



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**NARA SÂMARA DE OLIVEIRA BATISTA**

**ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA: MAL-ENTENDIDOS EM  
INTERAÇÕES INTERCULTURAIS**

**BRASÍLIA – DF**  
**2013**

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

**ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA: MAL-ENTENDIDOS EM  
INTERAÇÕES INTERCULTURAIS**

Nara Sâmara de Oliveira Batista

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

Orientadora: Profa. Dra. Cibele Brandão de Oliveira

Brasília, 2013

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

Nara Sâmara de Oliveira Batista

### **ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA: MAL-ENTENDIDOS EM INTERAÇÕES INTERCULTURAIS**

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

Orientadora: Profa. Dra. Cibele Brandão de Oliveira

#### **Banca Examinadora**

---

Presidente/ Orientadora: Profa. Dra. Cibele Brandão de Oliveira (UNB/LIP)

---

Membro externo: Profa. Dra. Edwiges Maria Morato (UNICAMP/ IEL)

---

Membro interno: Profa. Dra. Ana Adelina Lopo Ramos (UNB/LIP)

---

Membro suplente: Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva (UNB/LIP)

Ao meu amado pai que sempre me incentivou neste caminho.

## AGRADECIMENTOS

---

Ao meu Deus pela oportunidade e por ter me sustentado em tantos momentos difíceis.

Aos meus pais, por acreditarem mim desde os meus primeiros passos. Agradeço pelo apoio emocional, financeiro e espiritual.

Ao meu amado esposo Pedro também pelo apoio e compreensão nos dias de intenso trabalho.

À Prof<sup>a</sup> Cibele Brandão de Oliveira por me iniciar nos estudos sociointeracionais e por orientar de forma tão brilhante a condução desta pesquisa. Agradeço por ser orientadora em todos os sentidos.

À Prof<sup>a</sup> Ana Adelina pelas orientações desde o tempo da graduação.

À Prof<sup>a</sup> Marcia Niederauer por me iniciar na área de pesquisa e ensino de Português como Segunda Língua.

À Prof<sup>a</sup> Percília Santos, coordenadora do PEPPFOL, pela credibilidade ao autorizar minha pesquisa na turma de Português nível avançado.

Às funcionárias da secretaria do Programa de Pós-graduação, Renata e Ângela. Ao programa CAPES/REUNI pelo auxílio financeiro durante a execução deste trabalho.

Aos amigos, por serem fonte de inspiração e superação a cada dia. Em especial, aos amigos Ailana e Pablo, por compartilharem momentos de euforia e momentos de pura introspeção junto aos teóricos da Linguística.



## RESUMO

---

Mal-entendidos são comuns durante o curso das interações no dia a dia. No caso deste trabalho, busca-se identificar mal-entendidos nas interações interculturais no contexto de sala de aula e em outros contextos diversos. O mal-entendido é norteador de significados durante as interações, é a partir do mal-entendido que o aprendiz de Português como Segunda Língua poderá descobrir um caminho para a construção de significados na Língua Portuguesa. Para a condução deste trabalho, partiu-se dos estudos da Sociolingüística Interacional, integrados à Pragmática, seguindo orientações da metodologia etnográfica. Para tanto, foram utilizadas as seguintes técnicas de geração de dados: as notas de campo, a observação participante e o grupo focal. Como principais achados desta pesquisa selecionam-se o processamento divergente dos *frames* pelos participantes, o uso e processamento de itens lexicais somente no contexto semântico, desprezando o contexto pragmático, o não partilhamento de práticas de comunicação não verbal e os atos de ameaça à face. Além dessas observações, percebeu-se que a relevância (Cf. Sperber & Wilson, 2005) foi um dos principais indicadores sobre como os aprendizes de Português como Segunda Língua processam a ocorrência de mal-entendidos, já que muitas vezes o mal-entendido ocorre devido ao processamento relevante no contexto cognitivo situado do aprendiz, e não no contexto sociocultural de uso da língua portuguesa. Como estratégias que suavizam a ocorrência do mal-entendido durante o processo de ensino-aprendizagem de PSL propõem-se o reparo, o ajuste, a contextualização, a negociação, o esclarecimento, a autocorreção e a facilitação. Além dessas estratégias, vale ressaltar que a contextualização de itens lexicais às práticas sociais do Português do Brasil, a observação das práticas linguísticas da comunidade específica e, por fim, o respeito aos limites espaço-culturais durante a negociação de sentidos no processo interacional são estratégias que suavizaram o mal-entendido. Espera-se que essas estratégias possam direcionar caminhos de estudo do mal-entendido no campo da sociocognição, bem como no contexto sociocultural de aprendizagem de Português como Segunda língua.

**Palavras-chave:** mal-entendidos, interações interculturais e ensino de Português como Segunda Língua.

## ABSTRACT

---

Misunderstandings are common during the course of the everyday interactions. This research seeks to identify misunderstandings in intercultural interactions in the classroom context and in other diverse contexts. Therefore, the misunderstanding is understood as an intrinsic event to the discursive practices. The misunderstanding is the guide of the meanings during the interactions, is from the misunderstanding that the apprentice of Portuguese as a second language may find a path to build the meaning in Portuguese. In order to conduct of this research the starting point was Interactional Sociolinguistics study integrated with Pragmatics, and following guidelines from ethnographic tradition studies. The techniques of generating data, field notes, participant observation and focus group were used. The main findings of the research were: divergent processing of frames by participants, the application of lexical items only on semantic context and not in the pragmatic context, despising the pragmatic context, no sharing of practices of non-verbal language and acts of facial threat. In addition to these observations, it was noticed that the relevance (Cf. Sperber & Wilson, 2005) was one of the main indicators of how apprentices of Portuguese as a Second Language treat the occurrence of misunderstandings, as they often occurred due to the relevant cognitive processing in the context set in the learner and not in the sociocultural context of the Portuguese language. As strategies to soften the occurrence of misunderstanding during the teaching-learning PSL propose to repair, adjust, contextualize, negotiate, clarify, self-healing and facilitation. Beyond these strategies, is worth mentioning that the contextualization of lexical items in the social practices of the Portuguese in Brazil, the observation of the linguistic practices of the particular community and finally, respect for boundaries and cultural space in the negotiation of meaning in the interaction process are strategies that softened the misunderstanding. Is expected that these strategies can direct ways of studying the misunderstanding in the field of socio-cognitive and socio-cultural context in learning Portuguese as a second language.

Key words: Misunderstandings, Intercultural Interactions and Teaching Portuguese as Second Language.

## CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

---

Ocorrência	Sinal	Exemplo
Nome dos participantes	negrito	<b>Gino</b>
Entonação descendente	↓ (seta indicativa para baixo)	[...] ele demora↓
Pausa preenchida	Ah, ahã	Ahã, MAS que isso traz na prática pra vocês.
Micropausa; pausa de menos de cinco segundos; pausa de mais de cinco segundos	(.) (..) (...)	Quando o brasileiro (.) fala
Aceleração de fala	{[ac]}	{[ac]} mesma duração
Aceno positivo de cabeça	(+)	(+) mas é muito similar, as pessoas não falam um minutinho
Ênfase tom de voz	MAIÚSCULA	ISSO
Extensão do som por pouco tempo; extensão do som por menos de cinco segundos; extensão do som por mais de cinco segundos	: :: :::	pinci:palmente Ah:: Mui:::to
Explicação da pesquisadora	( ) (parênteses simples)	(faz um sinal com a mão direita..)
Sorriso	(sorri)	(sorri) também
Sorriso entusiasmado	((Re))	Ah, que legal!((Re))

**Fonte:** Baseado em Atkinson e Heritage (2006), Gumperz (1999).

# SUMÁRIO

---

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I – MAL-ENTENDIDOS E OS ESTUDOS INTERACIONAIS: DISCUTINDO QUADROS TEÓRICOS</b> .....	<b>16</b>
1.0 Perspectivas .....	16
1.1 Sociolinguística Interacional .....	16
1.1.1 A Interação face a face .....	17
1.1.2 Interações verbais .....	20
1.1.3 <i>Frames/Footing</i> .....	20
1.1.4 Pistas de contextualização .....	23
1.2 A comunicação intercultural .....	26
1.2.1 O papel do contexto nas comunicações interculturais .....	28
1.2.1.1 A noção de contexto de Gumperz .....	28
1.2.1.2 A noção de contexto de Goodwin & Duranti .....	29
1.2.1.3 A noção de contexto de Bloomaert.....	30
1.2.1.4 A noção de contexto de Van Dijk.....	30
1.2.1.5 A noção de contexto de Hanks .....	32
1.3 Contribuições para a análise dos mal-entendidos na perspectiva pragmática .....	33
1.3.1 Os Atos de fala .....	33
1.3.2 Os Atos Pragmáticos .....	34
1.3.3 O Princípio da polidez .....	35
1.3.4 Os atos de preservação de face: a face negativa e a face positiva .....	35
1.3.5 As máximas conversacionais .....	39
1.3.6 As implicaturas conversacionais .....	39
1.3.7 As inferências conversacionais .....	41
1.4 A teoria da Relevância .....	43

1.5 A proposta sociocognitivista no estudo de mal-entendidos .....	46
1.5.1 No princípio, Vigotski .....	49
1.5.2 A teoria sociocultural .....	52
1.5.3 Os estudos de Tomasello .....	53
1.5.4 Os estudos de Salomão .....	55
1.6 A referenciação .....	56
1.7 Prospectivas .....	59
<b>CAPÍTULO II - MAL-ENTENDIDOS EM FOCO .....</b>	<b>59</b>
2.0 Perspectivas .....	60
2.1 O tratamento do mal-entendido nas interações .....	60
2.2 Alguns conceitos relacionados à ocorrência de mal-entendido .....	72
2.2.1 O ato falho .....	73
2.2.2 O engano e o equívoco .....	75
2.2.3 A indiretividade .....	76
2.2.4 O ruído .....	77
2.2.5 O estereótipo .....	77
2.2.6 A ironia .....	78
2.2.7 A gafe .....	78
2.2.8 A impolidez .....	78
2.2.9 A entonação .....	79
2.3 Prospectivas .....	80
<b>CAPÍTULO III – SOBRE AS TRILHAS E AS FERRAMENTAS UTILIZADAS .....</b>	<b>80</b>
3.0 Perspectivas .....	80
3.1 A pesquisa qualitativa .....	81

3.2 As contribuições dos estudos etnográficos .....	80
3.2.1 Notas de campo .....	82
3.2.2 Observação participante .....	83
3.2.3 Grupo focal .....	83
3.3 Sobre os colaboradores da turma de Leitura e Produção de Texto para Estrangeiros ..	85
3.3.1 Amanda .....	85
3.3.2 Fia Maquita .....	85
3.4 Sobre os colaboradores da turma do PEPPFOL .....	86
3.4.1 Gino .....	86
3.4.2 José .....	86
3.4.3 Armed .....	87
3.4.4 Ana .....	87
3.4.5 Jean .....	87
3.4.6 Peter .....	88
3.4.7 Takahashi .....	88
3.4.8 Lyn .....	88
3.4.9 Rocio .....	88
3.5 Contextualização do cenário da pesquisa: escolha das comunidade de prática .....	88
3.5.1 Negociação com a comunidade de Prática da turma de Leitura e Produção de Texto da Universidade de Brasília .....	90
3.6 Negociação com a comunidade de prática do PEPPFOL .....	92
3.7 Prospectivas .....	93

**CAPÍTULO IV – ANÁLISE SOCIOINTERACIONAL DE SITUAÇÕES DE MAL-ENTENDIDOS NO CONTEXTO DE L2 .....**

4.0 Perspectiva .....	94
4.1 Caminhos percorridos para análise de mal-entendidos em contexto de L2 .....	94

4.1.1 Análise de mal-entendidos interculturais.....	95
4.1.1.1 Mal-entendidos interculturais durante a observação participante.....	95
4.1.1.2 Análises de relatos de mal-entendidos interculturais durante o grupo focal no curso PEPPFOL.....	104
4.1.1.3 Análises de mal-entendidos interculturais na turma de LPT-UNB .....	120
4.2 Prospectivas.....	122
<b>CONTRIBUIÇÕES FINAIS .....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>132</b>

## INTRODUÇÃO

---

As interações sociais são produto de uma ação colaborativa, nelas devem ser consideradas não só as noções do compartilhamento linguístico e comunicativo, mas também o compartilhamento de construções e inferências socioculturais para o processamento do discurso. Assim, quando não há esse compartilhamento mútuo, algumas lacunas de compreensão podem ocorrer.

Desse modo, quando são presenciadas essas lacunas de compreensão, certas construções como “*não foi isso que eu queria dizer ou acho que você não entendeu o que eu disse*”, e o próprio silenciamento dos participantes da interação podem demonstrar o acontecimento do mal-entendido. Essas construções são comuns ao fluxo discursivo, pois os interagentes envolvidos no processo interacional podem partilhar de esquemas interacionais e culturais diferentes uns dos outros. Dessa forma, quando isso acontece surgem compreensões diferentes das ações intencionadas.

Quando os interagentes partilham de modelos interacionais diferentes, conseqüentemente, estão sujeitos a situações que envolvem o mal-entendido, que deve ser considerado como um (acontecimento) intrínseco ao processo interacional. O mal-entendido pode envolver tanto uma ação verbal, quanto uma ação não-verbal dos interagentes. Laforest (2003) utiliza uma metáfora para explicar o funcionamento do mal-entendido. O autor afirma que o mal-entendido é um vagão que descarrilha de sua locomotiva, às vezes, volta ao seu curso normal; outras vezes, permanece na direção contrária.

Consoante à metáfora do autor, o mal-entendido pode ser desfeito ou não. Gumperz (1982a) afirma que os mal-entendidos ocorrem a todo tempo na comunicação intercultural. Ele afirma, também, que em determinadas situações de interação há o compartilhamento da mesma língua, entretanto, não há compartilhamento dos mesmos hábitos interacionais. Com isso, ainda que interagindo com a mesma língua, os interagentes podem não ter a oportunidade de desfazer um possível mal-entendido, por não compartilharem das mesmas regras interacionais.

Para Arruda Waite (2008), uma ação, palavra ou sentença em desarmonia com o contexto, uma entonação em desalinho com um determinado ato de linguagem e, ainda, um gesto em desacordo com a mensagem emitida, entre muitos outros fatores, podem promover um mal-entendido. Assim, o mal-entendido ocorre quando dois ou mais interlocutores

interpretam de forma divergente um mesmo vocábulo, enunciado ou determinada situação.

Diante dessas definições, acredita-se que no contexto de ensino-aprendizagem de Português como Segunda Língua, doravante Português como L2, há grande ocorrência de mal-entendidos, devido à natureza das interações interculturais que envolvem modelo de interação diversificado, nesse contexto, o conhecimento sociocultural de cada participante e o enquadramento de seus *frames*.

O objetivo geral deste trabalho consiste em investigar mal-entendidos nas interações interculturais em contexto de sala de aula e em outros contextos diversos.

Os objetivos específicos desta pesquisa são os seguintes:

- i. Delimitar que aspectos verbais, não-verbais, discursivos e interacionais entre professor(a) brasileiro(a) ou colegas e aluno(a)s estrangeiro(a)s contribuam para o estabelecimento do mal-entendido na sala de aula, bem como em outros contextos diversos.
- ii. Revelar em que contextos o mal-entendido interacional é mais suscetível de ocorrer.
- iii. Indicar estratégias interacionais para atenuar a ocorrência de mal-entendidos.

Diante disso, para orientar e responder aos objetivos específicos desta pesquisa, apresentam-se algumas questões investigativas.

- i. Que aspectos verbais e não-verbais contribuem para a ocorrência do mal-entendido no contexto pesquisado? A interferência da língua materna do aprendiz constitui fator que contribui para a realização de mal-entendidos?
- ii. Quais são os contextos ou situações em que há maior ocorrência de mal-entendidos em sala de aula? Como os envolvidos se sentem nessas situações?
- iii. Os envolvidos na ação interacional percebem de pronto a ocorrência de um mal-entendido? Quando percebem, quais são as estratégias utilizadas para contornar essa situação?
- iv. Que estratégias podem atenuar a ocorrência de mal-entendidos entre professor(a) e aluno(a)s de PSL e em outros contextos?

A condução desta pesquisa segue orientação da tradição etnográfica, isso implica que esta pesquisa não é constituída somente pela interpretação do pesquisador, mas também pela interpretação dos colaboradores de pesquisa, configurando assim a perspectiva êmica. Os colaboradores nesta pesquisa participam ativamente do processo, pois podem avaliar os resultados interpretados pelo pesquisador, e isso configura, portanto, uma pesquisa mais abrangente, já que é composta das análises e interpretações do pesquisador, das ideias e percepções dos colaboradores, bem como do ponto de vista dos teóricos que fundamentam

este trabalho.

A base teórica deste estudo é a sociolinguística interacional, que se serve de conceitos e de estudos de várias outras áreas, o que confere maior interdisciplinaridade ao trabalho, bem como uma visão mais holística acerca do processo interacional e do estabelecimento das relações sociais que envolvem a linguagem.

Como técnicas de geração de dados de pesquisa, utilizaram-se o grupo focal, a observação participante e as notas de campo. As sessões foram feitas na própria sala de aula dos alunos colaboradores de pesquisa. Vale ressaltar que a pesquisa foi aprovada e autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade de Brasília. Procurou-se atender suas recomendações preservando as identidades dos colaboradores e cercando-se de todos os cuidados éticos na abordagem e no tratamento desses.

Conforme orientações do Comitê, foram entregues aos participantes termos de consentimento livre e esclarecido, os (TCLEs)<sup>1</sup>. Esses termos possuem resumo dos objetivos da pesquisa, garantias e proteção ao total anonimato dos colaboradores de pesquisa.

O capítulo 1 apresenta os referenciais teóricos do estudo: a Sociolinguística Interacional, a Pragmática e a proposta Sociocognitivista, incluindo a Teoria Sociocultural.

O Capítulo 2 apresenta e discute conceitos e posições dos teóricos que tratam do acontecimento do mal-entendido, tanto nas situações interculturais quanto nas situações intraculturais.

O capítulo 3 apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa. E, por fim, o capítulo 4 apresenta as análises decorrentes da observação participante, das notas de campo e do grupo focal.

---

<sup>1</sup>Termos em anexo.

# CAPÍTULO I

## MAL-ENTENDIDOS E OS ESTUDOS INTERACIONAIS: DISCUTINDO QUADROS TEÓRICOS

---

### 1.0 Perspectivas

Neste capítulo apresentam-se as principais contribuições teóricas e os conceitos utilizados como base para este trabalho.

De acordo com Goffman (2002, p. 20), as interações ocorrem dentro de um arranjo social e não podem ser analisadas somente na perspectiva linguística. Assim, faz-se necessário o estudo da ocorrência de mal-entendidos sob a ótica da Sociolinguística Interacional, da Pragmática, do Sociocognitivism e da Teoria Sociocultural.

Nesse sentido, os estudos indicados e desenvolvidos pelos seguintes autores serão resenhados nas próximas sessões deste capítulo. A saber: Gumperz (1982a); Goffman (2002); Kerbrat-Orecchioni (2005); Goodwin & Duranti (1992); Blomaert (2008); Mey(2001); Brown & Levinson (1987); Grice (1989); Vigotski (1978); Lantolf (1995,2001); Sperber & Wilson (2004); Marcuschi, (2006, 2007, 2008); Bennett (1998); Miranda (2001,2009), Salomão (2009); Batenson (1979); Van Dijk (1992, 2012).

### 1.1 Sociolinguística Interacional

A Sociolinguística Interacional, doravante SI, estuda a comunicação situada na interação face a face. A interação é vista pela SI como momento de coconstrução do significado social da linguagem. A pesquisa nessa área é delineada por interfaces com várias outras áreas, como a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, entre outras. Os estudos interacionais iniciaram-se entre as décadas de 70 e 80. De acordo com John J.Gumperz (1982a), fundador da SI, essa se preocupa em investigar a diversidade linguística e cultural inerente aos contextos interacionais.

A SI utiliza métodos interpretativos para investigar o que acontece e como funcionam as interações no dia a dia. Brandão (1997 p. 29) afirma que a SI "trabalha com enunciados

reais em contextos sociais, e o foco de sua análise é investigar como a interpretação e a interação são baseadas no inter-relacionamento de significados linguísticos e sociais".

Gumperz define na introdução de seu livro "*Discourse strategies*", de 1982, que a ação da comunicação humana é algo que transcende a simples decodificação de mensagens. Gumperz (1982a) defende que o ato de comunicação constitui atividade social que requer o esforço coordenado de um ou mais indivíduos envolvidos na interação. A interação é, então, definida pelo autor como encontro social em que há troca e construção de sentidos entre os interagentes. Ribeiro e Garcez (2008, p. 8) definem interação como momento no qual "os interagentes tem papéis ativos na construção da significação da mensagem (o que está se passando aqui e agora)". Nesse sentido, a análise de determinada interação face a face só tem valor se observada, levando-se em consideração o contexto, que é criação conjunta de todos os participantes presentes no encontro interacional.

### ***1.1.1 A interação face a face***

A teoria dos Atos de Fala proposta por Austin (1962) e, posteriormente desenvolvidos por Searle (1972), criou inventário para os atos proferidos no discurso. Com isso, esses autores defenderam que todos os atos possuem valor performativo, ou seja, quando o ato é proferido, realiza-se a ação por ele denominada. Austin e Searle preconizaram que o ato de fala pode possuir valor ilocucionário, ou seja, ele pode ter efeito de uma pergunta, uma ordem ou uma promessa. Assim, acredita-se que diante da comunicação intercultural, isto é, entre aprendizes de PSL e falantes nativos, a não captação do valor ilocutório de um ato de fala pode constituir fator que gere mal-entendido.

No livro "Os atos de linguagem no discurso" Kerbrat-Orecchionni discute os atos de linguagem, fazendo um estudo crítico investigativo na abordagem interacionista. Kerbrat-Orecchionni (2005) revela que esses atos possuem grande responsabilidade na ligação entre o discurso e os atos do discurso.

Ela afirma que

Dentro de uma perspectiva interacionista, ao contrário, os atos de linguagem são reinseridos em seu contexto comunicativo. Daí resulta primeiramente que um mesmo ato pode ser construído por vários locutores e que um mesmo enunciado, se dirigido simultaneamente a vários destinatários, pode adquirir valores diferentes para esses diferentes destinatários. [...] Nessa perspectiva,

com efeito, a unidade elementar pertinente não é mais um ato isolado, mas pelo menos a dupla de atos (o ‘par adjacente’, ou a ‘troca’) produzidos por pelo menos dois locutores: falar é *interagir*. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p. 94)

Kerbrat-Orecchioni defende nesse trecho que a língua não está relacionada apenas ao sistema de transmissão de informações, mas funciona como propulsora das ações concretizadas por meio das trocas discursivas. Quando a inter(ação) é compreendida como a ação de agir sobre o outro, pode-se entender que em cada evento de fala haverá, conseqüentemente, a ação do outro envolvido no processo de interagir, daí a existência do discurso coconstruído socialmente.

Na perspectiva sociointeracional desenvolvida por Gumperz (1982a), o pesquisador deve ter o olhar voltado para as questões da língua englobando não só a estrutura linguística, mas também as questões extralinguísticas. Essa visão no presente trabalho norteará a análise interpretativa dos dados gerados na interação face a face entre aprendizes de PSL e nativos.

Waite defende que a interação face a face

[...] apresenta-se como meio multicanal, sensivelmente suscetível às influências mimo-gestuais, já que os interlocutores podem valer-se do espaço físico-corporal para complementar suas colocações linguísticas, podendo por vezes substituí-las completamente (WAITE, 2008, p. 30).

Observa-se que muitas vezes quando se está interagindo, por exemplo, contando algo a um interlocutor nativo (falante de português), esse interlocutor emite pistas verbais ou não verbais de que está entendendo ou concordando com o que o locutor está dizendo. Assim, uma pista mimo-gestual muito recorrente nesses casos é o balanço de cabeça em sentido vertical.

No entanto, se um brasileiro está interagindo com um indiano, e esse começa a fazer um movimento balançando a cabeça horizontalmente, o brasileiro poderá ficar confuso com a ação do seu interlocutor. Partindo para análise interativa de comunicação intercultural, o brasileiro poderia se sentir desconfortável com essa resposta (gestual) do indiano, pois poderia imaginar que ele não entendeu ou não concordou com o que ouviu. Diante dessa situação, pode-se perceber que a interação face a face intercultural pode criar mal-entendidos.

Conforme Laforest (2003), esses, entretanto, podem ser desfeitos prontamente ou simplesmente podem ser percebidos, mas não reparados.

Nesse sentido, recorre-se a um exemplo relatado nas aulas de Português para Estrangeiros do PEPPFOL-UNB<sup>2</sup>. O exemplo situa-se no contexto da comunicação não-verbal entre brasileiros e gregos. No Brasil, o famoso balanço vertical com a cabeça deve ser interpretado como concordância, ou meramente um sim. Na Grécia, esse movimento significa negatividade. Diante desse exemplo e do outro relacionado à cultura indiana, observa-se que na interação entre brasileiros não haveria nenhum ruído na comunicação relacionado ao balanço de cabeça, mas ao observar uma interação intercultural (brasileiros e gregos), há a possibilidade de ocorrência de alguns problemas de comunicação.

### ***1.1.2 As interações verbais***

As interações verbais constituem atividades que envolvem cooperação entre os interlocutores. Elas podem ser consideradas de acordo com Marcuschi (2006, p. 17) como “atividades coordenadoras e coprodutoras de sentido e não simplesmente condutoras do processo de interpretação semântica de enunciados proferidos”. Para o autor, a negociação e a produção conjunta são essenciais para a negociação de sentidos construídos no processo sociointerativo, em que dois ou mais interlocutores estiverem engajados em torno da criação de compreensão mútua.

A análise do *corpus* deste trabalho demonstra como funciona o tratamento do mal-entendido nas interações verbais e, também, nas interações não verbais e interações mistas<sup>3</sup>.

Bazzanella e Damiano (1999) tratam do processo de compreensão e incompreensão de mal-entendidos nas interações verbais, interações não-verbais e interações mistas. Para as autoras, o processo de compreensão e incompreensão das trocas conversacionais que envolvem mal-entendidos está relacionado a um tratamento padrão. De acordo com os estudos de Bazzanella e Damiano (1999), o mal-entendido é resolvido, quando os participantes percebem a ocorrência desse acontecimento linguístico ou pragmático e fazem reparo no terceiro turno da conversação, chamado de autorreparação, ou ainda, no quarto turno, chamado de heterorreparação. As autoras representam esse processo de intercompreensão do mal-entendido da seguinte forma:

---

<sup>2</sup> Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas.

<sup>3</sup> Interações mistas são interações nas quais os interagentes mesclam interação verbal e interação não-verbal.

<b>Autorreparação</b>	<b>Heterorreparação</b>
<b>A:</b> turno fonte de mal-entendido	<b>A:</b> turno fonte de mal-entendido
<b>B:</b> compreensão inadequada que gera mal-entendido (pelo menos para A)	<b>B:</b> ratificação da informação de A
<b>C:</b> autorreparação do turno que gerou mal-entendido	<b>A:</b> explicação
	<b>B:</b> turno de reparação de mal-entendido

As autoras afirmam que a reparação é inerente ao tratamento padrão de mal-entendidos. Entretanto, não é possível verificar se há somente uma linha de tratamento dessa situação conversacional, visto que mesmo ocorrendo no terceiro e quarto turnos, as reparações podem acontecer em outros momentos da interação, ou até mesmo podem não acontecer. Traverso (2003) contesta o conceito de reparação nas interações verbais defendido por Bazzanella e Damiano (1999). Pois, para a autora, a reparação pode não ser condição necessária para a existência do mal-entendido. Nesse sentido, compartilha-se a ideia de Traverso, já que conforme atestam os dados de pesquisa, nem todas as ocorrências de mal-entendidos receberam tratamento padrão de reparação no terceiro ou quarto turno de fala. É possível perceber diante da questão do tratamento padrão do mal-entendido nas interações verbais que as trocas conversacionais que envolvem o acontecimento (mal-entendido), muitas vezes são reorganizadas pelos participantes e compreendidas por eles, mas isso não se dá em questão de organização dos turnos conversacionais. Na maioria das vezes, como já referido, as resoluções dos processos de compreensão e incompreensão de mal-entendidos nas interações verbais se dão depois de um processo reflexivo dos participantes.

Os relatos que compõem o *corpus* desta pesquisa revelam que em muitas situações de ocorrência de mal-entendidos, os participantes não nativos têm a sensação de que não compreenderam determinada situação, e só depois de muito tempo é que entendem o que de fato ocorreu nessas situações.

### **1.1.3 Frames/Footing**

O estudo do enquadre surgiu em 1972 com texto de Gregory Bateson “*Uma teoria sobre brincadeira e fantasia*”. Nesse texto, Bateson traz uma discussão sobre a natureza da

comunicação. Ele afirmou que não há como compreender um enunciado do discurso sem fazer referência à metagemagem<sup>4</sup> do enquadre *frame*. De acordo com Bateson, o *frame* reúne um conjunto de instruções para que o interlocutor possa entender uma dada mensagem. O autor relaciona a noção de *frame* com uma tela artística. Para ele, o *frame* se assemelha à moldura em torno do quadro, pois ela representa um conjunto de instruções que indicam para onde o leitor deve dirigir sua atenção.

Diante da noção de *frame* defendida por Bateson (1972), pode-se orientar as microanálises realizadas neste trabalho. Assim, torna-se a interação face a face como o núcleo da análise, que será desenvolvida neste estudo, visto que é composta da ação colaborativa e do engajamento mútuo dos interagentes, bem como da construção de inferências socioculturais para o processamento do discurso. Diante disso, corrobora-se a ideia de Goffman (2002, p. 20), segundo a qual

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

Waite (2008, p. 36) revela que os comportamentos verbais e não verbais, também, são fortes potenciais para o estabelecimento da comunicação. Segundo a autora, o silêncio de um interagente como resposta pode ter inúmeros sentidos devido à dinâmica conversacional. Nesse sentido, observa-se a importância do desenho do processo interacional entre brasileiros e aprendizes estrangeiros de PSL.

O desenho da interação é concebido por Goffman (2002) como categoria localmente situada. Isto é, a experiência social é delineada por *frames*. O estudo do enquadre na tradição goffiniana é visto em conjunto com a noção de alinhamento ou *footing*. Goffman (2002) afirma que o *footing* é um desdobramento do *frame*, pois ele representa um alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” do participante na relação com o outro interagente, consigo próprio e com a construção do discurso. Assim, o *frame* situa a metagemagem contida em todo o enunciado, sinalizando o que dizemos ou fazemos, ou como interpretamos o que é dito e o que é feito (Ribeiro & Garcez, 2002). Em outras palavras, Morato (2010, p. 93-94) explica que a noção de *frame* não diz respeito apenas a um conhecimento estruturado em termos linguísticos ou conceptuais e, sim, ao enquadramento social dos falantes na

---

<sup>4</sup>De acordo com Tannen & Wallat, a metagemagem está no sentido atribuído aos elementos não verbais envolvidos na interação.

interação e nos regimes de práticas sociais.

Tratando de *frames*, dentro da perspectiva sociocognitivista, Van Dijk (1992; 2012) apresenta um modelo baseado nos atos de fala. Para o linguista, *frames* são série de associações, possuem informações essenciais, típicas e possíveis, associadas a determinado conceito. O autor faz assim uma reflexão sobre o conceito de *frame* e arremata: “*frames* parecem ter natureza mais ou menos convencional e, portanto, devem especificar o que é característico ou típico em certa cultura” (1992, p. 78).

O modelo de *frame* baseado nos atos de fala de Van Dijk é representado pelos seguintes eixos, a saber: i) quando o interagente tem condições para proferir determinado ato de fala, tem um princípio organizador que relaciona propósitos, intenções e certas ações; ii) atos de fala são interpretados com base no conhecimento de mundo do tipo *frame*; iii) a interpretação dos atos de fala exige conhecimento do que poderia ser chamado de *metaframes*, isto é, por meio deles é possível saber quais ações serão realizadas com sucesso.

Para Ferrari (2011), as estruturas de conhecimento na memória possuem função decisiva na construção do significado. Ela acredita que a partir dessas estruturas de enquadres/ *frames* pode-se explicar por que a interpretação envolve mais informação do que aquela decodificada linguisticamente. A linguista exemplifica essa ideia com a pergunta: “como podemos saber que um estacionamento *rotativo* não é exatamente um estacionamento *giratório*” (2011, p. 51).

De acordo com Ferrari, para tratar da construção do significado, a Linguística Cognitiva busca desenvolver conceitos que refletem as estruturas de conhecimento subjacentes à linguagem, são elas: os *frames* e os modelos cognitivos idealizados.

Os modelos cognitivos idealizados, MCI, compõem um conjunto de *frames* distintos. Para a Linguística Cognitiva, os MCI’s dependem de três tipos de estruturas em sua composição:

- i) Estrutura proposicional: é exemplificada com a expressão “final de semana” que é um modelo cognitivo idealizado, já que é necessária uma convenção social de semana, dos dias de trabalho e dos dias de descanso. Assim, a expressão “final de semana”, de acordo com Ferrari (2011), é um modelo e estrutura proposicional idealizado, já que a semana, com os dias preestabelecidos, não existe na natureza. “Trata-se de criação humana, pois nem todas as culturas têm os mesmos tipos de semanas” (2011, p. 54).
- ii) Esquemas imagéticos: representam versões esquemáticas de imagens, concebidas como representações de experiências corporais, tanto sensoriais

quanto perceptuais em nossa interação com o mundo social.

Diante das definições de *frames/enquadramento*, pode-se atentar para a importância da *frame* na comunicação entre um falante nativo de Língua Portuguesa e um não nativo. Se em dado momento um interagente se dirige ao seu interlocutor contando uma história cômica, e o interlocutor não aciona o devido *frame*, para esse interagente, a história pode ter uma conotação ofensiva, podendo gerar um mal-entendido.

#### **1.1.4 Pistas de contextualização**

O estudo do termo pistas de contextualização data da década de 70<sup>5</sup>. As pistas de contextualização estão relacionadas ao estudo de estruturas reflexivas léxico-pragmáticas, prosódicas e proxêmicas para o direcionamento de processos inferenciais de alinhamento das ações do locutor e do interlocutor em eventos sociointeracionais.

O processo de (re)construção dos agentes interacionais (locutor e interlocutor) e a natureza dinâmica da linguagem é apresentado por Gumperz (1982a) não como uma questão de comportamento, mas como um recurso comunicativo nas interações sociais do nosso dia a dia. Segundo o autor esse recurso se revela

No sentido de que, numa conversa os interlocutores – para categorizar eventos, inserir intenções e aprender expectativas sobre o que poderá ocorrer em seguida – baseiam-se em conhecimentos e estereótipos relativos às diferentes maneiras de falar (2002, p. 150).

Gumperz, (1982, p. 158) revela que a chave interpretativa das pistas de contextualização está no processo de inferências. Para ele, o processo inferencial é baseado em construções hipotéticas, nas quais o conhecimento prévio é reinterpretado na conversa, sendo construído social e interacionalmente, e assim tornando-se culturalmente situado. Desse modo, no processo de construção social da interação, o locutor faz determinada enunciação, e ao interlocutor compete fazer as inferências cabíveis.

---

<sup>5</sup>Cf. Gumperz (1982a).

Pistas de contextualização ajudam os interlocutores a construírem a interpretação, também, por meio de implicaturas conversacionais<sup>6</sup>, que são baseadas em expectativas já convencionizadas. Assim o autor afirma que

Ao contrário das palavras, que podem ser discutidas fora de contexto, os significados das pistas de contextualização são implícitos. Geralmente, não nos referimos a eles fora do seu contexto. O valor sinalizador depende do reconhecimento tácito desse significado por parte dos participantes. Quando todos participantes entendem e notam as pistas relevantes, os processos interpretativos são tomados como pressupostos e normalmente têm lugar sem ser percebidos. Entretanto, quando o ouvinte não reage a uma das pistas, ou não reconhece sua função, pode haver divergências de interpretações e mal-entendidos” (Gumperz 2002, p. 153, grifo nosso).

Durante a geração de dados foram percebidas algumas situações de mau processamento de pistas contextualizadoras, uma dessas aconteceu com o colaborador Armed<sup>7</sup>. No momento da correção de exercícios, o professor sempre fazia um rodízio de perguntas e respostas com os alunos, às vezes, nem chamava os alunos pelo nome, mas simplesmente direcionava o olhar para eles e alguns entendiam que era para fazer uma pergunta ou para responder a determinada atividade. O professor direcionou o olhar para Armed e, seguiu-se um silêncio. O professor percebeu que aluno não havia processado pista do olhar. Dessa forma, o simples olhar direcionado ao aluno não impulsionou a qualquer resposta sua. Diante desse não processamento da pista, o professor resolveu verbalizar a pergunta para o aluno que, de pronto, a respondeu. Essa situação era algo recorrente nas aulas. No início, pensava-se que o aluno não respondia a essas pistas em função da falta de conteúdo, mas depois percebeu-se que esse esquema de pista não visual parecia não funcionar muito bem para Armed.

Gumperz (1982a) explica que o termo contextualização se refere aos interlocutores, a partir do uso de determinada comunicação verbal e não-verbal, e o sentido da elocução proferida se constitui por meio do conhecimento prévio. Isso significa que a partir das pistas, constroem-se pressuposições com a finalidade de manter envolvimento com o interlocutor e assegurar esse entendimento.

---

<sup>6</sup>De acordo com Grice (1989), implicaturas conversacionais são estruturas cognitivas depreendidas a partir da interpretação do contexto situado. As implicaturas dependem do conhecimento culturalmente compartilhado. Dessa forma, elas funcionam quando os interagentes se conhecem muito bem. Logo, podem gerar muitos mal-entendidos quando esses não se conhecem bem ou não têm acesso ao conhecimento cultural do outro.

<sup>7</sup>Todos os nomes apresentados nesta pesquisa são pseudônimos escolhidos pelos participantes/colaboradores de pesquisa.

As pistas de contextualização podem ser constituídas de traços linguísticos e extralinguísticos culturalmente estabelecidos, que cooperam para a sinalização de pressuposições contextuais. Podem aparecer sob vários aspectos linguísticos ou não linguísticos, dependendo do repertório do interagente. Desse modo, reconhece-se pistas de contextualização em diferentes níveis, a saber: as mudanças de códigos, os dialetos, o estilo, a prosódia, as escolhas lexicais e sintáticas, bem como as expressões pré-formuladas. Já os aspectos extralinguísticos envolvem uma infinidade de elementos que compõem a linguagem não-verbal e suas semioses. Eis alguns aspectos: o ambiente, a aparência física, a proxêmica e a cinésica.

Expressões pré-formuladas, fenômenos de alternância de código e sinais prosódicos, sinais rítmicos e fonéticos não identificáveis/reconhecidos por um dos interagentes, podem ocasionar mal-entendidos durante a interação. “Muitos mal-entendidos podem ser relacionados a variações na interpretação de movimentos faciais e gestuais aparentemente sem importância” (Gumperz, 2002, p. 166). Observe-se o exemplo a seguir.

Na geração dos dados desta pesquisa, por questões relacionadas ao espaço físico da sala de aula, a câmera foi posicionada muito próxima de determinada aluna. Como as filmagens foram feitas em câmara amadora, utilizou-se um tripé para facilitar a captação das imagens, por isso, de vez em quando, o tripé era movimentado para filmar todos os alunos. Em um desses movimentos giratórios, a aluna que estava bem próxima da câmera, fez uma careta. Durante as gravações, a pesquisadora preocupava-se em ser o máximo possível discreta. Dessa forma, o foco foi redimensionado para não intimidar a aluna. Depois, em uma conversa no grupo focal, analisou-se a situação com a aluna. Ela disse: – *Não, que é isso, nem percebi, provavelmente, a careta era por não entender alguma coisa explicada no quadro.*

Diante do relato apresentado, observa-se a importância das pistas contextualizadoras para a comunicação intercultural, bem como para a resolução de possíveis mal-entendidos.

Quando observou-se essa situação, logo fez-se a inferência de que a colaboradora não estava gostando da proximidade da câmara. Essa inferência foi processada em virtude de uma pista de contextualização não-verbal. Depois de conversar com a colaboradora, obteve-se a resposta de que a careta interpretada pela pesquisadora, não era relacionada à presença da pesquisadora ou à situação de filmagem, mas, de fato, a pista era relacionada à compreensão de um conteúdo da aula.

## 1.2 A comunicação intercultural

Falar em comunicação intercultural é falar de um processo de comunicação que envolve, sobretudo, o que entende-se por cultura. Nesse sentido, cultura é conforme Duranti (1997, p. 27) “ tudo aquilo que devemos aprender ou crer a fim de agir de maneira aceitável em qualquer situação social em determinada comunidade.”

Quando trata de comunicação intercultural, refere-se a estudo que envolve várias áreas do conhecimento, sobretudo, economia, geopolítica e história. Porém, neste trabalho, atém-se à análise sociolinguística da comunicação intercultural entre aprendizes de Português como Segunda Língua e falantes nativos.

Os estudos de comunicação intercultural começaram a se desenvolver diante da questão sobre como as pessoas conseguem se entender quando não partilham da mesma experiência cultural que o outro. De acordo com Bennett (1998), essa é uma das questões que impulsionaram os trabalhos de análise da comunicação intercultural. Desse modo, o autor afirma:

Hoje, vivemos em sociedades multiculturais dentro de uma aldeia global, todos nós enfrentamos essa questão todos os dias. Agora, percebemos que as questões de compreensão intercultural são incorporadas em outras questões complexas. Assim temos: Que tipo de comunicação é necessário para uma sociedade pluralista ser tanto culturalmente diversificada e unificada em objetivos comuns? Como a comunicação pode funcionar como fator de ajustamento para um ambiente agradável, não só de tolerância, mas para abrigar a diversidade? (Bennett, 1998, p. 1, tradução nossa).

Com relação aos termos de Bennett (1998), Schroder (2008) explica como essas questões complexas estão inseridas na vida cotidiana:

[...] em nossa própria comunidade prática experimentamos a inconstância do processo de entendimento por meio de assimetrias individuais, essa incerteza aumenta ainda mais assim que uma ação comunicativa entra no contexto comunicativo de uma cultura experimentada como alheia (Schoder, 2008, p. 43).

Já na comunidade de prática<sup>8</sup> de estrangeiros aprendizes de Português e falantes nativos da língua, o locutor tem de trabalhar com dois processos comunicativos: no primeiro,

---

<sup>8</sup>A atual agenda da sociolinguística contempla uma mudança que vai de uma visão estática de classificação de identidade social para uma visão dinâmica da construção social, de um foco na linguagem concebida como uma forma de comportamento para o foco na linguagem como lugar onde os sentidos sociais são encenados socialmente. Desse modo, a Sociolinguística Interacional tem (re)desenhado o conceito de comunidade de fala e de comunidade de prática. Assim, conforme

tem de transformar experiências interiores em ações exteriores; no segundo, tem de transformar ações exteriores em acordo com a cultura alheia (do aprendiz de Português). Diante desse esforço, mesmo essas ações que objetivam melhor entendimento para o interlocutor podem tornar a comunicação suscetível à falibilidade. Deve-se levar em conta que o “ouvinte é responsável por mais um passo: ele tem de encaixar a ação externa do outro no seu próprio contexto cultural e realizar sua ação interior baseando-se nessa classificação” (Schroder 2008, p. 44).

A ação desse encaixe, por parte do interlocutor, se não é interpretada de acordo com a representação de mundo do seu locutor (por não corresponder aos processos de falar, pensar e agir do outro), pode levar os participantes envolvidos na interação a enfrentar problemas de incompreensibilidade e, muitas vezes, essas incompreensões nem mesmo são tratadas durante a interação.

O excerto que se segue relata o encontro entre três brasileiros e um casal de colombianos estudantes de pós-graduação na Universidade de Brasília. Vale ressaltar que este excerto não faz parte do *corpus* deste trabalho, mas tem como finalidade ilustrar como funcionam as sutilezas da interação intercultural. Dessa forma, este excerto foi presenciado pela pesquisadora em uma situação social de visita.

**Excerto 1:** Estava na casa de um parente, enquanto ele recebia um casal de amigos colombianos. Os anfitriões nos convidaram para o lanche. Sentamo-nos e enquanto comíamos:

- 1 **Colombiano Visitante:** (olhou para xícara) Ah, na
- 2 Colômbia temos essa, só que maior parece uma caneca.
- 3 **Anfitrião brasileiro:** AH..., olha só José... deixa te fala:: uma coisa. 4
- Aqui em casa a gente só usa cristal “cica”.
- 5 **Outras visitas:** sorriram...
- 6 **Visitante:** Ahh... (e ficou calado).
- 7 **Anfitrião:** Percebendo que o colombiano não havia
- 8 entendido, ele explicou do que se tratava cristal “cica”
- 9 **Visitante:** (sorriu) ah, lá temos também.

---

Wenger (2009), entende-se por essa última, agrupamento de pessoas engajadas em torno de um objetivo comum. Elas estão em um mesmo contexto geográfico e social. Possuem as mesmas práticas sociais e compartilham dos mesmos modelos interacionais. Young (1998) afirma que o conceito de comunidade de fala é muito amplo diante da modernidade líquida que vivemos. Para tanto, os sociolinguistas interpretativos devem se ater ao conceito de comunidades de práticas. Isto é, os interagentes (agentes do mundo social) atuam em diversas comunidades de práticas, assim, temos a comunidade da família, a acadêmica, a dos amigos e inúmeras outras com as quais partilhamos objetivos comuns e modos de compartilhamento do mundo social. Os colaboradores desta pesquisa compõem uma comunidade prática específica de aprendizagem de PSL. Nessa comunidade, os aprendizes compartilham, além do objetivo comum, que é aprender Português, determinados valores sociais e, também, modos de interpretação e compartilhamento do mundo social.

Diante desse exemplo pode-se perceber de que forma as minúcias da comunicação intercultural são apresentadas. O visitante já tinha um bom nível de aprendizagem de Português, mas, pelo que parece, seus conhecimentos de mundo e do contexto sociocultural brasileiro não foram acionados diante da brincadeira. Outra análise que se faz da situação apresentada, é que Visitante não processou a implicatura<sup>9</sup> de forma satisfatória. Já que não inferiu que a sequência da linha 3 e 4.

### ***1.2.1 O papel do contexto nas comunicações interculturais***

De modo geral, pode-se conceber o contexto como aquilo que compreende as condições nas quais os discursos se organizam. O contexto é algo altamente dinâmico, construído no ato da interação e passível de transformação, já que os participantes que o constroem estão vinculados a outros múltiplos contextos.

O contexto constitui conceito importantíssimo na condução da pesquisa situada. Nos estudos interacionais, a ideia de contexto remete à ideia de práxis interacionalmente construída, assim como na noção de enquadre interativo. Nesse sentido, o pioneiro ao defender, na Sociolinguística Interacional, o papel do contexto nas pesquisas localmente situadas foi Gumperz.

#### ***1.2.1.1 A noção de contexto de Gumperz***

Para Gumperz (1982a), o foco na interação e entre os interagentes prioriza a análise de estratégias utilizadas por eles durante o encontro interacional e o meio pelo qual interpretam o contexto. De acordo com as ideias de Gumperz (1982a), a interação face a face e o momento da enunciação constituem o contexto central para a concepção de discurso como ação social. É a interação face a face que dá possibilidades para que o analista observe a cultura e a organização social como constituintes centrais do contexto.

O estudo da perspectiva de contexto adotada por Gumperz (1982a) pode ser assim resumido: o contexto é socialmente constituído, interativamente sustentado e ajustável ao

---

<sup>9</sup>O conceito de implicatura será explicita adiante na seção 1.3.6.

tempo. Nesse sentido, é o contexto que subsidia e dá suporte ao evento examinado, fornecendo recursos para sua correta interpretação.

### *1.2.1.2 A noção de contexto de Goodwin & Duranti*

A teoria de Goodwin & Duranti (1992) enfatiza e amplia a importância do estudo do contexto diante das perspectivas investigativas de Hymes e Gumperz durante a década de 60. Para aqueles autores, é no contexto que ocorre a interpretação.

Goodwin & Duranti (1992) afirmam que o contexto equivale a um *frame* (cf. Goffman 1974) que envolve um evento fornecendo recurso para sua interpretação adequada. Nesse sentido, o evento focal é o acontecimento que está contextualizado. Os autores (1992, p.3) afirmam que o contexto é formado “por um evento focal e um campo de ação em que o evento está imerso”.

De acordo com autores, o termo contexto pode ser definido da seguinte maneira

O termo significa coisas bastante diferentes em paradigmas diferentes alternativos de pesquisas e mesmo no interior das tradições particulares parece ser definido mais pela prática, pelo uso do contexto para trabalhar com problemas analíticos distintos que por uma definição formal (1992, p. 2).

Assim, a noção de contexto é algo crucial nas pesquisas atuais. Na maior parte das pesquisas contemporâneas, a relação entre linguagem, cultura e organização social, bem como sobre o modo como a linguagem é estruturada na vida dos sujeitos prescinde do estudo do contexto.

Dessa forma, para adentrar no estudo do contexto privilegiando a noção de contexto do participante de pesquisa, Goodwin & Duranti sugerem que o pesquisador deve observar a importância de se tomar como ponto de partida para a análise do contexto a perspectiva do participante cujas ações são analisadas. O que o participante entende como contexto relevante, é formado pela atividade específica realizada naquele momento. Além disso, o pesquisador deve observar a dinamicidade da mudança do contexto e as pistas de contextualização (Cf. Gumperz, 1982a), juntamente com as mudanças nos padrões interacionais que os interagentes promovem de acordo com os padrões culturais vivenciados.

### *1.2.1.3 A noção de contexto de Blommaert*

Os estudos de Blommaert (2008) reafirmam a importância do estudo do contexto em pesquisas situadas. O autor salienta a relevância do contexto como construto teórico em várias áreas da ciência, como a pragmática, a antropologia, a sociologia e a psicologia.

Blommaert (2008) afirma que é por meio do contexto que a fala consegue se situar socialmente. Assim, esse processo caracteriza o contexto como “único e singular” (Blommaert, 2008, p.113). Ele defende que além de construir processo dinâmico, o contexto é responsável, também, para dar ferramentas ao interlocutor para que ele possa interagir com sucesso. O contexto pode ser entendido para Blommaert como o instrumento que atualiza sentido por meio das trocas sociais e das (re)textualizações das ações interacionais.

### *1.2.1.4 A noção de contexto de Van Dijk*

O modelo de contexto adotado por Dik (2012) é pautado em modelos mentais de conhecimento. Isto é, segundo o autor, os modelos mentais de conhecimento estão relacionados ao aprendizado que se concretiza no dia a dia, portanto, as construções de significado e conhecimento são baseadas nas experiências pessoais. Conforme Dik (2012, p. 98), “em geral construímos o significado das coisas a partir de experiências pessoais que acontecem por generalizações ou abstrações a partir de modelos mentais”.

O autor explica que para construir bons significados e conhecimento sobre as coisas que compõem o mundo exterior, é preciso que os conhecimentos sejam agrupados com base em “categorias de conhecimento”. Assim, ele exemplifica que ao ver as notícias jornalísticas sobre acidentes e catástrofes, por exemplo, adquire-se conhecimento específico e subjetivo sobre esses conhecimentos e, paralelamente a esse conhecimento, está sendo construído o significado relacionado a acontecimentos gerais sobre acontecimentos de catástrofes e acidentes. Nessa abordagem de modelos mentais de conhecimento e significados, a memória sempre ativará determinado conhecimento com base em um conhecimento prévio. Assim:

[...] assumimos que uma tarefa fundamental dos modelos de contexto consiste em gerenciar o conhecimento na produção e compreensão do discurso, exigindo dos usuários da língua que calculem estrategicamente o tanto de conhecimento que deve ser pressuposto num discurso (DIJK, 2012, p. 98).

De acordo com Dik (2012), os modelos mentais de contexto são organizados por meio de número limitado de categorias fixas, que compõem de forma abstrata o esquema de modelo de contexto. Assim, diante das inúmeras atividades<sup>10</sup>, a capacidade de compreensão dos eventos se dá em termos de categorias de esquemas de um modelo previamente registrado. Desse modo, processa-se as informações relevantes de forma tão rápida e eficaz que, às vezes, não se observa como tal significado é produzido para determinada ação relacionada ao próprio conhecimento.

Contudo, o autor deixa claro que é preciso observar que muitas rotinas são compartilhadas por pessoas da mesma cultura. Ele exemplifica esse processo com os “modelos de experiências gerais de contexto”, pois eles são parte do conhecimento sociocultural compartilhado. Diante do conhecimento cultural compartilhado, o autor assevera que ele é uma condição natural para a interação: “não só nós mesmos fazemos o que fazemos o que normalmente fazemos nessas situações, mas também temos a expectativa de que os outros façam o mesmo, o que facilita a interação (2012, p. 104)”. Desse modo, podemos fazer um paralelo com a comunicação entre aprendizes de Português como L2 e brasileiros, pois muitas vezes brasileiros têm padrões de construção de significado e conhecimento e esperam que seus interlocutores tenham isso em mente, mas o que acontece é o contrário, como no caso do enunciado “*aqui em casa a gente só usa cristal cica*”<sup>11</sup>. Nesse caso, o brasileiro esperava que seu interlocutor colombiano partilhasse dos mesmos esquemas de significado e conhecimento, o que não aconteceu.

Dik (2012, p.108) explica esse acontecimento da seguinte maneira:

[...] os interagentes, por definição, têm modelos diferentes do mesmo evento comunicativo, tais diferenças podem levar a negociações sobre os aspectos compartilhados de seus modelos de contexto, mas também a mal-entendidos e conflitos. Também, as informações presentes nos modelos de contextos podem ser facilmente combinadas com as de outros modelos de contextos. Isso permite que eles superem a bem conhecida lacuna que separa a estrutura social, por um lado, e o discurso-interação, por outro. Em outras palavras, os modelos de contexto são a interface entre sociedade, situação e discurso (DIK, 2012:109)”.

A partir dessas definições, pode-se dizer que a construção do significado é algo que perpassa as estruturas dos modelos de contextos, e por meio dessas estruturas de modelos de

<sup>10</sup>Entende-se por atividade, nesse ponto, toda ação verbal ou não-verbal.

<sup>11</sup>Este exemplo foi utilizado e analisado na seção 1.1.3.

contextos os interagentes podem conseguir instrumentos eficazes para a construção de significados e conhecimentos nas práticas sociointerativas.

Diante das exposições acerca do conceito de contexto, a noção de contexto deste trabalho está baseada nos trabalhos de Gumperz (1982a); Dik (2012) e Goodwin & Duranti (1992). Aquele autor trata o contexto como algo construído interativamente e localmente situado. Define contexto como a estrutura construída socialmente e compartilhada com os demais membros das comunidades de práticas, com as quais se compartilha cultura, crenças e valores sociais. O último autor entende que o estudo do contexto deve ser pautado no modo como os colaboradores de pesquisa entendem o contexto e como esses colaboradores dão significados aos contextos nos quais se inserem.

#### 1.2.1.5 *A noção de contexto de Hanks*

Conforme Hanks (2008, p. 174), o conceito de contexto pode ser situado como construto teórico e só pode ser aplicado na perspectiva de *contexto de* e *contexto para*. Assim, ele é construído internamente e externamente, isto é, ele está imbricado nas práticas sociais, bem como é o elemento que as envolve em todas as suas representações. Nesse sentido, o autor resume seu entendimento de contexto com as seguintes palavras “todas as unidades envolvidas emergem no tempo, ainda que em níveis diferentes, e a incorporação de uma as outras é um processo dinâmico” (2008, p. 196).

Hanks organiza o processo de formação do contexto com base na intencionalidade. Portanto, os processos que envolvem a intencionalidade estão apresentados tanto nos modos de representação como na sua própria finalidade. Nesse sentido, ele explica que no momento da fala, a pessoa intenciona o que vai dizer baseada no seu próprio contexto, e é nesse momento que os processos inferenciais tomam forma e são representados com construções linguísticas e extralinguísticas que se adequam ao contexto relevante de cada situação. Dessa forma, os interagentes conseguem se situar um no contexto do outro, e quando esse processo de intencionalidade não é interpretado de forma divergente que o outro interagente empreendeu, situações de mal-entendidos podem ser evidenciadas.

A concepção de contexto de Hanks (2008) passa pela intencionalidade e passa também pelos processos pragmáticos que as pessoas fazem e empreendem para chegar à representação de um contexto relevante para a interação. Nesse sentido, esse contexto tem importância nas análises sociointeracionais.

## 1.3 Contribuições para a análise dos mal-entendidos na perspectiva pragmática

### 1.3.1 Os Atos de fala

A teoria dos atos de fala, defendida por Austin em 1962, constitui um marco para a análise pragmática, bem como para a Sociolinguística Interacional. Após a difusão dessa teoria e, também, a partir, dos trabalhos de Searle (1972), as análises verbais ou não verbais abriram mão de uma análise que só decodificava a forma linguística apresentada. Assim, depois do trabalho pioneiro de Austin, as análises passaram a observar a intenção que orienta a sequência verbal ou não-verbal.

A teoria de Austin (1962) pode ser considerada como uma das principais fundadoras do pensamento de que a linguagem representa a vida social. De acordo como o filósofo, o discurso é resultado das ações humanas. Assim, para o autor, “dizer é fazer algo, ou ao dizermos algo estamos fazendo” (2006, p. 85). Nesse sentido, para demonstrar as manifestações da linguagem na vida social, ele apresentou as sentenças constativas e as performativas, respectivamente.

- (a) Pedro comeu bolo.
- (b) Eu declaro aberta a sessão.

O enunciado (a) simplesmente constata algo, já em (b) há ação expressa no enunciado. Pode-se dizer assim que o enunciado performativo cumpre o que está descrito, conforme pode ser atestado em (b): falar é agir.

Austin (2006, p. 56-59) apresenta distinção dos atos de fala conforme manifestações em contextos específicos. São eles:

- (a) Atos de Fala explícitos: esses atos performativos não necessitam de contexto para serem compreendidos pelo interlocutor. Por exemplo: Eu aceito.
- (b) Atos de Fala implícitos: geralmente, são atos performativos compostos por construções que necessitam de contexto explicitado: Eu chegarei!

Para demonstrar mais clareza à definição dos Atos de Fala constativos e Atos performativos, Austin acrescenta à sua teoria as definições de ato ilocucionário, ato locucionário e ato perlocucionário. Por esses atos, entende-se que:

- (a) Atos ilocucionários: a força ilocucionária está presente quando o enunciado cumpre o que diz. Por exemplo – Eu comi o bolo.
- (b) Atos locucionários: a força locucionária está relacionada à forma do enunciado. Isto é, não diz nada além da forma gramatical.
- (c) Atos perlocucionários: englobam as forças dos dois atos. Pode-se dizer que é o Ato de Fala que é interpretado quanto à forma e quanto à construção do significado.

A Teoria dos Atos de Fala de Austin contribui para a construção deste trabalho. Essa teoria oferece luz para entender que determinadas ocorrências de mal-entendidos estão relacionadas ao compartilhamento de certas estruturas de atos de fala que fazem sentido ou deixam de fazer sentido para o aprendiz de Português como L2.

### ***1.3.2 Os Atos Pragmáticos***

Para conduzir as interações, os participantes dispõem do auxílio de elementos subjacentes ao pano de fundo que subsidiará a compreensão de cada elemento do processo interacional. Os elementos que atuam na composição desse “*background*” são os estilos das intervenções comunicativas e as leituras de mundo, juntamente com o conhecimento compartilhado. Vale lembrar que os estilos de interações e as leituras de mundo não evidenciam o mesmo lugar comum de todos os interagentes envolvidos no encontro interacional. Desse modo, analisar os usos da linguagem baseado somente nos atos de fala de Austin (1962) não é suficiente para inferir as intenções do locutor. De acordo com Mey (2001, p. 210), “atos pragmáticos são aqueles que estão pautados no uso real da linguagem e não apenas em um uso determinado por regras. Atos pragmáticos são altamente sinalizados por seus contextos, o que significa dizer que o contexto do ato pragmático é social”.

Mey (2001) afirma que os atos pragmáticos mais comuns são aqueles atos que envolvem algum implícito. O autor defende que mesmo tendo o implícito como característica, os atos pragmáticos não podem ser considerados um subgrupo dos atos indiretos, pois todos são anexados a contextos que determinam sua natureza. De acordo com Mey (2001, p. 217-218), os atos pragmáticos são determinados pelo contexto e por aquilo que os interagentes podem complementar a esses determinados contextos.

O pragmaticista defende que a compreensão do ato pragmático não está ancorada na compreensão de dados gramaticais ou na observação das normas. A compreensão do ato

pragmático passa pelo ato de compreender ativamente o significado e ter ideia do que fazer diante do ato pragmático.

Pode-se exemplificar o ato pragmático de acordo com as ações e hábitos alimentares que os brasileiros têm quando estão comendo alguma coisa na presença de alguém. De acordo com Niederauer (2011), no Brasil há várias maneiras de oferecer um alimento durante o momento da interação. Assim, as formas como “*Aceita?*” e “*Tá servido?*” são formas naturais e comuns entre os brasileiros. No aspecto formal, pode-se dizer que esses atos de fala representam perguntas, já no ponto de vista funcional, esses atos equivalem a um convite, por isso são considerados pragmáticos.

Dessa forma, pode-se observar que se um brasileiro que só tem, por exemplo, um pão de queijo, e profere esse ato pragmático para um aprendiz de Português como L2, e esse aprendiz aceita, isso significa que a ação desse ato pragmático não foi bem compreendida pelo interlocutor. O sentido desse ato pragmático era de oferecer o alimento para ser gentil, já que o locutor só dispunha de um único pão de queijo.

A interpretação equivocada de atos pragmáticos por aprendizes de Português como L2 é muito comum e será discutida mais detalhadamente no capítulo dedicado à análise do *corpus*.

### ***1.3.3 O Princípio da Polidez***

A ação de pesquisar e estudar a língua em interação faz considerar, sobretudo, influências que os interagentes exercem uns sobre os outros. Assim, é necessário avaliar com acuidade os contextos nos quais esses falantes estão inseridos. É preciso observar, pois, alguns princípios e regras de polidez inseridos nesses contextos. De acordo com Arruda Waite (2008, p. 43), "os princípios de polidez exercem pressões significativas sobre a produção de enunciados no processo interativo, especialmente na promoção de mal-entendidos, ou ainda, na forma de tratamento dessas ocorrências pelos falantes".

Os princípios e regras de polidez foram definidos por Brown & Levinson em (1987). Conforme os autores, a polidez está relacionada aos processos de elaboração de face, isto é, a autoimagem pública das pessoas, e ao Princípio de Cooperação de Paul Grice (1975). Considerando, dessa forma, que não é possível falar das teorias de polidez sem mencionar o

trabalho de Grice (1975), que fundamentou o Princípio da Cooperação, abrindo caminho para outras percepções teóricas como Lakoff (1973); Leech (1983); Brown & Levinson (1987); Goffman (1967). De acordo com Grice, toda contribuição conversacional demanda requisito prático para a administração e dedução de quatro máximas específicas: de quantidade; de qualidade; de relação e de modo. A ideia defendida pelo autor pode ser resumida no princípio de que toda comunicação é regida por um processo cooperativo entre os interagentes, que podem colaborar na construção de sentido, por meio de implicaturas.

A definição de polidez está diretamente ligada à noção de face de Goffman (1967, p. 76). Para o autor, “face é o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma, por meio daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico. É uma imagem do sujeito em termos de atributos sociais aprovados”. Nessa perspectiva, a face é construída pela pessoa e está associada às situações sociais e interacionais, nas quais manifestam determinadas habilidades ou condutas, como polidez, tato e diplomacia.

#### ***1.3.4 Os atos de preservação de face, a face negativa e a face positiva***

Neste trabalho, discute-se a teoria da polidez defendida por Brown & Levinson (1987) juntamente com a teoria da “face” de Goffman (1967). Com base na teoria da polidez pode-se revelar como as estratégias sociointeracionais de preservação das faces positivas e negativas contribuem para a ocorrência de mal-entendidos em contextos de interação interculturais.

De acordo com Goffman (1967), os interagentes assumem papéis teatrais nas interações face a face. Os interagentes buscam incessantemente a valorização do personagem assumido. Isto é, a sua autoimagem chamando atenção para a valorização do personagem ou, até mesmo, do seu eu. Assim, no processo de interação social, o interagente assume postura por meio dos atos verbais e não verbais que expressam seu ponto de vista sobre o acontecimento em questão, sobre a sua avaliação e sobre a avaliação do outro. Dessa forma é construído o conceito de face de Goffman.

A teoria de Brown & Levinson (1987) trabalha com a ideia de que toda pessoa é movida pelo desejo de ter preservado seu território (corporal, material, mental, espacial, temporal) e sua face, logo, procura uma postura positiva diante dos outros na interação. Brown & Levinson chamam o território e a aprovação de face negativa e de face positiva,

respectivamente.

Na teoria de Brown & Levinson, o ponto de partida com relação à proteção e a ameaça à face nascem da necessidade de o sujeito ser um ser social que precisa se comunicar com os outros seres sociais. Dessa forma, o sujeito partilha de duas grandes vontades. A primeira estaria relacionada ao desejo de ser livre, isto é, agir sem impedimentos que correspondam à face negativa. Já a segunda, diz respeito à necessidade de sermos aceitos, aprovados, admirados e pertencer a determinada comunidade, o que corresponderia à face positiva.

Nesse sentido, buscando aprimorar a qualidade das interações sociais e incorporando a noção de face de Goffman (1967), Brown & Levinson (1987) elaboraram a teoria da polidez que trata do uso de estratégias discursivas que governam a manutenção das interações sociais cordiais, mesmo quando o falante enfrenta um ato de ameaça à face (FTA), do inglês *face-threatening-act*, entre um objetivo e outro sem romper as relações sociais. A esse respeito, Kerbrat-Orecchionni afirma:

Nessa perspectiva, portanto, a polidez aparece como o meio de conciliar o desejo mútuo de preservação das faces com o fato de que a maior parte dos atos de linguagem produzidos ao longo da interação são potencialmente ameaçadores para uma ou outra dessas mesmas faces” (2001, p. 87).

Brown & Levinson (1987) também afirmam que a maioria dos atos de fala são potencialmente ameaçadores para uma ou outra das faces presentes. Assim, o pedido ameaça a face negativa do seu interlocutor; a crítica, a face positiva; a promessa, a face negativa do locutor; a confissão, a face positiva, e assim por diante, todas essas ações constituem atos de ameaça a face (FTAs).

Segundo os autores Brown & Levinson (1987), há alguns fatores sociológicos que embasam o nível de polidez na produção de um FTA: (i) o poder relativo do interlocutor sobre o locutor; (ii) a distância social entre o locutor e o interlocutor e (iii) o tipo de pressão ou o ônus envolvido no ato de ameaça a face. Portanto, pode ser considerado um FTA a própria imagem que o interagente acredita possuir.

Diante das minúcias que compõem a teoria da polidez de Brown & Levinson, há a previsão de estratégias para evitar que os interagentes percam suas faces durante o encontro social.

- (a) O interagente adota uma linha de conduta. Ele tem a escolha de fazer ou não um FTA.
- (b) Se o interagente escolhe fazer um FTA, pode fazê-lo de forma direta (*on record*) ou

indireta (*off record*).

- (c) Se escolher praticar um FTA direto, ele pode ser produzido por meio de uma ação atenuante. A escolha por um FTA sem atenuante pode ser exemplificada com um dos excertos encontrados no *corpus* desta pesquisa

**Excerto 2:** O professor estava acabando de fornecer algumas explicações sobre a tarefa de casa, quando um dos alunos tenta se movimentar entre as cadeira.

- 1 **Gino:** (olhar de reprovação) olha para o aluno que está se
- 2 levantando no meio da aula e diz: –Não pode fazer isso no meio
- 3 da aula.
- 4 **Armed:** (olhou para Gino e fingiu que ninguém estava falando
- 5 com ele)... esboça expressão de não estar interessado naquilo
- 6 que não se pode fazer durante a aula. Depois de alguns minutos,
- 7 ele continua a se movimentar e faz uma pergunta ao professor.

A ação do FTA direto, feito por Gino, foi direcionada pelos valores que ele possui do que seja agir de forma polida em uma sala de aula. No entanto, essa ação o deixou com a face negativa perante os colegas, já que os outros alunos compartilham de valores organizacionais educacionais muito mais abertos. Dessa forma, se Gino escolhesse um FTA com atenuante, neutralizaria o efeito desse ato de fala, já que (pelo comportamento observado durante as aulas, esse tipo de FTA não era comum) a intenção era de causar ameaça à face de seu interlocutor. Com isso, pode-se afirmar que se essa ação atenuadora fosse tomada, a face positiva de Gino poderia ser salva. Isso quer dizer que essa ação poderia ter a função de acionar a face positiva ou negativa do locutor dependendo da adoção ou não de atenuadores.

### ***1.3.5 As máximas conversacionais***

De acordo com a ideia de que os interagentes conduzem as interações de forma cooperativa. Grice (1975) defendeu o Princípio Cooperativo. Conforme o autor, o Princípio Cooperativo consiste no fato que as contribuições nas interações devem ser feitas de acordo com aquilo que o interlocutor exige. Isto é, as contribuições devem ser feitas dentro da direção já definida na interação.

Grice (1975) postula que o Princípio Cooperativo direciona a construção do significado por meio do uso das máximas conversacionais.

- (a) **Máxima da qualidade:** não afirme nada que não seja verdadeiro.
- (b) **Máxima da quantidade:** não informe nada além do necessário, nem mais nem menos daquilo que foi requerido.
- (c) **Máxima da relevância:** só informe o que for relevante para a interação.
- (d) **Máxima de modo:** mantenha a clareza durante a interação.

Conforme Grice (1975), os significados atingem duas perspectivas de interpretação. O significado convencional e o significado do falante. Desse modo, o significado convencional é de ordem semântica, já o significado do falante é de ordem pragmática. Portanto, no curso da interação, a intenção do locutor poderá não se estabelecer no significado convencional. Ela poderá se estabelecer por meio do processo de implicaturas.

### ***1.3.6 As implicaturas conversacionais***

Conforme a teoria de Grice, as implicaturas conversacionais são encontradas a partir daquilo que é enunciado, isto quer dizer que no processo de construção de determinada implicatura conversacional é necessário que se tenha primeiro a clarificação da inferência daquilo que foi enunciado.

Assim, o autor divide as implicaturas em duas categorias i) a implicatura convencional: está relacionada ao significado literal das palavras, e ii) a implicatura conversacional: é independente do significado literal das palavras.

Nesse sentido, a implicatura se apresenta como uma inferência sobre a intenção do falante. De acordo com o autor, para que uma implicatura conversacional seja percebida pelo interlocutor, algum item deve lhe ser acessível. Dessa forma, as implicaturas conversacionais são estruturas que funcionam a partir da partilha de conhecimento sociocultural dos interagentes. Ou seja, são dependentes do ambiente, do contexto e da cultura.

Grice elenca alguns mecanismos para compreendermos melhor o processamento das implicaturas, são eles: i) o significado convencional; ii) o princípio da cooperação; iii) o contexto linguístico e o extralinguístico e iv) o conhecimento mútuo.

De acordo com Dascal (2006), algumas violações diretas às máximas não são encaradas por Grice como violações explícitas, contudo são consideradas como meio de transmitir significados indiretos, e esse acontecimento consiste na construção de uma implicatura. Dessa forma, conforme assevera Waite (2008, p. 47) “cabe às implicaturas recuperar a força ilocutória de um enunciado, quando ela não é especificada lexicalmente ou quando é objeto de uma especificação enganosa”.

A questão do processamento das implicaturas conversacionais traz em questão um exemplo<sup>12</sup> de uma falante de PSL de origem israelense interagindo com uma brasileira. A israelense estava comprando uma cadeira de jardim para a varanda, e a vendedora perguntou para ela:

### Excerto 3:

- 1 **Vendedora:** Você quer que pinta?
- 2 **Israelense:** Pinta... não precisa. (Terminou a compra e foi para casa. Após chegar em casa, ela percebeu que com o período de chuvas o móvel estava desgastando). Depois de algum tempo,
- 3 casa. Após chegar em casa, ela percebeu que com o período de
- 4 chuvas o móvel estava desgastando). Depois de algum tempo,
- 5 voltou a loja e pediu para falar com vendedora...
- 6 **Israelense:** A cadeira que comprei aqui está descascando... você
- 7 falou em pinta, o que é pintar?
- 8 **Vendedora:** Ah, é só passar o impermeabilizante.
- 9 **Israelense:** Ahhh... é não sabia! (A israelense então teve de
- 10 trazer o produto para a loja fazer os devidos ajustes).

Diante desse relato de mal-entendido, observa-se que, às vezes, os falantes nativos violam algumas máximas conversacionais. No exemplo apresentado, a máxima da qualidade foi violada, pois a locutora ofereceu elementos além da compreensão da colaboradora. O que pode ter sido desconsiderado foi que a colaboradora israelense não podia fazer a inferência do significado da palavra *pintar*, pois, no contexto analisado para a israelense, era de que o verbo “pintar” só podia fazer referência a colorir um objeto. Ou seja, para ela era impossível pintar uma coisa e não modificar a cor. O fato relatado ocasionou a não realização de uma implicatura pela interlocutora, o que acabou gerando um mal-entendido. Dessa forma, analise um erro de processamento de implicatura que gerou mal-entendido na interação intercultural.

<sup>12</sup>Este exemplo não faz parte do *corpus* desta pesquisa. Este relato foi fornecido à pesquisadora por um aluno durante uma aula de Português para Estrangeiros.

### ***1.3.7 As inferências conversacionais***

De acordo com Marcuschi (2000, p. 1), quando interagimos com outras pessoas utilizamos determinadas construções linguísticas, mas, nem sempre, o que se quer dizer de fato é totalmente diferente daquilo que essas estruturas linguísticas por si só dizem. O referido autor salienta que, a despeito de usarmos tais estruturas, mesmo assim nossos interlocutores compreendem o que queremos dizer nas entrelinhas.

Essa questão não é um problema simplesmente sintático ou semântico, nem pragmático de interpretação contextual. Ela tem a ver com as habilidades no uso público da língua em relação a nossas experiências e raciocínios inferenciais que não se fundam apenas em condições linguísticas, mas em fatores muito variados, envolvendo coerência, progressão tópica, conhecimentos partilhados, efeitos de sentido, atividades cognitivas e outros (Marcuschi, 2000, p.1).

Gumperz (1982a) defende que inferências conversacionais são situações nas quais o contexto é processado por meio da interpretação. Os participantes envolvidos nesses processos avaliam as intenções em que baseiam suas respostas.

Desse modo, pode-se afirmar que inferências conversacionais são processos de construção discursiva que o interlocutor faz acerca daquilo que o (locutor) está querendo dizer. Assim, quem faz a inferência é o outro. Conforme Thomas (1995, p.75), quando tenta-se dar sentido às palavras que o locutor está proferindo, tem-se o significado discursivo.

Por outro lado, as inferências conversacionais podem ser explicadas por meio da Linguística Textual. Quando o autor escreve o texto, não constrói inferências, na atividade da escrita, o autor constrói implicaturas ou pressupostos conversacionais<sup>13</sup>. Nesse caso, quem faz inferências do texto é o leitor.

Neste trabalho, vale-se do conceito de inferências conversacionais do ponto de vista dos estudos interacionais, seguindo a linha dos estudos de Gumperz (1982a). Portanto, todas as análises serão baseadas em processos inferenciais de relatos de mal-entendidos ocorridos entre aprendizes de PSL e nativos.

---

<sup>13</sup>Pressupostos conversacionais são estruturas que não dependem do que se sabe do outro ou do conhecimento compartilhado ou do meio cultural. Pressupostos são estruturas lógicas. Assim, se algo acontece, tal coisa necessariamente vai ocorrer.

Gumperz (1982a) indica as pistas que podem orientar o processo de construção de inferências conversacionais, são elas: o conhecimento prévio dos participantes envolvidos, as ações relacionadas aos outros, conhecimento sociocultural e fatores contextuais. De acordo com o autor, todas essas pistas constroem significados que vão sendo processados e avaliados pelos envolvidos na ação interacional.

De acordo com Marcuschi (2007, p. 88), o termo inferência está relacionado a um conjunto de relações com a finalidade de produzir sentidos. O ato de inferir, desse modo, é reconhecido quando se quer produzir significações, isto é, toda significação está ligada a processos inferenciais.

As inferências estão relacionadas a processos mentais responsáveis pelo reconhecimento e validação do significado das coisas do mundo. Logo, a relação entre o processo mental (das coisas) e o significado e o estado das coisas no mundo são chamados por Van der Hest & Sperber (2004) de conceito. Os autores defendem que o conceito é o elemento mental responsável pela interação entre as pessoas e as coisas, e se constrói com base em elementos compartilhados. Isto é, crenças, convenções, valores, desejos, intenções, princípios e emoções. Diante dos elementos que compõem o conceito, os autores afirmam que a cultura é o principal elemento de construção da relação processo mental X coisas do mundo.

O processo de construção de inferências conversacionais passa pelo processo de compreensão cognitiva das coisas que compõem o mundo externo. Assim, para Marcuschi (2008, p. 239), “a compreensão envolve aspectos cognitivos, ou seja, as faculdades mentais do indivíduo acham-se em ação para gerar sentidos. Isso aponta para o fato de que o ser humano é um sistema cognitivo complexo de armazenamento de informações, tendo em vista sempre objetivos muito específicos. O autor refere-se ao processo de compreensão de atividade inferenciais da seguinte forma: “compreender é realizar inferências a partir das informações dadas em contextos mais amplos (2008, p. 239)”.

Assim, a interpretação do enunciado depende de fazer ou não determinadas inferências, as quais se constroem com base em conhecimentos compartilhados. Desse modo, as inferências conversacionais fazem parte de um processo semântico que está situado nos atos de fala. Logo, o processo de comunicação é intencional e cooperativo e é baseado em inferências conversacionais dependentes da partilha de conhecimentos socioculturais entre os participantes.

## 1.4 A Teoria da Relevância

A Teoria da Relevância foi criada por Dan Sperber & Deindre Wilson em 1986. Os autores identificam o programa de pesquisa da TR sob a interface da cognição/comunicação. A TR busca trabalhar a cognição humana à luz da abordagem inferencial, portanto a TR rompe com as abordagens estruturalistas que concebiam a cognição humana como um processo de decodificação de símbolos linguísticos ou extralinguísticos.

Para tanto, a TR traz em seu escopo dois princípios, o primeiro deles é “Princípio Cognitivo da Relevância”; e o segundo, “Princípio Comunicativo da Relevância”. Assim, juntamente com esses dois pilares, a TR também trabalha com as noções de intenção informativa e comunicativa dirigidas pela “ótima relevância”, enquanto relação de custo e benefício.

De acordo com Sperber & Wilson (2005, p. 222), “a afirmação central da TR é a de que expectativas de relevância são geradas por um enunciado e são precisas e imprevisíveis o suficiente para guiar o ouvinte na direção do significado do locutor”. Dessa forma, os autores trabalham com as ideias defendidas por Grice (1975). Portanto, toda vez que o ouvinte ouve seu locutor, ele está criando caminhos por meio de estruturas relevantes para compreender o sentido da enunciação proferida por aquele. Nesses caminhos, os mecanismos inferenciais são fatores relevantes para a compreensão, pois são eles que direcionam o sentido dos enunciados.

Dessa forma, a TR evidencia como o processo de compreensão funciona. Assim, ele se dá por meio de *inputs*<sup>14</sup> relevantes, pois nesse ponto introduz-se o “Princípio Cognitivo da Relevância”. Esse princípio é reconhecido quando o *input* apresenta relevância para um indivíduo, dessa forma ele será relevante quando for inserido dentro de um contexto de suposições disponíveis para o ouvinte, e assim tem-se o efeito cognitivo positivo.

O efeito cognitivo positivo está relacionado a determinadas representações vantajosas para o indivíduo, por exemplo, uma conclusão verdadeira. Conclusões falsas são efeitos cognitivos, mas não são efeitos cognitivos positivos. Dessa forma, quando um aprendiz de Português como L2 passa por uma ocorrência de mal-entendido e consegue percebê-la e corrigi-la, tem um efeito cognitivo positivo, do contrário, só terá efeito cognitivo. Portanto, para a TR, um *input* só é relevante quando produz efeito cognitivo positivo. Já o estímulo ostensivo no “Princípio Comunicativo da Relevância” é a presunção de sua própria relevância

---

<sup>14</sup>Inputs são elementos que constroem o contexto dos novos conhecimentos. Esses inputs funcionam como acionadores de outros conhecimentos já adquiridos, assim o aprendiz pode inferir a partir do conhecimento recém-adquirido e o conhecimento já adquirido.

e a noção de relevância ótima<sup>15</sup>, pois, o uso do estímulo ostensivo gera presunção de relevância.

Nos termos da teoria de Sperber & Wilson (2004), destaca-se a existência de uma propriedade na comunicação humana, a comunicação ostensivo-inferencial, que é a intenção de informar algo à determinada audiência, tendo por finalidade produzir informação relevante para o ouvinte.

- a) Intenção informativa: nesse processo o locutor tem em mente que deve produzir algo que gerará sentido para o ouvinte.
- b) Intenção comunicativa: a intenção de informar *inputs* relevantes.

Pode-se dizer que na comunicação ostensivo-inferencial há o uso de estímulo ostensivo projetado para atrair a atenção da audiência e focá-la no significado do locutor. A TR, além de lidar com a estrutura do processamento do significado na mente humana, também trabalha com abordagem social desse processamento. Desse modo, pode-se dizer que o significado é processado na mente, mas é atualizado na vida social dos interagentes. Uma das grandes defensoras dessa vertente é Blakemore (1995). Para essa autora, “o processamento do significado ocorre em nível textual e discursivo, uma vez que a interpretação do discurso depende do contexto cognitivo” (1995, p. 103).

Com isso, a TR pode ser compreendida com uma teoria que é ancorada nos processamentos cognitivos dos interagentes, nos processos inferenciais e, também, pela atualização do sentido no discurso. Essa teoria está totalmente em sintonia com as questões de ensino e aprendizagem de Português como L2, bem como no tratamento das ocorrências dos mal-entendidos, pois, quando o aprendiz processa o significado sobre como não agir de determinada maneira diante de certos acontecimentos, ele aciona o comportamento relevante em sua estrutura comportamental, linguística ou pragmática. O aprendiz aprenderá o significado desses acontecimentos na atualização do discurso com os outros interagentes. Pode-se exemplificar essa situação com um exemplo do *corpus*.

- 1 **R10José:** Quando cheguei aqui eu experimentei umas experiências.
- 2 Sempre que eu ia cumprimentar uma mulher, acontecia que eu
3. cumprimentava com a mão (estende a mão simulando um

---

<sup>15</sup>A relevância ótima é um estímulo ostensivo que é otimamente relevante, se e somente se: a) for relevante o suficiente para merecer esforço da audiência e b) o mais relevante compatível com as habilidades e preferências do locutor.

4 cumprimento formal) e depois eu tinha que dar um beijo, mas (.)  
 5 eram dois beijos. Às vezes, as mulheres ficavam assim (imitando a  
 6 posição que as mulheres ficavam quando esperavam os beijinhos de  
 7 cumprimento) e eu ficava assim tranquilo (sorrindo). Então, era  
 8 muito ruim porque eu me sentia (.) é:: estressado assim com a  
 9 situação, constrangido! Aí, eu falei, tinha que falar pra elas: Desculpe,  
 10 eu não sou daqui::, sou estrangeiro. Porque lá no Chile, no meu  
 11 país, só é UM beijo SEMPRE pra uma mulher. SEMPRE (fazendo  
 12 movimentação horizontal para frente com a mão). Nunca vai ser dois  
 13 beijos, então::, mas aqui não sei se tudo Brasil é assim ou só os  
 14 cariocas. Porque meus amigos me falaram que os (.) cariocas, às  
 15 vezes, eles têm o costume e darem dois beijos (.) quando você  
 16 cumprimenta uma pessoa (fazendo movimento de pergunta com a  
 17 mão direita).

De acordo com o relato de José, pode-se perceber pelas linhas 10 e 11 que a estrutura relevante para esse comportamento é incorporada da outra língua, assim ele passa por mal-entendidos porque ainda não atualizou o sentido dessa ação. É importante ressaltar que José já havia sido orientado quanto aos “beijinhos” de cumprimento aqui no Brasil, conforme as linhas 13 e 14. Mas, mesmo assim, ele só compreende o sentido da ação durante o esclarecimento da ação na sessão de grupo focal.

## 1.5 A proposta sociocognitivista no estudo dos mal-entendidos

De acordo com Salomão (2009, p. 20-21), a perspectiva teórica que aqui se apresenta está fundamentada na linguística praticada na década de 70, sobretudo, com as publicações do influente periódico “*Cognitive Linguistics*”. Contudo, a autora ainda destaca que a despeito de toda relevância que os estudos cognitivos possuem para o estudo da língua na sociedade, essa perspectiva teórica não conta com o prestígio dedicado à sua matriz arqueológica, a linguística de Chomsky.

Acredita-se que a desconfiança com tal perspectiva teórica se devem a dois aspectos. O primeiro configura-se com o fato de Chomsky não abordar o sentido com o mesmo afinco e perspicácia que aplica nas análises gramaticais. O segundo relaciona-se com a falta de tratamento que o paradigma gerativo dá à questão da idiomatidade das línguas.

A autora evidencia que as questões abordadas por Chomsky merecem um estudo mais aprofundado. Sendo assim, uma das principais questões do trabalho de Chomsky é abordada por Salomão com a seguinte reflexão:

Os problemas teóricos que Chomsky reputa como nucleares, e que criaram para a linguística uma audiência esperançosa, muito além das fronteiras disciplinares, requerem a figura de um sujeito cognitivo introduzido na forma de um “falante/ouvinte ideal”, cujo conhecimento da linguagem buscava-se caracterizar. As descobertas empíricas a propósito da aquisição da linguagem e da infinita criatividade de forma linguística deveriam ser avaliadas contra postulação de princípios gerais inatos, cuja articulação corresponderia à faculdade da linguagem (SALOMÃO, 2009, p. 21).

Dessa forma, percebe-se que o valor dado à dimensão da estrutura da significação trouxe à tona o debate entre o mentalismo, concebido por Chomsky, e o pragmatismo, composto pela reflexão semântica contemporânea. A teoria mentalista tentou, sem sucesso, diferenciar dicionário de enciclopédia e estrutura semântica linguística de forma lógica. Nesse sentido, as análises linguísticas não poderiam ser pautadas por pressuposições, implicaturas, atos de fala ou referenciação, o que revelaria grande ruptura com assuntos tão intrínsecos ao uso da língua na ação social. Diante disso, é necessário importar-se com o estudo da significação. Contudo, é preciso entender que adotar tal postura significa abrir mão de teorias estruturalistas que excluem o sujeito, bem como “desistir da exclusividade do sujeito, enobrecida pela reflexão platônica-cartesiana” (Salomão, 2009, p. 21-22).

De acordo com os recortes que a perspectiva de estudos sociocognitivos foram tomando, pode-se destacar algumas questões pontuais. Essas questões tiveram o papel de possibilitar o desenvolvimento desse campo investigativo e também de fundamentá-lo em duas grandes asserções, conforme destaca Salomão (2009, p. 22).

- a) A cognição linguística é contínua aos demais sistemas cognitivos; portanto, a linguagem não é um sistema cognitivo autônomo.
- b) Todo processo de significação procede pela projeção entre domínios cognitivos.

De acordo com Morato (2007, p. 317), a linguagem para os sociocognitivistas é entendida como parte do conhecimento humano. Assim, “não é apenas estruturada pelas circunstâncias e referências do mundo social; é ao mesmo tempo estruturante do nosso conhecimento e extensão simbólica da nossa ação no mundo”.

Assim, com base no processamento do significado, pode-se notar que quando proferimos determinada construção como “*aqui em casa a gente só usa cristal cica*”<sup>16</sup>, cria-se uma ação mental bem complexa. Chiavegatto (2009, p. 78) afirma que “essas ações complexas projetam domínios linguísticos, cognitivos e interacionais”. Segundo a autora, diante de expressões e construções como a citada acima, pratica-se a ação de interligar o que se conhece de língua e o que é vivenciado no mundo para construir o significado. Logo, se o interlocutor ao qual foi dirigida essa construção, partilha de determinado conhecimento externo, isto é, ele sabe o que é cristal, mas ainda não sabe que “cica” é uma marca de produtos alimentícios que vêm acondicionados em práticos copos de vidro consumidos pelos brasileiros e reutilizados em outras ocasiões domésticas. Esse interlocutor, provavelmente, não conseguirá fazer o processo cognitivo completo. Pois não apresenta o conhecimento partilhado, portanto, não infere o significado intencionado pelo locutor. Isso significa que para ele entender essa construção, é necessária a partilha de saberes adquiridos na vida social e na cultura, a qual está inserido. Pois, dessa forma, esse novo conhecimento será projetado entre domínios distintos e dessas correlações novos sentidos serão construídos.

Marcuschi (2007, p. 134) explica esse acontecimento da seguinte forma:

As ‘representações mentais’ não são fixas, pois elas emergem na interação, são negociadas e móveis. É equivocado imaginar que uma entidade lexical seja um tipo de representação mental fixo, pois um item lexical pode dar origem a uma série de associações e ser entrada para a ativação de um amplo domínio cognitivo. Além do mais, um item lexical tem, a cada vez que ocorre, uma série de relações associativas a depender dos outros itens com que co-ocorre. O léxico é um sistema de *frames*/enquadres e não uma lista de itens referidos ou funcionais. As línguas não são códigos com elementos bem definidos e valores pré-estabelecidos [...] pode ocorrer que um item adquira novos contornos e receba uma carga específica num contexto em que foi negociado seu uso” (2007:135)

Marcuschi (2000) defende que o processo da aprendizagem relacionado à perspectiva sociocognitiva permeia a aprendizagem balizada pela construção de conceitos no mundo social. Isto é, não é possível ensinar para determinado aluno um inventário de práticas sociais languageiras, tais práticas languageiras serão adquiridas no momento em que o aluno as compreende em determinados conceitos interacionais.

Dessa forma, percebe-se que o sociocognitivismo é uma abordagem multidisciplinar, já que aponta para os processos de significação da linguagem e do mundo, que se constituem

---

<sup>16</sup> Exemplo utilizado na seção 1.2.1 sobre interação intercultural.

por meio da interação e da socialização da pessoa com o meio externo. Com isso, vale lembrar o conceito de Miranda (2009), quando a sociocognitivista afirma que a construção do significado é firmada a partir da sustentação do caráter social da cognição humana, isto é, para ter um significado construído, necessariamente, exige-se do interagente o compartilhamento social desses significados.

A autora explica que

O sentido não seria, pois, uma propriedade intrínseca da linguagem, **mas o resultado de uma atividade conjunta que presume cooperação, consentimento**. Em outros termos, significa dizer que a linguagem é conhecimento para o outro e o sentido é uma construção situada no jogo, no drama da interação. É assim, pois, que informações idênticas podem ser processadas de modo distinto em contextos diferentes (Miranda, 2009, p. 58, grifo nosso).

Construções linguísticas, como a relatada no início da seção, revelam-se como acontecimentos dinâmicos e permeáveis às experiências dos sujeitos e de suas comunidades de práticas. Consoante a Marcuschi (2007), a construção de conhecimento e de sentido, nesses casos, são pautadas na base da comunicação intersubjetiva<sup>17</sup>. Diante da dinamicidade dessas construções e de inúmeras outras, o sociocognitivismo surgiu como área da ciência que estuda as múltiplas faces desses acontecimentos, com o intuito de revelar como elas funcionam em contextos sociointerativos.

### ***1.5.1 No princípio, Vigotski***

A teoria de Vigotski tem grande importância para os estudos sociocognitivistas. A teoria defendida pelo psicólogo bielorusso sinaliza que o desenvolvimento cognitivo não é individual. Isto é, para esse estudioso (1978), o desenvolvimento cognitivo está atrelado ao desenvolvimento da linguagem, já que a linguagem é a mediadora das práticas sociais que envolvem o desenvolvimento cognitivo. O psicólogo defende que os fatores sociais, políticos, culturais e econômicos não devem estar desconectados entre si, mas, sobretudo, devem estar

---

<sup>17</sup>Entende-se por comunicação intersubjetiva, a comunicação pautada na propriedade dos símbolos linguísticos socialmente partilhados de modo a guiarem as inferências sobre as intenções comunicativas do interlocutor.

inseridos em um contexto sociocultural mais amplo para que assim o desenvolvimento se torne pleno.

Nessa perspectiva, a teoria vigotskiana se desenvolveu com base em alguns pilares, o principal desses foi a teoria da mediação, a qual se constitui de duas vertentes.

- a) **Os processos mentais superiores:** são processos nos quais as novas práticas sociais são transformadas em funções mentais superiores. Já, segundo Vigotski, as funções de desenvolvimento cognitivo não seriam capazes de subsidiar todos os novos conhecimentos em conhecimentos superiores, sem a devida socialização com o mundo social.
- b) **O papel dos instrumentos e signos:** os instrumentos e signos funcionam como mediadores entre os desenvolvimentos cognitivos internos do indivíduo e a socialização (interna e externa) desse novo conhecimento adquirido.

Desse modo, pode-se compreender que, para Vigotski (1978), a transformação do desenvolvimento cognitivo em relações mentais superiores é mediada pela linguagem. Portanto, a aquisição de sentido está relacionada ao uso da linguagem em interação social. Assim, segundo o autor, o processo de aprendizagem necessariamente constitui-se pela interação social. Esta fase de aprendizagem durante a interação pode ser chamada de “Lei da dupla formação de Vigotski”.

A lei da dupla formação é construída no nível social e, depois, no nível individual. Isto é, durante esse processo, o indivíduo internaliza os elementos sociais adquiridos (como a língua, os hábitos sociais, os valores sociais e as formas de interação), digere esses elementos e depois externaliza-os recheados de suas impressões e valores. Nesse sentido, pode-se relacionar com o processo de aprendizagem do indivíduo, pois ele aprende algo novo, internaliza essa nova aprendizagem e depois externaliza tal fato já recheado de suas impressões e intenções comunicativas ou sociais.

Vigotski (1978) acredita que o processo de dupla formação seja concretizado sem que o indivíduo forme novas estruturas mentais para a aprendizagem de um novo conceito. Porém, a criação desse novo conceito estará ancorada aos processos da (Zona de Desenvolvimento Proximal), a ZDP. A ZDP é segundo Vigotski

A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução de problemas feita de maneira independente, e disponível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas feita sob a tutela de um adulto ou em colaboração com pares mais capacitados. Vigotski (1978, p. 86).

Consoante ao psicólogo bielo-russo, a ZDP é o espaço ser percorrido por novas aquisições objetivas e subjetivas relacionadas ao indivíduo são processadas. Isto é, é na ZDP que conhecimentos ainda embrionários são processados em conhecimentos complexos. Nesse sentido, a ZDP desenvolve o conhecimento que está por vir a partir de elementos que o indivíduo já possui. Assim, a ZDP revela não só o que será adquirido, mas também, o que já foi alcançado durante o processo de ensino-aprendizagem.

A ZDP envolve o caráter dialógico das relações de aprendizagem, pois

(...) Toda função no desenvolvimento cultural aparece em cena em dois planos; primeiro no plano social depois no psicológico, em princípio em pessoas com categorias intersíquicas e logo no interior da criança como categoria intersíquica. Isso também se aplica a atenção voluntária, memória lógica, a formação de conceitos e o desenvolvimento de escolhas e vontades. (...) A internalização transforma o processo que se desenvolve e altera suas estruturas e funções. Relações sociais ou relações entre pessoas dão suporte a todas as funções superiores e o modo de como elas interagem. (VIGOTSKI, 1978, p. 57).

Nesse sentido, pode-se observar que o autor compreende o desenvolvimento cognitivo como produto das relações sociais, pois são nessas relações que o conhecimento é internalizado e adquirido pelos indivíduos. Para Vigotski, quanto mais exposição aos processos sociais, mais o indivíduo acumulará conhecimento. Ou seja, quanto mais exposto a essas situações sociais que ressaltam o nível potencial do desenvolvimento, maior será o poder de realização de atividades complexas sem o auxílio da mediação externa.

O processo da ZDP é relevante na abordagem dos mal-entendidos durante a aprendizagem de Português como L2, pois quanto mais o aprendiz for inserido em processos e práticas pragmáticas da língua, menores serão as chances de ocorrência de mal-entendidos e, em outra escala, maiores serão as chances de perceber situações suscetíveis aos mal-entendidos, assim como, a partir de tal vivência, poderão encontrar formas de solucionar mal-entendidos linguísticos ou pragmáticos em Português L2.

Pode-se entender que a ZDP é instrumento fundamental no processo de aprendizagem de uma L2, pois ela possibilita entendimento e amadurecimento ao indivíduo. Então, se bem abordada durante a aprendizagem, ela produzirá desenvolvimento satisfatório ao aprendiz.

Lantolf (2006) defende que a ZDP é o conceito que está intimamente relacionado com a colaboração e com a interação social entre os indivíduos. Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento estão fundamentados nesses espaços, jamais em contextos fechados. De acordo com o autor, é por meio da co-construção de conhecimento que se cria significado

para as coisas. Vale lembrar que esse processo de co-construção de conhecimento se materializa durante e nas interações com o aluno-professor, aluno-aluno, mãe-filho e em diversos outros canais e formas de comunicação (como a tecnologia e os materiais didáticos, por exemplo).

Contudo, é possível afirmar que o conceito de ZDP não denota somente modelo de desenvolvimento. A ZDP é, por sua natureza, instrumento capaz de levar à compreensão das capacidades dos aprendizes de determinada L2, sobretudo em estágios iniciais de aprendizagem que criam possibilidades para facilitar o desenvolvimento corrente e o desenvolvimento futuro.

A ZDP é conceito de grande amplitude dentro da teoria sociocultural, sobretudo, na perspectiva de ensino de L2. No contexto aplicado dentro das transformações que ocorrem na ZDP acrescenta-se à presente pesquisa “a metáfora do andaime”. De acordo com Donato (1994, p. 40-41), “o *scaffolding* (Cf. Wood, Bruner & Ross, 1976) pode ser caracterizado por seis traços:

1. Criar interesse no conhecimento apresentado;
2. Simplificar esse conhecimento;
3. Manter a meta de chegar a esse conhecimento;
4. Marcar pontos críticos entre o conhecimento que foi produzido e a compreensão ideal;
5. Controlar a ansiedade durante a construção do conhecimento;
6. Demonstrar versão real do conhecimento adquirido;

De acordo com a metáfora dos andaimes, o processo de “andaimagem” está ligado a construções de pontes significativas para propiciar conhecimento efetivo. Mitchell & Myles (2004, p. 195) afirmam que “o processo de diálogo de apoio que dirige a atenção do aprendiz às principais características daquilo que está sendo aprendido, e que leva por meio de etapas para a concretização de entendimento, é chamado “andaimagem”. Donato (1994) exemplifica esse processo, com o caso do erro de determinada criança em que o adulto cria andaimes que geram compreensão correta para corrigir esse erro. Donato finaliza a discussão de *scaffolding*, afirmando que o processo de “andaimagem” é um processo dialógico constituído por mecanismo intersubjetivo que promove a internalização do conhecimento co-construído e da atividade compartilhada.

O *scaffolding* é algo muito comum durante as ocorrências de mal-entendidos em Português como L2. Assim, no capítulo de análise, apresentam-se ocorrências em que o processo de “andaimagem” foi feito por alunos com o mesmo nível de aprendizagem de

Português como L2 e, em outros casos, a “andaimagem” foi realizada por falantes nativos de Português.

### ***1.5.2 A teoria sociocultural***

A teoria sociocultural surgiu a partir dos estudos do psicólogo Lev Vigotski que defendiam que o funcionamento do desenvolvimento humano é um processo mediado por instrumentos culturais, conceitos e formas compartilhadas. Nessa teoria, os seres humanos são compreendidos como indivíduos capazes de utilizar seus próprios artefatos culturais e formas de agir tanto para criar novos sentidos do mundo, como para recriar os sentidos já existentes. De acordo com Vigotski (1978), a utilização desses instrumentos culturais ocorre por meio de dois planos; o social e o individual. Assim, consoante Trinta (2009, p. 169), “interage-se, relaciona-se e internaliza-se os resultados obtidos que depois apresentam-se em outros contextos”. E, dessa forma, as construções de conhecimento sempre são desenvolvidas.

Lantolf (2000) aborda os estudos da teoria sociocultural baseado nos processos de ensino e de aprendizagem de segunda língua. Observa-se que o recorte defendido pelo autor difere de outras teorias de ensino de L2, pois ele considera que a fala está entrelaçada com o pensamento. Segundo Lantolf (2000, p 1), “o ponto crucial da teoria sociocultural é que a mente humana é extremamente mediada por processos psicológicos internos e externos”. Assim sendo, o ser humano não age de forma direta no mundo, primeiro internaliza essas regras e ferramentas simbólicas para construir e mediar relações com ele próprio e com o mundo externo. De acordo com o autor, essas ferramentas e regras mudam de tempos em tempos e passam de indivíduo para indivíduo.

Nesse sentido, os estudos de Vigotski aprofundam-se na teoria sociocultural, pois para ele é papel da psicologia compreender como a atividade mental e social do ser humano é formada a partir dos construtos culturais. Nesse ponto, é possível observar que a língua é elemento modificador de acordo com as necessidades comunicativas dos interagentes.

Seguindo Vigotski, a formação da mente humana é constituída por áreas de capacidade mental superior, das quais fazem parte atenção voluntária, memória intencional, pensamento lógico e solução de problemas, aprendizado e avaliação ininterrupta desses processos. Portanto, para a compreensão desses processos, a teoria sociocultural liga pensamento e fala a uma só unidade dialética. Sendo assim, reafirma-se mais uma vez a ideia

defendida por Lantolf (2000) e Vigotski (1978) de que os processos que envolvem a linguagem estão ancorados em uma base dialógica e socialmente construída.

### **1.5.3 Os estudos de Tomasello**

De acordo com os estudos de Tomasello (2003), a aquisição e desenvolvimento da linguagem humana não estão relacionados a módulos fixos, como defendiam Chomsky (1967; 1968) e Pinker (1994). O autor (2003, p. 230) argumenta que a aquisição da linguagem passa necessariamente pelos seguintes processos:

- a) A produção de estruturas e sentenças linguísticas é completa (não é formada de palavra por palavra ou de morfema em morfema), como defendiam as correntes estruturalistas da linguagem.
- b) A aquisição da estrutura linguística se dá por meio das práticas sociodiscursivas.

Tomasello (2008) defende que são as práticas sociodiscursivas que favorecem a criação da percepção das coisas e conceitos do mundo social e operam da seguinte forma: i) pela categorização e compreensão conceitual acerca dos diferentes aspectos do mundo; ii) pelo esclarecimento e compreensão das conversas com os pares (nesse ponto, os desacordos e os mal-entendidos são desfeitos); iii) pela compreensão dos aspectos culturais da vida humana e pelo reconhecimento linguístico; e iv) pela internalização da prática discursiva dos adultos nos encontros dialógicos (pois esses encontros funcionariam como espécie de autorregulação e metacognição do conhecimento adquirido).

Vale lembrar que juntamente com a base social para aquisição de linguagem, Tomasello (2003) defende que esse processo passa necessariamente por uma evolução cultural e uma evolução cognitiva.

Assim, na evolução cultural, as habilidades sociocognitivas não são habilidades puramente biológicas. Pois, segundo esse autor, o tempo que separa a linha evolutiva das espécies primatas é de 2 a 6 milhões de anos. Portanto, ele acredita que esse tempo é muito curto para que variações genéticas oriundas da seleção natural sejam concretizadas. Além do mais, somente nos últimos 200 mil anos as tecnologias de comunicação foram desenvolvidas como lugares de prática social que envolvem linguagem e cultura.

Já na aquisição da linguagem sob a perspectiva da evolução cognitiva de Tomasello, o processo de aquisição da linguagem se deu por meio de características sociocognitivas primatas vinculadas à atribuição de intencionalidade. Essas características trouxeram à espécie humana maior flexibilidade comportamental e capacidade para resolver conflitos. Portanto, de acordo com o autor, certas formas de aprendizagem culturais foram privilegiadas com o mecanismo de transmissão cultural humana.

O autor categoriza os níveis da ação intencional conforme ela é construída durante a aquisição da linguagem:

- a) Compreensão da ação orientada por objetivos: Por volta do primeiro ano de vida, a criança começa a apresentar cognição social diferenciada dos primatas. Elas compreendem que seus pares são capazes de realizar ações específicas de acordo com suas próprias sinalizações.
- b) Compreensão do planejamento de ações: Aos quatorze meses de vida, as crianças despertam para a compreensão de seus pares como sendo capazes de ativar plano de ação para produzir sentidos em contextos específicos.

A partir dessa fase de aquisição da linguagem, bem como do uso das características da intencionalidade, a criança internaliza os comportamentos sociais e linguísticos da sociedade na qual está inserida e assim começa a utilizá-los para mediar as ações dialógicas com o mundo

#### **1.5.4 Os estudos de Salomão**

Margarida Salomão define que a cognição é algo incrivelmente interativo e que o processo de significação se dá na socialização que envolve a relação intersubjetiva da linguagem. Vale lembrar, de acordo com Marcuschi (2007), que essa intersubjetividade não é um conjunto fechado, pois as crenças não são individuais ou parte de uma subjetividade particular fechada, mas, sim, de uma comunidade de mentes.

Salomão (2009) explica, também, que esse processo de significação se constitui da sobreposição na escassez da forma linguística. Ele se revela por meio da sobreposição do significado pelo significante. Portanto, para a autora, o sentido não está na linguagem.

Contudo, é nela que encontramos pistas para localizarmos os conhecimentos e princípios adequados para operar em cada situação. De acordo com a autora (2009, p. 25) “as pistas linguísticas oferecidas pela enunciação do sujeito desencadeiam complexos processos inferenciais como (pragmáticos, conceituais e figurativos)”. Desse modo, Salomão (2009) defende a hipótese de que a significação é uma construção mental produzida pelos sujeitos cognitivos no curso da interação social.

Nesse estudo, ela compreende o contexto como modo de ação constituída socialmente, sustentado interativamente e temporalmente delimitado. Em outras palavras, o contexto aponta para a dinamicidade do processo de construção do sentido. O desafio é, então, discernir a noção de sentido dentre os diversos planos nos quais se organizam a interação e determinar o papel da expressão linguística como elemento constitutivo necessário.

A partir das premissas básicas do enquadre sociocognitivista, o estudo de Salomão trata da participação da gramática no processamento cognitivo. Ela propõe perspectiva para que a gramática possa ser observada como dispositivo sociocognitivo: não apenas operadora da criatividade linguística, mas também instrumento da delimitação social sobre a liberdade de interpretação, em concorrência com os demais sistemas semiológicos com os quais funciona articuladamente. Este entendimento coloca a gramática como instrumento da conceptualização socialmente determinada, compreendendo a interpretação tanto como ato cognitivo como social. Assim, Salomão procura transpor o lapso histórico que separa estudos cognitivistas e estudos interacionistas da linguagem e por esta via propõe uma abordagem do discurso que valoriza o contexto.

## 1.6 A referenciação

Diante das perspectivas interacionais e discursivas, a produção do sentido está intimamente relacionada à construção de social da cognição humana. Assim, de acordo com Lima,

Os estudos da referenciação têm-se dedicado especialmente a entender o processamento cognitivo, por exemplo, quando se procura entender como o conhecimento de mundo é ativado para a construção do sentido e como a memória pode influenciar nesse processo (2005, p. 197-198).

Acredita-se, portanto, que a produção de sentido se estabelece a partir das operações de referências conectadas às trocas sociointerativas dos indivíduos. Desse modo, atualizar qual é a abordagem de referência utilizada neste trabalho tem toda relevância.

Nesse sentido, adota-se a teoria de referência baseada nos estudos Fauconnier (1994; 1997) e Mondada (1994), bem como nos estudos de autores brasileiros como: Cunha-Lima (2005); Marcuschi (2006) e Koch (2005).

Fauconnier (1994; 1997) desenvolveu a teoria de referência com base em espaços mentais. Essa teoria enfoca a dimensão comunicativa do desdobramento do discurso em planos epistêmicos. Ou seja, são nesses planos epistêmicos que as relações referenciais se manifestam e constroem ferramentas para o processamento discursivo. Fauconnier nominou essas correlações de “espaços mentais”. Nesses espaços mentais, as relações são estabelecidas fortemente por heranças de base do conhecimento estabilizado (modelos culturais, *scripts* e esquemas conceituais) e de base em outros conhecimentos compartilhados. Dessa forma, as especificações feitas nesses espaços mentais são sempre parciais, pois atendem exclusivamente às necessidades comunicativas de enquadramento ou de especificação. Avalia-se que, a partir da teoria dos espaços mentais, tem-se o instrumento para criar e estabelecer o processo dinâmico de criação de sentido.

Ancorada a essa abordagem teórica de referência, toma-se a língua como atividade construída sociointerativamente. Logo, as produções dos sujeitos interativos são tomadas como ações que envolvem tanto aspectos linguísticos quanto aspectos cognitivos para formação de sentido no mundo social. Desse modo, os referentes dessas ações não podem ser concebidos objetos de mundo estáticos, já que caracterizam por si próprios objetos de discurso de acordo com Mondada (1994). Diante dessa descrição de como funciona o processo de construção do significado, Marcuschi afirma que para resolver a questão da relação entre processos referenciais e a organização tópica do discurso, é preciso entender que “os sentidos fundam-se numa atividade de interação e coprodução em que os **conhecimentos compartilhados** têm um papel crucial” (2006, p.8, grifo nosso).

Dando continuidade aos estudos da construção dos elementos de referência, Mondada (1994) sugeriu a mudança do emprego do termo *referência* para *referenciação*, pois, segundo a autora, o termo referência está baseado em relações pré-fabricadas entre o mundo e a linguagem, já o termo referenciação está baseado em relações interativas com o mundo social. Isto é, de acordo com Koch,

Referenciação não privilegia a relação entre palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas, avaliadas **em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciadore**s” (2005, p. 34, grifo nosso).

O estudo da referenciação é muito relevante para construção das análises deste trabalho, pois a maioria das ocorrências de mal-entendidos estão relacionadas aos processos de referenciação feito com base na referência. Observa-se que, em alguns casos, os colaboradores de pesquisa processam o sentido da ação interacional com base em processos de decodificação entre palavras e coisas, e em contextos específicos não chegam a processar satisfatoriamente os elementos que compõem a construção da referenciação. Observe o exemplo<sup>18</sup> abaixo:

- 1 João:** /.../ Quando(.) o brasileiro fala{[ac]}assim pra você: só UM minutinho. O que que isso representa pra vocês?
- 2 João:** /.../ ahã (.) Você é de que país mesmo↓?
- 2 Armed:** Da palestina.
- 3 João:** Da palestina: né. Então, na palestina há uma expressão semelhante, mas eles dão um espaço maior. De repente↓
- 5 Armed:** [ mesma cultura].
- 6 João:** e ninguém lá fala minutinho?
- 7 Armed:** Ninguém fala um minuto porque 5 minutos é (.) é cultural, questão cultural↓
- 8 Joao:** Ok, porque a nossa tradição, a::: nossa: traquinagem, digamos assim, a nossa brincadeira com a palavra é no termo -inho, principalmente aí. Por que se eu falo, me dá um minuto↓? Também temos essa expressão (.) agora se eu falo me dá só um minutinho, atrás desse -inho tá a seguinte mensagem: vai ser rápido, eu não vou demorar. É essa a mensagem que está detrás desse -inho, ok gente?

Para Koch (2005), a referenciação é uma atividade discursiva. Desse modo, “o sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, realizando escolhas significativas para representar o estado das coisas, com vista à concretização da sua proposta de sentido”. Observa-se diante do excerto apresentado, que o mal-entendido está relacionado ao não processamento da pista verbal “minutinho” como um instrumento atenuador da expressão formulaica “só um minutinho”. Percebe-se, também, que mesmo após a intervenção do professor na linha 6, Armed continua a não fazer referenciação

<sup>18</sup>Exemplo analisado no tópico 4.1.2.

do termo “minutinho” já que continua dizendo que em casos de uso da expressão “espera só um minutinho” os palestinos pedem o tempo exato de cinco minutos. Desse modo, a referenciação não foi construída para Armed já que ele não conseguiu associar seu conhecimento prévio como o conhecimento compartilhado em sala de aula.

## **1.7 Prospectivas**

Neste capítulo apresentaram-se os principais referenciais teóricos para a condução desta pesquisa, incluindo a apresentação da Sociolinguística Interacional e discussão dos conceitos da área pertinentes ao tratamento de mal-entendidos.

Apresentou-se também uma incursão na Teoria Sociocultural, com resenha de autores nas áreas do Sociocognitivismo e do Construtivismo Social.

Já, no próximo capítulo, serão apresentadas principais teorias de tratamento de mal-entendidos, bem como a diferenciação entre mal-entendidos e outros conceitos que lhes são adjacentes.

## **CAPÍTULO II**

### **MAL-ENTENDIDOS EM FOCO**

---

#### **2.0 Perspectivas**

Na primeira parte deste capítulo, apresentam-se os principais estudos realizados sobre o tema em foco. Na segunda parte, resenham-se alguns tópicos que permeiam o conceito e a ação de mal-entendidos nas interações.

#### **2.1 O tratamento de mal-entendidos nas interações**

O ato de interagir está relacionado às trocas verbais e não-verbais dos interagentes envolvidos na ação interacional. Interagir pressupõe ações muito complexas que envolvem, por exemplo, o planejamento da fala, os processos cognitivos dos participantes e os seus conhecimentos prévios. Esses elementos presentes em interações verbais ou não-verbais constituem fatores que favorecem a geração de mal-entendidos. Segundo Waite (2008, p. 59), a atividade interacional requer atenção especial ao mal-entendido, já que esse é intrínseco ao discurso. A esse respeito, Koch (1998, p. 30) assim se manifesta:

Conflitos, mal-entendidos, situações que desencadeiam a incompreensão mútua são inevitáveis no intercâmbio linguístico. Para reestabelecer a normalidade, faz-se preciso, então, que as dificuldades sejam devidamente identificadas e atribuídas a possíveis causas subjacentes ao conflito (1998, p. 30).

Consoante os estudos de Tomasello (2003), Miranda (2001) assevera que o conhecimento começa a ser formado a partir da construção dos meios de interagir desde a infância. Veja:

A perspectiva filogênica proposta se repete na ontogenia. Assim, durante a ontogênese mais precoce, a criança começa por reconhecer-se como um agente intencional – ou seja, um ser cujo comportamento e estratégias de atenção são organizadas por objetivos – e automaticamente reconhece os outros seres com quem se identifica nos mesmos termos. Esse processo de compreender-se e aos outros como agentes intencionais antecede o auto reconhecimento (e hetero) do ser humano como agente mental, isto é, como

um ser com pensamentos e crenças que podem diferir das de outros e mesmo da realidade. Essas novas e poderosas formas de cognição colocam a criança em posição de participar com o outro de atividades conjuntas e de, então, entender e tentar reproduzir suas ações intencionais que envolvem tipos diversos de artefatos materiais ou simbólicos. Nesse enquadre, o processo de projeção e identificação promove a aprendizagem não com outro, mas **através** dele (MIRANDA, 2002, p. 60).

Por ter esse caráter tão dialógico e ser construída pela ação conjunta dos participantes, a interação é ação que envolve estratégias de compreensão e entendimento do outro. Na tarefa de compreender o outro, o interlocutor pode deparar com mal-entendidos. Isso acontece porque os processos de compreensão transitam por mecanismos inferenciais que podem gerar incompreensões e mal-entendidos. Já que o ato inferencial consiste no processamento de conhecimentos compartilhados do mundo social. Às vezes, o conhecimento que determinado interagente possui sobre certa ação do outro, pode não ser o sentido intencional dessa ação. Isto posto, Marcuschi (2008, p. 238) afirma

... seguramente, nem tudo é assim mais do que isto, a compreensão, mesmo sendo em boa medida uma atividade inferencial em que os conhecimentos partilhados vão exercer uma boa dose de influência, é ingênuo acreditar que isso não se dá de maneira não problemática, pois o mal-entendido é um fato. Um desafio no paradigma inferencial é explicar a suposição de expectativa de partilhamento de conhecimentos (2008, p. 238).

Não há como negar que a inferência possui papel importantíssimo no processamento da compreensão, pois é ela que oferece subsídios para que o interlocutor/ interagente possa entender determinadas ações e enunciados do mundo social. Mas o que se quer entender é que além da inferência há outros mecanismos – como o *frame*, as pistas de contextualização e enquadre – que auxiliam no processamento de enunciados situados nas interações, sobretudo nas interações interculturais.

Com base nesses mecanismos intrínsecos aos processos de compreensão entre os interlocutores, cabe salientar que este trabalho entende que o mal-entendido se dá a partir da interpretação divergente daquilo que um dos interagentes empreender significar.

Portanto, diante da importância do estudo do mal-entendido nas interações, serão apresentadas, a seguir, algumas teorias que, por meio de abordagens pragmáticas de linguagem em uso numa dada cultura, bem como de estudos interculturais, contribuem para as

análises realizadas nesta dissertação. Desse modo, salientam-se os seguintes autores: Bazzanella & Damiano (1999), Weigand (1999), Dascal (2006), Traverso (2003) e Lüsebrink (2003).

A teoria de Bazzanella e Damiano (1999) defende que o mal-entendido constitui processo de um *continuum*, isto é, para as autoras, a ideia da dualidade entre o entendimento e o não entendimento deve ser rompida. Para romper com essa ideia dicotômica, o mal-entendido deveria ser entendido como caminho em direção ao entendimento.

Nessa visão, as autoras entendem que o mal-entendido é algo comum no processo interacional, sendo considerado, portanto, como meio de chegar-se ao entendimento no processo de compreensão, ou seja, para as autoras o mal-entendido é um dos caminhos que o interagente percorre para conseguir chegar a determinado entendimento. Essa visão tira do mal-entendido o traço reducionista que carrega, pois por muito tempo ele foi entendido e concebido como algo negativo nas interações.

O trabalho de Bazzanella & Damiano (op. cit.) foi construído a partir de um *corpus* de interações formais e informais entre falantes de italiano e falantes de inglês. Nesse trabalho, elas revelaram os cinco níveis de ocorrência para a realização do mal-entendido, a seguir: fonético, sintático, lexical, semântico e pragmático. No último nível listado, estão relacionados os atos de fala indiretos, as forças ilocucionárias, as implicaturas, as ironias, as metáforas e a questão da relevância. Esse trabalho tem grande impacto para o estudo do mal-entendido porque as autoras, em vez de apontarem causas estanques para a ocorrência dos mal-entendidos, mostram situações que os geram, nomeadas por elas de gatilhos. A estrutura desses gatilhos foi organizada na tabela abaixo e está colocada da seguinte forma: estruturais e relacionadas ao falante, relacionadas ao interlocutor e relacionadas à interação entre os participantes do encontro interacional.

<b>Gatilhos estruturais</b>	<b>Gatilhos relacionados ao falante</b>	<b>Gatilhos relacionados ao interlocutor</b>	<b>Gatilhos relacionados à interação entre os participantes</b>
Distúrbios no canal da comunicação;	Fatores locais, como a prosódia, concepções erradas e uso de formas ambíguas;	Problemas de conhecimento da estrutura linguística e de	Conhecimento não compartilhado;

		conhecimento enciclopédico;	
Semelhanças entre o código linguístico;	Fatores globais como a estrutura da informação em níveis pragmáticos: a indiretividade, a polidez e o anacoluto;	Processos cognitivos como inferências erradas, e o peso cognitivo de seus efeitos na produção do interlocutor;	Organização dos tópicos;
Problemas causados pelo uso de língua estrangeira;			Focalização de problemas;
Ambiguidades na estrutura linguística;			

Figura 1: Bazzanella&Damiano (1999, p. 821)

O gatilho relacionado ao interlocutor é um traço que chama a atenção por estar em consonância com a teoria cognitivista adotada neste trabalho. Assim, esse gatilho relaciona o processamento cognitivo na produção de significado pelo interlocutor. Essa visão cognitivista de Bazzanella & Damiano (ibid) traz uma discussão muito frutífera, pois o mal-entendido está relacionado às escolhas que o interlocutor faz ao escutar determinados atos de fala e ao seu processamento na mente.

Ao propor esses gatilhos, as autoras revelam que durante o encontro interacional a presença de um ou mais desses gatilhos podem tornar o processo de compreensão mais difícil para os participantes, e isso pode resultar em mal-entendidos. Assim sendo, se um gatilho pode desencadear um caso de mal-entendido, as autoras demonstram um ciclo de negociação desse acontecimento linguístico desenvolvido pelos interagentes para chegar à tão esperada compreensão em situações que envolvem a sua ocorrência.

**Figura 2. Ciclo de negociação de mal-entendidos de Bazzanella&Damiano (1999, p. 827).**

**Mal-entendido:** a não coincidência entre o significado do falante e a interpretação do interlocutor no turno *N*.

1. O mal - entendido é detectado.

NÃO

A interação prossegue sem nenhuma mudança.

SIM

2. O participante que percebe o mal-entendido faz um turno de reparação

NÃO

Pode ocorrer problemas na comunicação

SIM

Turno de reparação.

3. Reação dos interlocutores

Recusa dos interlocutores

NÃO

3b. A recusa foi completa?

Aceitação

NÃO

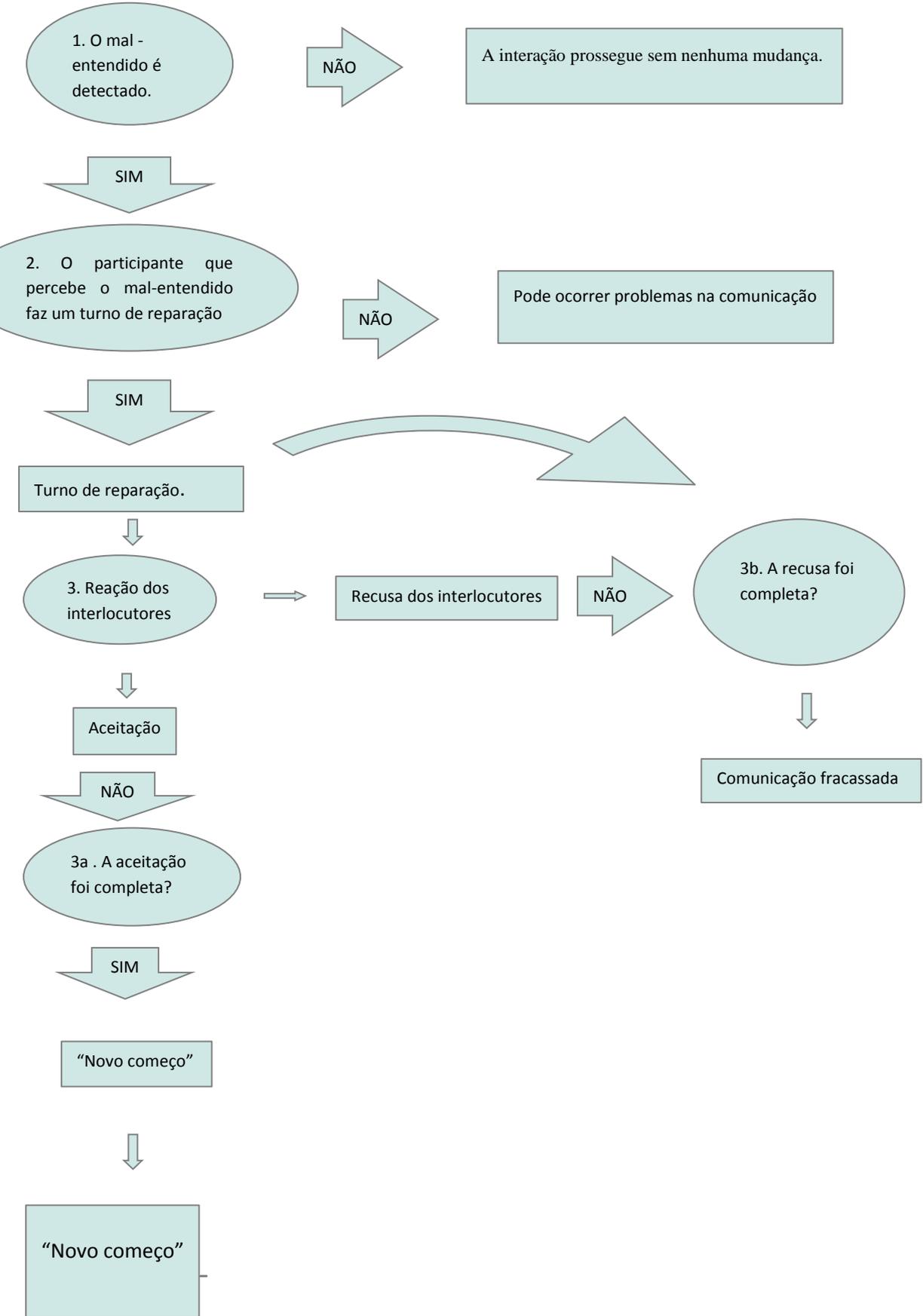
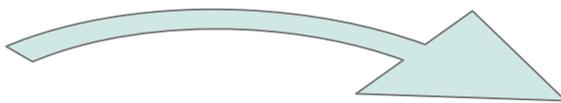
Comunicação fracassada

3a . A aceitação foi completa?

SIM

“Novo começo”

“Novo começo”



De acordo com o fluxograma que representa a negociação do mal-entendido, nota-se que quando um dos participantes não detecta o mal-entendido, ele não recebe reparação, e a interação em curso fica possivelmente fadada a uma má-compreensão. Ao contrário, se o mal-entendido for notado, um turno de reparação poderá ser iniciado para promover o entendimento. Essa ação dos participantes pode gerar uma aceitação ou recusa do reparo (passo 3). Desse modo, se a aceitação do reparo não for bem aceita, o interlocutor deverá promover um novo turno de reparação até que o entendimento seja estabelecido.

O ciclo de negociação do mal-entendido apresentado por Bazzanella e Damiano constitui elemento norteador nas interações em que há mal-entendidos. No entanto, foi observado nos dados desta pesquisa que situações de reparo acontecem com um turno ou até com dois turnos de reparação, pois há situações em que mal-entendidos são detectados pelos interlocutores, mas esses não promovem nenhum tipo de ação.

Veja-se, a seguir, um exemplo do *corpus* com mais de um turno de reparação. Na aula de produção textual<sup>19</sup> para alunos estrangeiros da Universidade de Brasília, a professora fazia a leitura de determinado texto sobre alguns dos problemas sociais do Brasil. Depois da leitura do texto, a professora abriu espaço para a discussão do texto, bem como para discutir o vocabulário empregado no texto. Uma das alunas solicita o turno e pergunta:

**Valentina:** O que é mazelas?

**Professora:** São males, doenças.

**Valentina:** olha para o texto e franze a sobrancelha (Esboça expressão de desentendimento com relação à palavra “mazela”)

**Professora Titular:** (Esta professora observa a ação não-linguística de Valentina e sugere que todos façam a leitura da frase, na qual a palavra “mazelas” estava inserida.

Depois de alguns instantes, os alunos fazem a leitura da frase).

**Professora Titular:** Valentina, você entende qual é o sentido da palavra “mazela” neste contexto?

**Valentina:** Entendo

**Professora Titular:** Qual é o sentido?

---

<sup>19</sup>Esta aula faz parte do curso de Leitura e Produção de Texto para Estrangeiros da Universidade de Brasília. A turma é coordenada por uma professora titular, e os outros professores são provenientes da disciplina de Estágio Supervisionado II, do curso de Português do Brasil como Segunda Língua.

**Valentina:** de problemas da sociedade.

**Professora Titular:** Hum, muito bem!

O mal-entendido com a palavra “mazela” além de revelar a estrutura de reparo com mais de um turno, demonstra que no ensino de Português como Segunda Língua não basta dar o significado das palavras para os alunos. É necessário que o contexto seja explicitado para que o entendimento se torne mais efetivo. Nesse caso, observamos que no primeiro momento foi oferecido um dos significados da palavra, mas ainda assim o contexto de uso dessa palavra não foi explicitado, o que provocou sensação de não entendimento por Valentina.

O trabalho de Weigand (1999) trata da descoberta de elementos indicadores de regularidade para a ocorrência de mal-entendidos. Nele, a autora discute diversos casos de tratamento de situações de mal-entendidos, fazendo referência a um modelo de ações dialógicas dos participantes da ação e definindo o mal-entendido com algumas características, apresentadas a seguir:

**1. A comunicação intercultural:** Weigand (1999, p. 764) parte da premissa de que a comunicação é algo muito dependente da cultura. Então, casos de mal-entendidos em comunicação intercultural são muito comuns porque os participantes compartilham estruturas interacionais e culturais diferenciadas. Nessa perspectiva, a autora defende que há comunicação intercultural dentro de uma mesma cultura, pois temos estruturas e papéis culturais diferenciados dentro de uma mesma cultura.

**2. Os aspectos desviados e aspectos laterais:** de acordo com Weigand (ibid), os aspectos desviados na comunicação são os mal-entendidos deliberadamente planejados. Ou seja, são os casos em que o interagente sabe que a estrutura linguística ou pragmática utilizada gerará problemas na comunicação, mas ainda assim as utiliza. Há casos em que durante encontros familiares certos assuntos são proibidos, e alguns componentes familiares, mesmo sabendo que certos assuntos podem gerar sérios problemas ou mal-entendidos, ainda assim referem-se a esses assuntos. Na maioria das vezes, as sequências interacionais que se seguem após esse fato, são sequências que contêm casos de mal-entendidos e desentendimentos. Podemos dizer que os aspectos desviados são os casos de mal-entendidos planejados, ou seja, constituem ações linguísticas ou pragmáticas inseridas em determinadas situações para gerarem mal-entendidos propositais.

Já os aspectos laterais são os casos de prevenção de mal-entendidos. São situações em que o interagente domina escolhas linguísticas e pragmáticas que não geraram mal-

entendidos. Contextualizando, no caso dos aspectos laterais, é possível imaginar aquele integrante da família que sempre manipula as palavras para que nada saia do controle e que mal-entendidos não se façam presentes em encontros familiares.

**3. A má comunicação:** Na segunda abordagem, a linguista acredita que a linguagem utilizada nas práticas sociais do dia a dia é bem complicada por si só. Dessa forma, os casos de má comunicação/compreensão não seriam falhos, mas considerados como algo natural na comunicação. Já que o ato de entender está associado ao interlocutor.

Um exemplo de má comunicação foi relatado na primeira aula de observação participante na turma de Leitura e Produção de Texto para estrangeiros. Durante essa aula, enquanto a professora explicava a diferença semântica entre mal e mau, uma aluna solicita o turno e relata que todas as vezes que precisa resolver um problema na empresa aérea Gol, tem dificuldade, porque nunca consegue falar a pronúncia correta de Gol, sobretudo, quando o atendimento é feito pelo serviço de *telemarketing*. O relato dessa aluna recai sobre as duas abordagens da má comunicação defendida por Weingand (1999), pois a aluna de Português como Segunda Língua tem dificuldades para se fazer entender pela atendente de tal empresa, e a outra abordagem da má comunicação relaciona-se com o fato de que determinadas práticas interacionais já são carregadas de dificuldades no entendimento por ambos participantes.

Talvez, a aluna não tenha realizado essa interação com a atendente da Gol com intenção de não entendimento, mas, às vezes, a intenção de não compreensão pode ter sido o melhor viés que a atendente conseguiu utilizar para sobressair a situação. Uma vez que, tira proveito do fato de sua interlocutora (cliente Gol) não pronunciar determinadas palavras da maneira correta. Ela (a atendente) diz não compreender o que a cliente fala. Observa-se nesse caso, o uso de estratégia muito sagaz para não dar continuidade ao atendimento, visto que o papel da atendente de *telemarketing* é resolver as demandas dos clientes da melhor maneira possível.

As características apresentadas por Weingand (1999, p. 763) têm grande importância no estudo dos mal-entendidos. A questão da comunicação intercultural é algo que traz conformidade com os conceitos de mal-entendidos apresentados neste trabalho, bem como está em consonância com as teorias defendidas nos trabalhos científicos acerca do mal-entendido.

Outro ponto importante defendido por Weingand (1999) é a característica apresentada no tópico três, que é bem semelhante ao conceito de mal-entendido defendido por Bazzanella

e Damiano (1999). Portanto, essas ideias defendem que os participantes de interações com mal-entendidos no caminho, conseguem perceber que algo está ocorrendo à interação e conseguem, também, na maioria das vezes, superar esse obstáculo comunicativo ou pragmático.

Observam-se ações desse tipo nos dados de análise, nos quais alguns interagentes conseguiam perceber que havia situação de mal-entendido e, também, conseguiam contorná-las de forma satisfatória. Nos dados da pesquisa, encontra-se o relato de colaborador de origem italiana com nível avançado de aprendizagem em PSL. De acordo com esse relato, Gino disse que estava na borda da piscina de seu prédio e lá havia um menino de oito ou dez anos nadando na piscina. Gino viu a cena e falou: – Oh, que bravo você é. Gino relata que após esse comentário, a mãe e o menino o olharam fixamente e saíram da piscina. Segundo Gino, ele percebeu que houve mal-entendido com o uso da palavra “bravo” que, no italiano, tem valor muito positivo, e na língua portuguesa podia não ter o mesmo valor.

Diante desse acontecido, Gino relata que percebeu a ocorrência do mal-entendido, mas não teve a oportunidade de repará-lo imediatamente. De acordo com a teoria apresentada por Weigand, Gino conseguiu perceber a situação de mal-entendido, compreendeu que o vocábulo utilizado poderia estar gerando estranheza no menino e em sua mãe, só não pode repará-lo porque a situação não foi propícia a reparos, pois os envolvidos na ação do mal-entendido se retiraram da piscina.

O estudo de Weigand (ibid) tem o objetivo de encontrar características que podem ser constitutivas do caso padrão do mal-entendido. Segundo Weigand (1999, p. 769) os traços que podem aparecer no caso padrão do mal-entendido são os seguintes:

- a) O mal-entendido é uma forma de compreensão que é parcialmente ou totalmente diferente daquilo que o locutor pretende comunicar.
- b) Como forma de entendimento, refere-se ao lado inverso do sentido e o inverso do enunciado, e representa um fenômeno cognitivo pertencente ao interlocutor.
- c) O interlocutor que entende mal está consciente disso.
- d) O mal-entendido pode ser corrigido no jogo da ação dialógica. Podemos estar confiantes para chegarmos ao entendimento no jogo de ação dialógica como um todo, até mesmo quando determinado enunciado for mal-entendido. Significado e entendimento de determinado enunciado não são unidades autônomas por si só, são partes da interação dialógica. É devido ao princípio dialógico geral que a linguagem em uso pode tolerar casos de mal-entendidos. (Nossa tradução)

Desse modo, na busca pela definição padrão do mal-entendido, Weigand (1999, p. 767) conclui que o homem é guiado por propósitos emocionais, cognitivos, comunicativos, e que identificar os significados da linguagem exige dos interagentes reconhecimento do propósito para o qual a língua é utilizada. A autora afirma que a necessidade que os seres humanos têm de viver em sociedade e com ela interagir determina o propósito geral de todas as ações comunicativas e o propósito de ‘caminhar para o entendimento’ por meio de jogos de ações dialógicas, em que os participantes fazem uso da habilidade complexa que constitui a linguagem para esclarecer e regular a comunicação mútua dos seus propósitos dialógicos e, conseqüentemente, caminhar para a compreensão. Weigand (1999, p. 770) conclui que o que está em jogo não é só a questão do entendimento, mas o caminho que se percorre para chegar a ele. Isto é, no modelo de “caminho para o entendimento”, nos jogos de ações dialógicas, temos de aceitar e observar que há a possibilidade e ocorrência do mal-entendido, pois este é inerente às situações de uso da linguagem.

Por fim, Weigand estabelece como conceito padrão para o mal-entendido o fato de que o significado linguístico utilizado pelo falante nem sempre é reconhecido pelo interlocutor, e que não há possibilidade exata de se prever inferências, nem desconsiderar os componentes cognitivos que os falantes empregam nas interações. A autora, ainda finaliza, afirmando que por questão de economia linguística, quando estamos enunciando algo, na maioria das vezes, não estamos dizendo tudo pela linguagem. Isso significa que os participantes de uma interação, quando interagem não utilizam somente o código linguístico, nesta ação há uma série de fatores extralinguísticos e pragmáticos envolvidos.

O pragmatista Dascal, no livro *Intercompreensão e Compreensão*, 2006, tece análise para o mal-entendido com base na semântica. Dascal afirma nessa obra que todo enunciado possui camadas de significância exatamente como as camadas da cebola. As camadas mais externas são relacionadas aos conteúdos proposicionais dos enunciados, já as camadas mais internas são ligadas às implicaturas conversacionais<sup>20</sup>. Segundo o autor, haveria ainda camada mais intermediária que estaria relacionada às forças ilocucionárias<sup>21</sup>. Então,

---

<sup>20</sup>**Implicaturas conversacionais:** são estruturas cognitivas apreendidas a partir da interpretação do contexto situado. As implicaturas dependem do conhecimento culturalmente compartilhado. Dessa forma, elas funcionam quando os interagentes se conhecem muito bem. Logo, podem gerar muitos mal-entendidos quando esses interagentes não se conhecem muito bem ou não têm acesso ao conhecimento cultural do outro. O termo implicatura conversacional é oriundo dos trabalhos de Paul Grice (1975), no texto “*Logic and conversation*”

<sup>21</sup>**Força ilocucionária:** De acordo com Austin (1962), a força ilocucionária está relacionada ao efeito de sentido que se estabelece na enunciação e funciona como reguladora da enunciação, ela está sujeita a nuances e variações de gradação. Isto é, um enunciado como “Convém, vocês irem embora”, pode ser proferido como ameaça, conselho, pedido ou sugestão.

para prosseguir a análise do mal-entendido, é necessário apontar a qual camada ou a quais camadas ele estaria relacionado. Exemplos apresentados pelo autor mostram que não são raros os casos em que mais de uma camada é atingida. Dessa forma, ele afirma que:

[...] Na verdade, o mal-entendido – como o entendimento – resulta de formas específicas de interação entre as diferentes camadas. A análise, portanto, requer não só a identificação das camadas, mas também uma descrição dos mecanismos de interação envolvidos, uma vez que o seu mal funcionamento pode ser a causa do mal entendido (Dascal, 2006 p. 327).

Dascal (2006, p.326-327) ressalta ainda que para saber-se como se estabelece a relação entre a semântica e a pragmática das camadas de significância, deve-se fazer referência às quatro perguntas elaboradas por Filmore (1976), e que a resposta errada dada a uma dessas perguntas poderia resultar na ocorrência de mal-entendido. A seguir, estão elas:

- (i) O que ele disse?
- (ii) Do que estava falando?
- (iii) Por que resolveu dizer isso?
- (iv) Por que disse da maneira que disse?

Para análise dos casos de mal-entendidos, o autor sugere que essas perguntas sejam utilizadas como indicadores de mal-entendidos. Dascal apresenta o termo “exigência conversacional” como a representação do processo interativo entre interlocutores. Assim, temos a participação do interagente A com suas influências para optar pela construção de seus atos de fala, suas organizações de regras e princípios comportamentais ao longo das interações. Logo, a resposta do interagente B à elocução de A deverá corresponder à percepção de B. Quando essa interpretação for diferente do que a elocução de A quis dizer é possível que a resposta de B seja inadequada para A e o mal-entendido poderá surgir.

Deve-se atentar para a capacidade do interagente A de decidir ou processar se houve ou não mal-entendido por parte de B, pois essa ação é uma das condições para responder a qualquer das perguntas já apresentadas. Desse modo, esse mecanismo é forma imprescindível para o bom funcionamento do fluxo interativo.

O pragmaticista acredita que o mecanismo de constatação de mal-entendidos tem lugar de destaque na formação e na compreensão das implicaturas conversacionais, já que elas exigem grande esforço dos interlocutores para afirmar se realmente houve violação premeditada das máximas conversacionais.

O trabalho de Veronique Traverso (2003) tem como ponto de partida para a definição do mal-entendido o conceito apresentado por Galatollo e Mizzau (1998). Essas autoras definiram o mal-entendido como a divergência interpretativa entre um ou dois interlocutores, bem como um distanciamento das suas interpretações acerca de determinado enunciado. Traverso (2003) inicia seu trabalho com a definição das origens e causas do mal-entendido, além de fazer levantamento acerca do tratamento que deve ser dado a ele.

Para descrever o mal-entendido, é necessário distinguir suas origens. Portanto, Traverso (2003, p. 96) destaca alguns grupos que funcionam como geradores dessas ações:

- a) **O texto conversacional:** as escolhas lexicais empregadas, a entonação, o tema das trocas conversacionais, as interpretações dos atos indiretos não convencionais.
- b) **A estrutura da interação:** problemas ligados à hierarquização dos elementos constituintes das unidades textuais, como trocas e sequências de turno.
- c) **O quadro participativo:** quanto mais participantes na interação, maiores serão as chances do mal-entendido ocorrer.
- d) **Os elementos constitutivos do quadro interacional:** o lugar, o tempo e a finalidade da interação.

Segundo a referida autora, as causas que favorecem o mal-entendido são contextuais, situacionais e extrassituacionais. Traverso (2003) revela alguns tratamentos oferecidos ao mal-entendido por meio do processo de reparação de turno. Para essa autora, quanto maior o tempo entre o turno que contém o mal-entendido e aquele que dá início a sua reparação, maiores serão os riscos empreendidos nessa interação. Ela também chama a atenção para o uso de estratégias de mal-entendido no discurso. Uma delas seriam as inserções que os interagentes devem fazer durante o processo interativo, explicando e, dessa forma, justificando o momento de distração que ocasionou seu erro de direção interpretativa, pois, às vezes, a representação que um interagente tem do outro o leva a acreditar que esse poderia ter dito algo que, na verdade, não foi dito. Traverso (2003, p. 103) acredita que estratégias de cortesia são importantíssimas para discernir representações discursivas inadequadas do outro. De certa forma, a autora relaciona a proteção da face dos interlocutores aos casos de mal-entendidos. Segundo ela, o mal-entendido pode comprometer a face dos participantes da interação, uma vez que pode gerar evidência interpretativa decorrente da construção da imagem do interlocutor diante daquilo que Traverso aponta como uso estratégico do mal-entendido como, por exemplo, salvar determinada situação ou face dos participantes dessa

situação discursiva para evitar situação conflitante; ou ainda, reconduzir a interação à sua via quando o interagente formular enunciado que apresente mal-entendido que poderia desestabilizar seu interlocutor, caso mostrasse ambiguidade em seu enunciado.

Com visão mais cognitivista do processamento do mal-entendido, Lüsebrink (2003) não se preocupa em delimitar que tipo de mal-entendido é mais frequente nas interações interculturais. Ele acredita que tanto as disfunções comunicacionais como a boa comunicação possuem o mesmo valor para a análise do mal-entendido intercultural. O que, de fato, preocupa Lüsebrink são as quebras de expectativas dos interlocutores de diferentes culturas. Isto é, o mal-entendido se materializa a partir do momento em que uma expectativa mental do interagente é rompida. Essa ruptura de expectativa pode estar relacionada à interpretação divergente ou aos *frames* inadequados dos participantes envolvidos nas trocas interacionais.

Nessa perspectiva, o autor defende que o mal-entendido está ligado a um processo de atribuição de sentidos divergentes entre os participantes da interação. Segundo Lüsebrink (2003, p. 140), algumas divergências entre interpretações dos enunciados dos interagentes de culturas diferentes podem gerar visão completamente conflituosa dos mal-entendidos discursivos. Nesses casos, o autor observa que esses “incidentes críticos” são seguidos com frequência de formas de reparação. Na tentativa de esclarecer o mal-entendido, constrói-se metadiscurso comunicacional e intercultural.

Diante dos dados gerados para análise deste trabalho não foram encontrados incidentes críticos que gerassem grandes casos conflituosos. Porém, diante de estruturas cognitivas de processamento de significados distintos pelos interagentes, pode-se citar<sup>22</sup> um exemplo envolvendo professora do leste europeu que estava passando uma temporada como professora visitante na Universidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Ela tinha hábitos bem diferentes dos outros professores e funcionários da universidade. Um funcionário da secretaria chegou a dizer que ela era bem prática. Um dia, esse mesmo funcionário, como de costume, esquentou sua marmita no micro-ondas e adentrou a sala da secretaria, chegando lá encontrou os outros funcionários da sala e a professora que estava ali resolvendo um problema administrativo. Ele, muito educadamente, ofereceu a marmita a todos os presentes. Todos os funcionários não aceitaram, como era de costume. A professora, por sua vez, aceitou a marmita e comeu toda a comida. O funcionário achou aquilo tudo muito estranho e comentou o episódio com a professora de Português para Estrangeiros do Departamento. Vale informar que a professora estrangeira frequentava as aulas de Português para Estrangeiros oferecidas

---

<sup>22</sup> Este exemplo foi relatado por uma professora de Português como Segunda Língua do PEPPFOL.

pelo Departamento. Assim, a professora visitante era aluna regular do curso de Português para Estrangeiros. Em aula posterior ao acontecido, a professora de Português para Estrangeiros retomou algumas questões dos hábitos alimentares dos brasileiros e foi explicando como funcionavam certos costumes. A professora europeia (agora aluna de Português) começou a contar o fato para os colegas, a professora interveio e explicou que os brasileiros tinham o hábito de oferecer alimentos que comiam quando estavam em público, e as pessoas geralmente fazem isso por educação. Uma aluna europeia pediu o turno e explicou que no país dela quando alguém oferece alguma comida é porque realmente quer oferecer, e que as pessoas não costumam negar o que lhes é oferecido, pois seu país durante o período de guerras havia sofrido muito com a falta de alimentos, portanto havia feito aquilo com o funcionário da secretaria sem ter consciência da inadequação de sua atitude na cultura do país.

O exemplo apresentado remete à questão defendida por Lüsebrink (2003), no que tange aos diferentes processamentos cognitivos dos significados das palavras. Visivelmente, a professora não compartilhava do mesmo significado do ato de oferecer alimentos no Brasil. No contexto apresentado, o meta-discurso de resolução de mal-entendidos nem foi utilizado na situação. De acordo com o relato da professora de Português para Estrangeiros, a professora europeia só tentou reparar a situação depois de muito tempo.

Por fim, Lüsebrink (2003) advoga a ideia de que quanto maiores forem as diferenças culturais entre os interagentes, maiores poderão ser os problemas de comunicação. Ele ainda traz definição para o termo *mis-communications* como interações em que a mensagem não é percebida pelo interagente/interlocutor da mesma forma como ela foi processada pelo interagente/locutor. Ele credita as diferenças culturais entre os interagentes a esses diferentes processamentos de significado.

Diante das definições de mal-entendidos apresentadas nesta seção, pode-se dizer que o conceito de mal-entendido é uma interpretação divergente diante daquilo que o interlocutor ou locutor empreende dizer. Além do mais, essa interpretação divergente está relacionada ao fato do interlocutor/locutor não estar situado no mesmo *frame* que seu interagente.

## **2.2 Alguns conceitos relacionados à ocorrência de mal-entendido**

De acordo com o item anterior, percebe-se que o estado da arte nos estudos sobre mal-entendidos abrange variedade de casos e múltiplas metodologias de análise. Desse modo, não há como utilizar-se uma única abordagem para análise desse tópico. Escolher adotar o

conceito de manifestação padrão adotado por Weigand (1999) ou o conceito de Lüsebrink (2003) não prescinde de diferenciar-se o mal-entendido de alguns conceitos a ele relacionados. Nos dados foram encontradas vários relatos de situações que envolviam o “ato falho”, o “engano” e os “estereótipos” como pretensas situações de mal-entendidos.

Nesse sentido, compactua-se com as ideias defendidas por Perrin (2003). O autor (2003, p. 197) sinalizou que o conceito do mal-entendido está associado a vários acidentes comunicacionais, e essas associações acontecem devido ao fato de os interlocutores não processarem a mesma significação discursiva intencionada pelo locutor. A pesquisa de Perrin (2003) está relacionada a uma dessas concepções equivocadas, a ironia. Dessa forma, prossegue-se à resenha de sua pesquisa, bem como com a discussão de outros conceitos relacionados aos mal-entendidos.

### **2.2.1 O ato falho**

O conceito de ato falho é oriundo dos estudos de Freud que datam do início da década de 20, com o artigo “*A consciência e o que é inconsciente*”, de 1923. Nesse artigo, Freud explica que o ato falho está relacionado ao lapso mental momentâneo. Isto é, Freud acredita que o ato falho é a materialização do inconsciente, representado pela linguagem por meio de um erro na fala, na memória, ou nas ações como se tivesse ocorrido um lapso no sistema mental.

Assim, realiza ato falho alguém que troca palavras em determinado enunciado. Como, por exemplo, uma tia que visita determinada cidade e pergunta para sua sobrinha moradora da cidade, qual é o valor dos serviços de pedicure e manicure, e a sobrinha responde: aqui se faz “pai” e “mãe” por 20 reais. A tia sorri da resposta e logo em seguida a sobrinha faz um reparo e corrige a resposta proferida, quer dizer “pé” e “mão”.

Situações de ato falho, como a descrita, geram momentos de quebra de expectativas interacionais, mas a interlocutora (no caso a tia), na maioria das vezes, consegue atribuir o significado correto à resposta dada, porque está engajada na pergunta e também compartilha do mesmo conhecimento de mundo de sua locutora.

Nessa situação, somente um aprendiz com vivência em práticas sociais do dia a dia de uma mulher brasileira poderia construir automaticamente o significado para “pai” e “mãe”, talvez ainda fosse preciso que o interlocutor que cometeu o ato falho corrigisse o enunciado para que a compreensão fosse reestabelecida.

### **2.2.2 O engano e o equívoco**

Primeiramente, pode-se afirmar que o significado dos termos *engano* e *equívoco* são muito próximos. O dicionário *Caldas Aulete* (2009, p. 322) traz a acepção de equívoco como resultado de equivocar-se; erro, engano, mal-entendido. Atrelado ao conceito de equívoco, a acepção de engano está relacionada à ação de tomar ou dar um objeto por outro, um equívoco, um erro, uma confusão que pode ser criada por engano.

Tanto engano quanto equívoco podem ser entendidos como interpretação errada, enganosa ou equivocada do aprendiz de PSL a respeito de determinado assunto, ou, também, como efeito desastroso, formando uma confusão, sem que, obrigatoriamente tenha ocorrido interpretações divergentes entre participantes, como é o caso de mal-entendidos.

Por exemplo, quando se presencia situação em que determinado aprendiz de PSL aborda a professora da sala e pergunta: Você é a Prof<sup>a</sup> Cláudia? – Não, sou a Fernanda. Esse é um caso de engano ou equívoco, e não, de mal-entendido.

### **2.2.3 A indiretividade**

Atos de fala indiretos são comuns na interação, sobretudo na interação entre brasileiros. Os brasileiros possuem o hábito de utilizar com frequência o recurso da indiretividade com o objetivo de não serem muito rudes com o interlocutor ou, talvez, não ser tão invasivos. Dessa forma, neste trabalho, acredita-se que a indiretividade não constitui traço negativo no processo interacional, mas, quando utilizada nas interações entre brasileiros e interagentes de outras culturas, pode gerar mal-entendidos.

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2001), os atos de fala indiretos não têm valor a partir de suas estruturas léxico-semânticas, mas das situações em que são desempenhados. O significado desses atos é construído na interação da linguagem com o meio social. Isto é, atos de fala indiretos não estão relacionados somente às unidades semânticas e a regras gramaticais, estão relacionados com as circunstâncias nas quais a linguagem acontece. A análise da indiretividade deve ser feita movendo-se o foco das palavras que estão sendo ditas para as coisas que derivam dessas palavras. A indiretividade advém da situação, portanto, podemos dizer que ela advém do contexto situacional.

Quando a amiga liga para outra amiga e pergunta: - O que você vai fazer neste final de semana? A intenção da amiga que ligou não é saber o que outra irá fazer no final de semana. Mas, para não ser invasiva, ela tenta sondar a outra para saber se pode convidá-la para algum programa no final de semana. Esse ato indireto é facilmente detectado por um falante de Português do Brasil, que domina as regras interacionais e pragmáticas da linguagem. Imagine-se, então, esse caso e realização desse ato com um estrangeiro que ainda não domina bem as regras interacionais do Português. Provavelmente, tal ato poderia promover mal-estar entre os interagentes e também poderia gerar situações de mal-entendidos. Diante disso, será tratada mais adiante, no capítulo analítico, a relação da indiretividade com os casos de mal-entendidos.

#### **2.2.4 O ruído**

A pesquisa de Waite (2008) considera o ruído, de forma geral, como qualquer interferência que prejudique a comunicação e que ocasione perda de informação na transmissão da mensagem. Pode-se relacionar mais duas explicações fonéticas para o ruído. Na primeira, o ruído está ligado a qualquer efeito acústico da articulação que não dependa dos órgãos fonadores e não apresente vibrações harmônicas. A segunda considera o ruído na produção dos sons linguísticos, ou seja, o som produzido pela obstrução total ou parcial da passagem da corrente de ar, como na articulação das consoantes e na oposição das vogais. O ruído, portanto, não é um mal-entendido. De fato, o ruído é um acontecimento que pode gerar má compreensão de determinado enunciado por entraves ocorridos durante a transmissão que modificam ou impedem a boa compreensão da mensagem.

#### **2.2.5 O estereótipo**

De acordo com Pereira (2003, p. 1), o estereótipo é a representação coletiva cristalizada. Isto é, ele pode ser definido como uma crença sobre atributos típicos de determinado grupo que contém informações não só dos atributos, como também sobre o grau com que tais atributos são aferidos.

Pereira (ibid) observou que os membros de uma mesma cultura naturalmente tendem a ver-se e a tratar-se de forma mais vantajosa em detrimento dos membros da cultura que lhes

é alheia. Os autores (2003, p. 2) sinalizam que um traço bem significativo nas relações intergrupais é a “denominada alusão depreciativa dos estrangeiros”. As declarações sobre os membros da cultura alheia são construídas por crenças estereotipadas, que alimentam as vicissitudes das relações intergrupais.

Nesse sentido, pode-se compreender porque na interação intercultural alguns mal-entendidos são gerados em razão das crenças estereotipadas da cultura do outro. Nos relatos extraídos do *corpus* deste trabalho, encontram-se algumas percepções que deixam transparecer visão estereotipada do brasileiro em relação a estrangeiros.

Peter, um dos colaboradores de pesquisa, relatou um caso de estereótipo. Ele disse que estava em determinado evento social com sua noiva brasileira quando ela foi apresentá-lo a alguns amigos. Antes que chegassem perto do grupo de amigos, Peter ouviu quando o chamaram de “gringo”. Ele relatou que ficou extremamente ofendido com a palavra “gringo”. Depois, ele perguntou à noiva o que significava “gringo”, pois ele achava que o termo tinha sentido pejorativo. A noiva respondeu que a expressão não tinha sentido pejorativo e que ficasse tranquilo. Peter terminou seu relato dizendo que tanto na Irlanda quanto na Alemanha, países onde viveu por alguns anos, as pessoas não utilizam “gringo” ou “estrangeiro” para pessoas de outras nacionalidades. Para Peter, chamar alguém de “gringo” ou “estrangeiro” constitui forma de discriminação, e isso ele não concebia como um comportamento socialmente aceitável.

### ***2.2.6 A ironia***

De acordo com Perrin (2003), a ironia constitui espécie de mal-entendido enunciativo, pois não pode ser apresentada pelo conteúdo proposicional, mas sim por meio da sinalização da consciência enunciativa do interlocutor sobre itens indiretamente pelo locutor. O autor explica a ironia como verdadeiro falso mal-entendido. A fluidez enunciativa do contexto discursivo abriga inúmeras opções interpretativas que podem, em alguns casos, pela não compreensão da ironia promover mal-entendidos ou mal-estar.

Dessa forma, pode-se compreender por que a ironia estabelece com frequência uma relação com o mal-entendido em razão da quebra de expectativa que a ironia representa, comparando-a à violação da máxima griceana, de modo.

Por possuir o mecanismo de funcionar como recurso às coisas sem agredir muito os envolvidos, a ironia é uma das formas mais utilizadas nos programas de entretenimento da grande mídia. Veja-se o exemplo de um de programa de “*reality show*” muito famoso no Brasil. “Era o primeiro dia do *reality*, o apresentador dava as boas-vindas a todos os participantes e, quando saudava os participantes, aproveitava e utilizava um trecho da entrevista que cada participante havia respondido previamente. Ele procedeu saudando a todos até que chegou em uma determinada participante. O apresentador elogiou-a e deu as boas-vindas ao confinamento e, sutilmente, disse: -Você fez as unhas antes de entrar na casa. Ela, achando que se tratava de um elogio, olhou para as unhas das mãos e falou, fiz sim. – Ah, então, você já aparou todos os seus calos. ( Referindo-se a um provérbio dito pela participante em entrevista anterior: - Só, não gosto que pisem nos meus calos, porque, aí fico muito brava). A participante ficou meio desorientada por alguns minutos, depois sorriu. Nesse caso, a participante poderia inferir que o apresentador do programa iria utilizar prosseguir com o ato de ironia direcionado a ela, assim como havia feito com os outros participantes antes dela. Mas, talvez, pelo elogio não conseguiu notar o ato de ironia nessa interação e ficou nitidamente sem graça. Nesse sentido, pode-se orientar por Dascal (2006), que afirma: é a ironia o fenômeno por meio do qual aquilo que dizemos é substancialmente diferente do que dizem nossas simples palavras.

### **2.2.7 A gafe**

Quando um interlocutor produz determinado enunciado que não deveria ser realizado, seja porque isso representa ameaça à sua face, à de seu interlocutor ou à de terceiros, ocorre a gafe. O mal-entendido pode representar ameaça às faces dos interlocutores, contudo, diferentemente dos casos de gafe, nem todas as ocorrências de mal-entendidos estarão condicionadas a isso.

De acordo com Vicent (2003), a gafe consegue reunir a representação de algo que não deveria ter sido verbalizado, já o mal-entendido pode ocorrer de forma potencial nos casos em que o locutor impede sua realização, ao oferecer possíveis interpretações divergentes do seu interlocutor. Diante disso, o autor exemplifica que, quando há antecipação de interpretações divergentes, ocorre avaliação de risco às faces do interlocutor, e o mal-entendido e a gafe se entrecruzam. Aparentemente, as gafes estão mais ligadas ao fator do desconhecimento

linguístico ou social do que os mal-entendidos, pois a ocorrência desses não implica o desconhecimento de regras entre os interagentes.

Desse modo, as gafes sempre constituem desconhecimento de práticas e comportamentos sociais. Vale ressaltar ainda que determinados casos de mal-entendidos podem gerar gafes e, por fim, há casos em que os dois acontecimentos podem estar presentes.

### **2.2.8 A *impolidez***

Para uma boa manutenção das regras de convivência em sociedade, utilizamos a polidez nas relações interpessoais como uma baliza do comportamento social. Desse modo, qualquer atitude de determinado interagente nomeada como grosseira será rotulada de impolida. Waite (2008, p. 84) chama a atenção para o fato de que não se deve rotular todos os casos de mal-entendidos como formas de impolidez. Nesse sentido, a autora entende que a impolidez pode ser consensual, sem carregar indícios de interpretações divergentes. Para tanto, ela exemplifica a situação da seguinte maneira. Uma francesa, gerente de hotel no Brasil, chama seu funcionário de burro por não ter feito o serviço adequadamente. A francesa tem intenção de chamar atenção quanto ao serviço prestado, já o funcionário brasileiro assume a palavra “burro” como ofensa. Tirando os devidos méritos da questão comprometimento corporativo dos envolvidos no caso, pensa-se ser consensual tanto no Brasil quanto na Europa, que chamar alguém de burro não é elogio, pelo contrário, trata-se nos dois contextos de ofensa, assim, o referido ato constitui impolidez.

As regras de polidez são definidas culturalmente. Os chineses cultivam o hábito de arrotar enquanto saboreiam uma comida. Imagine-se, então, esse ato comum na cultura chinesa reproduzida no Brasil. Certamente, na cultura brasileira renderia problemas relacionados à polidez. Com esse exemplo, pode-se perceber que há divergência no tratamento da polidez em diferentes culturas, podendo tais divergências gerar interpretações das ações interacionais de forma equivocada. Isto é, o que é polido em determinada cultura não o será necessariamente em outra, justificando, portanto, a possibilidade de ocorrência de mal-entendidos quanto a esse aspecto.

### **2.2.9 A entonação**

As interações verbais se materializam por meio de inúmeros traços comunicativos. Um desses traços é a entonação, que é utilizada para dar forma à musicalidade das palavras e, também, construir significados durante a interação. A entonação constitui fator que se deve considerar na interação entre brasileiros e falantes de outras culturas e, juntamente com esse traço, têm-se os diferentes esquemas de conhecimento, os diferentes hábitos e ações, as diferenças e semelhanças entre as línguas maternas que influenciam na produção de enunciados em Língua Portuguesa pelo estrangeiro. Desse modo, não raro os mal-entendidos acontecem durante a interação.

## **2.3 Prospectivas**

Neste capítulo, foram apresentados e discutidos diferentes estudos sobre o mal-entendido e posicionou-se quanto ao seu entendimento no escopo da presente pesquisa. O mal-entendido, dessa forma, é entendido como a interpretação divergente daquilo que um dos interagentes empreendeu significar. Nesse sentido, os frames são aspectos que sinalizam a ocorrência do mal-entendido, visto que é preciso estar no *frame* do interagente se não o mal-entendido é propício de ocorrer.

No próximo capítulo, serão apresentados os caminhos percorridos para que a geração dos dados do *corpus* se viabilizasse.

## **CAPÍTULO III**

### **SOBRE AS TRILHAS E FERRAMENTAS UTILIZADAS**

---

#### **3.0 Perspectivas**

Neste capítulo, apresentam-se os caminhos percorridos e os meios utilizados para a construção deste trabalho. Optou-se por metodologia qualitativa de pesquisa, com o auxílio das seguintes técnicas: observação participante, notas de campo e grupo focal.

#### **3.1 A pesquisa qualitativa**

Nesta pesquisa aplicam-se as bases da pesquisa qualitativa, seguindo orientações da abordagem etnográfica, utilizando para tanto das seguintes: observação participante, notas de campo e o grupo focal. Esta última visa dar voz aos colaboradores de pesquisa quanto às suas ações relativamente ao tópico sob análise.

O contexto de estudo nas salas de aula de Português como Segunda Língua, em duas comunidades de prática que serão descritas nos tópicos 3.6 e 3.6.1.

De acordo com Angrosino,

(...) a interação humana é reflexiva, o que significa que as pessoas interpretam ações significativas (tais como palavras, gestos, linguagem corporal, uso de espaço e tempo) de forma a manter uma visão compartilhada de realidade; qualquer evidência que pareça contradizer a visão compartilhada ou é rejeitada ou é de alguma forma racionalizada no interior do sistema dominante (2000, p. 25).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa é um instrumento de análise adequado para identificar mal-entendidos nas interações interculturais e em outros contextos diversos. De todo modo, os interagentes expressam e evidenciam suas percepções diante dos acontecimentos da vida social, no caso desta pesquisa, o objetivo maior é explicar como e por que ocorrem situações de mal-entendidos. Para tanto, faz-se uso de técnicas da pesquisa qualitativa vinculadas aos estudos etnográficos.

### 3.2 As contribuições dos estudos etnográficos

A etnografia foi desenvolvida por antropólogos no final século XIX e início do século XX para estudos de sociedades tradicionais, pequenas, isoladas. É conduzida frequentemente por estudiosos que são, ao mesmo tempo, participantes subjetivos na comunidade em estudo e objeto daquela fonte. Por constituir método de pesquisa que busca definir padrões de comportamento de grupo, ela é baseada em trabalho de campo, personalizado, multifatorial e dialógico.

De acordo com Hammersley (2007), o termo etnografia surgiu no século XIX para retratar a cultura e as estruturas sociais de determinados povos, sobretudo, não ocidentais. A partir daí, os estudos etnográficos perderam a carga negativa “purista”, centrada somente na interpretação do pesquisador sobre a cultura alheia e começaram a produzir estudos baseados na descrição e na interpretação dos dados gerados a partir da visão dos valores sociais e culturais dos povos pesquisados.

A observação participante é estilo adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coletas de dados para saber sobre as pessoas e sobre seu modo de vida.

Angrosino (2009, p.30) assim define a etnografia como “arte de descrever determinado grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças”.

A etnografia é a observação de um grupo por determinado período de tempo e das formas costumeiras de viver em um grupo particular de pessoas. Na etnografia o pesquisador tem o objetivo de documentar, monitorar e encontrar conjuntamente o significado para as ações dos colaboradores.

Dessa forma, os dados são interpretados de acordo com as ações humanas e com as práticas sociais e institucionais situadas localmente em determinados grupos. Nessa interpretação, explora-se o modo como as pessoas percebem as situações enfrentadas nas interações e como consideram o modo dos outros de agir nessas mesmas situações.

Essa perspectiva teórica originou-se com os trabalhos de Hymes na década de 60. “O autor denominou a área como “etnografia da fala” e só depois se apoiou no termo etnografia da comunicação. Assim, na etnografia da comunicação, a compreensão das ações dos

participantes está nos significados interconectados às crenças partilhadas no contexto sociocultural.

Consoante aos moldes da pesquisa etnográfica, pode-se dizer que para uma boa condução de pesquisa qualitativa de orientação etnográfica é possível observar o uso de duas ou mais técnicas para obtenção da triangulação dos dados. Para cobrir todas as arestas observadas, o pesquisador deverá lançar mão de múltiplos olhares.

### ***3.2.1 Notas de campo***

As notas de campo são escritas durante a observação de campo, nelas o pesquisador deixa registradas suas percepções, ideias, teorias aplicáveis a determinados casos, assim como breves análises. As notas de campo funcionam como recursos direcionadores de análises posteriores à observação em campo. Alguns pesquisadores, como Angrosino (2009), exemplificam as formas de representações das notas de campo, são elas: as gravações, as notas mentais e as palavras-chave.

De acordo com a perspectiva dos estudos etnográficos, o processo de construção e reprodução da pesquisa qualitativa passa por duas etapas, a primeira de produção e a segunda de reprodução textual. Portanto, durante a observação participante, o pesquisador deve tentar reproduzir as ações e os acontecimentos de forma prática. Atkinson (1992) e Angrosino (2009) defendem que a ação de tomar notas deve ser feita de maneira discreta e mais ágil possível para que o colaborador de pesquisa não se sinta intimidado ou coagido a fazer ou deixar de fazer determinada ação dentro de seu próprio contexto.

As notas de campo devem traduzir as observações, mas não devem ser transportadas originalmente para as análises, já que a maioria dessas notas só faz sentido para o próprio pesquisador. Vale lembrar que durante a estudo o pesquisador faz uso dessas notas para conduzir, *a priori*, reflexões e elucubrações acerca dos seus objetivos de pesquisa. Assim na continuidade do trabalho, o pesquisador poderá verificar se seus pensamentos e reflexões se mantiveram ou se modificaram ao longo do processo.

Pode-se dizer, com isso, que o uso das notas de campo pelo pesquisador constitui termômetro para verificar até que ponto suas reflexões iniciais estavam corretas ou eram relevantes.

### ***3.2.2 Observação participante***

A observação participante é considerada como uma técnica de pesquisa que facilita a geração de dados do pesquisador. De acordo com Angrosino (2009), a observação é o ato de perceber como as relações sociais, culturais e linguísticas se estabelecem e como se interrelacionam em determinados grupos. Assim, para Angrosino (2009, p. 56), o ato de observar é “perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisador”.

Consoante aos princípios da observação participante, é preciso que o pesquisador tenha em mente que a observação deverá ser pautada por princípios gerais da pesquisa qualitativa, e não por princípios estabelecidos pelo próprio pesquisador. Agindo dessa maneira, o pesquisador conferirá mais credibilidade à sua análise, e o processo de geração de dados, uma vez que se despojará de seu etnocentrismo.

Desse modo, seleciona-se a técnica de pesquisa “observação participante” para a geração de dados desta pesquisa, pois esta constitui um dos meios para que se respondam às perguntas de pesquisa deste trabalho desse modo mais fiel às ações investigadas.

### ***3.2.3 Grupo focal***

O grupo focal constitui técnica de pesquisa na qual são oferecidos aos colaboradores tópicos de discussão para facilitar a reflexão sobre suas práticas ou ações. Portanto, o pesquisador, nessa técnica, atua meramente como um facilitador da discussão.

O grupo focal pode ser utilizado para reconhecer o que os participantes pensam acerca dos diferentes fatos que compõem a vida social. Nesses grupos, é possível observar padrões de argumentação e percepções dos participantes, que podem evidenciar como funciona a compreensão de diversas práticas em sociedade.

Pode-se dizer que grupo focal é o ponto alto na geração de dados, pois propicia situações para dar voz aos colaboradores de pesquisa. Após a condução das discussões em torno de um tópico específico, o material gerado deve ser transcrito e analisado pelo pesquisador.

Vale lembrar que, nessa técnica, o pesquisador deve valorizar as interações que emergem das participações dos colaboradores, evitando assim o formato de entrevista em grupo, o que deixaria a geração de dados prejudicada, já que assim os colaboradores teriam de seguir roteiro preestabelecido e fixo.

### **3.3 Sobre os colaboradores da turma de Leitura e Produção de Texto para Estrangeiros**

Nesta seção apresentam-se os colaboradores de pesquisa da turma de Leitura e Produção de Texto para Estrangeiros da Universidade de Brasília. Essa turma era composta por quatro alunos de graduação, a saber: Amanda, *L. King*, *Nortinho* e *Fia Maquita*<sup>23</sup>. A seguir, faz-se a descrição das colaboradoras que participaram do grupo focal.

#### **3.3.1 Amanda**

Amanda era uma jovem intercambista de arquitetura. Ela estava matriculada na graduação de arquitetura na Universidade de Brasília. A jovem é italiana e morava na cidade de Turin, na Itália. Amanda estava na cidade há menos de um ano. Durante esse tempo, manteve contato com a Língua Portuguesa por meio dos colegas brasileiros da graduação e do namorado brasileiro. Dividia à época apartamento com estudantes brasileiros, também estudantes da Universidade de Brasília.

A estudante afirmou que tinha muito interesse em questões gramaticais da Língua Portuguesa, uma vez que dava aulas de italiano em uma escola particular e, por vezes, sentia dificuldade em explicar aos alunos brasileiros certas equivalências estruturais na gramática do italiano. Ela relatou que quando tentava fazer um paralelo entre as línguas se sentia um pouco desconfortável com relação à estrutura e não conseguia esclarecer prontamente as dúvidas dos alunos. Ela afirmou, também, que queria continuar com o curso de Leitura e Produção de Texto no semestre seguinte e que desejava começar um cursinho de Português mais voltado para as estruturas gramaticais.

---

<sup>23</sup>Todos esses nomes são pseudônimos escolhidos pelos colaboradores no dia do grupo focal. Os colaboradores L. King e Nortinho se recusaram a participar do grupo focal.

### **3.3.2 Fia Maquita**

Fia Maquita era estudante de biologia, também intercambista. Fia era uma aluna que estava no Brasil há mais tempo. Segundo ela, estava no Brasil há quatro anos e já havia se acostumado com o jeito de Brasília.

Fia já estava familiarizada com os traços culturais brasileiros, mas mesmo assim relatou que ainda enfrentava dificuldades no relacionamento com brasileiros. A colaboradora se queixou da falta de interesse que os alunos da Universidade têm para interagir com os africanos. Ela relatou que alguns colegas brasileiros já haviam perguntado a ela por que os africanos vivem em “panelinhas”, e ela havia respondido de forma ativa. De acordo com a aluna, os africanos não interagiam muito com os brasileiros dentro da Universidade porque não se sentiam à vontade. Já em outros contextos, a colaboradora disse que conseguia interagir sem maiores problemas linguísticos ou acionais.

## **3.4 Sobre os colaboradores da turma do PEPPFOL**

Neste ponto serão apresentados os colaboradores do curso PEPPFOL.

### **3.4.1 Gino**

Gino era piloto de operações especiais da aeronáutica italiana. Ele havia vindo para o Brasil para trabalhar na aditância da Embaixada da Itália. Estava em Brasília há mais de um ano. Nesse período de tempo, afirmou que já havia se acostumado com o clima da cidade e com as pessoas. Gino disse que antes de vir para o Brasil fez um curso de cinquenta horas de Português e cultura brasileira na Itália.

Durante as observações das interações feitas em sala de aula, percebeu-se que Gino era um dos alunos que mais participava nas aulas. Ele era muito aplicado, tinha um bom nível de conhecimento da língua e gostava que o professor desse muita explicação sobre os conceitos relacionados aos tópicos estudados em sala. Gino tinha forte espírito de liderança e, muitas vezes, chamava a atenção dos outros alunos. Na sessão de visionamento, durante a abordagem

êmica, perguntou-se aos alunos sobre essa característica de Gino, e todos eles afirmaram que não se sentiam intimidados com as atitudes de Gino, disseram que o respeitavam porque ele era o mais velho da turma e sabia o que estava fazendo.

Gino possuía senso de humor interessante. Em uma das atividades orais propostas pelo professor da turma promoveu uma explanação muito interessante, que a seguir passa-se a transcrever na íntegra.

1 Se: (.) eu fosse um animal, eu seria um TIGRÃO.

(Alguns alunos esboçaram sorrisos)

2 (Gino deu uma olhada para os colegas de turma e continuou).  
3 Seria um TIGRÃO (.) porque ele é elegante, tem raciocínio veloz e é o  
4 rei da selva.

Depois que ele terminou a apresentação, o professor lhe explicou qual era o sentido de “Tigrão” no Brasil.

1 João: Aqui temos TIGRE e TiGRÃO↓. Tigre é o animal. Já o  
2 TIGRÃO tem conotação  
3 sexual.

4 Gino: Ah:: pensava que era a mesma coisa, perto da minha casa  
5 tem um mercado com  
6 esse nome “ O tigrão”.

Durante o curso, qualquer coisa que remetia à questão de humor ou ao sentido e ao significado estendido do item lexical “tigrão”, automaticamente Gino reproduzia a palavra e fazia piada de sua própria situação inusitada.

### **3.4.2 José**

José é um jovem chileno, veio ao Brasil para fazer um intercâmbio no curso de Direito da Universidade de Brasília. Ele estava no Brasil havia seis meses, nos primeiros meses ficou na casa de amigos brasileiros. Segundo o colaborador, essa estada foi importante, pois ele ainda não sabia entender o jeito dos brasileiros e a partir dessa experiência José pôde entender como o brasileiro agia em determinadas situações como: dar beijinhos nos encontros, a distância entre as pessoas na “balada”. José relatou dois casos que serão analisados no capítulo seguinte.

### ***3.4.3 Armed***

Armed é um jovem palestino que veio para o Brasil para trabalhar junto com sua família. Ele ainda estava em época de estudos regulares. Mas segundo o colaborador, no momento havia parado no ensino médio porque estava tendo muitas dificuldades com a Língua Portuguesa. O colaborador informou que em momento posterior voltaria a cursar o ensino médio em curso supletivo. Armed disse que já havia se familiarizado com os brasileiros, ele disse que no momento só enfrentava problemas no trânsito, já que os brasileiros dirigem muito “devagar”.

### ***3.4.4 Ana***

Ana é peruana e veio ao Brasil acompanhando sua família que presta serviços para a Embaixada do Peru em Brasília. A colaboradora disse que já se adaptou ao clima e às pessoas do Brasil. Ana estuda para entrar no curso de Medicina da Universidade de Brasília.

### ***3.4.5 Jean***

Jean é do Benin e veio ao Brasil para estudar Português e candidatar-se a uma das vagas na graduação que o governo brasileiro oferece para estudantes africanos. Jean estava no Brasil há seis meses e pretendia estudar agronomia na Universidade de Brasília.

### ***3.4.6 Peter***

Peter é irlandês e está no Brasil há um ano. Segundo o colaborador, quando chegou teve muitas dificuldades, ele achava que os brasileiros se referiam a ele com preconceito. Visto que em algumas situações de encontros sociais os amigos de sua noiva o chamavam de “gringo”. Peter dizia que se sentia taxado como o diferente e chegou a pensar que a palavra “gringo” era um xingamento. Depois de um tempo, ele pediu para que sua noiva explicasse o sentido dessa palavra, e só depois disso ele compreendeu que os brasileiros não estavam xingando, mas ainda assim ele sentia que havia preconceito em relação a ele.

### **3.4.7 Takahashi**

Takahashi é de origem japonesa, mas nasceu nos Estados Unidos. Ele veio ao Brasil para acompanhar o marido que trabalhava em organismo internacional. Takahashi está no Brasil há mais de um ano. Segundo a colaboradora, já estava acostumada com jeito dos brasileiros e agora já conseguia utilizar estratégias quando estava em lojas e os vendedores a abordavam.

### **3.4.8 Lyn**

Lyn é chinesa e está no Brasil há três anos, e veio acompanhar o esposo que trabalhava na União Europeia (UE). Lyn dizia que já está acostumada com os brasileiros. Mas que ainda não tinha se acostumado com as relações de trabalho aqui no Brasil, sobretudo, na cidade de Brasília.

### **3.4.9 Rocio**

Rocio é cubana, veio ao Brasil para conhecer a família do noivo. Segundo a colaboradora, ela já se acostumou com os brasileiros. Ela dizia ter alguns problemas relacionados à língua e ao uso dos gestos durante as interações.

## **3.5 Contextualização do cenário da pesquisa: escolha das comunidades de prática**

A tradição de estudos etnográficos revela que o contexto de pesquisa precisa ser levado a sério para se entender as questões em estudo. Portanto, segundo Angrosino (2009, p. 13), “a busca por dados etnográficos deve ser direcionada à busca de modelos de comportamentos, de interações e de práticas”.

Dessa forma, esta pesquisa surgiu do desejo de encontrar soluções e caminhos para os casos de mal-entendidos relatados pelos alunos do curso de Português para Estrangeiros do

PEPPFOL<sup>24</sup>. Os estudantes do curso sempre contavam aos amigos e aos professores situações de estranhamentos culturais que, por vezes, geravam mal-entendidos contundentes e de difícil reparação em suas práticas interacionais.

A partir desses relatos, começou-se a pesquisar sobre a ocorrência de mal-entendidos nos diversos contextos interacionais entre aprendizes de PSL e brasileiros. Depois disso, delimitou-se o objeto de estudo e desenhou-se a pesquisa contemplando contexto interacional de alunos aprendizes de Português como L2 na interação com professores brasileiros de Português para estrangeiros e em outros contextos diversos.

Com o contexto de pesquisa delimitado, buscou-se, então, a comunidade de prática a ser pesquisada. Nos estudos interacionais, as comunidades de práticas são entendidas como grupos de pessoas que se interagem regularmente e organizam em torno de um objetivo comum e acabam criando vínculos em função desses objetivos. Esse conceito vem sendo adotado nos estudos discursivos e interacionais que compreendem a comunidade de prática situada em espaço (físico ou não) onde as pessoas se engajam mutuamente para o alcance de determinado fim comum. Assim, Rampton (2009, p. 694) afirma que as comunidades de práticas atuais se constituem em vários contextos de convivência. Nesses contextos, os participantes constroem sentido para seus objetivos e ideias por meio de redes locais e globais, bem como na interação com estranhos dentro, fora e nas fronteiras dessas comunidades. Desse modo, no caso desta pesquisa, as comunidades de práticas selecionadas para compor a geração dos dados são constituídas de estudantes de Português como L2 que se inserem em inúmeras outras comunidades de práticas, como pesquisadores, militares, artistas, ativistas sociais, entre outras.

*A priori*, esta pesquisa tinha como objetivo para a geração<sup>25</sup> dos dados apenas uma comunidade de prática, no caso a comunidade de prática do curso de Leitura e Produção de texto da UNB, mas no meio do processo de negociação com a referida comunidade, foi deflagrada a greve ocorrida nas universidades federais. Assim, a pesquisadora teve de procurar outra comunidade de prática de Português para estrangeiros, a comunidade do curso PEPPFOL para a complementação de dados.

---

<sup>24</sup>PEPPFOL: Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas <http://www.let.unb.br/peppfol/>

<sup>25</sup>De acordo com os recentes estudos de metodologia qualitativa, é possível compreender o termo **geração de dados** pela geração de dados que é a construída e analisada com auxílio das interações e não a coleta de dados que já estão prontos, isto é, os dados são construídos no curso da pesquisa.

### ***3.5.1 Negociação com a comunidade de Prática da turma de Leitura e Produção de Textos da Universidade de Brasília***

Para a construção desta pesquisa, escolheram-se duas comunidades. A primeira foi escolhida por se tratar de uma comunidade constituída de estudantes de pós-graduação e de graduação das mais diversas áreas da Universidade de Brasília (UNB) e, também, pela identificação da pesquisadora com a proposta de trabalho da professora regente da disciplina. O sincronismo de abordagens teóricas possibilitou a observação participante e a aceitação da pesquisadora pela comunidade observada com mais naturalidade.

Dessa forma, a turma observada constituiu turma regular da graduação da UNB vinculada ao LIP – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. A disciplina era conhecida pela sigla LPT (Leitura e Produção de Textos). LPT é a disciplina que mais recebe estudantes na referida Universidade, pois quase todos os estudantes têm a obrigação de cursar essa disciplina. Diante disso, a professora regente elaborou um projeto para que a disciplina pudesse preparar estudantes estrangeiros da graduação e da pós-graduação, a fim de alcançar êxito nos textos que compõem a prática social acadêmica de forma satisfatória.

Logo após a escolha do contexto de pesquisa, foi-se ao encontro da comunidade de prática selecionada no dia 10 de setembro. Nesse dia, a pesquisadora foi apresentada à turma pela professora regente e por suas estagiárias. Elas apresentaram a pesquisadora para turma como profissional que estava ali para observar as rotinas das aulas, bem como interessada em evidenciar novos processos de ensino aprendizagem de acordo com as necessidades de compreensão da turma.

Após o contato inicial, a pesquisadora se apresentou à turma e disse que estava ali para observar como funcionavam os processos de compreensão durante a interação aluno/professor. Não se manifestou claramente quanto aos objetivos de pesquisa, pois temeu-se que os alunos pudessem minimizar situações de mal-entendidos ou maximizá-las, afetando o curso normal de suas interações habituais.

Nesse sentido, Harvey (1982) respalda o pesquisador no sentido de não ser tão claro quanto à natureza dos dados, uma vez que esses só serão gerados no curso das análises interativas. Assim, depois desse momento inicial, foram apresentados os métodos de geração de dados durante a observação participante. Falou-se, ainda, que durante as aulas, ela estaria atenta a todas as interações e que em alguns momentos tomaria nota do que estaria acontecendo em sala. Explicou também que o outro instrumento de geração de dados seria a

filmagem das aulas. Percebeu-se que os alunos nesse momento ficaram um pouco intimidados. Entretanto, logo em seguida, procedeu-se às explicações sobre como aconteceriam as captações das imagens das aulas. Foi explicado que as imagens dos alunos só seriam captadas se eles estivessem de acordo com o TCLE<sup>26</sup>, e que os que não quisessem aparecer nas imagens teriam seu direito assegurado e em nada seriam apenados por isso. Foi entregue, então, os TCLEs aos alunos e ficou combinado de que na aula seguinte eles entregariam o documento devidamente assinados, e foi o que aconteceu.

### **3.6 Negociação com a comunidade de prática do PEPPFOL**

A outra comunidade escolhida para a geração dos dados de pesquisa foi o PEPPFOL. O PEPPFOL é um programa de Português para Estrangeiros vinculado ao LET – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – da Universidade de Brasília. Essa escolha foi feita em razão de a pesquisadora já haver participado do Programa como professora. Portanto, já conhecia os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos no curso, bem como a estrutura do programa.

O PEPPFOL estrutura-se como escola que oferece cursos de Português a toda comunidade estrangeira de Brasília e a alunos conveniados. Conjuga, também, projetos de formação inicial continuada para estudantes de Letras da Universidade, entrelaçando extensão, ensino e pesquisa. Nessa perspectiva de ensino e pesquisa, o PEPPFOL desenvolve pesquisa nas áreas de ensino-aprendizagem de cultura brasileira, formação de professores e inserção de novas tecnologias de comunicação (TICs) para o ensino de português para falantes de outras línguas.

Os cursos no PEPPFOL são oferecidos bimestralmente em dez níveis de proficiência linguística. A saber, Iniciante I e II, Intermediário I e II, Avançado I e II, Superior I e II, Português para Hispanofalantes, nos níveis – Iniciante e Intermediário, Esses cursos são ministrados com carga horária de 48 horas de aula cada um. As aulas dos cursos são divididas em três encontros semanais, com duração de duas horas. O programa oferece também cursos de ensino diferenciado aos falantes nativos de espanhol. Esses participantes são inseridos em dois níveis básicos antes de ingressarem no Avançado I com outros alunos. Além desses

---

<sup>26</sup>TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esse termo é uma das exigências que devem ser cumpridas para que o projeto seja aprovado no Comitê de Ética da Universidade de Brasília. <http://www.cepih.org.br/index.htm>

curros, o PEPPFOL oferece cursos de verão e inverno, com a mesma carga horária dos outros cursos regulares.

Quando se iniciou o contato com a coordenação do PEPPFOL, puderam-se explicar todos os objetivos desta pesquisa. Aproveitou-se a oportunidade para explicar quais seriam os métodos para geração de dados. Foi solicitado consentimento para a realização de filmagens das aulas, o que seria acompanhado do registro de notas de campo. A coordenadora do programa ouviu toda a exposição e aceitou a presença da pesquisadora no programa. A partir disso, foram indicadas as turmas que poderiam ser pesquisadas, em função da facilidade de acesso. Após esse primeiro contato de negociação, a coordenadora indicou para o contato inicial à turma de Avançado I.

No dia marcado para a realização desta pesquisa, no curso de Avançado I, iniciou-se a negociação com a turma. Já na sala de aula, o professor apresentou a pesquisadora como alguém que estava interessada em investigar práticas de interação dentro da sala de aula. Continuou-se, então, a conversa com os alunos e foi explicitado e apresentado a eles quais seriam os métodos para a geração de dados. Assim, a primeira técnica citada, foi o registro de notas durante a observação. Depois, esclareceu-se que seria necessária a filmagem das aulas observadas. Eles não esboçaram manifestações verbais, mas as manifestações visuais eram de espanto. Com isso, deixou-se claro que as filmagens das aulas seriam instrumentos de auxílio, somente, para a análise, e que essas imagens jamais seriam utilizadas para a defesa da dissertação, apresentação em congressos ou divulgação na internet. Nesse momento, começou-se a distribuir os TCLEs, quando foi explicado que aquele era o termo de consentimento que autorizaria a filmagem durante as aulas. Assim, pediu-se que eles os levassem para a casa. Após essa explicação, salientou-se que só poderia ser realizada a filmagem se todos estivessem de acordo, e que, para essa concordância, eles deveriam ler o TCLE e, após essa leitura e eventual aceite, o termo seria entregue na aula seguinte. No outro dia, eles procederam a entrega do termo. Todos os alunos da turma entregaram o termo de consentimento assinado.

No dia 15 de Setembro de 2012 iniciaram-se as filmagens na turma de Avançado I. Essa turma era composta por dez alunos de nacionalidades diferentes. A turma era composta por dois alunos africanos do Benin, um chileno, um irlandês, uma cubana, uma americana, um italiano, um palestino, uma peruana e uma chinesa.

A turma de Avançado I era bem participativa, com exceção do aluno palestino, que apresentava comportamento diverso dos demais alunos. O professor da turma era muito criativo e dinâmico. Ele informou a pesquisadora que tinha esse comportamento mais

dinâmico porque se tratava de uma turma com a carga horária muito corrida. Então, se ele seguisse um ritmo muito estrutural, a turma não responderia com o mesmo empenho. Portanto, ele sempre tentava trabalhar as quatro habilidades da aprendizagem nas aulas: ler, escrever, ouvir e falar. Em todas as aulas observadas, os alunos faziam apresentações orais, e além disso, interagiam com a plateia (os outros colegas).

### **3.7 Prospectivas**

Neste capítulo, apresentaram-se os caminhos percorridos para a geração dos dados da pesquisa. Além da descrição dos participantes das duas comunidades de práticas pesquisadas.

No próximo capítulo serão apresentados os principais achados desta pesquisa diante das análises das duas comunidades de práticas.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISES INTERACIONAIS DE MAL-ENTENDIDOS INTERCULTURAIS

---

#### 4.0 Perspectivas

Neste capítulo, apresenta-se a análise dos casos de mal-entendidos interculturais percebidos durante a observação participante e a realização do grupo focal nas turmas do PEPPFOL - UNB e LPT-UNB. Além dos relatos apresentados no grupo focal, analisam-se ocorrências de mal-entendidos durante a ação interacional entre professores e alunos, assim como na interação entre colegas de turma.

Para análise das ocorrências de mal-entendidos, foram utilizados conceitos e teorias da Sociolinguística Interacional, da Pragmática e da Teoria Sociocultural. A seguir, apresentam-se as análises dos dados.

#### 4.1 Caminhos percorridos para a análise de mal-entendidos interculturais.

Para dar início a análise dos mal-entendidos interculturais, pautou-se no conceito de mal-entendido adotado nesta pesquisa. O mal-entendido é compreendido como ação interpretada de forma divergente da maneira como o locutor a enunciou. Dessa forma, quando um interagente situa-se em um *frame* diferente daquele que o locutor está situado, quando o interagente não processa uma pista de contextualização da forma como ela deveria ter sido veiculada ou quando o processamento de inferências não é bem sucedido, o mal-entendido ocorre. Diante dessa caracterização sobre como ocorre o mal-entendido, pode-se afirmar, também, que, após a percepção da ocorrência do mal-entendido, os interagentes podem caminhar para o entendimento. Assim, quando o mal-entendido é detectado, o interagente tem a possibilidade de construir o sentido da ação com base na explicação do que havia compreendido de forma diferente do sentido intencionado pelo locutor. Então, nessa perspectiva, o mal-entendido é compreendido como algo comum nas interações, funcionando como fator que contribui para resolver conjuntamente a construção do sentido empreendido pelo locutor.

Após situar como o mal-entendido é compreendido neste trabalho, utilizam-se os conceitos de *face* de Goffman (1975), acrescidos da teoria da polidez defendida por Brown &

Levinson (1987). Assim, observam-se quais são as estratégias de polidez das quais os interagentes se valem quando enfrentam situações de mal-entendidos.

#### 4.1.1 Análises de mal-entendidos interculturais

A análise deste trabalho será organizada da seguinte forma: no primeiro momento, analisam-se dados oriundos da observação participante. Em seguida, passa-se à análise dos relatos de mal-entendidos feitos pelos participantes da pesquisa no grupo focal.

#### 4.1.2 *Mal-entendidos interculturais durante a observação participante.*

Durante a observação participante na comunidade de prática do PEPPFOL, registraram-se algumas ocorrências de mal-entendidos na interação entre alunos e professores, bem como entre os próprios alunos.

#### Ocorrência 1

Durante a explicação sobre alguns aspectos temporais no contexto brasileiro, o professor João explicava do que se tratava a expressão “*só um minutinho*”.

1     **João:** Quando( . ) o brasileiro fala{{ac}}assim pra você: só UM  
2     minutinho. O que que isso representa pra vocês?

(Alguns alunos começam a expressar o significado dessa expressão)

3     **Lyn:** Te::mpo muito curto

4     **João:** {{ac}} ahã, MAS que que isso traz na prática pra vocês. Esse só  
5     um minutinho↓

[Um aluno não identificado diz: é mais de uma hora]

6     **Takahashi:** ele não vai rápido.

7     **João:** E minuto(.) se a gente for pensar literalmente (.) é um intervalo de 60  
8     segundos. NÃO tem minutinho nem minutão, ele sempre vai ter a  
9     {{ac}} mesma duração. Mais que isso, é (.) traz na prática pra vocês.  
10    Quando o brasileiro fala um minutinho, ele geralmente vai rápido ou  
11    ele demora↓?

12    **Lyn:** rápido.

13    **João:** ele teria que ir na prática rapidamente, né? Mas isso sempre

14    acontece? Às vezes, ele demo:::ra mui:::to. Mas por que ele ?                   15  
15    minutinho?

16    **Armed:** É uma questão cultural.

17 **João:** É uma questão{{ac}} cultural. Mas qual é objetivo dele ao dizer: só um minutinho?

18 **Lyn:** Ele, ele quer que você tenha paciência.

19 **Jão:** ISSO: ele quer que você tenha paciência e não vai ser algo  
 20 demorado. Mas pode ser que ele (( Sorri )) mas pode ser que ele  
 21 demore. Mas ele quer, quer minimizar o seu estresse, ele quer (sinal  
 22 descendente com as duas mãos) diminuir a sua ansiedade naquele  
 23 momento, ma::as às vezes isso é pior. To:o dizendo isso porque  
 24 {{ac}}eu tive uma aluna e ela {{ac}} dizia assim: Professor, toda:a vez  
 25 que um brasileiro fala pra mim, Ah:::, só um minutinho::: eu já sei  
 26 que *no fundo no fundo ele vai demorar,né?* Mas pode ser que não,  
 27 pode ser que {{ac}} a pessoa diga: só um minutinho, e seja algo  
 28 rapidinho me:smo, ok? Então, a questão do tempo é é é muito  
 29 cultural. Por que se você for falar como um britânico por exemplo: só  
 30 um minutinho (olhando para o relógio) ele vai(.) passo de 60  
 31 segundos, você já demorou mais, né?. Por que lá,(.) o casamento do  
 32 príncipe, eu fiquei IMPRESSI:ONADO. Por que lá é assim, vou dar  
 33 um exemplo, né? 14:36, a menininha vai entrar com o buquê de  
 34 flores↓,14:38 o padre iniciará a cerimônia,14:30 (.) 14:40 será feita a  
 35 entrega das alianças, num tava tão minucioso assim {{ac}}mas 14:45 o  
 36 carro sairá da igreja(.) com horários picados, se fosse aqui no Brasil(.)  
 37 mais ou menos 20:00 horas a noiva vai sair,(Re) mais ou menos  
 38 21:00 ((Re)) (.) e tem essa questão mais ou menos, porque tempo é  
 39 uma questão cultural. Como é que é essa questão de tempo no país de  
 40 vocês?

41 **Rocio:** Em (.) cuba é igual que aqui (sinal apontando para baixo).

42 **João:** É, é semelhante aqui?

43 **Rocio:** (+) é muito similar, as pessoas não falam um minutinho, ma (.)  
 44 mas uma expressão muito parecida. E quase ninguém, se você marca  
 45 uma hora pra ver a outra pessoa assim, geralmente não pontual.

47 **João:** Então, o caso da Rocio é muito pouco provável que ela tenha  
 48 um mal-entendido aqui no Brasil em relação a isso, a questão  
 49 temporal. A:gora é: é é e nas outras culturas? Como é que é isso?

50 **Armed:** (levanta a mão) no (.) meu país (.) diferente, a gente fala só  
 51 cinco minutos. É (.) cinco minutos é (.) é uma questão cultural. Todo  
 52 mundo fala assim, todo mundo diz assim.

53 **João:** ahã (.) Você é de que país mesmo↓?

54 **Armed:** Da palestina.

55 **João:** Da palestina: né. Então, na palestina há uma expressão  
 56 semelhante, mas eles dão um espaço maior. De repente↓

[ mesma cultura].

57 **João:** e ninguém lá fala minutinho?

58 **Armed:** Ninguém fala um minuto porque 5 minutos é (.) é cultural ,  
 59 questão cultural↓

60 **João:** Ok, porque a nossa tradução, a::: nossa: traquinagem, digamos  
 61 assim, a nossa brincadeira com a palavra é no termo -inho,  
 62 principalmente aí. porque se eu falo, me dá um minuto↓? Também  
 63 temos essa expressão (0.2) agora se eu falo me dá só um minutinho,

64 atrás desse -inho tá a seguinte mensagem: vai ser rápido, eu não vou  
65 demorar. É essa a mensagem que está detrás desse -inho, ok gente?

A explicação da expressão “*só um minutinho*” continua, mas a análise será feita somente a partir desse recorte. Acredita-se que, para os objetivos deste trabalho, a continuidade da explicação não é relevante. Assim, percebe-se que o mal-entendido descrito está relacionado à estrutura semântica e à equivalência das expressões “*cinco minutos*” é “*só um minutinho*”. Armed<sup>27</sup> relata que na Palestina há diferenças entre as expressões, mas de fato o que acontece é que a diferença está relacionada ao significado literal dos numerais. As expressões são diferentes do ponto de vista da estrutura, só que não diferem semanticamente da expressão utilizada no Brasil. Pode-se comprovar tal fato com a explicação do professor João, que logo na sequência fala: – *Então, na palestina há uma expressão semelhante, mas eles dão um espaço maior*. João ainda tenta explicar a semelhança entre as duas expressões, mas Armed toma o turno e insiste que na Palestina a expressão não tem o atenuador de diminutivo -inho. De acordo com Armed – “*Lá ninguém fala um minuto porque 5 minutos é (. ) é cultural, questão cultural*↓, embora seu sentido pragmático seja equivalente ao minutinho brasileiro.

Uma das causas que podem ser atribuídas a esse caso de mal-entendido está ligada aos *frames* de Armed. Quando Armed depara com a expressão “*só um minutinho*” parece não compreender o valor do diminutivo nessa expressão, pois o sufixo -inho parece não acrescentar para ele informação nova à construção de conhecimento referente à expressão no contexto brasileiro. O participante da pesquisa ainda insiste que, na sua língua, quando as pessoas pedem para alguém esperar por algo, elas somente dizem “*espera cinco minutos*”. João tenta explicar para o aluno que no Brasil, se alguém fala espere “*cinco minutos*”, passa a informação de muito tempo. Então, mesmo que essa expressão seja utilizada no contexto cultural brasileiro, ela sempre virá com um atenuador. Isto é, o atenuador -inho será sempre utilizado para não deixar o interlocutor ansioso demais. Outra observação importante no caso de Armed é que, provavelmente, para ele a expressão “*cinco minutos*”, utilizada na Palestina, e a expressão “*só um minutinho*” só seriam equivalentes se estivessem ambas no diminutivo, como isso não acontece, ele não consegue processar o sentido da expressão utilizada pelos brasileiros.

---

<sup>27</sup> Armed era um aluno que havia sido reprovado no nível intermediário e optou por frequentar o curso como aluno regular da turma de nível avançado, porque no curso de inverno não havia outra turma de intermediário para que ele pudesse refazer o curso durante as aulas. Ele apresentava algumas incompreensões, e o professor sempre tentava explicá-las. Muitas vezes, esse processo durava muito tempo, o que deixava os outros alunos impacientes.

## Ocorrência 2

Em uma aula na qual os alunos estavam respondendo à determinada tarefa de casa que solicitava resposta para a seguinte indagação “Se você fosse um animal, qual animal você gostaria de ser?” todos os alunos estavam contando para os outros colegas de classe quais eram suas opções. A tarefa pedida pelo professor era escrita, mas os alunos deveriam relatar o texto para os outros colegas de maneira informal. Em um dado momento da aula, uma aluna começa a contar que gostaria de ser um macaco, porque esse animal era esperto e inteligente. Aproveitando essa situação, o professor começa a falar sobre as imitações que os macacos fazem dos humanos e acrescenta que os macacos só são capazes de imitar, não são capazes de criar. João lembra também de algo muito comum no Brasil, que diz respeito ao fato de as pessoas que, geralmente, têm papagaios como animais de estimação, ensinam palavrões para eles, que acabam repetindo essas palavras o tempo todo. A seguir, transcreve-se o trecho em que o professor trata dessa questão.

1     **João:** Geralmente, o genro não gosta da sogra, aí: fala: Mariana  
 2     é uma VACA. Vaca, aqui é péssimo, né::? É::: uma pessoa  
 3     que adora (risos e gesto com os dois braços para o  
 4     infinito) (.) participar de várias...(risos) vocês me entendem↓?  
 5     Todos entendem vaca?

4     **Ana:** Mãe

6     **João:** Não. Vaca é uma mulher que gosta de ficar com vários  
 7     homens, beijar vários homens. É {[ac]}uma vaca, é uma  
 8     mulher sem valor.

(A turma sorri timidamente).

Nesse caso, pode-se observar que Ana tenta fazer associação de significado da palavra “vaca” com o termo mãe, mas diante do contexto de uso, ilustrado pelo professor, do item lexical “vaca”, isso não foi possível. Após a explicação do professor, ela percebe o mal-entendido relacionado ao sentido pragmático do item em foco.

Então, Ana começa a trilhar o entendimento do item lexical vaca, tentando relacioná-lo com os elementos que a fala do professor oferece. Desse modo, o professor explicava que os genros que não gostam de suas sogras, ensinam seus papagaios de estimação a falarem: “A Mariana (sogra) é uma *vaca*”. Passando por esse caminho, Ana processa o grau de parentesco

da sogra com o genro, e assim por diante, e acaba dizendo que “vaca”, naquele contexto é mãe. Ana, nesse caso específico, não foi capaz de fazer a devida inferência de que as sogras no Brasil são objetos de constantes piadas e histórias engraçadas.

### Ocorrência 3

Para o desfecho positivo de casos como o de Ana, é necessário que as inferências sejam construídas de forma satisfatória João, apesar de não explicar o sentido pejorativo de sogra no Brasil, explica o que significa uma “mulher vaca”. A partir disso, essa explicação constrói novos *frames* para Ana, o que poderia facilitar o entendimento de uma expressão pragmática no Português do Brasil.

Em uma das atividades que envolvia a habilidade de falar no processo de aprendizagem, o professor João pediu aos alunos que perguntassem aos colegas quais tinham sido os pedidos feitos para o “Ano novo”<sup>28</sup>. Gino resolveu fazer as perguntas para Armed.

- 1 Gino: Onde foi no réveillon↓? Ontem à noite?
- 2 Armed: (0.3) ( olha para Gino e balança a cabeça como se quisesse dizer
- 3 Hã!)
- 4 Gino: Onde(.) onde foi você a(.) à noite?
- 5 João: ONDE VOCÊ passou/ ontem à noite?
- 6 Gino: passou ou foi?
- 7 João: PASSOU. Foi é é (.) é como se dissesse assim: eu fui lá na
- 8 secretaria. Não foi
- 9 importante. Fui e voltei.
- 10 Gino: Ma passou o {[ac]}réveillon, onde ??
- 8 João: Passou que é uma (.) coisa maais processual.
- 9 Armed: É eu fui na academia.
- 10 Gino: AH!
- 11 João: Eu PASSEI na academia?? Uai, na academia.
- 12 Colegas de turma: dão alguns sorrisos tímidos.
- 13 Armed: (faz uma sinal com mão direita, como se perguntasse o que está
- 14 errado)
- 15 João: Academiaa é academia de ginástica. Que que se quer dizer
- 16 com academia?

<sup>28</sup> Essa atividade foi produzida com base na leitura de um texto que tratava sobre datas comemorativas no contexto brasileiro. Então, os alunos foram orientados a perguntarem para os colegas o que eles haviam feito na noite da virada do ano e quais tinham sido os desejos e pedidos feitos e programados para o ano seguinte.

17 Armed: É ontem à noite, eu fui na academia prá (faz movimento de levantar  
18 peso com os dois  
19 braços).

20 Gino: No revillon, no réveillon??

21 João: Mas tá perguntando no réveillon?? Na virada do ano??

22 10(.)9(.)8(.) Feliz ano  
23 novo! Ce foi prá academia???

24 Os colegas sorriem alto!

25 Armed: (sorri também)

26 Gino: (sorri) pode ser! (pisca o olho para o professor)

27 João: Pode ser. Não é impossível não↓

28 Armed: Não entendi, é:::

29 João: Ce não entendeu o que que é réveillon?

30 Armed: Eu, é::: final do ano??

31 João: É: a passagem do ano ( vira para o quadro e começa a falar)

32 2012, 2013. Ano  
33 Novo/.

34 Armed: Um(.) de Janeiro?

35 João: 1º de Janeiro, exatamente.

36 Armed: hu:::m.

37 João: Você passaria na academia?

38 Armed: Não!

39 João: Ah, bom! ( gargalhadas)

40 Gino: Na boate, na boate.

41 João: É (risos) até mais adequado, né? (0.4) Aí vamos lá. Onde é  
42 que você passou o  
43 Ano novo::, Armed?

44 Armed: Eu fui é::, tinha uma festa: é Brasília:

45 Gino: ãn

46 Armed: Festa de Ano Novo que fica:: perto de congresso↓

47 João: Perto do congresso. Ahã.

48 Gino: Ah que bom. Eu fui:: lá:, eu acho que fui lá: mesmo. Eu  
49estou curioso de saber(.) quais foram os desejos de você para no: novo ano?

46 João: Para o Ano novo!

47 Gino: (bate as palmas das mãos) para o Ano novo.

48 João: Ahã.

49 Armed: Eu: gostaria que o mundo seja:  
50 João: que o mundo fosse↓  
51 Armed: que o mundo fosse mais tranquilo, menos guerras e

52 (0.3) também eu gostaria de o  
53 Brasil fosse campeão do mundo, novamente, porque eu gosto da  
54 seleção brasileira:  
55 Os colegas da turma sorriem.  
56 João: Eu gostaria que o Brasil fosse campeão novamente,  
57 ótimo!  
58 Gino: Ah, bom. Muito bom que você é muito altruísta.  
59 Você acha nas outras pessoas, nas outras coisas, você não (0.2)  
60 não desejo nada pra você?  
(Os colegas sorriem novamente).  
61 João: DESEJA↓  
62 (risos)  
63 Armed: Eu(.) desejo para mim (.) que eu fizesse o vestibular  
64 e ::  
65 João: Eu desejo é presente, então que EU FAÇA o  
66 vestibular↓  
67 Armed: Eu desejo que eu faça o vestibular no ano que vem e:: com  
68 sucesso.  
69 João: Hum rum↓↓  
70 Gino: Ah que bom!  
71 Armed: E você? Você deseja alguma coisa para seus filhos?  
72 Gino: È verdade eu não achei:: O primeiro pensamento(. )  
73 pensamento foram para  
74 mundo melhor. Os primeiros desejos para o ano foram para mim. Eu  
75 gostaria para esse novo ano,  
76 que a minha família ficasse mais comigo. Porque estou a aqui no  
77 Brasil eles estão lá. Eu gostaria  
78 que eles pudessem chegar no:: no: pelo meno no meio do ano  
79 João: pelo menos  
80 Gino: Pelo menos no meio do ano é::: para qual ficar junto::  
81 Eu gostaria de::: se  
81 pudéssemos viajar mais com eles. Se pudéssemos com eles aqui no Brasil↓.  
83 Armed: Que bom! (balança a cabeça com movimento vertical para  
85 cima e para baixo).  
86 Você tem quantos filhos?  
87 Gino: Ah, eu tenho três filhos (abre um sorriso). São  
88 grandes.  
89 Armed: Eles moram longe de você?  
90 Gino: Eles estão na Itália. Eles estão estudando, mas eu  
91 espero que eles consigam

- 92 chegar aqui. Mas também eu que tinha desejo para: o:: Brasil. Eu  
 93 gostaria que o Brasil, que no  
 94 Brasil a violência caísse mais. É para:: porque eu acho o Brasil país é  
 95 lindíssimo, mas com muita violência.  
 96 alguns problemas de segurança. Assim, eu gostaria que pudesse ficar  
 97 mais tranquilo.
- 98 Armed: Sim, eu também é:: minha família a metade dela mora::  
 99 João: A Metade  
 100 Armed: A MEtade dela mora::: longe de mim e outro perto e mim.  
 101 João: e outra metade, que é outra metade↓  
 102 Armed: A outra perto de mim. É::: eu gostaria que minha família  
 103estivesse aqui toda para ficarmos juntos.
- 104 Gino: Ah! Mas você também gostaria de de de viajar lá  
 105 para Palestina onde você tem outros familiares, outros é amigos,  
 106 ou você tem já todas as pessoas mais caras aqui no Brasil?  
 107 João: Mais próximas↓↓  
 108 Gino: Mais próximas?  
 109 João: CARAS, você diz no sentido de mais preciosa, mais  
 110 importante.  
 111 Armed: (olha para o Professor João (+))

A primeira causa de mal-entendido encontrada na situação descrita está ligada ao domínio da competência interacional de Gino. Apesar de os dados de pesquisa apresentarem que esse aprendiz em inúmeras situações de interação demonstra boa competência para interagir sobre os mais diversos assuntos, no entanto, ele faz a pergunta para Armed de modo dúbio : “*Onde foi no réveillon/? Ontem à noite?*” Armed esboça por meio de linguagem não verbal o não entendimento da pergunta e responde em seguida: *É::: eu fui na academia*. Gino, por dominar, quase que de forma satisfatória as normas sociais de bom convívio, responde à fala de Armed com: AH! Percebe-se que com esse bom domínio das normas sociais, Gino quis preservar a face positiva de Armed, pois já havia percebido que Armed não havia compreendido o que havia sido perguntado. Desse modo, Gino poderia evitar os efeitos dos tímidos sorrisos dos colegas de turma que aconteceram logo em seguida à fala do professor João. Nota-se que os colegas de turma só esboçaram sorriso após a reparação do Professor. O fato de ser o motivo dos sorrisos durante a apresentação do diálogo poderia ter deixado Armed inibido, pois isso realçou sua face negativa. Mas esse fato não ocorreu, e Armed estava disposto a continuar o diálogo com Gino, que reagiu de forma bem humorada às reações dos colegas e ainda disse para o professor que não havia entendido.

Diante da reação de Gino, percebe-se a possibilidade de Armed não estar inserido no mesmo *frame* de Gino. Observa-se, pois, que ele não conseguiu acionar a metamsagem que estava envolvida no ato de fala “Onde você foi no *réveillon*?” Assim, quando o professor começa a dar exemplos sobre o que é *réveillon* e fornece pistas que fazem referência aos contextos provavelmente vivenciados por ele, é que o aprendiz consegue responder de forma satisfatória à pergunta do colega.

Outra possível ocorrência de mal-entendido no diálogo entre Gino e Armed apresenta-se no uso do adjetivo “*Pessoas caras*” no lugar de “*Pessoas próximas*”. A troca da palavra “cara” pela palavra “próximas” ou “importantes” não gerou mal-entendido durante a apresentação do diálogo, pois o professor realiza a reparação imediatamente após ao emprego do adjetivo, e explicando o uso do qualificador “caro/a”.

A análise desse caso é interessante porque, de acordo com a teoria da relevância, defendida por Sperber & Wilson (2005), a mente humana é projetada para extrair relevância do contexto, isto é, obter boas inferências a um baixo custo cognitivo. Assim, diante das inferências que Armed oferecia a Gino com relação ao contexto “*metade dela mora perto de mim e outra metade longe*”, Gino aciona os mecanismos de significação e diz “caras” em lugar de “próximas”. Segundo os referidos autores (2005), o que pode acontecer em casos como o de Gino e Armed é que o falante deve oferecer o comportamento ostensivo, que diz respeito a oferecer evidência clara para o ouvinte. Isto é, nesse processo, Armed oferece inferências claras para Gino, mas Gino não as interpreta de acordo com o sentido atualizado no contexto de Armed. Isso pode gerar mal-entendido diante da interpretação do adjetivo “caro/a”

#### *4.1.1.2 Análise de relatos de mal-entendidos interculturais durante a realização do grupo focal no curso PEPPFOL*

Anteriormente à aula que foi destinada à sessão do grupo focal, o professor pediu aos alunos produção textual com o seguinte tema *Um caso de mal-entendido linguístico ou não linguístico*. Logo após esse pedido, o professor pediu à pesquisadora que falasse um pouco

sobre o que era o mal-entendido. A pesquisadora procedeu à explicação e, em seguida, os participantes foram liberados. No dia seguinte, a pesquisadora recolheu as produções textuais dos alunos e distribuiu um texto motivador<sup>29</sup>. Após a leitura desse texto, foi proposta uma discussão sobre a ocorrência de mal-entendidos, e os participantes foram encorajados a contar o que eles entendiam por mal-entendidos. Gino foi o único participante que se dispôs a falar sobre o assunto. No início, contou o que entendia sobre o tópico pesquisado e depois relatou dois casos de mal-entendidos que haviam acontecido com ele. Esses casos serão transcritos na sequência. Os outros participantes<sup>30</sup>, após a fala de Gino, não separaram sua percepção do que era mal-entendido dos relatos de mal-entendidos, eles já começaram com os relatos de mal-entendidos.

Logo após o período de conversa que antecedeu, de fato, a geração dos dados. Gino<sup>31</sup> pediu o turno à pesquisadora e começou a falar o que ele entendia por mal-entendido:

### **R1Gino**

“ Na minha brevíssima: experiência(.) aqui no Brasil. Agora,  
 2 são seis meses aqui no Brasil↓. Não fiquei em  
 3 situações particularmente de grande embaraço. Acho porque é mais  
 4 que uma razão, porque a cultura portuguesa é muito parecida: com a  
 5 italiana:. Então, também, porque acho que tive outras experiências no  
 6 exterior. Assim, sempre estou pouco cuidado no relacionamento com  
 7 pessoas que não conheço↓, é estrangeiras, que não são italianas. E os  
 8 mal-entendidos para os latinos normalmente podem sair, podem  
 9 acabar, podem é :::se podem criar quando no uso da língua, que temos  
 10 palavras que são parecidas, mas tem também sentidos diferentes.[...]”

De acordo com a fala de Gino, percebe-se que o fator da proximidade entre línguas do tronco latino podem afastar ocorrências de mal-entendidos. Embora, mais adiante, ele admita que por essas línguas serem tão próximas, é possível haver o uso de determinada palavra que é dicionarizada em italiano da mesma forma que é dicionarizada em português, mas o sentido

<sup>29</sup> O referido texto encontra-se nos anexos deste trabalho.

<sup>30</sup> De acordo com a organização feita pela pesquisadora, os alunos deveriam informar quais eram suas percepções acerca do mal-entendido, e só assim passariam para os relatos de ocorrências de mal-entendidos. Mas como a pesquisa qualitativa é interessada nas produções naturais do interagente, preferiu-se não interferir na organização dos relatos dos alunos.

<sup>31</sup> Observou-se que Gino era um aluno muito participativo e desenvolvia uma liderança nata na turma. Analisou-se que essa liderança podia estar relacionada à idade dele, pois era o mais velho dos alunos e também por desenvolver uma postura mais paternal com os outros aprendizes. Portanto, no início do grupo focal quando a pesquisadora pergunta aos participantes “E aí, pessoal quem gostaria de iniciar nossa conversa?”. Gino olha para os colegas dá um sorriso e levanta a mão e diz sorrindo: “*Vou iniciar*”. Ele toma essa atitude, pois havia verificado que os colegas ainda estavam tímidos diante da pesquisadora.

não é partilhado pelos interagentes na língua portuguesa. Esses usos de determinadas palavras que têm a mesma grafia no português e no italiano, como a palavra “*bravo*” em português e em italiano, podem estar relacionados ao chamado mecanismo de relevância explicado por Lamb (2005), que se baseia na teoria da Relevância de Sperber e Wilson (2005). Segundo essa autora (ibid), o processo de significação no processo de aprendizagem de segunda língua é ancorado na relevância, ou seja, em italiano há a palavra “*bravo*”, então o falante utiliza essa palavra sabendo que ela existe em português e tem a mesma grafia. Dessa forma, esse falante processa as inferências construídas em italiano, não em português. Assim, esse equivocado processamento de inferências pode gerar situações desagradáveis e, até mesmo, mal-entendidos incontornáveis.

O fato de Gino citar a experiência que ele tinha em outros países estrangeiros, e por isso a importância de ser cuidadoso no trato com as pessoas que não conhecia, remete à teoria da Polidez de Brown e Levinson (1987). Segundo essa teoria, todas as línguas possuem estruturas linguísticas e pragmáticas reconhecidas por seus usuários, essas estruturas podem variar quanto ao grau de polidez e necessariamente são definidas por seus usuários. Assim, para alguém que ainda não partilha ou domina as regras de polidez de determinada cultura é necessário cuidado, pois se assim não proceder, poderá ameaçar a face negativa do outro conforme defende por Brown e Levinson (1987).

Após dizer o que entendia por mal-entendido, Gino, narra seu episódio de mal-entendido.

### **R1Gino**

1 Minha experiência particular, não particularmente grave, foi ao início  
 2 (.) estava:: a estava na piscina no de onde morava e estava na orla da  
 3 piscina:Estava lá um menino (sinal de ponderação com as duas  
 4 mãos) 10 anos que:: começou a nadar para a:: (.) é eu↓ eu disse: Ó  
 5 que bravo que você é. Isso foi, eu vi que: ele me olhou e também eu vi  
 6 que a: mãe me olhou na: na cara e depois voltou a cara (fez o gesto  
 7 voltando a cabeça, como se desaprovasse algo). Assim, entendi que  
 8 isso foi mal-entendido é:: malentendi(.) e lembrei que provavelmente  
 9 bravo não é a mesma palavra que eu entendo na: na língua italiana  
 10 como “esquisito” em outra situação.

### R1Ana

1 Meu mal-entendido é engraçado. Eu tenho namorado  
 2 brasileiro. Então, uma vez eu perguntei pra ele: Você tem muitas  
 3 amigas? E ele falou: – Eu tenho muita::s e todas gostam de mim. Eu?!  
 4 (faz cara de assustada com a situação) eu achei que todas queriam  
 5 namorar com ele. Mas ele explicou que não quando uma pessoa fala  
 6 que gosta de você é amizade aqui no Brasil. Os peruanos acham que  
 7 se alguém fala: eu gosto de você, eles acham que quer namorar. Aqui  
 8 (.) não é diferente. No meu país GOSTAR não é só amizade é outra  
 9 coisa, porque é muito forte: GOSTO.

Os dois relatos mostram ocorrências de mal-entendidos que diante de escolhas de itens lexicais que, aparentemente, não gerariam situações desagradáveis, acabaram criando situação de desconforto nos participantes da interação face a face.

No relato (R1Gino) nas linhas 4,5 e 6, Gino fez um empréstimo de sentido de sua língua materna, o italiano. Assim, quando transfere o sentido do item *bravo* da LM para a L2, percebe que alguma coisa dita não foi bem aceita pelo seu interlocutor e pela mãe deste.

Para a análise desse relato, pode-se utilizar a teoria de Bazzanella & Damiano (1999). Segundo as autoras as situações geradoras de mal-entendidos constituem gatilhos<sup>32</sup> que desencadeiam os mal-entendidos. Portanto, Gino adequa-se ao gatilho que diz respeito às ações do falante. Nesse gatilho, o falante pode produzir atos de fala com ênfase em fatores locais, como prosódia, concepções erradas e emprego de formas ambíguas. Já no nível global a produção do falante envolve a estrutura da informação em níveis pragmáticos, isto é, a indiretividade a polidez e o anacoluto. Pode-se observar no caso de Gino, que ao fazer uma escolha lexical baseada em construção de sentido equivocada, ele propiciou uma situação de mal-entendido para seus interlocutores. Assim, percebe-se, nesse caso, que os interlocutores não construíram o significado do item lexical “bravo” de acordo com a intenção do locutor.

As autoras (1999) ainda sinalizam que se o mal-entendido for percebido por um dos participantes da interação, pode ser possível que haja negociação do sentido empregado em tais situações. No entanto, Gino não teve nenhum tipo de abertura para resolver a situação, ao

<sup>32</sup> De acordo com o quadro dos gatilhos geradores de mal-entendido na página 62.

contrário disso, ele recebeu uma expressão facial de total desaprovação por parte da mãe de seu interlocutor, como pode-se comprovar nas linhas 6 e 7 do excerto transcrito.

O mal-entendido de (R1Ana) está relacionado a inúmeras situações intersubjetivas. Numa análise dessa situação, pode-se dizer que essa está ligada em primeiro lugar à questão da competência linguística da interlocutora, pois faz referência ao sentido do verbo “gostar” em espanhol e Ana acredita que em português os sentidos sejam os mesmos em uma análise mais subjetiva, pode-se dizer que essa situação relaciona-se com a construção da relação de confiança entre o casal de namorados.

Deixando de lado essa análise intersubjetiva do casal, atém-se aqui à questão da escolha do verbo “gostar” pelo namorado de Ana, o que causou grande mal-entendido para a namorada. Ana, ao escutar a resposta das linhas 2 e 3, fica completamente estarecida. Até aquele momento ela não imaginava que o verbo “gostar”, em referência à relação entre homem e mulher poderia ter um sentido mais brando, mais relacionado à amizade. Para ela, o verbo só estaria relacionado a situações de interesse pessoal. Depois de ficar estarecida com a resposta, Ana pede ao namorado uma explicação, e ele responde que no Brasil o verbo “gostar” estaria relacionado a relações de amizade. Ana credita a situação de mal-entendido ao sentido e à intensidade do verbo “gostar” para os peruanos.

Nesses dois casos de mal-entendidos, acredita-se que o processo de referenciação foi feito com base somente na língua materna dos colaboradores da pesquisa, o que desencadeou a ocorrência do mal-entendido. Assim, concorda-se com a posição de Marcuschi (2006).

Acredita-se que depois da ocorrência desses dois casos de mal-entendidos, os participantes da pesquisa puderam construir referência do que significava “gostar” e “bravo” em português. Convém lembrar aqui que o sentido dessas palavras só foi atualizado com base nas práticas sociais nas quais a linguagem estava inserida. Isto é, segundo Marcuschi (2006, p. 7) “os sentidos se fundam numa atividade de interação e co-produção”.

A seguir, apresentam-se dois relatos que estão relacionados ao uso da linguagem verbal juntamente com o uso da linguagem não-verbal.

**R2Gino:**

1 Una situação pouco par(.)ticular de malentendido é é (.) foi em Roma,  
 2 foi um pizzaria romana com (sinal de junção com todos os dedos da  
 3 mão direita) estava um pouco lotada e eu vi lá um (.) uma turma: é  
 4 uma turma de estrangeiros. É uma pessoa começou a bater a mão (   
 5 nesse momento ele coloca as duas mãos sobre a cabeça e começa a  
 6 bater palmas pausadamente no ar) e: Garçom, garçom, Garçom. Ma  
 7 isso é um pouco, fiquei um pouco é::: é embaraço por ele. Fiquei com  
 8 vergonha por ele, porque: isso (.) é um modo, uma maneira: que a  
 9 pessoa na Itália se usava há cinquenta, sessenta anos atrás. E: descobri  
 10 que “Garçom” ( sinal com as mãos remetendo-se ao fato anterior) era  
 11 brasileiro. Eu vi que ele falava assim (.). Ma eu fiquei, assim, um  
 12 pouco embaraçado que sabe por que? Que esse ato, ele pode ficar  
 13 embaraçado. (.)Que entendi que esse tipo de atitude pode ser normal  
 14 aqui no Brasil pra vocês.

**R1Rocio:**

1 ... eu já vi que os cubanos têm gestos que son só de lá e que nós  
 2 entendemos. Então, eu já percebi porque estudei numa escola que  
 3 tinha pessoas de cinquenta países de línguas diferentes. Então quando  
 4 os cubanos faziam gestos sempre ((s)) tinha uma razão pra as pessoas  
 5 cubanas. Mas aqui no Brasil é aconteceu comigo numa loja.(.) É O  
 6 gesto é com o nariz ( aponta uma das mãos para o nariz e sorri) é um  
 7 pouco esquisito ((Re)). Mas o significado do gesto é é quando faz uma  
 8 pergunta pra você e você não entende. Você faz o gesto em sinal de  
 9 que repita a pergunta é como falar: “QUE” ou “OI”. O gesto é com a  
 10 cara (( S)) assim ( elevando os lábios em direção a ponta lateral do  
 11 nariz).

12 Mas é muito normal lá: (+). Então, pra mim sempre foi normal até  
 13 que::: comecei a conviver com pessoas de outros países. E quando  
 14 cheguei aqui (aponta o indicador para o chão) tava numa loja, e uma  
 15 moça que trabalhava na loja foi falar pra mim: Se eu precisava de uma  
 16 ajuda. Eu havia chegado aqui (aponta com a mão para o chão) há  
 17 muito pouco tempo. Então, se falasse muito rápido eu não  
 18 compreendia muito. Então, ela falou e eu não entendi e fiz pra ela, a  
 19 minha primeira reação foi fazer pra ela o gesto. E ela ficou como  
 20 assim Nossa?! Então, eu é é lembrei, falei em espanhol:  
 21 Não entendi. Não sei, acho que ela entendeu até. Mas, foi muito  
 22 engraçado a cara dela quando eu fiz o gesto.

A comunicação não se limita às trocas de informações verbais. Essa afirmação é nítida quando se passa por uma pessoa conhecida e se fala: – Oi, tudo bem? A outra pessoa responde: – Tudo bem ou simplesmente balança a cabeça em sinal positivo. Claramente, o locutor não quer saber se essa pessoa está bem, o locutor utiliza-se desse ato de fala na função fática somente para ser polido e cumprir uma função social. Para que a comunicação seja estabelecida, os interagentes utilizam-se de recursos linguísticos e extralinguísticos. De acordo com Gumperz (2002), as pistas de contextualização são utilizadas para evidenciar os propósitos comunicativos, tanto do locutor quanto do interlocutor. Ele exemplifica as pistas que contextualizam esses propósitos, da seguinte forma:

“ (...) são pistas linguísticas, as alternâncias de código, de dialeto, de estilo, pistas paralinguísticas (por exemplo, o valor das pausas, o tempo da fala e a hesitação) pistas prosódicas ( a entonação, o acento e o tom), construídas de sinais culturalmente estabelecidos (...) e pistas não verbais, tais como o direcionamento de olhar, o distanciamento dos interlocutores suas posturas e seus gestos.” (GUMPERZ, 2002 p.149)

De acordo com Gumperz (ibid) todas as culturas possuem gestos e símbolos culturalmente estabelecidos. Gestos que têm um significado no Brasil não podem ter o mesmo significado na Índia, e assim há vários outros exemplos da não-universalização de normas de interação verbal e não-verbal.

Nos dois relatos podemos perceber interpretações divergentes para os gestos feitos pelos interlocutores. O primeiro gesto feito por um brasileiro, o qual batia palmas para chamar o garçom, conforme pode verificar nas linhas 4,5, e 6. Gino, que estava no estabelecimento, percebeu que quem fazia o gesto para chamar o garçom era brasileiro. O colaborador de pesquisa relatou, conforme as linhas 8 e 11, que se sentiu envergonhado pela situação, pois o brasileiro chamava muita atenção na pizzaria, que estava lotada, aquela era uma forma utilizada há mais de meio século na Itália e, atualmente, ninguém chamava um garçom daquela maneira. Gino finaliza o relato afirmando, na linha 11 e 12, que o brasileiro podia ter problemas com esse gesto. O colaborador ainda interpretou a ação descrita como algo comum no Brasil.

No relato R5Rocio, pode-se notar que a colaboradora percebe que os gestos fazem parte das culturas dos povos e seus usos só constroem pontes de significação diante de pessoas que já compartilham do significado. Mas, ao relatar o tipo de ocorrência de mal-

entendido, durante o processo de aprendizagem do Português como L2, evidencia o conceito de Zona de Desenvolvimento proximal, ZDP, de (Cf. VIGOTSKI, 1978). Segundo o psicólogo russo, a ZDP é o espaço pela qual os novos conhecimentos adquiridos confluem com os conhecimentos que já estão estabelecidos para o sujeito. Sendo assim, Rocio sabia como utilizar os gestos na sua língua materna, mas ainda não tinha domínio sobre como utilizá-los em L2, pois quando os utilizou, causou reação de mal-entendido em sua interlocutora, conforme as linhas 18, 19 e 20. Vale lembrar que os conhecimentos e sentidos na ZDP são atualizados na interação face a face, portanto, após tal fato, Rocio compreendeu por que o gesto havia causado mal-entendido.

A seguir apresentam-se três relatos com interações entre vendedores brasileiros e alguns colaboradores da pesquisa.

**R1Lyn:**

1 Acho que na semana passada, eu estava numa loja: e a a moça me: me  
2 perguntou: Ah, eu, como posso ajudar (Lyn movimenta as duas  
3 mãos no sentido de pergunta). É :::eu disse: NÃO ((S)) Porque eu eu::: (.)  
4 só quero ver.

**R1Peter:**

1 Eu fui comprar um terno e o cara lá perguntou qual seu número,  
2 número? Eu falei , e ele falou: – Qual é seu nome?(Peter demonstra  
3 a reação que teve na hora. Ele ficou assustado com a pergunta.) Meu  
5 nome, meu nome por que quer saber meu nome? Eu fui a única pessoa  
6 na loja. Isso é muito estranho (sorrindo).

**R1Takahashi:**

1 é:: para evitar (.) um mal-entendido, quando os vendedores me  
2 perguntam (.): Posso ajudar? Eu já começo a falar em inglês com  
3 meus filhos. Depois (.) eles não me perguntam nada.

Os relatos R1 de Lyn, Peter e Takahashi trazem situações com desdobramentos de mal-entendidos. Sabe-se que a prática social que envolve as técnicas de vendas aqui no Brasil

são baseadas em regras de *marketing* estabelecidas com base no contexto brasileiro, que em várias situações violam as regras básicas da proxêmica, de acordo com regras de outras culturas. Os autores Knapp & Hall (1999) definem a proxêmica como o estudo da utilização da percepção do espaço social e pessoal. Portanto, é a proxêmica que analisa o funcionamento “de como as pessoas usam e reagem à disposição espacial em relacionamentos que envolvem grupos formais e informais” (1999, p. 26). Além disso, a proxêmica também estabelece por meio de estudos da disposição espacial dos participantes de práticas sociais que envolvem a linguagem, quais são as variações de posicionamento de liderança, *status* e formação cultural.

Os vendedores ficam excessivamente próximos do cliente, são muito insistentes, perguntam o nome e ainda falam a célebre frase: *Sinta-se à vontade*. Essas ações podem infringir regras comportamentais não só de falantes de outras línguas, mas até mesmo de brasileiros. No caso específico deste trabalho, atém-se aos relatos de mal-entendidos de falantes estrangeiros.

Diante desses relatos, é possível afirmar que não basta ser utilizada a mesma língua, já que cada usuário da língua vem com uma bagagem de experiências, isto é, cada falante traz consigo suas experiências cognitivas e interativas. Assim, essas experiências funcionam como *background* para novas situações. De acordo com os dados desta pesquisa, o mal-entendido acontece quando essas estruturas e *backgrounds* não são compartilhados pelo aprendiz de Português como L2 e falantes nativos de Português. Desse modo, conforme Niederauer (2011, p. 7-8), o impasse na comunicação desses interagentes se dá quando há “transferência imprópria desses modelos e pressupostos para a segunda língua”. Essas transferências impróprias ocorrem na interlíngua conceito proposto por Selinker (1972). Segundo o referido autor, na interlíngua há a transferência indevida de estruturas mentais que constituem a língua materna do aprendiz para a língua-alvo. Assim, para a língua-alvo do aprendiz que, em processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, acaba acionando as estruturas mentais da primeira língua, ocasionando equívocos na língua-alvo. Portanto, essas transferências são prejudiciais à comunicação, gerando mal-entendidos de difícil reparação e sendo encarados como ofensivos pelos interlocutores<sup>33</sup>.

Pode-se observar que os modelos cognitivos interativos de Lyn, Peter e Takahashi são ancorados em culturas que não aceitam nenhum tipo de violação do espaço físico e social.

---

<sup>33</sup> Neste caso o conceito de interlíngua pode ser compreendido (Cf. SELINKER, 1972) como estruturas e ações linguísticas da língua materna inseridos na língua-alvo.

Desse modo, quando alguém pergunta: “Posso ajudar?”, em determinada situação em que não há necessidade de socorro, esse ato pragmático vai ser interpretado como desnecessário no momento em questão. Segundo Lyn: “*Porque eu eu (.) só quero ver.* O ato do vendedor chegar de forma inesperada e oferecer ajuda, deixa Lyn totalmente desconfortável, porque ela não precisa de ajuda para olhar os produtos da loja.

Já Takahashi, logo após o relato de Lyn, diz aos colegas, que para evitar um mal-entendido, quando um vendedor chega perto e diz: – posso ajudar? Começava a falar inglês com os filhos. Peter não faz uso de determinada estratégia para evitar a ocorrência de mal-entendido, e acaba se sentindo totalmente ameaçado, pois pela lógica do relato, não havia necessidade da pergunta. Dessa maneira, pode-se depreender que para Peter, seus modelos de interação em situações como essa não funcionam da mesma forma que funcionam no Brasil.

Diante desses três relatos que envolvem situações semelhantes, pode-se observar que em dois dos relatos apresentados, as inferências ainda não foram processadas devidamente. Lyn e Peter não conseguem processar as inferências conversacionais dessas situações de atendimentos em lojas no Brasil. Vejamos o que Marcuschi (2000, p. 9) afirma sobre o processo de inferenciação.

“...o processo de inferenciação segue uma noção de língua como um domínio recursivo de atividades cognitivas, sociointerativas e cooperativas e essas ações não estão simplesmente representadas no mundo físico, mas são construídas e situadas em contexto específico.”

Observa-se que essas situações aconteceram em determinado contexto de venda e que nesses contextos, geralmente, se tem auxílio de algum vendedor, mesmo assim a referenciação que Lyn e Peter fazem é de que esse atendimento é muito invasivo, desproporcional e ilógico. Analisa-se, também, que Takahashi já está começando a processar inferências na língua-alvo (Português), pois além de compreender a intenção do vendedor em ajudá-la, ela, que ainda não tem todo domínio total dos inúmeros modelos interacionais, sinaliza estrategicamente não saber falar Português, para evitar qualquer situação de mal-entendido.

A seguir é apresentado um relato sobre as questões que envolvem o respeito entre as distâncias sociais e físicas no Brasil.

**R8Peter:**

1 Eu sempre chego no (.) UNB antes do começo da aula eu espero lá no  
 2 banco (.) e eu sento com os dois pés aqui ↓(fez o movimento com o  
 3 corpo (.) mostrando como se sentava no banco) e as pessoas andam  
 4 muito perto ( aponta a mão para o pé) se colocar os pés um pouco (.)  
 5 pra frente eles vão cair. Eu, eu (passa a mão na cabeça) sempre quis  
 6 perguntar por que eles fazem isso? Eu nunca ENTENDI. Aqui, as  
 7 pessoas têm outro sentido de espaço pessoal↓ É::: se uma pessoa na  
 8 Irlanda anda bem pertinho de você é::: (.) uma coisa (.) que ele quer (.)  
 9 ele quer BRIGar ou ele quer ter interesse em você.

As relações sociais que envolvem a linguagem exigem muitos pressupostos e processos inferenciais, esses mecanismos podem facilitar a compreensão de determinados hábitos pessoais ou de determinados grupos. Para um bom entendimento das relações sociais e das práticas sociais que emergem da vida em grupo, é preciso manejar bem as regras sociais que estabelecem o respeito ao outro. Sendo assim, o estudo da proxêmica tem extrema relevância nesse aspecto.

De acordo com Pereira (2009, p. 180), “cada cultura é responsável por definir sua zona territorial”. Assim, cada povo classifica e organiza seus hábitos de diferentes maneiras. A noção de territorialidade convém ser mencionada como um dos aspectos que compõem a análise da proxêmica. Segundo Knapp & Hall (1999); Rector & Trinta (1986), o conceito de territorialidade passou a ser explorado nos estudos proxêmicos devido à semelhança do comportamento humano com o comportamento de pássaros e animais selvagens. Desse modo, o ser humano importa hábitos selvagens para suas relações sociais, isto é, passa a estabelecer aquela chamada distância de segurança, pois se algo lhe sai do controle, pode encontrar meios para sair de situações ameaçadoras.

Ainda de acordo com Rector & Trinta (1986, p. 61), as pessoas estabelecem diversos tipos de distâncias, são elas: i) distância íntima: o tom de voz é baixo, fala-se perto do ouvido do outro e o contato visual é íntimo. ii) distância pessoal: não há contato físico, mas ainda há proximidade em que a voz baixa é ouvida. iii) distância social: ocorre o contato visual e o tom de voz é formal. iv) distância pública: o contato visual é coletivo e o tom de voz é direcionado para que haja compreensão por parte da audiência como um todo.

De acordo com o relato do colaborador Peter, ele tem referência da noção espaço pessoal na cultura irlandesa e ainda não consegue entender o porquê de as pessoas andarem tão próximas dele no Brasil (Cf. linhas 6 e 7). Pode-se perceber grande desconforto na fala de

Peter, pois o significado de distância social em sua cultura difere bastante do vivenciado no Brasil. Para Peter, andar tão próximo de alguém quer dizer que há interesse pessoal no outro ou há intenção de briga. Como no Brasil ele verificou que em nenhuma dessas situações houve o interesse pessoal ou a intenção de briga, ele ficou sem compreender a situação e acabou interpretando a pista contextualizadora da “distância pessoal” como uma ação ameaçadora.

Outro aspecto importante na análise do relato de Peter diz respeito à questão da territorialidade. A territorialidade está altamente relacionada à interação social, já que ela fornece mecanismos para contornar ou gerar mal-entendidos. Sendo assim, a ameaça ao território de algumas pessoas como, por exemplo, olhar diretamente nos olhos e estabelecer distância pessoal muito próxima pode fornecer pistas verbais ou não-verbais que favoreçam reações de mal-entendimento dessas ações. Vale lembrar que Peter não responde verbalmente à pista de distância social, pois ele sabe que no Brasil as pessoas têm o hábito de andar muito próximas umas das outras.

A seguir apresentam-se dois relatos do colaborador José. O primeiro diz respeito à questão do hábito de dar “beijinhos” quando se cumprimenta alguém. Já o segundo está relacionado à entonação.

### **R1José:**

1 Quando cheguei aqui eu experimentei umas experiências (.) sempre  
 2 que eu ia cumprimentar uma mulher, acontecia que eu cumprimentava  
 3 com a mão ( estende a mão simulando um cumprimento formal) e e  
 4 depois eu tinha que dar um beijo, mas (0.2) eram dois beijos. Às  
 5 vezes, as mulheres ficavam assim (imitando a posição que as mulheres  
 6 ficavam quando esperavam os beijinhos de cumprimento) e eu ficava  
 7 assim tranquilo (sorrindo). Então, era era muito ruim porque eu me  
 8 sentia ( . ) é:: estressado assim com a situação, constrangido! Aí, eu  
 9 falei, tinha que falar pra elas: Desculpe, eu não sou daqui::, sou  
 10 estrangeiro. Porque lá no Chile, no meu país, só é UM beijo SEMPRE  
 11 pra uma mulher. SEMPRE (fazendo movimentação horizontal para  
 12 frente com a mão). Nunca vai ser dois beijos, então::, mas aqui não sei  
 13 se tudo Brasil é assim ou só os cariocas. Porque meus amigos me  
 14 falaram que os (.) cariocas, às vezes, eles têm o costume e darem dois

15 beijos .() quando você cumprimenta uma pessoa (fazendo movimento  
16 de pergunta com a mão direita).

**R2José:**

1 Outra coisa também, por exemplo, quando eu cheguei aqui  
2 (movimento apontando para o chão) fui acolhido por um amigo que  
3 conheci lá na Argentina. Então(.) quando eu vi que eu ganhei a bolsa  
4 de estudos, assim, pra vim pra cá, EU falei pra ele: AH, vou pra lá,  
5 vou ficar um semestre. Ele me falou : AH, que legal. Você pode ficar  
6 na minha casa. Até que eu consegui uma casa, onde estou morando  
7 agora:: com uma família e ficar tranquilo, NÉ? Mas só que eu fiquei lá  
8 só três semanas, às vezes, eles falavam: AH, se você (.) quiser vir pra  
9 cá nos finais de semana pra compartilhar, tudo bem! SÓ ((S))  
10 que quando eu escrevia mensagem pra ele, assim (fazendo movimento  
11 de escrever mensagem no celular), ele se chama Rafael. Então, eu  
12 falava: Rafa, eu posso ir pra sua casa no fim de semana? E ele só, às  
13 vezes, me respondia: – Pode. Mas, {[ac]} tudo bem. Quando eu lia,  
14 assim, PODE! Eu achava que ele falava como: Ah, tá pode, tá bom↓  
15 Mas é uma forma de vocês responderem, eu posso, por exemplo, ir à  
16 secretaria e perguntar: Posso, pegar água? Po::de. Agora, eu  
17 compreendo bem. Só que o princípio pra mim, como se ali pode↓  
18 (fazendo movimentação desinteresse com as duas mãos), tá bem, tá  
19 bem, pode↓. Como que se eles estivessem com RAIVA, mas não é  
20 assim. E eu falei disso depois pra ele e ele falou: –Não:: o jeito dos  
21 brasileiros é assim. Mas, me sentia muito mal. Como assim ele me  
22 convidou? E agora está falando: – Pode↓. ((S))

No primeiro relato, José, sabendo do hábito que os brasileiros têm de dar beijinhos, quando se encontram, fica totalmente desconfortável porque nunca sabe se é um beijinho, dois beijinhos ou três beijinhos. O colaborador relata que houve situações em que a mulher ficou com o rosto inclinado esperando o outro beijinho e ele não deu, e isso o deixava “estressado” e constrangido, pois sua intenção não era ser descortês, coisa que acabava aparecendo.

No segundo relato, José observa situação de mal-entendido porque não interpretava a resposta da linha 13 como deveria. Para ele, o amigo teria de responder à pergunta de forma mais enérgica, já que ele o tinha convidado para sua residência. O que não aconteceu, pois José, ao ler a mensagem (SMS de celular) do amigo e ver que ele só havia respondido com a

palavra: “pode”, se sentia totalmente desconfortável em visitar o amigo durante o final de semana.

José não fez o processo inferencial satisfatório para a resposta de seu amigo Rafael. Na análise do mal-entendido de José, pode-se fazer uso de um conceito pragmático utilizado pela SI.

De acordo com a pressuposição sociocultural de José, nesse dado contexto, observa-se que ele esperava resposta com entonação mais enfática. Em casos de “autoconvites”, quem faz o convite espera ser bem aceito, sobretudo, quando há convite prévio, fato que, de acordo com o relato de José, já havia ocorrido em situações passadas. Porém, os autoconvites de José, eram respondidos com simples: “pode”, conforme linhas 13 e 22.

A análise do caso de mal-entendido de José pode ser estudada pela abordagem sociointeracional de inferências conversacionais. Conforme o autor (2002), as inferências conversacionais são de natureza sugestiva, nunca assertivas. Para Gumperz (2002, p.150), as inferências conversacionais “são baseadas em pressuposições e construções hipotéticas acerca dos propósitos comunicativos do locutor”. Assim, José, depois de certo tempo no Brasil, conseguiu entender que o simples “pode” não significava que o interlocutor não estivesse interessado em ser colaborativo ou em responder com má vontade a pergunta feita. O interlocutor, nesses casos, respondia de forma objetiva, sem exagerar demais. Nesse sentido, pode-se observar que, após a ocorrência do mal-entendido entre ele e Rafael, José pôde perceber que os brasileiros utilizam essa intensidade de entonação para responder a várias coisas, conforme as linhas 13 e 14 e conforme as linhas 16, 17 e 18, quando José relata ao amigo o mal-entendido ocorrido e o amigo consegue reparar toda a situação e, ainda, explicar, de acordo com as linha 21 e 22, que esse tipo de resposta é normal entre os brasileiros.

Observa-se que na reparação que Rafael propõe ao amigo, dizendo que no Brasil isso é muito normal, que esse tipo de resposta não quer dizer algo negativo, remete ao conceito de *scaffolding* de Bruner (1983). O termo traduzido para o português significa “andaimes”. O processo de criar andaimes está relacionado com a ideia de ter um membro mais experiente dentro de determinada cultura que possa explicar e orientar o aprendiz sobre certas práticas sociais. Originariamente, os andaimes foram relacionados com processos de ensino em salas de aulas, mas o que se pode perceber diante desse contexto é que o amigo de José o inseriu em prática interacional, muito recorrente em contexto de convites ou pedidos aqui no Brasil.

O auxílio desse andaime facilitou a compreensão da resposta, nas linhas 13 e 22, bem como dirimiu a sensação de mal-entendidos da parte de José.

O relato a seguir trata sobre a questão do respeito às normas sociais com relação ao espaço individual em espaços coletivos.

**R1Jean:**

1     É:: nós temos uma atividade na igreja que se chama revolução do  
 2     amor.No fim desse culto, nós (0.2) a gente vai abraçar todo mundo  
 3     pra isso. Quando eu cheguei eu não entendi porque vou abraçar  
 4     pessoas. Então, quando eu eu eu fui a primeira vez eu só olhar  
 5     pessoas estar abraçando é:: eu só compr (?) saudar meu vizinhos do  
 6     banco. Mas quando eles querem me abraçar, eu fiz um gesto que  
 7     significa eu não vou te abraçar, eu fiz isso (projetando o corpo para  
 8     atrás). Mas, quando eu voltei é:: no próximo culto, uma mulher que  
 9     falar francês me explicou. Depois, eu fiquei no mesmo banco com  
 10    essas pessoas, eu fiquei com vergonha. E e e no fim desse culto  
 11    também, eu já sei que eles não vão me abraçar. Eles (0.3), eu eu sei  
 12    que eles estão com medo de mim. Quando o culto acabou acaba eu  
 13    ofereci assim, um OI. Eles me olharam assim: –Oi, tudo bem! Mas,  
 14    quando eu conheço uma menina no banco e ela vem me abraçar, mas a  
 15    maneira que ele ela me abraçou ficou estranho pra mim. Porque pra  
 16    nós africanos, menino não posso abraçar uma menina se eu não tenho  
 17    compromisso com ela. Ela me abraçar muito forte. Depois com o  
 18    tempo, entendi isso.

Sabe-se que cada cultura, cada nação e cada etnia possuem seus próprios movimentos, suas próprias convenções e suas próprias maneiras de expressar sentimentos. Os movimentos e gestos que caracterizam determinada cultura são fortemente ligados ao contexto de suas ocorrências. É possível que diante de diferentes culturas existam movimentos, ações ou gestos que sejam os mesmos, porém o sentido e uso dessas atividades podem diferir de cultura para cultura, e é diante dessa divergência que situações de mal-entendido verbal ou não verbal podem ocorrer.

Os participantes de culturas diversas possuem maneiras de utilizar o corpo que funcionam somente dentro das suas práticas sociais compartilhadas. Isto é, essas maneiras e

ações físicas só são permitidas dentro de contextos específicos e quando são vivenciadas fora desses contextos específicos, são avaliadas com impróprias.

De acordo com Kendon (1999), a movimentação do corpo é estruturada para transmitir informação sobre a linguagem verbal, bem como para estabelecer o envolvimento conversacional<sup>34</sup>.

Conforme Knapp & Hall (1999), os gestos são específicos em cada cultura e geralmente não são encontrados da mesma forma que se apresentam em todas as culturas. Contudo, é possível encontrar grupos culturais distintos em que esses gestos possuem a mesma forma, mas os seus significados se apresentam de forma diversa. Desse modo, o choque entre esses diferentes significados são fontes de incompreensões e mal-entendidos. Portanto, é preciso conhecimento dos significados dos movimentos que compõem a comunicação não-verbal, para que mal-entendidos sejam evitados.

Pode-se, diante dessas ideias, apreciar o ponto de vista de compartilhamento cultural defendido por Hall (2000). Segundo esse autor, os fluxos culturais estão criando identidades compartilhadas e heterogêneas. Mas o que se pode ver no excerto é que Jean fica completamente envergonhado diante de uma situação que envolve um simples abraço. Para Jean, a ação de abraçar alguém só é permitida quando se tem intimidade e compromisso com a pessoa. Entenda-se, também, nesse caso, compromisso entre homem e mulher. No país de origem de Jean, o Benim, as regras de interação entre homem e mulher são bem definidas, assim como a distância social que deve existir entre eles, se não há intimidade no relacionamento.

Outro ponto de análise no relato de Jean está presente no trecho “*Mas quando eles querem me abraçar, eu fiz um gesto que significa eu não vou te abraçar, eu fiz isso (projetando o corpo para atrás)*”. O participante está em uma comunidade de prática engajada em um objetivo bem claro, pois naquele dia acontecia o culto “revolução do amor”. Jean, mesmo pertencendo a essa instituição religiosa, não abria mão de seguir suas regras culturais quanto ao cumprimento entre homem e mulher, e diante da ação de um abraço de uma mulher que ele não conhecia, rejeita o contato agindo de forma descortês, de acordo com as normas da cultura brasileira. Ele simplesmente não reage à ação não-verbal da interagente. Jean, ainda

---

<sup>34</sup> Envolvimento conversacional: é uma estratégia para captar a atenção do interlocutor. De acordo com Tannen (1989), para que o envolvimento conversacional seja estabelecido é preciso que o interlocutor compartilhe modelos cognitivos semelhantes ao de seu falante.

afirma que percebeu que as pessoas acharam a reação dele estranha, e ele também afirmou que achou muito estranho o jeito como a menina foi tentar abraçá-lo. Depois de algum tempo, Jean disse que aprendeu o significado do abraço aqui no Brasil e tentou, em outras ocasiões, desfazer o mal-entendido e a má impressão que as pessoas fizeram dele. Ele percebeu, no dia em que ele não correspondeu ao abraço da menina, que as pessoas acharam sua reação muito estranha.

#### *4.1.1.3 Análises de mal-entendidos interculturais na turma de LPT-UNB.*

A segunda sessão de grupo focal foi realizada na turma de Leitura e Produção de Texto para Estrangeiros da Universidade de Brasília. No dia da realização do grupo focal foi apresentado um vídeo<sup>35</sup> sobre mal-entendidos para que os colaboradores se sentissem mais motivados a falar sobre o assunto. Após a exibição do vídeo, os colaboradores começaram a relatar mal-entendidos.

##### **RIAmanda:**

- 1 Posso contar um engraçado (.) {[ac]} logo que vai chegar no Brasil
- 2 tava com um amigo e: (.) ele cozinhou mousse de maracujá pra eu
- 3 provar,ne! Aí, eu provei:: né (faz o gesto de como se fosse colocar
- 4 algo na boca) e tinha mousse de maracujá na boca, aí eu fiz assim
- 5 (gesto do dedo indicador sobre a bochecha como se fosse um
- 6 parafuso) que em italiano é gostoso. Ele olhou pra mim (estava com
- 7 ar de preocupado). –Tem dor de dente?! ((Re)) E eu disse não, é
- 8 Gostoso em italiano!

As práticas e os costumes relacionados ao ato de comer e apreciar o alimento, hábitos alimentares, são formas que suscitam casos de não compartilhamento dos mesmos modelos, sejam na mesma cultura dos interagentes ou em outras culturas. A escolha de Amanda em fazer um sinal não-verbal em vez de enunciar o que estava achando da comida preparada pelo amigo, sinalizou a esse algo diferente da intenção comunicativa pretendida por ela. O mal-entendido, muitas vezes, está relacionado com o processamento do significado dos gestos, já que esses, assim como as práticas interacionais, não são universais. Em algumas culturas, por

---

<sup>35</sup> O vídeo foi encontrado nos seguinte sítio: <http://www.youtube.com/watch?v=fS7wi1V1BKI>. O nome do vídeo é “Dissolvendo mal-entendidos” com a atriz Fernanda Torres. Acesso em: 10/05/2012.

exemplo, costuma-se arrotar quando a comida é apreciada. Porém, na cultura brasileira, a ação de arrotar é considerada uma ameaça à face de quem pratica tal ação, por ser avaliada como falta de educação.

Assim, Amanda, ao experimentar a sobremesa preparada pelo amigo, dá sua avaliação. Dessa forma, ela utiliza o gesto como a estrutura relevante no contexto de sua língua materna, com essa ação ela transfere o gesto para o contexto de Português como L2. Esse gesto na língua italiana representava conhecimento sociocultural partilhado pela palavra “gosto” em Português. Nesse sentido, a teoria de contexto de Goodwin & Duranti (1992), pode ser recepcionada. Pois, para as análises de contextos situados, é necessário entender como se constrói o contexto e como este é representado socioculturalmente pela interlocutora, no caso em análise, como Amanda construiu o sentido nesse contexto.

Além da observação da transferência de contextos feita por Amanda, pode-se analisar o caso desse mal-entendido sob a ótica dos *frames* (Cf. BATENSON, 1972). Os *frames* são estruturas cognitivas que permitem a construção do significado seja na linguagem verbal ou na não-verbal. Nesse caso, a ação não-verbal de espanto ao ver Amanda simular uma possível dor de dente, quebrou a expectativa de elogio esperado pelo amigo que havia preparado a sobremesa. Acredita-se que, nesse caso, o amigo esperava um elogio positivo, mas não um gesto que remetesse a dor de dente. Por isso, ao ver tal gesto sendo produzido, ele reage assustado, conforme descrito na linha 7.

A situação de mal-entendido é desfeita rapidamente por Amanda. Nesse caso, Amanda prossegue com o turno de reparo. Dessa forma, ela consegue desfazer a situação de mal-entendido e dizer qual é o sentido do gesto em italiano.

A seguir, apresenta-se um relato de mal-entendido com relação ao emprego equivocado de itens lexicais.

**R1Fiamaquita:**

- |   |   |
|---|---|
| 1 | Um dia eu e meus colegas estávamos indo pegar ônibus (.) tava                                   |
| 2 | naquele época daquelas vans, como é (.) que {[ac]} chamavam?                                    |
| 3 | (fazendo gesto com a mão como se procurasse algo)   |
| 4 | – <b>Professora:</b> Sim ,vans.   |
| 5 | [ Na L2 que pegava:, antes do   |
| 6 | GOVERNO corta. E aí tem um cara correndo atrás da van. E eu na minha                            |
| 7 | inocência:OLHA                      ALI                      AQUELE                      TARADO |

8       CORRENDO ATRÀS DA VAN. Porque “TARADO” no meu país é doido  
 9       (apontado o       dedo indicador para a cabeça) e TARADO pra  
 10       você aqui tem um outro sentido↓. Aí todo mundo: Fiamaquita falabaixo. E  
 11       eu PORque?! ((Re)) Aí discuti com o povo. E aí eles disseram (.) que  
 12       TArado aqui é outra coisa↓. Eu perguntei o que que é↓ Aí que me  
 13       explicaram. Então (.) assim, imagina se o CAra me escutasse  
 14       falando aquilo.  
 15       – **Professora:** ((Re)) Ia apanhar de GRAça↓.

[ Então!

O relato apresentado por Fiamaquita retoma a questão da Teoria da Relevância (TR) defendida por Sperber & Wilson (2005), de acordo com a TR o interagente tem mecanismos inferenciais para criar sentido. Dessa forma diante de um conhecimento ou conceito que ainda não foi apresentado ao interagente, ele provavelmente acionará os significados que dentro de seu conhecimento partilhado sejam mais relevantes. Nesse caso, acionou o significado de “tarado” em sua língua e aplicou no uso de Português como L2.

Imediatamente, os amigos que estavam ao lado explicaram o porquê que ela não poderia chamar ninguém de tarado aqui no Brasil. Vale lembrar, que com essa ação os amigos de Fiamaquita ancoraram-se no processo de andaime ou “scaffolding”, pois nesses processos os aprendizes têm a oportunidade de auxílio formal ou informal para que possam construir significativamente o conhecimento. Dessa forma, ela pode compreender que o fato de chamar alguém de “tarado” aqui no Brasil poderia gerar mal-entendidos de difícil reparação.

Além disso, na análise do relato de Fiamaquita, podem-se atrelar os estudos das máximas conversacionais de Grice de (1975). Pois, nesse caso a aprendiz de Português como L2 infringiu a máxima da qualidade, pois ao afirmar “... olha aquele tarado” Fiamaquita ultrapassa a barreira da qualidade, dizendo algo que não é verdadeiro. O que pode gerar vários constrangimentos para ela.

## 4.2 Prospectivas

Neste capítulo foram feitas análises oriundas de duas comunidades de práticas. Nas análises da observação participante, percebeu-se que os mal-entendidos ocorridos estavam relacionados com o emprego de itens lexicais incorretos e compreensão inadequada. Assim, os colaboradores passaram por mal-entendidos que, às vezes, eram percebidos outras vezes eram esquecidos, pois davam sequência a interação sem maiores problemas.

Os resultados do grupo focal da comunidade de prática do PEPPFOL e do curso de Leitura e Produção de Texto da UNB estão relacionados a diversas causas como: o posicionamento incorreto de *frames*, a ausência de prática no contexto situado, o emprego de itens lexicais entre outros que serão apresentados a seguir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

As reflexões finais deste trabalho não são consideradas ponto final na pesquisa sobre mal-entendidos durante o processo de ensino-aprendizagem de uma L2. O que, de fato, apresentam-se nessas reflexões são compreensões acerca de ocorrências de mal-entendidos em contextos específicos, já tratadas em capítulo anterior.

Considerando que a ocorrência de mal-entendido está ligada ao processamento de sentido nas interações sociais, a sociolinguística interacional se articula com a pragmática no interesse em investigar como os sentidos são interativamente construídos nas práticas cotidianas, compreendendo que esses sentidos se constituem socioculturalmente. Assim, ocorre a incompatibilidade de *frames* nas interações interculturais, responsável pela geração de mal-entendidos.

Na teoria da pragmática, salienta-se o papel da Teoria da Relevância que trouxe grandes descobertas para o tratamento do mal-entendido durante esta pesquisa. A utilização da Teoria da Relevância facilitou a compreensão da ocorrência dos casos de mal-entendidos, pois esses aconteceram porque o locutor e o interlocutor interagem com base em processos sobre o que cada um julga como relevante na enunciação, o que pode provocar estranhamentos interpretativos para os participantes da ação interacional.

A partir da teoria sociocognitivista vigotskiana, foi possível compreender que a ocorrência de mal-entendidos não constitui algo negativo para o processo de aprendizagem, pelo contrário, pode-se dizer que os mal-entendidos são comuns nas interações e fazem parte do desenvolvimento da cognição humana, pois é na regulação de quadros interativos decorrentes de uma situação de mal-entendido que as pessoas constroem pontes significativas de aprendizagem.

De acordo com as análises do *corpus* desta pesquisa foram encontradas ocorrências de mal-entendidos em diversos contextos específicos. Assim, destacam-se as ocorrências mais recorrentes nas análises dos relatos de mal-entendidos. i) o não processamento de inferências por um dos participantes da ação interacional; ii) a crença na universalidade linguística, o que revela processamentos de inferências baseados na relevância ótima (Cf. SPERBER & WILSON, 2005); e iii) o processamento de *frames* divergentes.

Observou-se que fatores que promovem situações de mal-entendidos geram situações de constrangimento nos participantes, fato atestado nos relatos dos colaboradores da pesquisa. Assim, o constrangimento pode levar à ameaça das faces dos participantes envolvidos em tais ações interacionais. Alguns dos colaboradores da pesquisa relataram sentimentos de constrangimento e vergonha diante de situações de mal-entendidos como ameaças as suas faces positivas. Os relatos deste *corpus* revelaram algumas ocorrências de mal-entendidos indicadoras de ameaça à face positiva do interagente, como a que foi analisada na ocorrência 3 com os colaboradores Gino e Armed. Nessa situação, o colaborador Armed não teve a oportunidade de reparo, pois ainda não tinha domínio suficiente de competência interacional em Português. Nota-se que o reparo não foi realizado pela falta de compreensão que envolvia o uso da língua naquele contexto. Assim, Armed só conseguiu perceber que havia algo errado porque obteve ajuda de um falante competente na língua-alvo, o professor.

Comprovou-se, também, que a ocorrência do mal-entendido está ligada à visão estereotipada de algumas culturas diferentes. O caso do colaborador Peter revela essa quebra de expectativa quanto aos comportamentos de determinadas culturas. Para Peter, o brasileiro era receptivo e hospitaleiro, mas quando ele estava na presença de brasileiros em encontros sociais, era chamado de “gringo”. De acordo com o relato de Peter, foi possível observar que a visão estereotipada contribuiu para o acontecimento de determinados mal-entendidos, pois muitas vezes o interagente já estava preparado para determinada ação linguística ou extralinguística, que não acontecia, e isso gerava situação de total incompreensão. Portanto, essa visão foi, de acordo com os dados, um fator que contribuiu para a realização de julgamentos inapropriados que, conseqüentemente, geraram mal-entendidos.

Durante a observação participante, foram encontradas ocorrências de mal-entendidos entre professor e aluno (colaborador), bem como entre os próprios alunos colaboradores. Na primeira ocorrência de mal-entendido, registrou-se que elas estavam relacionadas a incompreensões linguísticas dos alunos, mas prontamente sanadas pelo professor, que sempre agia com maestria diante dessas ocorrências. Já nos casos de mal-entendidos ocorridos entre os alunos, constatou-se que se tratava de questões relacionadas ao comportamento social e ao partilhamento de ações sociais dentro da cultura brasileira, assim como ao uso do Português do Brasil.

Dessa forma, com auxílio dos relatos dos colaboradores de pesquisa foi possível observar que o mal-entendido está relacionado, sobretudo, ao seguinte processo

sociocognitivo: o processamento de sentido divergente das inferências pretendidas pelo locutor, culminando com o não processamento de *frames* convergentes. Não obstante as incompatibilidades relacionadas, o mal-entendido está em realce não como uma quebra na compreensão, mas sim como um caminho para o entendimento, uma vez que a sua ocorrência pode propiciar uma negociação de sentidos que se dá durante a reformulação do *frame* equivocado.

Espera-se que a análise interacional dos mal-entendidos, aqui apresentada, realizada no contexto de ensino e aprendizagem de Português como L2 possa contribuir para um ensino de Português pautado pela compreensão e consideração dos fatores interculturais, pela valorização dos aspectos sociocognitivos envolvidos no processo de aprendizagem e, sobretudo, que sirva para a estruturação de um ensino de Português como L2 mais eficaz e funcional.

Retomam-se, a seguir, as perguntas de pesquisa que foram apresentadas no início deste trabalho para respondê-las pontualmente nesta seção.

**i. Que aspectos verbais e não-verbais contribuem para a ocorrência do mal-entendido no contexto pesquisado? A interferência da língua materna do aprendiz constitui fator que contribui para a realização de mal-entendidos?**

Pode-se separar essa pergunta em dois aspectos: os verbais e os não-verbais. A ocorrência de mal-entendidos verbais foi registrada com colaborador falante de italiano. Observa-se que a língua italiana possui itens lexicais idênticos ao português, por exemplo, *bravo* e *caras*, apesar de serem idênticos, possuem significados distintos de acordo com o contexto de uso. Os mal-entendidos, nesses casos, ocorreram porque os colaboradores utilizaram tais itens em contextos semelhantes aos de suas línguas maternas. Há que se considerar, nesse caso, que as estruturas relevantes não foram as mesmas, pois aprendizes e falantes nativos selecionaram sentidos divergentes na interação, situando-se em *frames* distintos.

**ii. Quais são os contextos ou situações em que há maior ocorrência de mal-entendidos em sala de aula? Como os envolvidos se sentem nessas situações?**

Pode-se dizer que as situações que mais favoreceram o aparecimento do mal-entendido foram as apresentações que envolveram diálogos entre os alunos. Isto é, nessas situações os colaboradores empregaram itens lexicais inadequados aos contextos do tema da apresentação como na ocorrência 3. Imaginava-se que essas situações gerariam

desconforto entre os aprendizes, mas o que foi evidenciado na observação participante é que os colaboradores mais experientes na língua alvo, o português, acabaram corrigindo seus colegas de turma, sem que houvesse constrangimentos entre eles. Assim, o processamento divergente de *frames* entre o locutor e o interlocutor cria situações que geram mal-entendidos. Em alguns momentos, os colaboradores percebem essa diferença no processamento de significados; outras vezes, esse processamento não ocorre, e o mal-entendido não é desfeito.

**iii. Os envolvidos na ação interacional percebem de pronto a ocorrência de um mal-entendido? Quando percebem, quais são as estratégias utilizadas para contornar essa situação?**

Diante dos relatos analisados nesta pesquisa, pode-se perceber que, em geral, os aprendizes percebem a ocorrência do mal-entendido e, muitas vezes, o que acontece é que não têm elementos para desfazer os mal-entendidos. Esses elementos nem sempre estão relacionados ao repertório linguístico, mas sim às questões temporais que comprometem o momento da constatação e o tempo de reparação do mal-entendido, visto que, em alguns casos há a ocorrência do mal-entendido, mas o aprendiz não tem a oportunidade instantânea de reparar o que aconteceu. Como estratégias utilizadas para reparar essas situações, percebeu-se que os aprendizes não utilizam estruturas linguísticas como “não foi isso que eu queria dizer” ou “você não está me entendendo bem”. Na maioria dos casos, a estratégia foi repensar a ocorrência do mal-entendido, encontrar um significado no contexto da língua-alvo e, em outra situação, o aprendiz agiria de forma diferente daquela que deu origem ao mal-entendido. Isto é, repensou o item lexical utilizado na situação passada ou agiu racionalmente de forma mais pensada para não agredir verbalmente o interlocutor.

**iv. Que estratégias podem atenuar a ocorrência de mal-entendidos entre professor(a) e aluno(a)s de PSL e também em outros contextos?**

Percebeu-se que mal-entendidos na sala de aula são comuns e suas ocorrências fazem parte do processo de aprendizagem na sala de aula de Português L2. Desse forma, estratégias como o reparo, a contextualização, o ajuste, a negociação, o esclarecimento, a autocorreção e a facilitação podem atenuar a ocorrência do mal-entendido durante as interações. Acredita-se que é a partir do processamento do significado atribuído ao mal-entendido que o aprendiz de Português L2 pode ter compreensão sobre o uso de determinados itens lexicais, estruturas gramaticais e estruturas acionais nas interações

do dia a dia. Nesse sentido, quando os aprendizes não compreendem determinado item lexical ou estrutura linguística, o professor deve lançar mão de um exemplo contextualizado nas práticas sociais dos brasileiros. Essa ação é, sem dúvida, uma estratégia que pode sanar mal-entendidos de várias ordens. Já em outros contextos, podem-se elencar estratégias como a escolha de estruturas e práticas linguísticas que fazem parte da comunidade, isso inclui jamais encarar as práticas linguísticas como universais. Respeitar os limites espaciais e culturais do outro e buscar negociação de sentidos para reparar uma situação quando perceber que algo saiu do caminho da compreensão.

---

---

## Referências:

- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARRUDA WAITE, N. C. J. **Mal-entendidos sobre o mal-entendido: interpretações divergentes nas interações entre brasileiros e franceses**. Tese de Doutorado. UFRJ, 2008.
- ATKINSON, J. M & HERITAGE, J. **Jefferson's Transcript Notation** In: JAWORSKI, A & COUPLAND, N. **Discourse reader**. USA: Routledge, 2006.
- AUSTIN, J. **How to do things with the words**. In : JAWORSKI, A. & COUPLAND, N. *The discourse reader*. USA: Routledge, 2006
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Tradução: Marcelo Figueirido Duarte; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição: Leandro Miletto Tonetto. Coleção Pesquisa qualitativa/ coordenada por Uwe Flick. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- BATENSON, G. **Uma teoria sobre a brincadeira e fantasia**. Tradução: Lúcia Quental; a partir do texto original de (1979). In: GARCEZ. M, P. ; RIBEIRO. T. B. (orgs). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BAZZANELLA, C. DAMIANO, R. **The interactional handling of misunderstanding in everyday conversations**. *Journal of Pragmatics*. Amsterdam: Elsevier, 1999.
- BLAKEMORE, D. **Semantic constraints on relevance**. Oxford: Blackwell, 1995.
- BLOMMAERT, J. **Contexto é/como crítica**. In: SIGNORINI, I. (org). **Situar a linguagem**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BENNET, M. **Intercultural communication: A current perspective**. In : BENNET, M. (ed.) *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1998.
- BRANDÃO, O. C. **Do discurso formal para o informal: um estudo de variação estilística no meio acadêmico**. Dissertação de mestrado. UNB, 1997
- BROWN, P & LEVINSON, S. **Politeness: Some universals in language usage**. In: JAWORSKI, A. & COUPLAND, N. (Eds.) **The discourse reader**, London & New York, Routledge: 1987.
- CHIAVEGATTO, V. **Introdução à linguística cognitiva**. Rio de Janeiro, 2009.

CUNHA-LIMA, M. L. & KOCH, I. V. **Do cognitivismo ao sociocognitivismo**. In: BENTES, A. C. & MUSSALIM, F. (orgs), *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez: 2007.

DASCAL, M. **Interpretação e compreensão**. Porto Alegre: Unisinos: 2006

FAUCONNIER, G. **Mappings in Thought and Language**. Cambridge University Press, 1997.

FLICK, U. **Introdução à coleção Pesquisa qualitativa**. In: BARBOUR, R. *Grupos focais*. Tradução: Marcelo Figueirido Duarte; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição: Leandro Miletto Tonetto. Coleção Pesquisa qualitativa/ coordenada por Uwe Flick. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

GALATOLLO, R.& MIZZAU, M. **Conflit conversationnel et malentendu : quelques relations possibles**. La linguistique, vol. 34, 1998.

GOODWIN, C. & DURANTI, A. Rethinking contexto: an introduction. In: Rethinking context: language as an interactive phenomenon. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

GOFFMAN, E. **Footing**. Tradução: Beatriz Fontana. Texto original de (1979). In: GARCEZ, M, P. ; RIBEIRO, T. B. (orgs). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GRICE, H. P. **Logic and conversation**. In: JAWORSKI, A. & COUPLAND, N. **The discourse reader**. USA: Routledge, 2006.

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

\_\_\_\_\_, J. J. **Convenções de Contextualização**. Tradução: José Luiz Meurer e Viviane Heberle. Texto original de (1982). In: GARCEZ, M, P. ; RIBEIRO, T. B. (orgs). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HAMMERSLEY, M. **What is ethnography?** In: **Ethnography: principles and practice**. pp. 1-19. London: Routledge, 2007.

HANKS, W. **Língua como prática social: das relações entre língua e sociedade a partir de Bordieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008.

KNAPP, M & HALL, J. Comunicação não-verbal na interação humana. Trad. de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: JSN, 1999.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Os atos de linguagem no discurso: teoria e funcionamento**. Niterói: EDUFF, 2005.

KENDON, A. **Some examples described.** Acta psychological, 1999.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_, I. V. **Referenciação e orientação argumentativa.** In: Koch, I. V., MORATO, E. M. E BENTES, A. C. *Referenciação e discurso.* São Paulo: Contexto, 2005.

LAFORST, M. **Le malentendu: Dire, mésentendre, mésinterpréter.** Canadá: Nota Bene: 2003.

LEECH, G. **Principles of pragmatics.** London: Longman, 1983.

LAMB, C. **Misunderstandings – a sociolinguistic view on meaning.** In: Letras de Hoje. Volume, 40 n°1. Porto Alegre, 2005.

LANTOLF, J.P.; ALJAAFREH, A. **Second language learning in the zone of proximal development: A revolutionary experience.** International Journal of Educational Research, 1995.

\_\_\_\_\_, J.P. **Sociocultural theory and second language learning.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

\_\_\_\_\_, S. **Sociocultural theory and the genesis of second language development.** Oxford: Oxford University Press, 2006.

CUNHA-LIMA, M.L.C. Referenciação e investigação do processamento cognitivo: o exemplo do indefinido anafórico. In: Koch, I.V; Morato, E. & Bentes, A.C. (orgs). Referenciação e discurso. São Paulo: Contexto, 2005.

LUSEBRINK, H-J. **Une amitié fondé sur des malentendus.** In: LAFORST, M, (org) **Le malentendu: Dire, mésentendre, mésinterpréter.** Canadá: Nota Bene, 2003.

MARCUSCHI, A. L. **Atividades de compreensão na interação verbal.** In: PRETI, D. (orgs). Estudos de Língua Falada: variações e confrontos. São Paulo: Associação editorial humanitas (Projetos paralelos), 2006.

\_\_\_\_\_. **Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais.** In: Cadernos de Estudos Linguísticos 48(1) – Jan./Jun, 2006.

\_\_\_\_\_, A. L. **Cognição, linguagem e práticas interacionais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

\_\_\_\_\_, A. L. **Produção textual análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEY, J. Pragmatics an introduction. Oxford: Blackwell, 2001.

MITCHELL, R. & MYLES, F. **Second language learning theories.** Second edition. Hodder education an Hachette uk company: London, 2004.

MIRANDA, N. S. **O caráter partilhado da construção do significação.** *In: Veredas.* Juíz de Fora, 2001.

\_\_\_\_\_, N. S. **Construções do Português do Brasil: da gramática ao discurso.** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

MONDADA, L. **Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir: approche linguistique de la construction des objets du discours.** Lausann, 1994.

MORATO, E. A noção do *frame* no contexto neurolinguístico: o que ele é capaz de explicar. *In: Cadernos de Letras da UFF. Dossiê- Línguas e cognição*, pp. 93-113, Rio de Janeiro, 2010.

\_\_\_\_\_, E. **O interacionismo no campo linguístico.** *In: BENTES e MUSSALIN (orgs.) Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*, vol.3. São Paulo: Cortez, 2007.

NIEDERAUER, E. F. M. **Vamos almoçar? Línguas e culturas: com tato.** *In: Revista Papia 21 (Volume Especial).* Brasília, 2011.

PEREIRA, M. E. **Os estereótipos e o viés lingüístico intergrupl.** *In: Interação em Psicologia.* Bahia: UFB, 2003.

PEREIRA, R. A. **O processamento de pista de contextualização: um olhar voltado para os falantes de espanhol aprendizes de português.** UNB, 2009.

PERRIN L. **L'ironie comme forme de vrai faux malentendu énonciate.** *In :LAFORST (org) Le malentendu: Dire, mésentendre, mésinterpréter.* Canadá: Nota Bene, 2003.

RAMPTON, B. **Speech Community and beyond.** *In: Coupland, N. & Jaworski, A. The New Sociolinguistics Reader.* China: Palgrave, 2009.

RECTOR, M. & TRINTA, R. **A comunicação do corpo.** 4 ed. São Paulo: Ática, 1986.

SALOMÃO, M. **Teorias da Linguagem: a perspectiva sociocognitivista.** *In: MIRANDA, N. S & SALOMÃO, M. (orgs). Construções do Português do Brasil: da gramática ao discurso. Belo horizonte: UFMG, 2009.*

SCHRODER, U. **Comunicação intercultural: uma desconstrução e reconstrução de um termo inflacionário.** *In: Cadernos de língua e sociedade.* UNB, 2008.

SELINKER, L. **Interlanguage.** *In: International review of applied linguistics in language teaching.* 1972.

SPERBER, D. & WILSON, D. **A teoria da relevância.** *In: Linguagem em (dis)curso.* 2005

TANNEN, D. **Talking voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

TANNEN, D e WALLAT, C. **Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação- exemplos de um exame /consulta médica.** Tradução de Parmênio Camurça Citó.

*In: GARCEZ. M, P. ; RIBEIRO. T. B. (orgs). Sociolinguística Interacional. São Paulo: Edições Loyola, 2002.*

THOMAS, J. **Meaning in interaction: an introduction in pragmatic.** London: Longman, 1995.

TOMASELLO, M. **As origens culturais da aquisição do conhecimento humano.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_, M. **Origens culturais da cognição humana.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

TRAVERSO, V. **Malentendus, quiétude et inquiétude interprétatives dans la conversation familière.** *In: LAFOREST, M. (org) Le malentendu: Dire, mésentendre, mésinterpréter.* Canadá: Nota Bene, 2003.

TRINTA, R. R. **A Zona de Desenvolvimento Proximal em contextos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira: definição, diferentes interpretações, perspectivas de estudo.** Revista Intercâmbio, volume 20. São Paulo, 2009.

VAN der HENST. & SPERBER, D. **Pragmatics.** London: Macmillan, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Mind in society: The development of higher psychological processes.** Cambridge: Harvard University Press, 1978.

DIJK, T. V. **Cognição discurso e interação.** São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva.** São Paulo: Contexto, 2012.

VINCENT, D. **Gérer la gaffe et le malentendu : des noeuds discursifs dans le discours monologique.** *In: LAFOREST, M. (org) Le malentendu: Dire, mésentendre, mésinterpréter.* Canadá: Nota Bene, p. 153-166, 2003.

WEIGAND, Edda. **Misunderstanding: The standard case.** Journal of Pragmatics, v.31, WEIGAND, E. **Misunderstanding: The standart case.** *In: Journal of Pragmatics.* pp. 763-785: Elsever, 1999

WENGER, E. **Communities of practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

## Anexos

---

### **ANEXO A - Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_ autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa, sob responsabilidade de *Nara Sâmara de Oliveira Batista* vinculado(a) ao/à *Programa de Pós-Graduação em Linguística, Português e Línguas Clássicas*.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para *análise de dados, apresentação de artigos e congressos, resguardando-se em todos o total sigilo de identidade*.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador (a)

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Data

## ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sob a responsabilidade de **Nara Sâmara de Oliveira Batista**, aluno(a) de **mestrado da Universidade de Brasília**. O objetivo desta pesquisa é identificar de que modo ocorrem incompreensões na interação: professor (a) de PSL e aluno(a)s estrangeiro(a)s numa sala de aula de Português para Estrangeiros. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de observação participante e grupo focal. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa orientar a prática social do professor de PSL, de modo que possa diminuir mal-entendidos durante o processo de ensino-aprendizagem, bem como apontar caminhos de enfrentamento desse acontecimento linguístico.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone *061 81774313* ou pelo e-mail *narasamara.86@gmail.com*.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de visionamento com os colaboradores envolvidos, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Esta pesquisa será realizada mediante autorização e supervisão da orientadora do projeto de mestrado e com o aceite da professor responsável pela a turma, objeto de análise, Profº Rodrigo Albuquerque.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará como(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa a outra com o senhor(a).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador (a)

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## ANEXO C - ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA

**Título do Projeto:** MAL-ENTENDIDOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDO LÍNGUA: UM ESTUDO DE CASO

**Número do projeto:** 04-07/2012

Com base nas Resoluções 196/96, do CNS/MS, que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, após análise dos aspectos éticos, resolveu **APROVAR** o projeto intitulado “MAL-ENTENDIDOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDO LÍNGUA: UM ESTUDO DE CASO”.

O pesquisador responsável fica notificado da obrigatoriedade da apresentação de um relatório final sucinto e objetivo sobre o desenvolvimento do Projeto, no prazo de 1 (um) ano a contar da presente data (itens VII.13 letra “d” e IX.2 letra “c” da Resolução CNS 196/96).

Brasília, 29 de agosto de 2012.

Debora Diniz

Coordenadora Geral – CEP/IH

## ANEXO D - Grupo Focal na turma do PEPPFOL



Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas- LET/ UnB

Avançado I

Prof.º Rodrigo Albuquerque

Pesquisadora: Nara Sâmara

### Compreendendo mal-entendidos.

O homem é guiado por propósitos emocionais, materiais, cognitivos e comunicativos. Identificar significados exige o reconhecimento do propósito para o qual a língua foi utilizada. Assim, é a necessidade do ser humano de viver e trabalhar em um determinado grupo (interpretada como a necessidade de ‘interagir’), que determina o propósito geral de todas as ações comunicativas e o propósito de ‘caminhar para o entendimento’ através de jogos de ações dialógicas.

É por intermédio desse jogo de ações dialógicas que os participantes fazem uso da habilidade complexa que constitui a linguagem para esclarecer e regular a comunicação mútua, os seus propósitos dialógicos e consequentemente ‘caminhar para o entendimento’.

[...] a chave da questão não é o entendimento, mas ‘caminhar para o entendimento’ em um nível interativo. Nosso modelo de ‘caminhar para o entendimento’ nos jogos de ações dialógicas, portanto, tem que aceitar ou tolerar a possibilidade de casos de mal-entendidos que de qualquer maneira são inerentes à sistemática da linguagem em uso. (WEIGAND, p.769, 1999, tradução)

### Alguns traços que constituem o mal-entendido intercultural:

**#itens lexicais;**  
**#referências;**  
**#entonação;**  
**#interpretação;**

**Ex.:** Vejamos o seguinte exemplo: na festa de lançamento da novela “Paraíso Tropical”, no Copacabana Palace, uma repórter portuguesa se dirige à atriz Beth Goulart e lhe pergunta:

– Você é uma mãe galinha?

Com os olhos arregalados, Beth Goulart ouve a explicação da repórter.

– Aquela que coloca os filhos embaixo das asas.

– Ah, tá. Aqui galinha é outra coisa (risos).

(O Globo, 05/03/2007)

A) Você já passou por uma situação de dizer algo e seu interlocutor não compreendeu o que você disse? Você percebeu que havia algo errado?

B) Quando você percebe que há algo errado no processo interacional, o que você faz?

### **Cumprimentos e olhar.**

- 1) No Brasil, gostamos de cumprimentar as pessoas com um aperto de mão, um abraço ou com abraços e beijinhos. No seu país, qual é melhor forma de cumprimentar uma pessoa?
- 2) O olhar é algo muito importante para nós brasileiros. Como as pessoas costumam conversar na sua cultura? Elas costumam olhar fixamente? Qual é a forma de olhar para seu interlocutor sem ser muito invasivo?

### **Festa e eventos.**

- 3) Você já passou por uma situação de mal-entendido em uma festa ou evento no Brasil?

### **Convites**

- 4) Quando você convida alguém para jantar ou para almoçar no seu país, quem costuma pagar a conta? Você já passou por uma situação como essa no Brasil? Explique como aconteceu?
- 5) Você já ouviu as seguintes frases de um brasileiro:  
Vamos marcar alguma coisa para fim de semana!  
Passa lá em casa!  
O que você pensou quando ouviu estas frases pela primeira vez? No seu país, quando alguém faz um convite desse tipo, qual é intenção da pessoa?

### **Trânsito**

- 6) Você já passou por alguma situação desagradável no trânsito? Qual foi sua reação?

### **Restaurantes**

- 7) Quando você vai fazer seu pedido, o garçom sempre compreende o que você quer?