência foi utilizada para realmente iniciar a pergunta.⁴⁹

4.5.1 Entrevistas

⁴⁹ Cf. APÊNDICE C – Nota 1.

C.C., que foi a professora filmada nesse caso, argumenta que, nesse contexto, em que já havia sido estabelecida pela professora uma abertura para que interrupções fossem feitas, o turno de S1 não constituiria, necessariamente, falta de polidez. Entretanto, ela ressalta que, em contextos escolares nos Estados Unidos, crianças são ensinadas a levantar as mãos sempre que quiserem requerer um turno. É nossa hipótese que essa prática, à medida que o processo de socialização toma seu curso até a idade adulta, seja gradualmente transferida para expressões linguísticas que introduzem a participação do interlocutor na conversa. Exemplos dessas expressões linguísticas seriam ‘*Can I come in here?*’ ou ‘*Could i interrupt you for a second?*’, etc..

C.C. e B.T. citaram uma situação na qual houve interrupções que ambos julgaram como inconvenientes. Segundo eles, alguns professores britânicos, que participavam de uma palestra juntamente com todos os outros professores da escola onde os entrevistados trabalham, faziam interrupções constantes durante a fala de uma palestrante brasileira, que falava inglês. Um exemplo de correção feita pelos entrevistados foi a da palavra ‘*Englishes*’. Os professores britânicos não concordaram com a utilização desse termo pela palestrante e intervieram apontando que a palavra ‘*English*’ não é aceita plural, segundo os entrevistados. Ambos enfatizaram que acharam bastante rudes as interrupções, cujo objetivo, para ambos, era tentar provar que a competência linguística da palestrante era questionável. Isso, para eles, configurou-se como falta de respeito pela profissional.

Para B.T., embora a interrupção de S1 na interação analisada não possa ser considerada rude, houve diversas outras situações em que ele, em um primeiro contato com a cultura brasileira, considerou brasileiros extremamente agressivos e rudes, em algumas situações, como naquelas em que uma pessoa grita com outra que está, por exemplo, em outro cômodo da casa, ao invés de se aproximar dela para iniciar uma conversa.

Mais um sinal de rudez identificado por C.C. e B.T., em seus primeiros momentos de contato com a cultura brasileira, foi o fato de alunos chamarem pelo professor usando o vocativo ‘*teacher*’, ao invés de utilizarem o pronome de tratamento *Mr.* ou *Ms.*, seguido do sobrenome. Outro exemplo, dado por J.M., é o fato de se chamar o garçom de um restaurante por ‘moço’. B.T. também relata ter considerado desrespeitoso, em um primeiro momento, o fato de sua namorada (brasileira) chamar a sua própria mãe de ‘minha filha’.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados de nossas reflexões a respeito das principais diferenças culturais apontadas, no capítulo anterior, à luz de estudos prévios nas áreas de Comunicação Intercultural, da Sociologia e da Antropologia. Nosso objetivo é *tentar* compreender o *background* social e cultural que possibilitou que a ‘realidade’, como entendida por Berger & Luckmann (2004), assumisse contornos diferentes nas duas culturas em questão: a americana e a brasileira. Frisamos o verbo ‘tentar’, porque, realmente, trata-se de uma tentativa, sem grandes pretensões teóricas, de lançar uma ponte interdisciplinar entre os Estudos Linguísticos e as Ciências Sociais, ponte essa que, a nosso ver, é não somente interessante, mas também necessária. O estudo da *parole per se* é reducionista e não representativo do que é a própria *parole*: língua em uso, atrelada, necessariamente, aos seus aspectos sociais, culturais e históricos. O seu componente cognitivo não é visível na superfície linguística, mas assume um papel complexo, nas interações, ao construir ou apontar para o contexto no qual as ações comunicativas são inseridas.

Antes de quaisquer observações específicas, ressaltamos que, já que partimos de um conceito dinâmico e construtivista de cultura (como apontado na nota de rodapé 10, página 15), não poderíamos nos basear na afirmação essencialista de que a cultura americana ou brasileira engloba, de maneira unificada, todos os membros de uma sociedade. Logo, apesar de tratarmos do inglês americano, reconhecemos que, dentro desse construto, há diversos tipos de ‘ingleses’ falados por grupos bastante distintos entre si.⁵⁰ O mesmo é verdade para o ‘inglês brasileiro’, que, recebendo influências diversas da língua e cultura brasileira, também não pode ser visto como homogêneo.

Entretanto, como argumenta Spencer-Oatey (2008, p. 4), não seria possível tratar adequadamente de todas variáveis linguísticas, sociológicas e antropológicas associadas a todos os agrupamentos sociais dentro de um grupo, devido a uma questão de escopo do estudo. Além disso, para essa autora, apesar de ser verdadeiro o fato de que não existe um conjunto absoluto de características que diferencie um grupo cultural de outro dentro de uma mesma sociedade, não é possível refutar a existência de certas regularidades. São justamente essas regularidades que nos interessam.

⁵⁰ O linguista Thomas Kochman (1998 [1989]), por exemplo, estabelece uma série de distinções entre os estilos culturais branco e negro na cultura americana.

Iniciamos nossas reflexões a respeito de como essas regularidades se apresentam nas culturas brasileira e americana com reflexões acerca dos conceitos de individualismo e coletivismo.

5.1 Individualismo X Coletivismo

Quando da discussão do evento de fala ‘*She left Arcelor*’, B.T. aponta, ele mesmo, para uma análise sociológica, quando se refere à sociedade brasileira como coletivista, em contraste com a sociedade individualista americana. O assunto emergiu da discussão a respeito da concordância das alunas com relação ao professor, mesmo antes que o mal-entendido presente no evento de fala tivesse sido solucionado.

Apontamos, em seguida, para perspectivas clássicas com relação ao individualismo e ao coletivismo com o intuito de apresentar o pano de fundo sociológico e antropológico para abordagens pragmatolinguísticas mais recentes, que serão apresentadas posteriormente.

Alexis de Tocqueville (1805-1859), depois de uma estadia nos Estados Unidos, nos anos de 1831 e 1832, foi o primeiro a escrever, no clássico livro *Democracy in America* (1835, 1840) sobre o individualismo (no nível social) e o igualitarismo (no nível político) dos Estados Unidos. A respeito do individualismo, ele afirma que os indivíduos dessa sociedade “não devem nada a ninguém, não esperam, por assim dizer, nada de ninguém, acostumam-se a se considerar sempre isoladamente e imaginam de bom grado que seu destino inteiro está em suas mãos” (TOCQUEVILLE, 2004 [1840], p. 121).

Em contraste, em nota introdutória de *Raízes do Brasil*, originalmente publicado em 1936, de Sérgio Buarque de Holanda, Antonio Cândido aponta que o povo brasileiro se apoia, socialmente, em “relações de simpatia”, e, devido a isso, não acha agradáveis as relações impessoais, características do Estado, e procura sempre reduzi-las ao padrão pessoal e afetivo. A formação social básica é a família, sobretudo em seu molde tradicional, e isso dificulta a formação de uma sociedade urbana nos moldes modernos (HOLANDA, 1995 [1936], p. 17).

Uma comparação da relação ‘indivíduo / sociedade’ nas perspectivas americana e brasileira é feita pelo antropólogo brasileiro Roberto DaMatta:

[n]os Estados Unidos a ideia de comunidade está fundada na igualdade e homogeneidade de todos os seus membros, aqui concebidos como cidadãos. Quer dizer: a comunidade pode ser concebida como igualitária porque não seria feita de famílias, parentelas e facções que objetiva e efetivamente têm propriedades, estilos, tamanhos e interesses diferentes, mas de indivíduos e cidadãos. No Brasil, por contraste, a comunidade é necessariamente heterogênea, complementar e hierarquizada. Sua unidade básica não está baseada em indivíduos (ou cidadãos), mas em relações e pessoas, famílias e grupos de parentes e amigos. Sendo assim, nos Estados Unidos, o indivíduo isolado conta como uma unidade positiva do ponto de vista moral e político; mas no Brasil o indivíduo isolado e sem relações, a entidade política indivisa, é algo considerado altamente negativo, revelando apenas a solidão de um ser humano marginal em relação aos outros membros da comunidade (DAMATTA, 1997, p. 78).

O excerto acima aponta para a importância da manutenção de boas relações interpessoais no Brasil. Assim, na dicotomia apresentada no subtítulo desta seção (individualismo X coletivismo), o Brasil é mais tradicionalmente identificado, como apontado por B.T. na entrevista, como uma sociedade coletivista, uma vez que seus membros emprestam grande importância às relações interpessoais. No nível pragmalinguístico, existem constatações desse fenômeno em interações verbais, como, por exemplo, a construção coletiva de turnos.⁵¹

Entretanto, a despeito de perspectivas tradicionais e dicotômicas com relação ao coletivismo e individualismo, existem críticos que buscam apontar variáveis culturais que transformam as categorias bipolares em construtos multifatoriais. Logo, uma sociedade ou uma cultura pode mostrar aspectos relativos ao individualismo e ao coletivismo que dependem do contexto. É, portanto, a situação imediata que vai definir o estilo mais adequado de comportamento dos membros de um grupo (TRIANDIS, 1995 *apud* GOUVEIA *et al.*, 2003, p. 204).

No campo pragmalinguístico, Wierzbicka (2003, p. 88) critica o fato de que conceitos culturais-chave sejam citados na literatura da Comunicação Intercultural como autoexplicativos. O coletivismo, no Brasil, certamente assume contornos muito diferentes do coletivismo em sociedades orientais – como na Índia, com seu sistema de castas, por exemplo. Além disso, Ting-Toomey & Oetzel (2007, p. 123) argumentam que é possível encontrarmos indivíduos com orientações coletivistas em sociedades essencialmente individualistas, e vice-versa.

Entretanto, acreditamos que, para a análise que nos propomos fazer em seguida, pensar a sociedade americana como mais individualista, em comparação com a sociedade

⁵¹ Cf. APÊNDICE A – Nota 3.

brasileira, mais coletivista, pode nos ajudar a entender alguns aspectos gerais dos contextos comunicativos aqui enfatizados.

Ting-Toomey & Otzel (2007, p. 123) chamam a atenção para o fato de que, quando se comunicam, indivíduos com um forte senso de *self* (característicos de culturas individualistas) tendem a expressar opiniões pessoais assertivamente. Wierzbicka⁵² (2003, p. 91) propõe a seguinte fórmula para descrever como a orientação individualista do povo americano se reflete no estilo da fala:

I think: I can say: 'I want this', 'I think this'
I know: other people don't have to want the same/think the same

Ou seja, um dos desdobramentos do individualismo na cultura americana é que o indivíduo geralmente se sente habilitado a falar o que pensa, porque ele, muito embora seja parte integrante da sociedade, encontra-se, na verdade, acima dela. Ele é soberano e tem licença para se expressar livremente.

Para os entrevistados, a escolha por não se expressar livre e soberanamente pode acabar sendo vista como passividade, por nativos americanos, como aconteceu no evento de fala '*The Carrier Pidgeon*', neste trabalho. A pista de contextualização de abaixamento de volume, por exemplo, é interpretada, pelos entrevistados, como sinal de complacência. O mesmo aconteceu no evento de fala '*She left Arcelor*', em que as alunas, apesar de terem respondido afirmativamente a uma pergunta do professor, o fizeram com volume bem baixo, o que, na visão dos entrevistados, é indicativo de que elas concordaram, apesar de não terem certeza de que o mal-entendido estaria solucionado. C.C. aponta que, nos Estados Unidos, em contexto escolar, desde crianças, os alunos americanos são ensinados a se posicionar. Ela se utiliza da expressão "*students should stand for themselves*", que enfatiza o posicionamento individualista incentivado na sociedade americana.

⁵² Wierzbicka (2003), numa tentativa de resolver o problema da parcialidade em descrições de conceitos provenientes de outras culturas (que, como Schütz (2010[1944]) aponta, são sempre vistos sob a perspectiva da nossa cultura de origem), propõe que o façamos por meio dos primitivos linguísticos, que são termos universais que independem da cultura. Exemplos desses termos seriam os verbos '*want*', '*think*', '*say*' e os adjetivos '*good*' e '*bad*'. Contudo, a nosso ver, nem mesmo essas palavras estão livres de influências culturais, o que significa, em última instância, que devemos reconhecer que até as escolhas linguísticas mais simples podem estar atreladas a aspectos culturais. Entretanto, admitimos que o empreendimento teórico feito pela linguista não deve ser desprezado. A descrição de conceitos por meio de primitivos linguísticos é uma tentativa bastante interessante e, certamente, mais independente de influências culturais do que aquelas que não reconhecem sequer a existência da relatividade linguística e cultural e fazem julgamentos acerca de aspectos culturais sempre a partir da perspectiva de uma única cultura. O mérito de Wierzbicka é, portanto, reconhecer a parcialidade das descrições interculturais e tentar minimizá-la ao máximo.

É possível que os alunos brasileiros sejam vistos como ‘passivos’, por professores americanos, justamente por preferirem a manutenção da harmonia do grupo, em detrimento de posicionamentos fortes que ameacem a face dos outros. Como até mesmo respostas como ‘é claro’ ou ‘é óbvio’, como apontado por J.M. (na parte da entrevista relativa ao evento de fala *Strange Landings*), podem ser vistas como FTAs na cultura brasileira, perguntas excessivas também podem. Elas podem ameaçar a face positiva do interlocutor a quem as perguntas se dirigem (no caso, o professor, que pode, na visão do aluno que faz as perguntas, não ter explicado conceitos de forma suficientemente clara, por exemplo) ou de quem as profere (que pode ser visto como alguém que nunca consegue entender o que o professor diz).

Logo, muito embora a dicotomia individualismo *versus* coletivismo, apontada na seção anterior, não seja tão evidente em vários contextos comunicativos, pode ser interessante se partir dela para uma definição sobre a análise do trabalho de face em diferentes culturas.⁵³

A passividade, na análise dos americanos, é também relacionada, por J.M., à *indirectness* ou àquilo que ele chama de “caráter implícito da cultura brasileira”. Relacionamos, em seguida, o “caráter implícito da cultura brasileira”, ao qual J.M. se refere, à questão da orientação indireta (em contraste com a orientação mais direta da cultura americana) assumida por falantes em diferentes contextos comunicativos.

5.2 *Directness X Indirectness*

Wierzbicka (2003, p. 88) critica o fato de que os termos ‘*directness*’ e ‘*indirectness*’ sejam usados em descrições linguísticas como conceitos autoexplicativos. Um exemplo bastante difundido na literatura é a diferença entre ‘*directness*’ e ‘*indirectness*’ baseada no uso mais acentuado de estruturas diretas (como em ‘*Close the window!*’, ato de fala no qual o modo imperativo é utilizado) ou indiretas (como em ‘*Could you close the window please?*’, ato de fala no qual a partícula modal é colocada no futuro do pretérito). Baseados nessa distinção, alguns autores (BLUM-KULKA *et al.*, 1985 *apud* WIERZBICKA, 2003, p. 89) tentam, a partir de uma perspectiva macroanalítica, classificar culturas (descritas como diretas ou indiretas) a partir do uso que diferentes sociedades fazem desses dispositivos

⁵³ Seria também um trabalho interessante utilizar as categorias de Triandis (1995 *apud* Gouveia *et al.*, 2003, p. 225) para traçar uma análise comparativa do trabalho de face em diferentes culturas, pois o autor propõe diferentes subdivisões do individualismo e do coletivismo de acordo com a definição clássica de Hofstede (1980) sobre a dimensão ‘Distância de Poder’. Nesse trabalho, Triandis (2003) estabelece diferença entre individualismo e coletivismo, nas dimensões ‘horizontal’ ou ‘vertical’.

linguísticos. Schröder (no prelo), entretanto, ressalta que a distinção entre ‘*directness*’ e ‘*indirectness*’ não é assim tão clara, uma vez que os termos dependem do contexto de sua aplicação. Caso esse tipo de classificação se sustentasse, é provável que pudéssemos classificar a cultura brasileira como mais direta do que a cultura americana, uma vez que, no nível locutivo da linguagem, há um uso mais acentuado de imperativos puros, como ‘abra a janela’, ‘me arrume um copo d’água’, etc. (SCHRÖDER, no prelo).

Todavia, Wierzbicka (2003, p. 88) aponta que há línguas, como, por exemplo, russo, polonês e japonês, em que o imperativo é combinado com partículas que ora enfatizam a *directness*, ora a amenizam. Nesses casos de combinação de imperativos com partículas, teríamos estruturas diretas ou indiretas? Na língua portuguesa, há menos partículas específicas que amenizam a ‘*directness*’, quando em comparação com a língua inglesa, mas é grande o uso de pistas de contextualização prosódicas e gestuais (expressões faciais, por exemplo) que sinalizam para isso.⁵⁴ Assim, muito embora o interlocutor, muitas vezes, faça uso de um imperativo puro para requerer algo, ele se utiliza de um contorno prosódico típico de pedidos (e não de ordens), para fazê-lo, e isso, geralmente, já sinaliza para o ouvinte a intenção do falante com o enunciado. Logo, concordamos com Wierzbicka (2003, p. 88), para quem não há um princípio geral que reja distinções do tipo ‘*directness X indirectness*’.

Na própria análise dos americanos entrevistados, eles se referiram a situações nas quais consideram a cultura brasileira como direta – como quando brasileiros pedem descontos em lojas, por exemplo – e como indireta – quando querem se posicionar contra algo dito por outra pessoa, ou seja, em casos de dissensão.⁵⁵

Entretanto, as noções de ‘*directness*’ e ‘*indirectness*’ podem elucidar a questão de como se expressar polidez e cordialidade nas culturas em questão.

⁵⁴ Schröder & Viterbo (no prelo) argumentam que “o que ocorre no caso brasileiro é que as ameaças à face, embora sejam expressas de forma direta, são amenizadas por ‘pistas de contextualização’ (GUMPERZ, 1982) como a altura da voz, a entonação ou mesmo pelo tom melódico com que algumas vezes são enunciadas [...]”.

⁵⁵ Schröder (2011, p. 162) exemplifica a dificuldade de se classificar culturas inteiras como ‘diretas’ ou ‘indiretas’. Segundo essa linguista, apesar de a cultura alemã ser normalmente descrita como ‘direta’, quando comparada com a cultura brasileira, que é geralmente classificada como ‘indireta’, um alemão, para quem um brasileiro telefona no Brasil, pode interpretar a rotina comunicativa brasileira como exacerbadamente direta e grosseira, uma vez que o brasileiro não se apresenta, mas sim, pergunta, imediatamente, pela pessoa com a qual ele gostaria de falar (JOHNEN, 2001 *apud* SCHRÖDER, 2011, p. 161).

5.3 A polidez na cultura americana e na cultura brasileira

Wierzbicka (2003, p. 92) chama atenção para o fato de que, nos Estados Unidos e na Inglaterra, é incomum que se ouça pessoas dizendo, abertamente, a os seus interlocutores ‘*you’re wrong*’ ou ‘*that’s not true*’. A tradição, em vez disso, encoraja os indivíduos a dizer ‘*I don’t think so*’. A autora cita Blum-Kulka (1982 *apud* WIERZBICKA, 2003, p. 92), que relata que não é comum, em inglês, se expressar recusas dizendo-se apenas ‘*no*’.

Wierzbicka sugere, ainda, que apenas o rótulo ‘*directness*’ ou ‘*indirectness*’ não leva em conta o que é realmente enfatizado na cultura em questão. Ela sugere que exista certa ‘*directness*’, bastante ligada à questão da assertividade na cultura americana. Entretanto, em contraste com outras culturas (com a israelita, por exemplo), a *directness* americana vem acompanhada de um evitamento daquilo que ela chama de ‘*bluntness*’, ou seja, um modo abrupto, não mitigado, de dizer ‘*não*’.

Logo, para a cultura angloamericana,⁵⁶ a dissensão seria assim descrita (p. 92):

I say: No
I don’t want you to feel something bad because of this
I will say something more about it because of this

Daí o estranhamento dos entrevistados quando da análise das negações proferidas por S1 no evento de fala ‘*Is Belo Horizonte the best city in the world?*’. Não houve uma tentativa, por parte de S1, de tentar mitigar a sua discordância com relação à opinião de S2.⁵⁷ Entretanto, não é nossa hipótese que esse tipo de discordância expressa por S1 seja típica da cultura brasileira. Não houve, nesse caso, por parte de S1, uma preocupação com a face de S2, o que fez com que ele se engajasse em uma confrontação com S1. Portanto, muito embora confrontos abertos não sejam necessariamente encorajados na cultura brasileira, eles certamente existem e podem, como nesse caso, ser resultado da violação de uma regra pragmalinguística que, também, como na cultura americana, prevê a mitigação da negação. Entretanto, acreditamos que essa mitigação possa ser feita por meio de pistas de contextualização prosódicas e gestuais (com o uso de certas expressões faciais) que, ao contrário daquela utilizada por S1 em suas negativas (acentos extra-fortes em ‘*No*’ e ‘*I disagree*’), não ameacem a face do ouvinte.⁵⁸

⁵⁶ Wierzbicka contrasta, também, a cultura angloamericana com a cultura afroamericana.

⁵⁷ Cf. APÊNDICE A – Nota 2, para um fenômeno semelhante.

⁵⁸ A respeito de casos de dissensão, Roberto DaMatta (2005, p. 38), como já mencionado anteriormente, argumenta que, no Brasil, “opinar sobre isso ou aquilo é necessariamente ser contra ou

Em estudo a respeito de estratégias de polidez utilizadas em momentos de dissensão em interação entre falantes brasileiros e alemães, Schröder & Viterbo (no prelo) chegam à conclusão de que a dicotomia ‘direto-indireto’ não é capaz de levar em conta peculiaridades do contexto situacional. Ao contrário do que é geralmente esperado, houve momentos, na interação analisada pelas autoras, em que os participantes brasileiros utilizaram expressões de dissensão mais diretas do que os alemães, por não fazerem uso de estratégias de polidez. Entretanto, também ao contrário do que geralmente se espera (de acordo, por exemplo, com BROWN & LEVINSON, 1987), essas expressões não aparentaram causar constrangimento – como resultado de face ameaçada – aos ouvintes. As autoras sugerem, portanto, que não seja necessariamente o tom direto do falante que ameaça o ouvinte e, sim, a intenção que este confere ao enunciado do seu interlocutor. Para uma contribuição que exprima uma crítica para o Brasil, exemplificam as autoras, o ouvinte poderia voltar a interpretação para o próprio conteúdo daquilo que foi proferido ou poderia, alternativamente, julgar essa contribuição em termos atitudinais, no nível relacional, e supor que houve intenção, por parte do falante, de subestimar os brasileiros.

Sérgio Buarque de Holanda (1995) associa a polidez ao individualismo das sociedades modernas. Assim, “armado dessa máscara [a polidez], o indivíduo consegue manter sua supremacia ante o social” (HOLANDA, 1995, p. 147). Para Buarque de Holanda (1995, p. 147), a polidez “detém-se na parte exterior, epidérmica do indivíduo, podendo mesmo servir, quando necessário, de peça de resistência. Equivale a disfarce que permitirá a cada qual preservar intactas sua sensibilidade e suas emoções”. Entretanto, argumenta o autor, com a grande influência do tipo primitivo de família patriarcal na sociedade brasileira, a urbanização do país toma um contorno próprio que faz com que os indivíduos recorram sempre à vida doméstica na criação de modelos de relacionamento social, inclusive aqueles relacionamentos da esfera pública.

O “homem cordial” descritivo da personalidade brasileira, ao qual Sérgio Buarque de Holanda se refere, é, portanto, ao contrário ao que a própria expressão pode nos levar a pensar, avesso à cordialidade entendida como noções ritualísticas e formulaicas de vida (como aquelas demandadas para o uso adequado de estratégias de polidez). A cordialidade é entendida, pelo autor, em outros termos:

a favor de alguém e não do assunto em pauta”. No caso do evento de fala ‘*Is Belo Horizonte the best city in the world?*’, isso faz sentido, já que uma conversa a respeito de uma cidade – Rio de Janeiro – fez com que a interação assumisse contornos cada vez mais confrontativos entre os dois alunos participantes.

[j]á se disse, numa expressão feliz, que a contribuição brasileira para a civilização seria a cordialidade, daremos ao mundo o “homem cordial”. A lhaneza no trato, a generosidade, a hospitalidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitam, representam, com efeito, um traço definitivo do caráter brasileiro, na medida, ao menos, em que permanece ativa e fecunda a influência ancestral dos padrões de convívio humano, informados no meio rural e patriarcal. Seria engano supor que essas virtudes possam significar “boas maneiras”, civilidade. São antes de tudo expressões legítimas de um fundo emotivo extremamente rico e transbordante. Na civilidade, há qualquer coisa de coercitivo – ela pode exprimir-se em mandamentos e em sentenças. (HOLANDA, 1995, p. 146).

Apesar da descrição notadamente essencialista típica da Antropologia da época (visível, por exemplo, no uso de expressões como ‘traço definitivo do caráter brasileiro’), o trecho corrobora a asserção de que a polidez brasileira – muito mais regida por pistas de contextualização do que por expressões no nível da *‘foreground message’* (como seriam aquelas utilizadas em inglês americano, por exemplo) – é mais dependente do ouvinte. Isso pode criar dificuldade, em termos de comunicação intercultural entre brasileiros e americanos, uma vez que a polidez brasileira depende muito mais de um conhecimento das pistas de contextualização enfatizadas na socialização primária e secundária, que não podem ser inferidas por interlocutores que não tenham passado por um processo de socialização similar.

Logo, a aversão à polidez, da qual trata Sérgio Buarque de Holanda, se refere a enunciados nos quais a polidez se faz presente no nível superficial da linguagem (no nível da *foreground message*), ou seja, em seu nível mais claro e explícito. É possível, portanto, que, para brasileiros, o uso de expressões do tipo dos *whimperatives*, por exemplo, seja, geralmente, desnecessário, já que as pistas de contextualização, por si sós, são capazes de expressar a intenção do falante ao seu interlocutor. Assim, um *‘could you open the window please?’*, em comunicação intracultural entre americanos, e *‘abre a janela?’* (com pista de contextualização prosódica apropriada para pedidos), em interação entre brasileiros, podem ter o mesmo efeito nos respectivos ouvintes da mesma cultura, mas não necessariamente em ouvintes de uma cultura alheia.

A esse respeito, Edward Hall (1976) faz uma distinção entre culturas de ‘alto contexto’ e culturas de ‘baixo contexto’. As primeiras são aquelas em que existe a possibilidade de se deixar muitas coisas não ditas, já que a própria cultura é capaz de explicá-las; poucas palavras podem transmitir uma mensagem complexa de maneira eficiente para membros do mesmo grupo. As últimas são culturas nas quais os falantes precisam ser mais explícitos para comunicarem suas mensagens. Em comparação com a cultura americana, a

sem interferências de outros”.⁵⁹ Assim é representado o princípio de tomada de turnos da cultura angloamericana por Wierzbicka (2003, p. 81):

someone is saying something now
I can't say something at the same time
I can say something after this

Em suma, ao mesmo tempo em que o indivíduo é habilitado a expressar seus pensamentos, necessidades e sentimentos, também se espera que ele siga algumas regras enquanto o faz: não interromper os outros e não falar ao mesmo tempo em que eles falam. Isso restringe, em algum grau, a espontaneidade, mas não restringe a liberdade de se autoafirmar e ter, como resultado dessa autoafirmação, posições contrárias, ou seja, as pessoas podem “concordar em discordar” (WIERZBICKA, 2003, p. 86). Nesse caso, a autoafirmação e a autonomia pessoal são respeitadas.

Em alguns momentos do evento de fala ‘*Is Belo Horizonte the best city in the world?*’, a sintonia entre os participantes era tão grande (provavelmente, devido às pistas de contextualização compartilhadas) que, muitas vezes, nem era necessário que o falante terminasse seu turno para que o seu interlocutor entendesse o que ele queria dizer. Também no evento de fala ‘*The carrier pidgeon*’, temos o trabalho coletivo entre professor e um dos alunos para explicar algo (a diferença entre *pidgeon* e *carrier pidgeon*) para uma aluna.⁶⁰

Além da interrupção como tentativa de tomar o turno, outra maneira de solicitar o turno pode se confundir um pouco com o *backchanneling*, no qual o ouvinte expressa que está acompanhando aquilo que o falante está dizendo. Mas, nesse caso, o *backchanneling* é usado pelo ouvinte também como maneira de sinalizar que ele tem a intenção de complementar aquilo que o falante está dizendo.⁶¹

Portanto, uma vez que a conversação é tida mais como trabalho coletivo, em interações entre brasileiros, é esperado que as interrupções não sejam consideradas, como mais comumente acontece na cultura americana, como desrespeito com relação à autonomia pessoal do falante. Ao contrário, é possível que ela seja vista, na cultura brasileira, como parte do processo comunicativo e como sinal de engajamento na conversação (SCHRÖDER, 2011, p. 160).

⁵⁹ “[...] one can express oneself spontaneously, if this doesn't infringe on what is seen as other people's right to speak without interruptions and without interference from other people”. (Tradução nossa.)

⁶⁰ Sobre a construção coletiva de turnos, cf. APÊNDICE A – Nota 3.

⁶¹ Cf. APÊNDICE A – Nota 1.

5.5 O espaço nas culturas brasileira e americana

As análises feitas sobre o individualismo e o respeito pela autonomia pessoal na cultura americana poderiam ser traduzidas, metaforicamente, como uma questão de espaço pessoal, bastante marcado nessa cultura.

Edward Hall (1914-2009) foi um antropólogo que se interessou pela questão do espaço e como ela pode se manifestar em diferentes culturas (HALL, 2005 [1966]). ‘Proxêmica’ é um termo cunhado por ele que se refere ao estudo do uso que o homem faz do espaço. O estudioso se interessa pelo espaço que as pessoas mantêm em relação aos seus próximos e pelo espaço que elas constroem ao redor de si, como residências, escritórios e cidades (HALL, 2005). Para ele, a experiência espacial é altamente moldada pela cultura, ou seja, “pessoas de culturas diferentes não apenas falam línguas diferentes, mas (...) *habitam mundos sensoriais diferentes*” (HALL, 2005, p. 3). Ele argumenta, ainda, que o senso de espaço do ser humano é muito próximo de seu senso de *self*, que está intimamente ligado à sua interação com o ambiente.

Edward Hall (2005) relata que grande parte do constrangimento físico relatado por americanos, em contatos interculturais, provém de desconfortos relativos à distância íntima. Esses desconfortos são, muitas vezes, expressados como uma distorção do sistema visual. Ele cita alguns relatos de seus entrevistados americanos com relação a conversações interculturais: “Esse pessoal chega tão perto que se fica vesgo. Isso realmente me deixa nervoso. Eles chegam tão perto com o rosto que se tem a impressão de que entraram na gente” (HALL, 2005, p. 146). As expressões “get your face *out* of mine” e “he shook his fist *in* my face” (HALL, 1966, p. 118) parecem corroborar o desconforto experimentado por americanos, em interações com estrangeiros, quando sentem que seu espaço pessoal foi invadido. Hall (2005) relata, também, que, nos Estados Unidos, o uso da distância íntima é bastante inapropriado em público. Logo, há uma fronteira invisível que separa dois interlocutores e que confere privacidade a ambos.

Para Edward Hall (2005), determinados povos têm grande proporção de envolvimento. A cultura brasileira, por exemplo, prevê essa maior aproximação entre os indivíduos, haja vista a distância que as pessoas geralmente guardam umas das outras em filas ou mesmo no trânsito. Schröder (2011, p. 162), ao comparar a utilização do espaço físico na Alemanha e no Brasil, relata, por exemplo, que, no Brasil, o espaço entre mesas e cadeiras em restaurantes é

menor e, em escritórios brasileiros, é comum que as pessoas trabalhem com as portas abertas.⁶²

Em pesquisa-piloto, conduzida em 2010, foi realizada a filmagem de uma aula de inglês em uma turma de adultos cuja proficiência na língua é considerada intermediária, em um curso livre na cidade de Belo Horizonte - MG. A atividade na qual os alunos se engajaram foi um debate que deveria girar em torno de suas opiniões sobre questões polêmicas, como consumo de cigarros, de álcool, prostituição, testes nucleares, etc.. A análise da filmagem foi feita por nós e por uma colaboradora americana e teve por objetivo identificar situações que poderiam ocasionar mal-entendidos, caso os alunos estivessem interagindo com um(a) americano(a). Depois da análise, chegamos a três pistas de contextualização não-verbais que poderiam ser foco de mal-entendidos interculturais.

Na gravação analisada, o uso do gesto *thumbs up* (polegar para cima) por um dos interlocutores demonstra que ele concorda com algo que um de seus colegas havia acabado de dizer. É um sinal de aprovação das palavras do outro. Segundo nossa colaboradora americana, em seu país, esse gesto também assume a conotação de aprovação, mas ele não seria usado nesse tipo de contexto de conversa entre colegas adultos. Ele teria, nos Estados Unidos, uma conotação mais infantil de aprovação e de reforço a uma ação positiva de uma criança. Logo, caso os alunos brasileiros estivessem interagindo com falantes americanos, esse gesto poderia levar a um mal-entendido. Talvez, um potencial ouvinte americano pudesse interpretar que o falante brasileiro estivesse assumindo uma hierarquia – em termos dos papéis que os interlocutores estão representando na situação da conversa – e se colocando, assim, em posição superior à daquele que o ouve. Levando-se em conta as dimensões de poder e solidariedade (BROWN & GILMAN, 1972 *apud* FOLEY, 1997, p. 314),⁶³ para que um gesto desse tipo fosse considerado pragmaticamente adequado na cultura americana, o interlocutor que o utilizasse deveria estar em uma posição de maior poder do que aquele a quem o gesto se dirige. Além disso, pressupõe-se, também, que o primeiro não se mostre solidário com relação ao segundo. Na interação analisada, havia, ao contrário, uma relação simétrica de poder e solidariedade. O *thumbs up*, inclusive, reforça que um interlocutor estava sendo solidário com o outro.

⁶² Schröder (2011, p. 163), entretanto, ressalta que há fenômenos que se opõem às tendências geralmente esperadas. Temos, no Brasil, por exemplo, uma “delimitação hermética” da propriedade, já que os carros geralmente têm alarme e os condomínios têm muros altos. Para essa pesquisadora, isso se deve a uma alta taxa de criminalidade e a uma maior aceitação da diferença de classes.

⁶³ Segundo Foley (1997, p. 314), uma pessoa tem poder sobre outra na medida em que ela pode controlar ou influenciar o comportamento da outra. A solidariedade se refere a uma situação de proximidade e de interesses comuns entre os interlocutores.

Outro gesto frequentemente reproduzido na gravação da pesquisa-piloto é o de apontar o dedo indicador em direção a um dos interlocutores, como recurso para chamar a sua atenção. Esse gesto aconteceu tanto no começo, quanto no meio de turnos. O papel que ele parecia desempenhar é aquele de mostrar ao falante da vez que há outra pessoa – no caso aquela que aponta – que quer iniciar um turno ou chamar a atenção. Quando o gesto acontece no meio do turno, o falante aparentemente busca chamar a atenção de um ouvinte para algo importante que ele está a ponto de dizer. Nos Estados Unidos, o uso desse gesto pode ser considerado bastante impertinente, já que, em conversas entre adultos, ele é geralmente usado para colocar a culpa por algo em alguém (no caso, a pessoa que é apontada) ou para demonstrar uma assimetria nas dimensões de poder e solidariedade entre interlocutores (BROWN & GILMAN, 1972 *apud* FOLEY, 1997, p. 314).

É interessante que, no evento de fala ‘*Strange Landings*’, parte do *corpus* da pesquisa principal, foi registrado o uso do mesmo gesto (quando o professor chamava a atenção de um dos alunos para a definição da palavra ‘*naturalist*’), mas, nesse caso, ele foi realizado por um professor americano e foi direcionado a seu aluno. Portanto, a relação hierárquica aqui (professor – aluno) é distinta daquela estabelecida na pesquisa piloto (aluno – aluno), ou seja, há, nesse caso, uma assimetria nas dimensões de poder e solidariedade, o que torna o gesto pragmaticamente aceitável na cultura americana. No momento do uso do gesto, o professor está chamando a atenção do aluno para algo, a seu ver, bastante importante e se utiliza do gesto de apontar o dedo indicador para enfatizar isso.

Outra pista de contextualização não verbal identificada se refere a amplos movimentos com os braços feitos por um falante brasileiro na gravação. O aluno que se utiliza desse movimento eleva os braços e os deixa cair repentinamente, em sinal de discordância com a fala do outro. Esse gesto, segundo a colaboradora americana, poderia ser interpretado como ato que tem o intuito de distrair o ouvinte; ou seja, um ouvinte americano poderia interpretar que um brasileiro, realizando amplos movimentos com os braços durante a sua fala, tem por objetivo mudar o foco da atenção do ouvinte, talvez porque ele não está muito certo daquilo que tem a dizer. Outra possibilidade, segundo a americana, seria que esse tipo de movimento fosse considerado um tanto quanto ameaçador, porque o falante acaba por interferir no espaço do ouvinte.

Metaforicamente, podemos pensar essa questão de ‘invasão do espaço do outro’ como representativa de várias questões analisadas neste capítulo. A orientação individualista da sociedade americana faz com que o “indivíduo isolado”, mencionado por DaMatta (1997, p. 78), busque preservar seu espaço, e isso se traduz como busca pelo direito de expressar suas

opiniões, mesmo que elas difiram das demais; e respeito pelo direito que o outro também tem em expressar suas ideias. Uma potencial transgressão do espaço do outro – como, por exemplo, um pedido (*Could you open the window, please?*) – deve ser acompanhada de um reconhecimento verbal explícito de que a autonomia desse outro está sendo respeitada e que ele tem, em consequência, a possibilidade de se recusar a atender ao pedido. A interrupção, seguindo essa mesma lógica, tende a não ser feita sem a sinalização explícita de que o falante tem consciência de que o espaço do ouvinte está sendo invadido.

Na cultura brasileira, ao contrário, o espaço pessoal parece ser menos delimitado. Conforme aponta Holanda (1995, p. 147),

[n]o “homem cordial”, a vida em sociedade é, de certo modo, uma verdadeira libertação do pavor que ele sente em conviver consigo mesmo, em apoiar-se sobre si próprio em todas as circunstâncias da existência. Sua maneira de expansão para com os outros reduz o indivíduo, cada vez mais, à parcela social, periférica, que, no brasileiro (...) tende a ser a que mais importa. Ela é antes um viver nos outros.

Assim, parece haver menor preocupação com a preservação do espaço pessoal e uma busca por boas relações dentro da sociedade, que está, ao contrário do que acontece na sociedade americana, acima dos indivíduos. Logo, é geralmente esperado que os indivíduos se orientem muito mais pelo grupo do que por si sós, o que faz com que o espaço pessoal ceda lugar a um espaço de natureza mais social. Isso pode fazer com que a autonomia, tão cultuada na cultura americana, perca importância. É justamente por causa dessa orientação pelo grupo que as conversações, em geral, têm caráter muito mais coletivo, o que parece conferir aos interlocutores uma licença para se absterem da polidez resultante de fórmulas linguísticas prontas e para adentrar aquilo que, na cultura americana, seria considerado ‘o espaço pessoal do outro’.

6. CONCLUSÕES

Para concluir nosso trabalho, após a análise empírica e a discussão dos resultados, quando procuramos delinear aspectos micro e macro das culturas brasileira e americana aliados ao inglês brasileiro e inglês americano, consideramos importante direcionar as nossas reflexões para a área/linha de pesquisa à qual este trabalho se vincula, ou seja, para a Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Assim, as próximas subseções deste capítulo tratarão, respectivamente, dos professores nativos e não nativos e do ensino de cultura em aulas de língua estrangeira.

6.1 A Comunicação Intra e Intercultural e Questões sobre Ensino/Aprendizagem de Inglês como LE

Em primeiro lugar, retomamos um apontamento feito no capítulo de referencial teórico, segundo o qual as pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982) são aprendidas durante o processo de socialização primária da criança, em sua cultura nativa, e consolidadas na socialização secundária (BERGER & LUCKMANN, 2004). Assim, é no convívio da criança com seus outros significativos que ela aprenderá não apenas o vocabulário utilizado em sua comunidade, mas também os significados das ‘cutucadas’ (LEVINSON, 1997, p. 27) ou dos lembretes conversacionais – ou seja, as convenções de contextualização – vinculados ao contexto de uso da língua.

Schütz (2010, p. 119) chama-nos a atenção para o fato de que o ator ou o membro de um determinado grupo social experimenta esse grupo, em primeiro lugar, como campo de ações possíveis e reais e, somente secundariamente, como objeto de pensamento. A esse respeito, Berger & Luckmann (2004, p. 63) apontam que, “sendo a vida cotidiana dominada por motivos pragmáticos, o conhecimento receitado, isto é, o conhecimento limitado à competência pragmática em desempenhos de rotina, ocupa lugar eminente no acervo social do conhecimento (...)”.

William James (1842-1910), psicólogo e filósofo americano, aponta para a distinção entre ‘conhecimento direto’ e ‘conhecimento por descrição’⁶⁴ (JAMES, 1890, p. 221), primeiramente proposta por John Grote, em 1865. O ‘conhecimento direto’ é um conhecimento mais ingênuo e superficial a respeito do mundo. É aquele conhecimento pragmático, como apontam Berger & Luckmann (2004), que é tido como certo e, por isso, não é questionado. O ‘conhecimento direto’ é assim descrito por James (1890, p. 221):

[e]u tenho conhecimento direto de muitas pessoas e coisas, sobre as quais eu sei pouco a respeito, exceto sua presença nos lugares onde eu as encontrei. Eu conheço a cor azul quando a vejo, o sabor de uma pera quando eu a provo; eu sei quando eu movimento meu dedo por ela (...); mas sobre a natureza desses fatos e o que os faz ser o que são, eu não posso dizer absolutamente nada.⁶⁵

Em oposição ao ‘conhecimento direto’, temos o ‘conhecimento por descrição’, que, segundo James (1890, p. 222), requer reflexão:

[n]ós podemos ascender para o conhecimento por descrição trabalhando com nossa inteligência, notando, analisando e pensando. Algo que nós apenas conhecemos está apenas presente em nossas mentes; nos o temos, ou temos uma ideia dele. Mas quando nós conhecemos *sobre* ele, fazemos mais do que apenas tê-lo; parece, enquanto pensamos a respeito de suas relações, que nós o enviamos a algum tipo de tratamento e que operamos sobre ele com nosso pensamento. As palavras *sentimento* e *pensamento* dão voz à antítese [conhecimento direto X conhecimento por descrição]. Através dos sentimentos, nós temos conhecimento das coisas, mas apenas através do pensamento, nós sabemos sobre elas. Sentimentos são os germes e os pontos de partida da cognição, pensamentos são a árvore desenvolvida.⁶⁶

⁶⁴ Existem várias traduções para as expressões originais ‘*knowledge by acquaintance*’ e ‘*knowledge-about*’, respectivamente. Escolhemos as traduções ‘conhecimento direto’ e ‘conhecimento por descrição’, porque essas aparentam ser as mais recorrentes.

⁶⁵ “I am acquainted with many people and things, which I know very little about, except their presence in the places where I have met them. I know the color blue when I see it, and the flavor of a pear when I taste it; I know an inch when I move my finger through it (...); but about the inner nature of these facts or what makes them what they are, I can say nothing at all”.

⁶⁶ “[...] All the elementary natures of the world, its highest genera, the simple qualities of matter and mind, together with the kinds of relation that subsist between them, must either not be known at all, or known in this dumb way of acquaintance without knowledge-about (...). We can ascend to knowledge *about* it by rallying our wits and proceeding to notice and analyze and think. What we are only acquainted with is only *present* to our minds; we *have* it, or the idea of it. But when we know about it, we do more than merely have it; we seem, as we think over its relations, to subject it to a sort of *treatment* and to *operate* upon it with our thought. The words *feeling* and *thought* give voice to the antithesis. Through feelings we become acquainted with things, but only by our thoughts do we know about them. Feelings are the germ and starting point of cognition, thoughts the developed tree”.

A nossa hipótese é de que a aquisição das pistas de contextualização por falantes nativos de um idioma, durante seu processo de socialização, se configura como ‘conhecimento direto’, um conhecimento da língua que é tácito e intuitivo. O mesmo acontece com o conhecimento da estrutura da língua e do seu vocabulário, mas a instrução formal em escolas regulares – ou mesmo uma reflexão independente aprofundada sobre a linguagem – geralmente transforma parte do conhecimento direto em conhecimento por descrição, quando aspectos formais das línguas são colocados em foco.⁶⁷ Entretanto, devido à natureza amplamente cultural das convenções de contextualização e da sua alta dependência em relação ao contexto, elas raramente são alvo de reflexão consciente por parte dos falantes nativos de uma língua.

A partir dessas reflexões, começamos a nos perguntar quais seriam as implicações dessas questões para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. O nosso estudo, obviamente, não nos autoriza a afirmar se são os professores nativos ou os não nativos que têm maior sucesso em suas práticas didáticas. A análise empírica das interações em conjunto com a revisão de literatura, no entanto, nos permite, pelo menos, uma tentativa de lançar luz sobre a comparação entre professores nativos e não nativos, comparação essa que é parte do senso comum de vários aprendizes e mesmo de tutores de L2.

Parece-nos que o desafio dos professores não nativos é não apenas aumentar o seu conhecimento da L2 no nível da *foreground message*, mas, também, desnaturalizar aspectos da *background message* compartilhados por ele e por seus alunos, todos provenientes da mesma sociedade que compartilha a mesma cultura. Por ‘desnaturalização’, referimo-nos a um processo contrário àquele da reificação; trata-se, portanto, do ato de colocar em foco, questionar e contrastar de maneira a transformar o conhecimento direto em conhecimento por descrição. Assim, os professores podem informar aos alunos que a *background message* usualmente tomada como garantida por eles não passa de uma convenção adotada por membros de seu grupo de origem e que pode divergir, em vários aspectos, da *background message* compartilhada em outras sociedades, onde a língua alvo é falada como L1.

É importante que também os professores nativos passem pelo mesmo processo de ‘desnaturalização’ das pistas de contextualização; caso contrário, farão julgamentos relacionados apenas à adequação ou inadequação de certas contribuições linguísticas de seus alunos em determinados contextos. Desnaturalizar as convenções de contextualização da

⁶⁷ Entretanto, na prática, a transformação de conhecimentos diretos em conhecimentos por descrição nunca engloba todos os conhecimentos adquiridos no processo de socialização de uma pessoa. Há ‘realidades’ que serão sempre tidas como certas pelos indivíduos.

própria cultura e tentar compreender as convenções da cultura alheia – no caso, a brasileira – pode resultar em outorgar validade a ambas; trata-se, por assim dizer, de levar em consideração que culturas diferentes imprimem aspectos também diferentes a uma mesma língua, e isso não significa um atentado contra a língua utilizada em seu contexto originário. Significa, ao contrário, uma nova perspectiva cultural aplicada à língua e sua consequente ampliação e diversificação, o que faz com que atenda, de maneira muito mais genuína, as necessidades de várias sociedades e várias culturas bastante distintas entre si.

Como vimos no capítulo de análise empírica, as pistas de contextualização são muitas, o que dificulta, e até mesmo impossibilita, que todas elas sejam descritas, categorizadas e, posteriormente, ensinadas a alunos de L2. Assim, não é nosso intuito, de maneira alguma, propor a compilação de algo como um ‘dicionário’ de pistas de contextualização, já que elas, como indexicais, assumem funções diferentes em contextos distintos. Também não poderíamos propor uma solução definitiva para mal-entendidos interculturais, porque mal-entendidos acontecem até mesmo quando os interlocutores compartilham as mesmas convenções de contextualização em interações intraculturais. A nossa proposta é que o ensino de línguas estrangeiras venha sempre atrelado ao ensino de cultura.

6.2 O ensino de cultura em aulas de LE

Em um artigo a respeito do tema do ensino de cultura, Agra & Burgeile (2010, p. 22) argumentam que “o ensino de LE requer que, tanto em turmas iniciais, quanto em turmas de estudos avançados, os hábitos culturais sejam integrados ao estudo dessa língua”. Em seguida, afirmam que “só assim o aprendiz terá o tempo necessário para absorver os valores culturais e os hábitos que os refletem”. Schröder & Oliveira (2011, p. 321), entretanto, chamam atenção para o fato de que não deveria ser o objetivo de professores de L2 simplesmente ‘passar’ valores culturais relacionados à L1 aos seus alunos, para que eles os ‘absorvam’, como se se tratassem de conhecimentos objetivos e monolíticos.

Werstch (1991; 1998 *apud* BLOCK, 2003, p. 103) trata do processo de ‘apropriação’, que, segundo ele, não deve ser visto como individual e interno. Ela é, ao contrário, semelhante àquilo que estudiosos da cultura e identidade têm chamado de ‘terceiro lugar’ (*third place*). Logo, a apropriação não é passar do externo para o interno; é, sim, o

encontro do externo com o interno que leva à formação de um novo estado. A apropriação de práticas culturais faz com que o aprendiz use o seu conhecimento prévio, oriundo de sua cultura, para entender e acomodar o novo conhecimento que lhe está sendo apresentado. Nesse caso, não é apenas o conhecimento novo que se acomoda e se ajusta ao conhecimento prévio; o próprio conhecimento anterior do aprendiz pode ser reajustado. Assim, como argumentam Schröder & Oliveira (2011, p. 323), é muito importante enfatizar o papel do professor de L2 como aquele que pode iniciar uma reflexão e guiar o aluno à descoberta de novas maneiras de se conceitualizar as experiências, entrando em contato com outras visões de mundo. A esse respeito, Humboldt (1992 [1836], p. 60) já havia constatado que “(...) a aprendizagem de uma língua estrangeira deveria ser a obtenção de um novo ponto de vista dentro da visão do mundo existente”.

Propomos, assim, que seja impressa ao ensino de cultura em aulas de L1 uma perspectiva sociológica e antropologicamente orientada, que trate de questões como aquelas apontadas no capítulo de discussão dos resultados (temas como individualismo X coletivismo; *directness X indirectness*, etc.) aliados à apresentação de conteúdos linguísticos que reflitam essas distinções. Tomemos como exemplo as seguintes atividades apresentadas em um livro didático de inglês para negócios, na sessão “*Focus on Functions*”.

No exercício número 3, o aluno deve ouvir duas conversas de telefone e marcar as frases que ouvir na gravação (em CD), selecionando uma das opções oferecidas pelo livro, que são as seguintes:

Inviting

I'd like to invite you to...

Would you join us...?

Would you like to...?

How about...?

Accepting

Thank you. I'd be delighted to accept.

Thank you. I'd love to.

Thank you. I'd enjoy that.

Declining

I'd love to, but (I'm afraid I can't).

Thanks a lot, but (I've made another arrangement). (TAYLOR, 2007, p. 81)

Em seguida, os alunos devem usar as frases do exercício 3 para realizar uma prática oral das funções ensinadas:

Student A	Student B
Situation 1	
[1] Invite your colleague to join you for lunch tomorrow.	
	[2] Decline and give a reason.
[3] Suggest another day next week.	[4] Accept.
Situation 2	
	[1] Invite your colleague for a drink after work.
[2] Decline and give a reason. Suggest another day	[3] Accept.

Fonte: TAYLOR, 2007, p. 81.

Aqui, os alunos são encorajados a utilizar as funções de convidar, aceitar ou rejeitar um convite. Muito embora essa perspectiva funcionalista possa ser bastante interessante para que os alunos coloquem em prática, oralmente, frases utilizadas para cumprir os objetivos em questão, o material em si não estimula uma reflexão a respeito de aspectos culturais relativos à questão de se aceitar ou de se recusar um convite e como eles podem divergir de cultura para cultura. Acreditamos que essa seria uma oportunidade interessante para que comparações pragmatolinguísticas interculturais fossem feitas. Questões como ‘culturas mais diretas/indiretas’ ou ‘individualistas/coletivistas’, por exemplo, poderiam ser discutidas.⁶⁸

Esse tipo de abordagem possibilitaria o conhecimento por descrição não apenas a respeito de questões formais e funcionais da língua, mas também a respeito das convenções de contextualização que levam à escolha por algumas estruturas em detrimento de outras em determinadas culturas.

Voltando à problematização a respeito de professores nativos e não nativos, o tipo de abordagem que propomos independe da sociedade e cultura de origem do tutor. Ela se constitui como um incentivo a uma atitude reflexiva do professor que, por sua vez, poderá incentivar uma atitude também reflexiva por parte de seus alunos, o que fomenta o conhecimento por descrição. A reflexão sobre aspectos linguísticos específicos atrelados a

⁶⁸ Todavia, é importante que os professores sensibilizem seus alunos para os fatos de que até tais categorias bipolares são apenas abstrações e de que, de modo geral, uma comparação concreta – por exemplo, Brasil *versus* Estados Unidos – depende muito do gênero comunicativo ao qual ela se refere. Apenas nesse âmbito mais específico é possível julgar se os padrões linguísticos aplicados são mais diretos ou mais indiretos ou se demonstram orientações mais individualistas ou coletivistas.

certas características sociais e culturais encoraja uma atitude (auto)reflexiva constante que pode fazer com que os encontros interculturais – dentro ou fora da sala de aula – sejam orientados por uma tentativa de compreensão mútua por parte dos interlocutores.

REFERÊNCIAS

- AGRA, Klondy Lúcia de Oliveira; BURGEILE, Odete. A necessária integração da língua e da cultura no ensino da língua estrangeira. In: *Revista Signum*, v. 2, n. 13, p. 15-29, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/6365>>. Acesso em: 05 abr. 2011.
- AUER, Peter. Introduction: John Gumperz' Approach to Contextualization. In: AUER, P.; DI LUZIO, A. (Ed.). *The Contextualization of Language*. Amsterdam: Benjamins, 1992. p. 1-37.
- AUER, P.; DI LUZIO, A. (Ed.). *The Contextualization of Language*. Amsterdam: Benjamins, 1992.
- AUSTIN, L. J. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1962.
- BELLO, Ângela Alles. *Introdução à Fenomenologia*. Tradução de Ir. Jacienta Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru, SP: Edusc, 2006.
- BENNETT, M. J. (Ed.). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1998.
- BERLIN, Brent; KAY, Paul. *Basic Color Terms: their Universality and Evolution*. California: University of California Press, 1969.
- BLOCK, David. *The social turn in second language acquisition*. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 2003.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BLUM-KULKA, S. Learning to say what you mean in a second language: a study of the speech act performance of Hebrew second language learners'. In: *Applied Linguistics*, v. III, n. 1, p. 29-59, 1982 *apud* WIERBZICKA, Anna. *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. p. 92.
- BLUM-KULKA, S. *et al.*. The language of requesting in Israeli society. In: FORGAS, J. (Ed.). *Language and social situations*. New York: Springer-Verlag, 1985. p. 113-139 *apud* WIERBZICKA, Anna. *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. p. 89.
- BOHUNOVSKY, Ruth (Org.). *Ensinar Alemão no Brasil*. Contextos e Conteúdos. Curitiba: Editora UFPR, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2012.
- BROWN, R. *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1973.

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BROWN, R.; GILMAN, A. The Pronouns of Power and Solidarity. In: GIGLIOLI, Pier Paolo (Ed.). *Language and Social Context*. Harmondsworth: Penguin, 1972 *apud* FOLEY, W. *Anthropological linguistics: an introduction*. Oxford: Blackwell, 1997. p. 314

BROWN, J. D.; RODGERS, T. S. *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

BUSUU. Site de comunidade internacional de aprendizagem de línguas on-line. Disponível em: <www.busuu.com>. Acesso em: 12 mar. 2011.

CARROLL, John B. (Ed.). *Language, Thought and Reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge: The MIT Press, 1956. p. 134-159.

CLYNE, M. *Intercultural Communication at Work*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

COLE, P.; MORGAN, J. L. (Ed.). *Speech Acts*. New York: Academic Press, 1975.

CONSOLO, Douglas Altamiro. Uma Reflexão sobre o Falante Nativo como Paradigma no Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. In: SANTOS, Sílvia Costa Kurtz; MOZZILLO, Isabella (Org.). *Cultura e Diversidade na Sala de Aula de Língua Estrangeira*. Pelotas: UFPEL, 2008. p. 82-97.

COOPER, Pamela J.; CALLOWAY-THOMAS, Carolyn; SIMONDS, Cheri J. (Org.). *Intercultural Communication: A Text with Readings*. New York: Pearson, 2007.

CRESTI, Emanuela. *Corpus di italiano parlato*. Firenze: Accademia della Crusca, 2000.

DAMATTA, Roberto. *A casa e a rua*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

_____. *Tocquevilleanas: Crônicas e Observações sobre os Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

DAVIES, Alan; ELDER, Catherine. *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004.

DÖRNYEI, Zóltan. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUFF, Patricia A. The discursive co-construction of knowledge, identity, and difference: an ethnography of communication in the high school mainstream. In: *Applied Linguistics*, v. 23, n. 2, p. 289-322, 2002.

EERDMANS, Susan L.; PREVIGNANO, Carlo L.; THIBAUT, Paul J. (Ed.). *Language and Interaction: Discussing Communication Analysis 1: John J. Gumperz*. Lausanne: Beta Press, 1997.

FIRTH, A.; WAGNER, J. SLA property, No trespassing! A response. *Modern Language Journal*, v. 82, n. 1, 1998, p. 91-94, 1998.

FOLEY, W. A. Linguistic Relativity and the Boasian Tradition. In: FOLEY, W. *Anthropological linguistics: an introduction*. Oxford: Blackwell, 1997. p. 192-214.

FOLEY, W. *Anthropological linguistics: an introduction*. Oxford: Blackwell, 1997.

FOLKER. Software editor de transcrição de fala desenvolvido, no *Institut für Deutsche Sprache – IDS*, por Thomas Schmidt. Mannheim [Alemanha], Institut für Deutsche Sprache – IDS, s.d.. Disponível em: < <http://agd.ids-mannheim.de/folker.shtml>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

FORGAS, J. (Ed.). *Language and social situations*. New York: Springer-Verlag, 1985.

GÄRTNER, Eberhard; HERUTH, Maria José Peres *et al.*. Contribuições para a Didáctica do Português Língua Estrangeira. *Akten der Sektion “Didaktik des Portugiesischen als Fremdsprache”* des 4. Deutschen Lusitanistentages. Acatlán. Coordinación de Servicios Académicos, UNAM, 2001, v. I, p. 129-159.

GIGLIOLI, Pier Paolo (Ed.). *Language and Social Context*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago-New York: Aldine de Gruyter, 1967.

GOFFMAN, Erving. *Interaction ritual*. Garden City: Anchor Books, 1967.

GOUVEIA, Valdiney V.; ANDRADE, Josemberg M.; MILFONT, Taciano Lemos; QUEIROGA, Fabiana; SANTOS, Walberto Silva. Dimensões Normativas do Individualismo e Coletivismo: É Suficiente a Dicotomia Pessoal vs. Social? In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 223-234, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a02v16n2.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

GRICE, H. Paul. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. L. (Ed.). *Speech Acts*. New York: Academic Press, 1975. p. 41–58.

GUMPERZ, J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

_____; LEVINSON, S. C. (Ed.). *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

_____; LEVINSON, S. C. Introduction: Linguistic Relativity Re-examined. In: GUMPERZ, J.; LEVINSON, S. C. (Ed.). *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996a. p. 1 – 20.

_____. The linguistic and cultural relativity of conversation inference. In: GUMPERZ, J.; LEVINSON, S. C. (Ed.). *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996b. p. 374-406.

_____ ; LEVINSON, S. C. Introduction to part III: Interpretation in Cultural Context. In: GUMPERZ, J.; LEVINSON, S. C. (Ed.). *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996c. p. 225-231.

_____. On interactional sociolinguistic method. In: SARANGI, Srikant; ROBERT, Celia (Ed.). *Talk, Work and Institutional Order*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1999. p. 453-472.

_____ ; Cook-Gumperz, Jenny. Discourse, cultural diversity and communication: A linguistic anthropological perspective. In: KOTTHOFF, Helga Kotthoff; SPENCER-OATEY, Helen (Ed.). *Handbook of intercultural communication*. v. 7. Berlin: Mouton de Gruyter, 2007. p. 13-29.

GÜNTNER, Susanne. Negotiating Rapport in German-Chinese Conversation. In: SPENCER-OATEY, H. (Org.). *Culturally Speaking - Culture, Communication and Politeness Theory*. New York, London: Continuum, 2008. p. 207-226.

HALL, Edward. *The Hidden Dimension*. Garden City: Anchors Books, 1966.

_____. *Beyond Culture*. New York: Doubleday, 1976.

_____. *A Dimensão Oculta*. Tradução de Waldéa Barcellos. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomás Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERDER, Johann Gottfried. *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*. Stuttgart: Reclam, 2002 [1772] *apud* KRAMSCH, Claire. Language, thought and culture. In: DAVIES, Alan; ELDER, Catherine. *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004. p. 235-261

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOFSTEDE, Geert. *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Oxford: Oxford University Press, 1980

HUMBOLDT, Wilhelm von. *Schriften zur Sprache*. Hrsg. V. M. Böhler. Stuttgart: Reclam, 1992 [1836].

HUSSERL, Edmund. *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology*. Tradução de W. R. Boyce Gibson. London, New York: Collier, Macmillan, 1962 [1913].

HYMES, Dell. Review of 'Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior'. In: *American Anthropologist*, v. 71, p. 361-363, 1969.

HYMES, Dell. (Ed.). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart, Winston, 1972.

_____. Models of the interaction of language and social life. In: GUMPERZ, John; HYMES, Dell. (Ed.). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart, Winston, 1972. p. 35-71.

JAMES, William. The Relations of Minds to other Things. In: _____. *The Principles of Psychology*. New York: Holt, 1890. p. 199-222.

_____. *The Principles of Psychology*. New York: Holt, 1890.

JOHNEN, Thomas. Die Kennzeichnung von Handlungszielen durch Modalverben im Deutschen und Portugiesischen. In: GÄRTNER, Eberhard; HERUTH, Maria José Peres *et al.*. Contribuições para a Didáctica do Português Língua Estrangeira. *Akten der Sektion "Didaktik des Portugiesischen als Fremdsprache"* des 4. Deutschen Lusitanistentages. Acatlán. Coordinación de Servicios Académicos, UNAM, 2001, v. I, p. 129-159.

KOCHMAN, Thomas. Black and White Cultural Styles in Pluralistic Perspective. In: BENNETT, M. J. (Ed.). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1998. p. 131-155.

KOTTHOFF, Helga Kotthoff; SPENCER-OATEY, Helen (Ed.). *Handbook of intercultural communication*. v. 7. Berlin: Mouton de Gruyter, 2007.

KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

_____. Language, thought and culture. In: DAVIES, Alan; ELDER, Catherine. *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004. p. 235-261.

LEVINSON, Stephen C. Contextualizing contextualization cues. In: EERDMANS, Susan L.; PREVIGNANO, Carlo L; THIBAUT, Paul J. (Ed.). *Language and Interaction: Discussing Communication Analysis 1: John J. Gumperz*. Lausanne: Beta Press, 1997. p. 24-30.

LIVEMOCHA. Site de uma comunidade mundial de aprendizagem gratuita de línguas on-line que combina métodos tradicionais e on-line, com interação entre aprendizes/falantes de línguas de todo o mundo. Disponível em: <<http://livemocha.com/>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

LUCY, John. *Grammatical Categories and Cognition: A Case Study of the Linguistic Relativity Hypothesis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

MALLON-GERLAND, Sabrina. An ILP Investigation of Disagreement Politeness Strategies Performed by German Working Professionals (GWP). In: WITTE, Arnd; HARDEN, Theo (Ed.). *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations*. Oxford: Peter Lang, 2011. p. 275-291.

MEAD, G. H. *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago, 1962.

MELLO, Heliana; RASO, Tommaso. Illocution, modality, attitude: different names for different categories. In: MELLO, H.; PANZUNI, A; RASO, T. (Org.). *Pragmatics and Prosody: Illocution, modality, attitude, information patterning and speech annotation*. Firenze: Firenze University Press, 2011. p. 1-18.

_____. (Org.). *Pragmatics and Prosody: Illocution, modality, attitude, information patterning and speech annotation*. Firenze: Firenze University Press, 2011.

MILLER, Laura. Negative Assessments in Japanese-American Workplace Interaction. In: SPENCER-OATEY, H. (Org.) *Culturally Speaking - Culture, Communication and Politeness Theory*. New York, London: Continuum, 2008. p. 227-239.

MONEGLIA, Massimo. Spoken corpora and pragmatics. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 479-519, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/335.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2012.

PALMER, Gary B. *Toward a Theory of Cultural Linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1996.

PANDEIRO, Jackson do [Interpretação]; GORDURINHA & CASTILHO, Almira [Composição]. Chicletes com banana. In: PANDEIRO, Jackson do [Interp.]. *Aqui tô eu*. Rio de Janeiro: Colúmbia Records, 1970. 1 disco de vinil, 33rpm, estéreo. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/jackson-do-pandeiro/chiclete-com-banana.html>>. Acesso em: 05 mai. 2013.

PANDEIRO, Jackson do [Interp.]. *Aqui tô eu*. Rio de Janeiro: Colúmbia Records, 1970. 1 disco de vinil, 33rpm, estéreo. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/jackson-do-pandeiro/chiclete-com-banana.html>>. Acesso em: 05 mai. 2013.

PIKE, Kenneth L. *Intonation of English Language*. Ann Arbor, 1954.

PRAAT. *Software* gratuito para análise fonética de fala desenvolvido pelos pesquisadores Paul Boersma e David Weennik. Amsterdã: University of Amsterdam [Holanda], s.d.. Disponível em: <<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over 'new/non-native' Englishes. *Journal of Pragmatics*, Reino Unido, v. 27, p. 225-231, 1997.

RAMPTON, Ben. Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation and inheritance. In: *ELT Journal*, v. 44, n. 2, p. 97-101, 1990.

_____. *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents*. London: Longman, 1995.

_____. Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation and Inheritance. In: *ELT Journal*, Oxford University Press, v. 44, n. 2, p. 97-101, abr. 1990.

RASO, Tommaso. O C-oral Brasil e a Teoria da Língua em Ato. In: RASO, T; MELLO, H. (Org.). *C-oral Brasil I: Corpus de referência do português brasileiro falado informal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 91-124.

RASO, T; MELLO, H. (Org.). *C-oral Brasil I: Corpus de referência do português brasileiro falado informal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SANTOS, Sílvia Costa Kurtz; MOZZILLO, Isabella (Org.). *Cultura e Diversidade na Sala de Aula de Língua Estrangeira*. Pelotas: UFPEL, 2008.

SARANGI, Srikant; ROBERT, Celia (Ed.). *Talk, Work and Institutional Order*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1999.

SCHRÖDER, Ulrike. Comunicação Intercultural: uma desconstrução e reconstrução de um termo inflacionário. In: *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 9, n. 1, p. 38-49. 2008. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/les/article/view/1227/884>>. Acesso em: 09 jan. 2011.

_____. Speech styles and functions of speech from a cross-cultural perspective. In: *Journal of Pragmatics*, Elsevier, n. 42, p. 466-476, fev. 2010.

_____. Pragmática Intercultural no Ensino de Alemão no Brasil. In: BOHUNOVSKY, Ruth (Org.). *Ensinar Alemão no Brasil*. Contextos e Conteúdos. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 147-170.

_____. Meinen und Verstehen in der Interaktion zwischen Deutschen und Brazilianern: eine Exemplarische Problemskizze der Kulturdimensionen 'Direktheit' und 'Indirektheit'. In: *ZfAL*. No Prelo.

_____; OLIVEIRA, Milene Mendes. Repensando o ensino de cultura em aulas de língua estrangeira. In: *Revista Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 14, n. 2, p. 311-332, dez. 2011.

_____; VITERBO, Carolina. *Estratégias de polidez em momentos de dissensão: Análise de uma interação entre estudantes brasileiros e alemães*. No Prelo.

SCHÜTZ, Alfred. *O estrangeiro – Um ensaio em Psicologia Social*. Tradução de Márcio Duarte e Michael Hanke. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 113, p. 117-129, out. 2010.

SEARLE, J. R. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press, London, 1969.

SEIDLFOFER, Barbara (Ed.). Section 5: The nature of applied linguistics. In: SEIDLFOFER, Barbara (Ed.). *Controversies in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2003. p. 269-324.

SEIDLFOFER, Barbara (Ed.). *Controversies in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

SELTING, Margret. Prosody in Interaction: State of Art. In: SELTING, Margret; BARTH-WEINGARTEN; REBER, Elisabeth. *Prosody in Interaction*. Amsterdã: Benjamins, 2010. p. 3-40.

SELTING, Margret; BARTH-WEINGARTEN, Dagmar; REBER, Elisabeth. *Prosody in Interaction*. Amsterdã: Benjamins, 2010.

SELTING, Margret *et al.*. A System for Transcribing Talk in Interaction: GAT 2. Tradução de Elisabeth Couper-Kuhlen e Barth-Weingarten, 2011. Disponível em: <<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2011/px-gat2-englisch.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

SILVERSTEIN, M. The Limits of Awareness: In: *Working Papers in Sociolinguistics*, n. 84. Austin, Southwestern Educational Laboratory, 1981.

SLOBIN, Dan I. From “thought and language” to “thinking for speaking”. In: GUMPERZ, John J. *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 70-96.

SPENCER-OATEY, Helen (Org.). *Culturally Speaking - Culture, Communication and Politeness Theory*. New York, London: Continuum, 2008.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. Grounded theory methodology: an overview. In: DENZIN, N. K.; LINCON, Y. S. *Handbook of qualitative research*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1994. p. 273-285.

TANNEN, D.; WALLAT, C. Interactive Frames and Knowledge Schemas in Interaction: Examples from a Medical Examination/Interview. In: *Social Psychology Quarterly*, v. 50, n. 2, 1987. p. 205-216.

TAYLOR, Liz. *International Express: Student's Book Pre-Intermediate*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

T'HART, J.; COLLIER, R.; COHEN, A. *A perceptual study on intonation: An experimental approach to speech melody*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

THOMPSON, J. *Language and symbolic power*. New York: Polity Press, 1991.

TING-TOOMEY, Stella; OETZEL, John. Intercultural Conflict: A Culture-Based Situational Model. In: COOPER, Pamela J; CALLOWAY-THOMAS, Carolyn; SIMONDS, Cheri J. (Org.). *Intercultural Communication: A Text with Readings*. New York: Pearson, 2007. p. 121-130.

TOCQUEVILLE, Aléxis. *A Democracia na América: Sentimentos e Opiniões*. De uma profusão de sentimentos e opiniões que o estado social democrático fez nascer entre os americanos. Tradução de Eduardo Brandão. Livro II. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TRIANDIS, H. C. *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press, 1995.

WERTSCH, James. *Voices of the Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991 *apud* BLOCK, David. *The social turn in second language acquisition*. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 2003. p. 103.

_____. *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press, 1998 *apud* BLOCK, David. *The social turn in second language acquisition*. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 2003. p. 103.

WHORF, B. L. The relation of habitual thought and behavior to language. In: CARROLL, John B. (Ed.). *Language, Thought and Reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge: The MIT Press, 1956. p. 134-159.

WIERBZICKA, Anna. Cross Cultural Pragmatics and different cultural values. In: WIERBZICKA, Anna. *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. p. 67-130.

WIERBZICKA, Anna. *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003.

WINPITCH. *Software* gratuito para análise fala em tempo real, para ensino e pesquisa de línguas desenvolvido pelo engenheiro e pesquisador Phillipe Martin. Toronto [Canadá]: Pitch Instruments. Inc.. Disponível em: <<http://www.winpitch.com/>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

WITTE, Arnd; HARDEN, Theo (Ed.). *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations*. Oxford: Peter Lang, 2011.

YLÄNNE, Virpi. Communication Accomodation Theory. In: SPENCER-OATEY, H. (Org.). *Culturally Speaking - Culture, Communication and Politeness Theory*. New York, London: Continuum, 2008. p. 164 - 181.

ZUENGLER, J.; MORI, J. Microanalyses of Classroom Discourse: A Critical Consideration of Method. In: *Applied Linguistics*, v. 23, n. 3, p. 283-288, 2002.

APÊNDICE A - I don't agree at all!

O evento de fala seguinte foi retirado de uma atividade de conversação delineada pela professora da turma, na qual os alunos deveriam escolher um(a) dos(as) colegas e ler perguntas, a respeito de tópicos diversos, direcionadas a ele(a). A atividade teve 20 minutos de duração e o evento de fala selecionado começa em 12:20 e termina em 15:34. A turma é de nível avançado e faz aulas de preparação para um teste de proficiência em língua inglesa. A professora e os alunos são brasileiros. S1, S3 e S4 são do sexo masculino e S2, S5 e S6 são do sexo feminino. S1 e S2 são namorados.

Como será possível ver adiante, S3 faz uma pergunta a S4, que, em seguida (linhas 04, 05 e 06), responde. S3 concorda (linhas 07, 08, 09, 10, 12 e 13) e S2 também mostra compartilhar do ponto de vista de S3 e S4 (linhas 11, 15 e 16). Entretanto, a hegemonia de opiniões é quebrada por S1, que, na linha 18, expressa não concordância com relação aos seus colegas. As risadas dos outros alunos (linhas 19, 22 e 25) parecem ter acontecido porque S1 é um aluno que sempre discorda das opiniões dos colegas. Isso parece ser confirmado pelo turno de S6, que, na linha 20 (com o *'of course'*), mostra que o fato de S1 não concordar com os colegas já era esperado.

Omitimos uma parte do evento de fala, depois da linha 25, que girou a respeito de um outro tópico – o fato de o aluno S1 assistir a novelas – e não era relacionado à pergunta feita em 01 por S3.

Em seguida, S1 pretende continuar a relatar a sua opinião e, na linha 33, S2 mostra ter concordado parcialmente com S1. S5 também dá a sua opinião sobre o assunto (linhas 38, 39 e 40) e o evento de fala é finalizado em seguida, com um turno de S2.

((Atividade de conversação em aula de nível avançado. S3 já havia escolhido S4 para responder uma pergunta - 12:20 - 15:34))

- 01 S3 <<lendo a pergunta em uma tira de papel> what kind of PROblems can having a lot of money sometimes cause,>
- 02 (2.3)
- 03 S4 oh: i think that when when you have a lot of MOney you attract people's attention.
- 04 so eh:: so some bad people could get near you interested only on your money and not on your persoNAlity or could be your friend just to get your money.
- 05 o::r they could get eh mugged or suffer from some VIolence or

- something.
- 06 eh:: and normally when you have a lot of money you (.) you want more money like S1 said so you just work for (.) work for the money and not for HAPPiness.
- 07 S3 yeah I agree and and I think we LOse some of our old eh:: human being like,
- 08 <<p> not human BEing.>
- 09 but as we WERE before eh: the:: the richest part.
- 10 eh:: you become [another PERson.]
- 11 S2 [ye:s.]
- 12 S3 for example when you ah get mi (.) a millionaire
- 13 you [lost] yourself;= you start a new LIFE.
- 14 S5 [yeah.]
- 15 S2 and you atTRACT not only like muggers and something but the:: envious people-
- 16 [and bad] feelings.
- 17 S1 [ah::],
- 18 <<olhando para S2> i don't aGREE at all with with you.>
- 19 ((outros alunos começam a rir))
- 20 S6 of COURse
- 21 S1 [!NO! because]
- 22 [risadas dos outros alunos]
- 23 S3 <<apontando para S1> you said you are a NEW person.>
- 24 S1 !NO! just the:::like the:: the last soap Opera and it (.) it has a::
- 25 ((os outros alunos riem e fazem comentários paralelos))
- (...)
- 26 S1 eh:: but contInue my my
- 27 S2 THOUGHTS.
- 28 S1 my THOUGHTS. ((risos))
- 29 i::n one in one (.) maTÉria,
- 30 <<olhando para a professora> veja⁶⁹ how can i SAY that?>
- 31 T ah: like a report.= an ARTicle.
- 32 S1 in a article in a famous magazine showing that many people

⁶⁹ Revista *Veja*.

- earn a lot of money and stay in eh:: in their old
 neighbo:rs⁷⁰ eh keeping their eh old habits just improving
 their quality of life but preSERving everything.
- 33 S2 i agree that some people are like that but i think people
 that are like that like they they suffer to get their money
 [they WORK for it].
- 34 S5 [ye:ah]
- 35 like if you just win that like the LOTtery-
- 36 S5 you don't have to WORK for it.
- 37 S2 yeah, you [XXX XXX] win that .
- 38 S5 and I guess another thing that is when you have lots of
 money you tend to think that you can BUY everything.
- 39 so: sometimes I guess this is a huge problem cause people
 around you are not like THAT,
- 40 so sometimes you think that you can do something wrong and
 just buy them something and it will be oKAY yeah,
- 41 people are NOT like this.
- 42 S2 <<p> it's NOT like that.>

Nota 1 – As opiniões da maioria dos alunos (com exceção de S1) eram bastante similares e a concordância entre eles foi marcada nas linhas 07, 11, 14, 34, 37 e 42. Na linha 07, a concordância foi expressa de maneira mais explícita com o ‘*yeah, I agree*’. Nas demais linhas, temos ocorrência de *backchanneling*. Levantamos a hipótese de que, no caso das linhas 11, 14, 34 e 37, o *backchanneling* cumpria a função de não apenas sinalizar para o falante que o ouvinte o estava acompanhando, mas também de marcar a vontade do ouvinte de também se expressar ao final do turno do falante. Em 11, S2 profere o ‘*yes*’ e, na linha 15, ela toma o turno. Em 14 e 34, S5 também se utiliza do *backchanneling* e, na linha 38, ela toma o turno. Portanto, outra função do *backchanneling*, em contextos específicos, é sinalizar para o detentor do turno que o ouvinte gostaria de, ao final da fala em andamento, começar um novo turno.

Nota 2 – Na linha 18, S1 mostra forte discordância com relação à colocação de S2 (linhas 15 e 16) quando diz ‘*I don’t agree with you at all*’, ou seja, ele discorda

⁷⁰ Parece que o aluno quis dizer ‘*neighborhoods*’.

completamente da opinião de S2 e, possivelmente, também da opinião de S3, apresentada anteriormente, que se assemelha à opinião de S2.

Nota 3 – Nesse evento de fala, nota-se que há construção coletiva dos turnos, marcada pelo uso do conector ‘*and*’ no início dos turnos de alguns falantes (S2 e S5), como, por exemplo, nas linhas 15 e 38. Ao tomar o turno utilizando-se desse conector, S2 e S5 demonstraram estar complementando aquilo que os falantes responsáveis pelos turnos anteriores disseram.

APÊNDICE B – Right versus Left

Este evento de fala foi retirado do mesmo seminário do qual o evento de fala 5, descrito no capítulo de análise empírica, também faz parte. Conforme já colocado, houve duas apresentações do mesmo seminário, o que resultou em uma gravação de cerca de 2 horas. O evento seguinte aconteceu durante a segunda apresentação e começa em 31:36 e termina em 35:46.

Alunos de todos os níveis foram convidados a participar do seminário, cujo tema era ‘Eleições Americanas’. Na segunda apresentação, estavam presentes alunos de nível intermediário e avançado. A professora C.C., americana, é a mesma professora que foi entrevistada pela pesquisadora. Na segunda apresentação do seminário, havia 5 alunos em sala, todos brasileiros. S1, S3, S4 e S5 são do sexo masculino e, S2, do sexo feminino.

Por uma questão de espaço, optamos por omitir a primeira parte do evento de fala, que tratava do então candidato à presidência dos Estados Unidos, Barack Obama. Nessa parte do seminário, a professora tratava das diferenças básicas entre os partidos Democrata e Republicano. O primeiro foi classificado como partido com inclinações políticas de esquerda, enquanto, o segundo, com inclinações para a direita.

A professora falava sobre o partido republicano e, na linha 07, checa o entendimento dos alunos. S2 relata não ter entendido o que a professora quis dizer com a palavra ‘right’. Em seguida, a professora se explica, nos turnos seguintes, que, por questões de espaço, foram omitidos. Nos turnos posteriores, a professora checa a compreensão por parte dos alunos e, depois, fecha o evento de fala.

((evento de fala retirado de seminário para alunos de nível intermediário e avançado - 31:36 - 35:46))

(...)

- 01 T mitt romney on the other hand ah: is a republican and in
general the republicans are much more conSERvative.
- 02 they want to keep things the same and they are to the RIGHT,
okay?
- 03 °hh republicans generally want to spend less money from the
federal government directly HELping the people
- 04 what that means is that they have less influence on people’s
daily lives and the STates (.) make more decisions.
- 05 so the federal government doesn’t spend money and say ALL the

states have to do this for all the people-

06 republicans say EACH state knows what's good for people in
each state

07 does THAT make sense?

08 S2 i didn't understand what it means eh:: RIGHT.

09 T AH okay.

(...)

10 T that kind of thinking is moderate is coming into the
MIDdle.

11 right?

12 <<apontando para o quadro, onde se lia 'Republicans' e
'Democrats'> so tha:t a LEAdler takes a little bit from here
and a little bit from here>

13 oKAY?

14 do you undersTAND [that?]

15 S2 yes.

16 yeah.

17 T we don't want the exTREMES left right or-

18 yeah LEFT right ((risos))

19 We WANT <<unindo as duas mãos> that.>

Nota 01 – Aqui, destacamos a linha 08, em que uma aluna utiliza-se de ‘*I didn't understand*’ (linha 14). A função dessa expressão, em ‘inglês brasileiro’, parece ser, ao mesmo tempo, demonstrar não compreensão e pedir uma explicação para aquilo que não foi entendido.

É também interessante notar que a própria professora americana (que foi também colaboradora da pesquisa, C.C.) utiliza-se de ‘*Do you understand that?*’. Entretanto, ela também faz uso de ‘*Does that make sense?*’ (linha 07). É importante lembrar que essa professora vive no Brasil há três anos e é bastante fluente na língua portuguesa, o que pode ter acarretado em uma transferência pragmática em sentido contrário: do ‘inglês brasileiro’ para o inglês americano.

APÊNDICE C – *But, but...*

Temos aqui um evento de fala que aconteceu no mesmo seminário do qual o evento de fala 5 foi retirado. O seminário teve duração de cerca de 2 horas e o evento de fala seguinte aconteceu durante a segunda apresentação e começa em 52:20 e termina em 53:22.

Alunos de todos os níveis foram convidados a participar do seminário, cujo tema era ‘Eleições Americanas’. Na segunda apresentação, estiveram presentes alunos dos níveis intermediário e avançado. A professora T é americana e é a mesma professora que convidada a participar da entrevistada com a pesquisadora (C.C.). Na segunda apresentação do seminário, havia 5 alunos em sala, todos brasileiros. Dentre as alunas, apenas S2 era do sexo feminino.

Antes do início do evento de fala transcrito a seguir, a professora havia levantado a discussão se seria possível que o Brasil adotasse o mesmo sistema eleitoral dos Estados Unidos. Por questões de espaço, a parte inicial do evento de fala foi omitido. Nessa parte, T tratava da possibilidade de, nas eleições americanas, os membros de um grupo especial votarem de maneira diferente da maioria dos eleitores de seus estados. Na transcrição apresentada a seguir, T relata que isso aconteceu apenas 4 vezes em toda a história dos Estados Unidos. Na linha 08, S2 pergunta se há algum sistema que supervisiona os representantes do grupo especial; a professora diz que essa supervisão não acontece sistematicamente e que, nesses casos, existe uma tradição de que os representantes votem de acordo com a vontade da maioria dos eleitores de seus estados (linhas 11 e 15). S2, em seguida, expressa a sua opinião, segundo a qual esse sistema não funcionaria, caso implantado no Brasil, porque não seria possível que se confiasse nesses representantes, (que talvez pudessem votar constantemente contra os eleitores de seus Estados).

((evento de fala retirado de seminário para alunos de nível intermediário e avançado - 52:20- 53:22))

(...)

01 T so ah (.) as I said it's very RARE that this happens.
 02 ((bate no quadro três vezes)) it's only ever happened FOUR
 times in all of united states' history.
 03 three TIMES in the eighteen hundreds-
 04 and that was MOSTly <<apontando para o quadro> this.
 05 ((bate no quadro))

06 MOSTly ok?
 07 the FOURth [time]
 08 S2 [but] but have some some SYStem that supervise the the::
 09 S3 SPEcial group?
 10 S2 the SPEcial group,
 11 T hh° <<p> traDItion,>
 12 (1.2)
 13 S2 [no:..]
 14 S3 [traDIion?]
 15 T yeah traDItion.
 16 S2 no because if it happen here in brazil maybe it's ah::
 ((faz um gesto em que coloca a mão direita em frente ao
 rosto e a balança))
 17 S3 yeah [yeah].
 18 S2 [yeah] it's not ah WORK here.
 19 T uhu:m
 20 S2 because so:me
 21 i don't KNOW.
 22 because it's not eh eh::
 23 TRUST in the people.
 24 [i don't KNOW.]
 25 T [uhum.]
 26 S2 maybe it's not WORK here.

Nota 1 – Chamamos atenção para a interrupção da aluna S2, na linha 08, ao turno da professora. Em seguida, ela repete a mesma palavra e dá continuidade ao seu turno. Levantamos a hipótese de que a repetição da primeira palavra seja uma maneira corrente de fazer interrupções no Brasil, o que, no evento de fala transcrito, foi transferido para o ‘inglês brasileiro’ de S2. A primeira ocorrência de ‘*but*’ aconteceu em *overlap* com a palavra ‘*time*’ (linha 07), proferida por T. Assim, é possível que o primeiro ‘*but*’ tenha assumido uma função parecida com o ‘*can i interrupt you for a second?*’, em inglês americano, que se configura, segundo Wierzbicka (2003, p. 89) como “*attention-getter*”.

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Destinado aos professores e alunos brasileiros)

Caro(a) professor (a) / aluno (a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Inglês Americano X Inglês Brasileiro: Uma Análise Intra e Intercultural em Sala de Aula”, sob a responsabilidade da Profª Drª Ulrike Agathe Schröder, da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa tem por objetivo identificar e analisar aspectos pragmáticos do inglês americano e do inglês brasileiro. Por aspectos pragmáticos, nos referimos à língua em uso, ou seja, à utilização da língua em práticas sociais e culturais. Esse tipo de pesquisa é importante para que conheçamos possíveis focos de conflitos e mal-entendidos na comunicação intercultural entre brasileiros e americanos. Para que possamos fazer esse tipo de estudo, algumas aulas serão filmadas para que possam ser, posteriormente, analisadas.

Você não é obrigado a participar do estudo e os resultados serão utilizados apenas para propósitos de pesquisa. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, seu nome não será utilizado. Estou garantindo, assim, anonimato de todos os participantes. Além disso, o acesso às aulas filmadas só será permitido à própria pesquisadora, à orientadora e aos colaboradores do estudo. Em nenhum momento, a sua imagem será exibida em aulas ou congressos, pois é importante que preservemos a identidade dos participantes. Os resultados estarão à disposição dos participantes tão logo seja encerrada a análise dos dados.

Caso surja qualquer dúvida ou problema relacionado aos procedimentos adotados nesta pesquisa, você poderá contatar a pesquisadora responsável na Faculdade de Letras (FALE) da UFMG através do e-mail: schroederulrike@gmx.com, ou do telefone (31) 3409 6031. Você pode também buscar informações sobre aspectos éticos desta pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, localizado na Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido (a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu,,
confirmando estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em dela participar.

.....
Signature

.....
Profª Drª Ulrike Agathe Schröder
Pesquisadora

.....
Milene Mendes de Oliveira
Aluna de mestrado da FALE

E-mail do participante:

**TERM OF INFORMED CONSENT
(Intended for American teachers)**

Dear teacher,

You are being invited to participate in a research project entitled “American English X Brazilian English: An Intra and Intercultural Analysis in the Classroom”, under my responsibility, Professor Ulrike Agathe Schröder, from Universidade Federal de Minas Gerais.

The research aims at identifying and analyzing which pragmatic aspects of American English and Brazilian English can be conflicting in intracultural communication between Brazilians and intercultural communication between Brazilians and Americans. By pragmatic aspects, we mean language in use, i.e., how language is used in social and cultural practices. This kind of research is important because it allows us to get to know possible conflicts and misunderstandings that can arise in intercultural communication between Brazilians and North-Americans. In order to meet our purposes, some classes will be shot and, after that, they will be analyzed.

You are not obliged to participate in the research, and the results will be used for research purposes only. You are allowed to give up participating in the research at any time. When data about the research is published, your name will not be shown. Thus, I guarantee anonymity for all participants. Moreover, the access to the videos will be permitted only to the researcher, the adviser and research collaborators. We guarantee the videos won't be shown in classes, congresses or the like, because it is important that we preserve participants' identities. The results will be available to all participants as soon as we finish data analysis.

In case you have any questions regarding the procedures adopted in the research, you can contact the responsible researcher at Faculdade de Letras (FALE) da UFMG, via e-mail: schroederulrike@gmx.com or call at (31) 3409 6031. You can also look for information about the ethical procedures adopted in this research at Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, located at Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2nd floor, room 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, phone(31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

If you feel sufficiently clarified, I request the courtesy to sign your agreement in the space below:

I, confirm to be clarified about the survey and I agree to participate in it.

Signature	Profª Drª Ulrike Agathe Schröder Researcher	Milene Mendes de Oliveira Graduate student at FALE

Participant's e-mail:

APÊNDICE E – Termo de Anuência

Termo de Anuência

A _____ instituição _____ CNPJ
_____ coordenada por
_____ poderá participar da pesquisa “Inglês
Americano X Inglês Brasileiro: uma Análise da Comunicação Intra e Intercultural em Sala de Aula”.
Concordo que, desde que os alunos e professores permitam e assinem Termos de Consentimento
Livre e Esclarecido, aulas sejam filmadas e analisadas e que entrevistas sejam conduzidas nesta
instituição. Estou ciente de que os resultados poderão ser divulgados em quaisquer meios de
divulgação científica desde que as identidades dos participantes e da própria instituição sejam
preservadas.