

“Filha do leiteiro”: a negociação de pistas de contextualização no contexto de ensino de português brasileiro como língua adicional
“Filha do leiteiro”: the negotiation of contextualization cues in the context of Brazilian Portuguese teaching as additional language

Rodrigo Albuquerque*

RESUMO: A interação humana prevê, a todo instante, a negociação de sentidos entre os interagentes, a partir de suas enunci(ações). Estes, por sua vez, nem sempre revelam seus sentidos na superfície dos enunciados, o que demanda, assim, um exercício inferencial frente às ações do outro. Em relação a encontros interculturais, tal propriedade se torna ainda mais acentuada, em virtude das (possíveis) distintas convenções socioculturais. Este estudo visa a analisar como a professora de português brasileiro e as colaboradoras do estudo (colombianas) negociam, por meio de pistas de contextualização linguísticas e extralinguísticas, um enunciado irônico. Para a geração de dados, contamos com a participação da professora do curso e de duas estudantes (Laudiel e Mercedes), que permitiram o registro das imagens e se comprometeram com o visionamento das próprias ações e a reflexividade acerca destas. Por fim, constatamos que o enunciado irônico “filha do leiteiro”, proferido pela professora, foi adequadamente processado por Mercedes e pelos demais estudantes, com exceção de Laudiel, que sinalizou essa dificuldade com pistas de natureza não verbal e com posterior relato. O estudo de pistas de contextualização torna-se fundamental na prevenção de ruídos interacionais, provenientes da não partilha de sentido entre sujeitos de culturas distintas.

PALAVRAS-CHAVE: Pistas de contextualização. Atividade inferencial. Co-construção de sentidos. Ensino de português brasileiro como língua adicional.

ABSTRACT: Human interaction predicts, at all times, the negotiation of meanings among the interacting agents, from their enunci(actions). These do not always reveal their senses on the surface of the statements, which demands an inferential exercise in front of the other's actions. In relation to intercultural encounters, this property becomes even more pronounced, due to the (possible) different socio-cultural conventions. This study aims to analyze how the Brazilian Portuguese teacher and the collaborators of the study (Colombians) negotiate, through linguistic and extralinguistic contextual cues, an ironic statement. For the data generation, we counted on the teacher's and two students' participation (Laudiel and Mercedes), who allowed the recording of the images and committed themselves to the visualization of the own actions and the reflexivity about these. Finally, we verified that the ironic statement "filha do leiteiro", given by the teacher, was suitably processed by Mercedes and the other students, with the exception of Laudiel, who signaled this difficulty with non-verbal cues and with a later report. The study contextualization cues become fundamental in the prevention of interactional noises from the non-sharing meaning between subjects of different cultures.

KEYWORDS: Contextualization cues. Inferential activity. Sense co-construction. Teaching of Brazilian Portuguese as additional language.

* UnB/LIP/PPGL.

1. Considerações iniciais

O que está em jogo na atividade interacional? Negociação de sentidos! Nenhum sentido, para os estudos sociointeracionais, se estabelece *a priori*, mas no curso da interação. Os sentidos são, assim, dimensionados e redimensionados pelos interagentes. Esse caráter de negociação se instaura graças à natureza interpretativa das ações humanas.

Segundo Erickson (2013 [1996]), a interação humana funciona numa perspectiva ecológica. Nesse viés, o autor (*ibid.*, p. 290-291) assume que os interagentes devem complementar as atividades um do outro, ter acesso às expectativas do outro e, por fim, atentar-se para as pistas enunciadas por seus pares. São atributos constantes dos interagentes nas conversas cotidianas: a sintonia, a dialogicidade, a co-construção de sentidos, o exercício inferencial e a influência recíproca.

Ao enunciarmos um mero “Bom dia”, podemos veicular o desejo sincero de que o interagente tenha um bom-dia, mas podemos, por exemplo, sinalizar ironia, a depender do gesto, do tom de voz, do olhar e/ou da pausa que acompanham o enunciado proferido. Enunciados simples podem trazer múltiplas interpretações (GUMPERZ, 1997, p. 44). Em interação, nada é cem por cento garantido! A intenção do locutor e a percepção do interlocutor são alinhadas a depender do êxito nas atividades inferenciais, o que faz da interpretação uma ação prevista na interação face a face. Toda comunicação, destaca Gumperz (2003, p. 216), é intencional e fundamenta-se em atividade inferencial.

Com base na natureza da atividade interacional, Gumperz (1982a) propõe o conceito de pistas de contextualização, que se refere aos recursos utilizados por determinado interagente para sinalizar seus propósitos conversacionais ao outro. De modo geral, o autor (*ibid.*, p. 131) define inicialmente essas pistas como “traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressupostos contextuais”.

Nosso estudo objetiva analisar como a professora de português brasileiro e as colaboradoras do estudo (colombianas) negociam, por meio de pistas de contextualização linguísticas e extralinguísticas, um enunciado irônico. Compreendo, assim, que o termo negociação, inerente à interação face a face, engloba os mecanismos enunciativos e inferenciais, provenientes, respectivamente, da emissão e do processamento das pistas de contextualização.

Esta investigação torna-se importante para o contexto de ensino de português brasileiro como língua adicional¹, por estarmos diante de prováveis experiências socioculturais distintas, o que pode propiciar, por conseguinte, certo ruído interacional, em razão dos modos distintos de realizar inferências e de construir sentido. Quanto a esse contato intercultural, Schiffirin (2013 [1996]) nos chama a atenção para as fronteiras culturais, que colaboram para haver certas dificuldades interacionais entre os sujeitos, em decorrência de seus modos de ver o mundo.

Como já apresentei, as pistas de contextualização constituem conceito-chave para a construção deste trabalho, que, por esse motivo, se enquadra plenamente na sociolinguística interacional, em articulação com as contribuições da sociocognição e da pragmática intercultural. Para que a interação ocorra, não devemos nos furtar dos mecanismos cognitivos que precedem e sucedem o encontro face a face. Tanto a enunciação quanto o processamento se valem de tais mecanismos, o que abarca o planejamento discursivo e as intencionalidades do locutor, e a inferenciação do interlocutor. Tais papéis, evidentemente, são negociados durante a troca conversacional.

Assim como Tannen (2005, p. 205), é nítido, para mim, que a sociolinguística interacional e a pragmática intercultural apresentam interesses investigativos convergentes, dado que a linguagem, para ambas as áreas, se constitui de modo dinâmico e emergente e somente ganha sentido na interação face a face.

Após ter discutido o caráter da interação e a presença de pistas nessa atividade face a face, bem como ter explicitado o objetivo do estudo, a justificativa para a investigação e o enquadramento teórico ao qual me afilio, opto por incluir, nas próximas etapas, o debate acerca de contexto e de pistas de contextualização (seção 2); a apresentação das reflexões e das ações metodológicas na condução deste trabalho (seção 3); a análise da negociação das pistas de contextualização entre as colaboradoras de pesquisa (seção 4); e, por fim, as reflexões oriundas de todo o estudo realizado (seção 5).

¹ Em consonância com a vertente sociointeracionista, optei pelo termo “língua adicional” (e não “língua estrangeira”), em virtude de reivindicar um olhar mais afiliador para o aprendiz, haja vista que o outro termo reforça a ideia de estranho (estrangeiro). Assim, enxergamos o estudante de português brasileiro como língua adicional como um sujeito que, em efetiva interação face a face, decide adicionar uma outra língua/cultura à sua.

2. O contexto e as pistas de contextualização

Nesta seção, irei tratar, primeiramente, de contexto, por constituir conceito-chave para a teoria de pistas de contextualização, que será apresentada posteriormente. Para tanto, considero, como principais contribuições teóricas para a escrita desta seção, as seguintes obras: Gumperz (1982a, 1982b, 1997, 2003); Gumperz e Cook-Gumperz (1982); Goodwin e Duranti (1997 [1992]); Gumperz et al. (1999); Hanks (2008); Albuquerque (2009); Cook-Gumperz e Gumperz (2011); e Van Dijk (2012).

O conceito de pistas de contextualização mantém intrínseca relação com contexto para além da mera partilha de radical (**contexto/contextualização**). Em outras palavras, “não há como encontrar pistas se não há contexto que as envolva” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 194). Ribeiro e Pereira (2002, p. 63) consideram que as pistas de contextualização se vinculam tanto ao contexto micro (situacional) quanto ao contexto macro (institucional, cultural, social).

Reitero, em relação a esse pensamento, que os mecanismos inferenciais, ativados por meio da enunciação de pistas de contextualização, são devidamente processados não só por meio dos contextos mencionados (de origem antropológica), mas também por meio de um contexto de natureza sociocognitiva (cf. HANKS, 2008; VAN DIJK, 2012). Essas duas teorias de contexto (antropológica e cognitiva) se alinham ao nosso estudo, por considerarmos que o contexto é construído de modo intra e interpessoal, conforme apresentaremos a seguir.

No viés antropológico, Goodwin e Duranti (1997 [1992]) assumem que o contexto é acionado pela interpretação dos interagentes e contém quatro dimensões, a saber: cenário [*setting*]; ambiente comportamental [*behavioral environment*]; língua(gem) como contexto [*language as context*]; e contexto extrassituacional [*extrasituational context*] (ibid..., p. 7-9). A primeira dimensão, de acordo com os autores (ibid.), se refere aos enquadres sociais e espaciais nos quais os interagentes estão inscritos; a segunda, ao modo como as ações dos participantes se situam na interação; a terceira, ao modo como a língua/linguagem consegue evocar o contexto; e a quarta, aos conhecimentos prévios necessários para que o contexto seja acionado.

Cook-Gumperz e Gumperz (2011, p. 284), por sua vez, asseguram ser essa concepção de contexto, em estudos mais contemporâneos, insuficiente, posto que se faz necessário investigar como esses conhecimentos se organizam e como os interagentes os ativam. Para os autores (ibid.), o contexto, em si, não deve ser o foco de investigações, mas sim a contextualização, que consiste nas interpretações dos interagentes, por meio de mecanismos inferenciais, de conversas contextualmente situadas.

A fim de focalizarmos mais as ações dos sujeitos em exercício efetivo de interação, julgo ser salutar nos valermos de uma noção de contexto sociocognitiva, ancorada, sobretudo, nas contribuições de Hanks (2008) e de Van Dijk (2012). Para Van Dijk (ibid.), o contexto é

(1) construto subjetivo dos participantes, embora apresente componente objetivo; (2) fruto de experiências únicas, originando discursos únicos; (3) modelo mental que atua no controle da produção e da compreensão do texto e do discurso; (4) modelo(s) mental(is), baseado(s) na(s) experiência(s) interacional(is); (5) esquemático, apresentando categorias compartilhadas e convencionadas; (6) capaz de controlar a produção e a compreensão do discurso; (7) formado, ao mesmo tempo, por características pessoais (subjetivas) e sociais (partilha com o grupo); (8) atualizado e adaptado constantemente, isto é, dinâmico; (9) amplamente planejado, não parte do ‘zero’ por haver lembranças acumuladas de eventos comunicativos prévios; (10) imerso em aspectos pragmáticos, pois permite que os usuários adaptem o seu discurso; (11) considerado ‘não-texto’, sendo em geral sinalizado, indicializado, mas não percebido de maneira direta; (12) relacionado à relevância pessoal e à interacional por meio das interpretações realizadas pelos interlocutores; (13) inserido em interações situadas (microcontextos) e em situações históricas ou sociais totalizadoras (macrocontextos); (14) egocêntrico, centrado nos pronomes ideológicos ‘nós’ x ‘eles’; (15) referência (na perspectiva semântica) e adequação à situação comunicativa (na perspectiva pragmática); (16) culturalmente variável (ALBUQUERQUE, 2012, p. 210)².

Hanks (2008), ao discorrer sobre sua noção de contexto, parece sintetizar bem as contribuições de Van Dijk (2012), sem desconsiderar o construto de Goodwin e Duranti (1997 [1992]). Na concepção de Hanks (ibid.), contexto parece ser alusivo, concomitantemente, a aspectos organizados *a priori* e a uma significação emergente da própria organização. O caráter emergente do contexto sintoniza-se, sobremaneira, com o conceito de pistas de contextualização, haja vista que a significação emergente do contexto (cf. HANKS, ibid.), nada mais é que a enunciação das pistas. Logo, acrescento que a significação emerge do contexto e ganha o *status* de sentido (significado social).

Gumperz (2003, p. 221) conceitua as pistas de contextualização como quaisquer sinais verbais (e acrescento, aqui, os não verbais) que, quando processados em conjunto com semioses gramaticais e lexicais, constroem uma espécie de terreno contextual, com vistas a propiciar uma interpretação situada e, portanto, afetar o modo como as enunciações são compreendidas. Na

² Resenha de VAN DIJK, T. A. **Discurso e contexto**: Uma abordagem sociocognitiva. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

ótica gumperziana, acrescenta Tannen (2004, p. 77), todo sentido é fruto de processos interpretativos.

Para Auer (1996), os conceitos de contexto e de contextualização na visão gumperziana superam o pensamento linguístico tradicional, na medida em que pressupõe o contexto como emergente e construído-na-interação (noção que transcende a velha associação à referência dêitica), e possibilita a investigação, sob o prisma da interação, de microfenômenos em áreas como a fonética e a comunicação não verbal. Em consonância com esse pensamento, Kramsch (1998, p. 7) complementa não serem as semioses verbais (sejam elas gramaticais, lexicais ou fonológicas) que diferenciam os interagentes, mas o acento discursivo que estes dão, ao selecionarem estilo e tópico conversacional específicos.

De natureza sociolinguística, os estudos das pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982a) nascem a partir de uma reação (talvez não tão declarada) a uma tradição de investigações linguísticas centradas exclusivamente em aspectos estruturais. Gumperz et al. (1999, p. 9) assumem que o conhecimento gramatical é geralmente partilhado pelos interagentes, porém as pistas de contextualização são adquiridas por meio da(s) experiência(s) social(is) com o(s) outro(s). Tal distinção já pressupõe que a atividade interacional requer tratamento epistêmico particular.

Tannen (2004, p. 76) afirma que, enquanto a sentença constitui a unidade de análises formais, o enunciado se torna o objeto de estudo da sociolinguística interacional. Tal enunciado, para a autora (ibid.), é composto por uma ‘unidade de ideia’, ‘uma unidade de informação’, que ganha sentido quando se associa a contornos entonacionais, pausas e marcadores discursivos, peculiares à interação face a face.

Às investigações realizadas pelos estudos tradicionais da sociolinguística, avalia Gumperz (1982a, p. 130), faltava superar análises provenientes de generalizações estabelecidas por categorias sociais, buscando, para tanto, evidência empírica nas trocas conversacionais. Diante de tal constatação, o construto gumperziano se baseava em dois níveis analíticos: “... significados sociais em nível macro (por exemplo, identidade de grupo, diferenças de *status*) [...] (e) significados sociais em nível micro (por exemplo, o que alguém está dizendo e fazendo em um momento específico)” (SCHIFFRIN, 2013 [1996], p. 315).

Muito embora Gumperz (1982a, p. 131) tenha inicialmente conferido, em seu clássico texto *Contextualization conventions* [Convenções de contextualização], um *status* semântico no que diz respeito à interpretação dos sentidos oriundos da interação face a face, considero que

essa negociação de sentidos alcance um nível pragmático. Ao encontro desse meu posicionamento, o próprio autor (ibid., p. 13) assegura que nossas percepções acerca dos aspectos gramaticais (incluindo os fonêmicos e os semânticos) são cognitivamente moldadas em virtude das nossas experiências socioculturais. Ademais, o próprio conceito de contexto apresentado neste artigo, de base antropológica e sociocognitiva, confere subjetividade e fluidez à interação, extrapolando, desse modo, significados estanques (ou restritos a uma noção dêitica) e desvinculados das ações sociais dos sujeitos.

O fato de as pistas se inserirem em conversas espontâneas, e não em situações idealizadas (cf. RIBEIRO; GARCEZ, 1998, p. 98), faz, de igual modo, com que as contribuições de Gumperz se alinhem a uma perspectiva muito mais pragmático-interacional e sociocognitiva. Outro aspecto que confere ao modelo gumperziano tal perspectiva é a variabilidade cultural das práticas sociais dos sujeitos, que se justifica, nas palavras de Gumperz e Cook-Gumperz (1982), pelas distintas premissas socioculturais referentes à situação, ao modo de agir e à intencionalidade; pelos diferentes meios de estruturar uma informação ou um argumento; e pelos diferentes modos de enunciar e, por conseguinte, de usar as convenções linguísticas.

Para Gumperz (1982a, p. 12-13), a conversação demanda considerar o contexto situacional, os sistemas de crenças de dada cultura, as tendências emocionais dos sujeitos envolvidos, as idiossincrasias particulares de cada um, e a relação entre as convenções constituídas socialmente pelos membros de dada comunidade e seus processos cognitivos. As pressuposições específicas de determinada cultura são, igualmente, fulcrais no processo de inferenciação (GUMPERZ, 2003, p. 216) e, conseqüentemente, na atividade interacional como um todo.

A coerência no discurso, por esse ângulo, não é garantida por enunciados aceitáveis/gramaticais, mas ela se dá por meio de diversas opções interpretativas possíveis na interação face a face (GUMPERZ, 1982b, p. 178). Segundo o autor (ibid.), é graças ao conhecimento social e ao conhecimento de mundo que o interagente consegue interpretar as pistas de contextualização enunciadas pelo outro.

Um outro aspecto relevante diz respeito à natureza das estratégias verbais, que, conforme avalia Gumperz (1997, p. 44), são predominantemente indiretas, o que explica o fato de não encontrarmos toda a informação almejada na superfície das mensagens proferidas, mas precisarmos pressupor o(s) sentido(s) ali estabelecido(s), com base em nossas experiências

interacionais anteriores. Nesse sentido, as pistas de contextualização “invocam o contexto interpretativo essencial para a mensagem em primeiro plano” (LEVINSON, 2003, p. 29). Captar tais pistas, advertem Hansell e Ajitrotutu (1982, p. 93), assegura o controle conversacional e a cooperação mútua.

A expressão “estratégias verbais” (cf. GUMPERZ, 1997, p. 44) se amplia, ao longo da obra do autor, para estratégias de ordem extra/não linguística. Albuquerque (2009), em sintonia com os pressupostos gumperzianos e com o olhar de Ribeiro e Garcez (1998), sistematizou as pistas em quatro grupos³: pistas linguísticas (alternância de código, estilo ou dialeto, metáforas, ironias, expressões formulaicas); pistas paralinguísticas (valor das pausas, tempo de fala, hesitações, sinais de fundo, amortecedores vocais, início gaguejado); pistas extralinguísticas (entonação, acento, tom); e pistas não linguísticas (cinésica, proxêmica e cronêmica).

Estudos interculturais que envolvem a (não) partilha de pistas de contextualização tornam-se, desse modo, bastante relevantes em áreas que consideram o encontro face a face como território de co-construção de sentidos e, portanto, de certa imprevisibilidade. Tal assunto, garante Gumperz (1982a), deve ser abordado em investigações sociolinguísticas de base interacional, por consideramos que o peso interpretativo transcende o significado linguístico.

3. Ações e reflexões metodológicas

Nossa opção, antes de tudo, por uma pesquisa qualitativa se deu em decorrência da plena compatibilidade desta com o nosso objeto de estudo. Em outras palavras, o construto teórico das pistas de contextualização (eixo teórico) e as nossas ações em campo de pesquisa (eixo metodológico) compartilham, entre si, um viés interpretativista. Desse modo, o encontro entre as participantes desta pesquisa propiciou esse caráter interpretativo nos momentos da interação (a co-construção de sentidos em sala de aula) e da pós-interação (a reflexão entre/com as participantes de pesquisa, prevista nos procedimentos metodológicos).

De constituição integralmente qualitativa, a etnografia surge com interesse voltado para “o estudo do comportamento⁴ humano, em cenários e situações reais, com foco no sentido

³ Para Gumperz (1982a), as pistas prosódicas englobam as pistas extralinguísticas e as paralinguísticas.

⁴ Mantive, em conformidade com os originais de Watson-Gegeo & Ulichny (1988) e de Watson-Gegeo (1988), o termo “comportamento”. Entretanto, em razão de este artigo estar assentado nos estudos sociointeracionais e interculturais, não coaduno com a escolha lexical realizada, por estar em sintonia com uma perspectiva behaviorista. Creio, assim, que a expressão “ações humanas” é capaz de revelar um caráter mais acional do sujeito.

cultural” (WATSON-GECEO; ULICHNY, 1988, p. 75) e “com base em perspectivas e interpretações que fundamentam o conhecimento e orientam o comportamento em dado grupo social” (WATSON-GECEO, 1988, p. 580). Watson-Gegeo e Ulichny (ibid., p. 76-77) listam três princípios básicos da pesquisa etnográfica, que fundamentam a nossa análise de dados, a saber: (1) a descrição e a explicação (grifo delas) do comportamento; (2) o caráter holístico da análise; e (3) uma densa explicação, considerando, para tanto, tudo aquilo que for relevante para a interação.

Em sintonia com Green e Bloome (1997), nossa pesquisa se enquadra no “fazer etnográfico” [*doing ethnography*]⁵, posto que nossos procedimentos investigativos se alinham firmemente aos pressupostos etnográficos, valendo-nos de suas orientações relativas à condução da pesquisa, à interpretação dos dados, à escrita dos relatórios, bem como realizando estudo amplo, aprofundado e de longo prazo em relação aos nossos participantes de pesquisa. Nosso intuito é realizar uma microanálise etnográfica das ações com as participantes de pesquisa.

Aqui percebemos uma compatibilidade de agendas entre a microanálise etnográfica e a sociolinguística interacional, pois ambas apresentam em comum não apenas o caráter interpretativo, mas também, conforme comenta Erickson (2013 [1996], p. 287), uma concepção construtivista, cujo foco incide na descrição detalhada das situações cotidianas e das ações entre os participantes de dada comunidade. Notamos, assim, que os limites teórico-metodológicos são bastante movediços, haja vista que a microanálise etnográfica e a sociolinguística interacional (especialmente as orientações gumperzianas) se voltam para investigações socioculturais.

Tal opção metodológica proporciona minuciosa análise das pistas de contextualização enunciadas pelos interagentes em dada conversa. Schiffrin (2013 [1996], p. 320-321) destaca, por esse ângulo, que a natureza da pesquisa com as pistas de contextualização requer gravação das ações verbais e das não verbais, de modo a possibilitar ao analista uma escuta/visão precisa, em sintonia com as ações vivenciadas/percebidas pelos colaboradores de pesquisa.

No que concerne ao “fazer etnográfico” (cf. GREEN; BLOOME, 1997), destaco, brevemente, três conceitos que estão presentes em nossa análise de dados (vide próxima seção).

⁵ Green e Bloome (1997) mencionam haver duas outras posturas relacionadas ao engajamento na pesquisa etnográfica: adotar uma perspectiva etnográfica [*adopting an ethnographic perspective*] e usar ferramentas etnográficas [*using ethnographic tools*]. Tais perspectivas são insuficientes para este trabalho, em decorrência de nossa afiliação metodológica.

O primeiro deles é o caráter êmico da pesquisa etnográfica, que, segundo Duranti (1997), favorece o ponto de vista dos colaboradores de pesquisa, com vistas a tentar descrever como estes significam suas próprias ações. O segundo é a triangulação, que consiste no uso de diversas perspectivas na análise de um mesmo *corpus*, implicando, com essa escolha, que a teoria está sendo testada em mais de uma maneira (CANÇADO, 1994, p. 57). O terceiro, por fim, é a reflexividade, que coordena, na visão de Erickson (1982, p. 213), as ações diretamente observadas nas gravações feitas pelo pesquisador e na interpretação realizada a partir do ponto de vista dos colaboradores.

Em nossa pesquisa, as colaboradoras têm voz e são encorajadas a sempre refletir sobre suas próprias ações e manifestarem, sob suas perspectivas, as impressões acerca das convenções próprias e das brasileiras. Contudo, tal reflexão é acompanhada constantemente de mediações conduzidas pelo pesquisador. Não associo mediação à imposição sociocultural, pois não acredito que o aprendiz deve ter acesso a uma lista de convenções brasileiras e passar a segui-las, tampouco deixar de sinalizar pistas de contextualização comuns em sua cultura. Torna-se, a meu ver, fundamental fazê-lo pensar nas razões que motivam a adoção de determinada convenção tanto na sua língua-cultura quanto na língua-cultura alvo.

Com o intuito de favorecer a perspectiva êmica e a decorrente reflexividade, é natural que, em algum momento, pesquisador e colaboradores chamem para a conversa, que denomino de “reflexão êmica” ou “visionamento”, as experiências sociais prévias. Associado a esse conhecimento, constitui tarefa do pesquisador fazer com que as contribuições teóricas, de certo modo, possam ampliar o olhar dos atores sociais inscritos na investigação. Optei, assim, em relação a esse processo, por triangular: o depoimento e as impressões das colaboradoras de pesquisa; as resenhas teóricas acerca de pistas de contextualização; e as minhas próprias reflexões diante dos pressupostos teóricos e das ações das participantes.

Escolhi o PEPPFOL (Programa de Ensino e Pesquisa Para Falantes de Outras Línguas), atual NEPPE (Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros), para realizar esta investigação, em função de já ter tido uma história junto ao curso. Fui estagiário, à época da graduação, professor e pesquisador (nos cursos de Mestrado e de Doutorado), além de ter sempre encontrado lá espaço fértil para debates acadêmicos. Após ter escolhido o local para pesquisa, procurei a coordenadora dos cursos, a fim de solicitar autorização para meu ingresso no campo. Após o consentimento dela, tive contato com a professora da turma de português

para falantes de espanhol (nível intermediário⁶) e, posteriormente, com seus estudantes. Busquei, na ocasião, negociar o ingresso em campo com esses sujeitos e obtive êxito, mesmo havendo certo desconforto com o futuro uso da câmera filmadora.

Esclareci aos futuros colaboradores de pesquisa que tal uso seria necessário para termos acesso às ações dos participantes e termos condições de conversarmos sobre a experiência interacional. Amparo-me, para tanto, em Brandão (2005, p. 72), que considera vantajoso, na utilização desse recurso, “rever as cenas filmadas reiteradamente, interromper o fluxo de um discurso ou o instante de um movimento corporal, [e] voltar para um ponto específico da interação, com o intuito de refinar a análise, conferindo-lhe mais acuidade”. Fetterman (1998, p. 65-66), por sua vez, menciona que esse recurso possibilita, de modo adequado, documentar as observações de campo, captar comportamentos específicos e favorecer o acesso posterior às cenas interacionais, pois alguns acontecimentos podem não ter sido registrados no momento da interação.

Duas estudantes colombianas (Laudiel e Mercedes⁷) e a professora brasileira mostraram-se interessadas em colaborar, de modo mais direto, com a pesquisa, haja vista que essa participação não envolvia apenas a permissão para filmagem (que foi autorizada por todos), mas o envolvimento nas reflexões êmicas, posteriores à transcrição de dados sob o formato de excerto interacional. A professora era formada em Letras, com habilitação em Língua Espanhola, e atuava no PEPPFOL havia três anos, com experiência, especialmente, nos cursos direcionados aos falantes de espanhol.

Laudiel estava morando no Brasil, na ocasião da pesquisa, havia menos de um ano, e vivia em Brasília desde a sua chegada ao país. Após oito meses, passou a morar com estrangeiros: um argentino e dois brasileiros. Segundo a colaboradora, o único contato que teve com brasileiros foi no ambiente de casa, pois trabalhava com pessoas de seu país, e confessou que, naquele meio, só conversava em sua língua materna.

Mercedes também estava morando no Brasil, na ocasião da pesquisa, havia quase um ano, e residia em Brasília desde a sua chegada ao país. Desde seu ingresso a Brasília, morou

⁶ Optei por realizar o estudo em uma sala de nível intermediário, devido a uma maior experiência linguística dos estudantes e, provavelmente, a um maior tempo de imersão destes no Brasil.

⁷ Laudiel e Mercedes foram pseudônimos escolhidos pelas próprias colaboradoras do estudo, com o intuito de preservar, minimamente, suas identidades. Laudiel faz referência a um anjo colombiano, já Mercedes é uma homenagem à avó da participante de pesquisa. Como o excerto interacional deste artigo é uma reanálise do dado apresentado em minha dissertação (ALBUQUERQUE, 2009), acabei não atribuindo um pseudônimo à professora. Entretanto, sua identidade acabou sendo preservada com o uso desse referente.

com outros alunos estrangeiros, todos falantes de espanhol. O contato de Mercedes com brasileiros era grande, de acordo com ela, pois estudava na Universidade de Brasília e convivia com muito brasileiros.

O nosso excerto interacional, que será analisado na próxima seção, reúne os turnos conversacionais de nossas colaboradoras de pesquisa, a fim de que possamos proceder com a análise das ações dessas atrizes sociais. Esse texto⁸, assim como garante Flick (2004, p. 222), servirá de base para um trabalho interpretativo e inferencial, a partir do material empírico gerado no processo de pesquisa, em consonância com a orientação teórico-metodológica deste estudo, tornando possível investigar “como a professora de português brasileiro e as colaboradoras do estudo (colombianas) negociam, por meio de pistas de contextualização linguísticas e extralinguísticas, um enunciado irônico” (nosso objetivo geral).

A situação que gerou o excerto interacional foi a seguinte. Em uma discussão sobre ter filhos, Mercedes perguntou à professora se ela desejava ter filhos. A docente, por sua vez, comentou com a turma que sim, porém uma aluna deveria “ter por ela”, para que os filhos nascessem com olhos verdes.

/.../

1	Aluna 1:	pode ser que apareça com você porque minha mãe (acc.) (.) ninguém na minha
2		família tem olhos/
3	Todos:	[((S))
4	Professora:	[fi-lha-do-lei-tei-RO↑ ((cantarolando))
5	Todos:	((R))
6	Laudiel:	((R)) ((olhando para os lados))
7	Mercedes:	((gargalhada com inclinação do corpo, cabeça e olhar para trás))
8	Professora:	ninGUÉM (...) ninguém tem olho claro na sua família?
9	Aluna 1:	SÓ (.) minha vó ((face ruborizada))
10	Mercedes:	ah

/.../

Com base na cena interacional (exibid..a em vídeo) e na transcrição dos dados linguísticos e extralinguísticos (excerto interacional), pudemos refletir acerca das próprias ações das colaboradoras e negociar, conjuntamente, o processamento da ironia presente no enunciado da professora. Esse encontro nos oportunizou realizar um debate intercultural

⁸ O conceito de texto, para Flick (2004), corresponde ao instrumento que será, mais adiante, analisado, podendo ser, por exemplo, uma transcrição de dados ou documentos quaisquer.

relativo às concepções dos sujeitos de pesquisa quanto ao uso dessas semioses, ampliando, assim, o conhecimento de mundo de todos os sujeitos envolvidos.

4. A ironia como pista de contextualização

O excerto interacional, apresentado na seção 3, contou com a participação de nossas colaboradoras de pesquisa (identificadas como “professora”, “Laudiel” e “Mercedes”) e outros estudantes que não estavam envolvidos diretamente com este trabalho (identificados como “aluna 1” e “todos”). Utilizei a expressão “todos” para me referir a dois momentos em que houve reação de todos os estudantes no excerto interacional (linhas 3 e 5), com exceção das participantes do estudo, cujas ações foram sistematizadas separadamente: professora (linhas 4 e 8), Laudiel (linha 6) e Mercedes (linhas 7 e 10).

Logo no início da interação (linha 1), a aluna 1 explicou para a professora, em uma fala acelerada, que a docente poderia naturalmente ter um filho de olhos verdes (não seria necessário a aluna “ter pela professora”). Sua informação pareceu um pouco difícil de ser processada, porém o intuito era de afirmar que poderia “aparecer” um filho de olhos verdes para a professora, mesmo que esta não tivesse ascendentes com tal herança genética.

Ao final da linha 1 e à linha 2, a aluna prosseguiu com seu turno de fala, justificando o que havia enunciado antes: ninguém na família dela tinha olhos (verdes). Após ter notado que os estudantes estavam sorrindo do que ela havia falado (linha 3), a aluna 1 optou por interromper seu pensamento, que, provavelmente, seria “ninguém na minha família tem olhos verdes”.

Knapp e Hall (1992, p. 287) destacam que o nosso rosto é portador de “um sistema de multimensagem”, capaz de regular a conversa dos interagentes. Ademais, ele disponibiliza *feedback* não verbal, pode complementar informações verbais, sendo seus sinais resultantes de determinado estado emocional (KNAPP, 1972, p. 119). Embora Knapp e Hall (ibid.) tenham, no geral, associado o sorriso a um “reforço positivo”, constatei, a partir da reação da estudante à linha 2 e de uma conversa informal que tive com ela, que esse sinal facial (o sorriso) já começava a promover certo desconforto.

À linha 4, a professora lançou mão de uma expressão irônica, que, associada ao cantarolar (entonação) silabado em tom de brincadeira, gerou reações aparentemente similares (linhas 5, 6 e 7). O uso da expressão pela professora denotava que a aluna 1 seria filha do leiteiro, por não ter nenhum familiar com olhos verdes. A ironia encontrada na enunciação da

professora (linha 4) “denuncia um ponto de vista, uma argumentação indireta” (BRAIT, 2008, p. 17) e, em razão disso, reivindica a perspicácia do interlocutor para que seja, de fato, concretizado o tom irônico na enunciação proferida pelo locutor.

O caráter indireto é que demanda do interlocutor uma atividade inferencial e, nas palavras da autora, perspicácia (cf. BRAIT, *ibid.*), de modo que ele consiga se alinhar ao sentido pretendido pelo outro. A autora (*ibid.*, p. 142) acrescenta que o enunciado irônico só se estabelece quando ele se enquadra em uma dimensão contextualizada. Desse modo, entendo que a ironia, por ser indireta, por demandar exercício de inferenciação e por ganhar sentido dentro de um contexto, mantém íntima relação com a partilha de pistas de contextualização.

As pistas de ironia podem ser produzidas por meio de recursos prosódicos específicos (como acento, intensidade e duração) (BRYANT; FOX TREE, 2005), de modulações prosódicas, de semioses não verbais (como expressões faciais), bem como de aspectos pragmáticos (como a violação da máxima gricleriana da qualidade, que pressupõe a produção de enunciados verdadeiros) e lexicais (como o uso exagerado de adjetivos e de advérbios) (BRYANT; FOX TREE, 2002). No excerto sob análise, constatamos os recursos extralinguísticos de silabação, ênfase silábica, entonação ascendente e curvas entonacionais (linha 4).

Evidentemente que o sentido de humor foi instaurado pelo caráter irônico da expressão, acessado pela inferenciação dos interagentes, uma vez que tal uso não mantinha qualquer relação com as atribuições profissionais do pai da aluna, mas sugeriu a existência de um relacionamento extraconjugal da mãe com um estranho (o leiteiro), posto que a aprendiz não teria, em tese, ascendentes familiares que justificassem a cor de seus olhos.

Julgo relevante esclarecer, em tempo, que o nosso conceito de ironia não se restringe ao “emprego de uma palavra com seu sentido antônimo” (DUCROT; TODOROV, 2010, p. 254). Alinhamo-nos, portanto, a Olbrechts-Tyteca (1974), que supera essa antífrase, ao atribuir à ironia três propriedades: a analogia, a argumentação indireta e a emissão de “sinais” hiperbólicos pelo interagente.

Após o momento de risadas (linhas 5, 6 e 7), a professora retomou o turno conversacional (linha 8), aumentando o volume de sua voz para que pudesse ter a oportunidade de falar e de perguntar se alguém na família tinha olho claro. Na ocasião do visionamento, a docente relatou que visava a neutralizar qualquer desconforto provocado na aluna 1 e decidiu, por essa razão, intervir com esse questionamento, com o intuito de que sua pergunta substituísse

as risadas dos estudantes e desviasse as atenções da estudante. Tal estratégia, denominada por Castilho (2006, p. 38) de “assalto ao turno”, funcionou como forma de interromper diretamente os interlocutores que, no dado sob análise, riam do enunciado da aluna 1 (linhas 1 e 2).

A aluna 1, por sua vez, manifestou que havia se recordado (linha 9) de um membro da família com olhos claros: a avó. Apesar de ter ficado ruborizada, a aprendiz confirmou, em uma conversa informal que tive com ela no mesmo dia, de que sua avó realmente tinha olhos verdes. Diante dessas ações, saliento que há duas possibilidades interpretativas: (a) a aluna 1 realmente se esqueceu da cor dos olhos de sua avó; e (b) a aluna 1 decidiu manter, em nossa conversa, o que havia dito em sala de aula, a fim de não correr o risco de ser alvo novamente de risos e gargalhadas, e de não ser avaliada como insincera.

Outro ponto de análise, igualmente relevante, consiste no fato de que Laudiel, apesar de ter reagido com risadas à linha 6, não havia compreendido o sentido oriundo da expressão “filha do leiteiro”. Esse dado foi gerado por meio de uma pista de contextualização não verbal (a participante olhava para os lados à medida que ria), que foi confirmada no visionamento, pois a colaboradora me questionou o que, de fato, significava ser filha de um leiteiro. Laudiel havia construído um sentido além da literalidade do termo, mas suas referências socioculturais não se alinhavam com o sentido irônico do enunciado, dado que o leiteiro, para ela, não tinha a fama de ser mulherengo.

A dúvida manifestada por Laudiel, à linha 6, se justifica pela indiretividade presente na expressão enunciada pela professora, uma vez que não há relação explícita entre o leiteiro e sua ação. O sentido deveria ter sido construído em atenção a todo o contexto, mas requeria também vivência sociocultural para compreender a ironia que acabara de ser utilizada. Essa enunciação é tão indireta e tão particular de dado universo sociocultural quanto o clássico exemplo de Searle (1975): “Você pode me passar o sal?”. Uma análise sociopragmática revela, para o autor (*ibid.*), que o exemplo não possui ato de fala de uma pergunta, mas, sim, de um pedido indireto (mitigado).

O conceito-chave que permeia toda a análise do excerto interacional é o de inferência. Marcuschi (2007, p. 88), sobre a necessidade da atividade inferencial do ponto de vista sociodiscursivo, acredita que

inferir torna-se, pois, uma atividade discursiva de inserção contextual e não um processo de encaixes lógicos. É impossível não inferir quando se quer produzir significações, ou seja, toda significação está ligada a processos

inferenciais. Pode-se dizer que o resultado do processo de inferenciação se dá como um ato de explicitação.

A explicitude, para Marcuschi (2007, p. 89), é o mecanismo pelo qual se torna viável uma prática inferencial que pode ser percebida de diversas maneiras, mas sempre em perspectiva holística. A partir dessa visão, torna-se possível “produzir e compreender metáforas, metonímias, contraposições, analogias e associações, por exemplo”.

No excerto sob análise, constato que os níveis de compreensão para a expressão irônica “filha do leiteiro” foram distintos. Como não tive acesso à construção de sentidos dos demais estudantes, em virtude de minha investigação ter sido centralizada nas colaboradoras que se dispuseram a participar da pesquisa, não posso afirmar categoricamente que todos perceberam, à linha 5, o sentido irônico enunciado pela professora. Contudo, nenhum deles gerou, a primeira vista, qualquer pista que se associasse ao não processamento da enunciação.

À linha 6, Laudiel, assim como já apresentei, sinalizou uma pista de não entendimento e confirmou a ausência de processamento no visionamento. O enunciado irônico, advertem Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 292), porta contradição e pode, com isso, deixar o interagente perplexo em relação ao objetivo pretendido por tal uso, conforme avaliamos ter sido o caso de Laudiel. Nesse viés, busquei esclarecer, em conjunto com as participantes de pesquisa, a analogia veiculada pelo enunciado irônico.

Mercedes, por sua vez, à linha 7, não só compreendeu a ironia verbalizada, mas manifestou sinais não verbais evidentes de que achou muito engraçada a analogia realizada pela professora, além de ter colaborado com a explicitação do sentido atribuído à expressão no visionamento. Por fim, a aluna 1 compreendeu bem o enunciado irônico e, em tentativa de resguardar sua *face*⁹, acabou manifestando que sua avó tinha olhos verdes.

Brait (2008, p. 126) observa que a ironia é produzida no nível de discurso e conta com uma ambivalência de sentidos, fazendo com que o interlocutor necessite realizar essa dupla leitura e se posicione como coprodutor da significação. A ambivalência, sem dúvida, não se manifesta explicitamente, mas de modo indireto, o que significa que o interagente deve, portanto, perceber as pistas que são enunciadas na atividade interacional, com a finalidade de lograr êxito na co-construção de sentidos com seus pares.

⁹ O conceito de *face*, proposto por Goffman (1967), se vincula a uma necessidade social dos sujeitos em serem aprovados por seus interlocutores. Goffman (*ibid.*), nesse sentido, chama a atenção para a existência de um pacto latente entre os interlocutores: eu não ameaço a sua *face* e desejo que, de igual modo, você não ameace a minha.

Para compreender enunciados irônicos, Hamon (1989, p. 27) destaca que o interlocutor necessita de desenvolver três competências: a linguística, relacionada ao conhecimento da língua em si; a genérica, relativa ao reconhecimento dos gêneros discursivos; e a ideológica, referente ao sistema de crenças e valores. Pelas observações que fiz, durante a geração de dados, parece que falta em Laudiel o amadurecimento das três competências. Minha suspeição se dá por que a estudante frequentemente manifestava dificuldades para estabelecer sentido em estruturas linguísticas elementares, além de não ter conseguido, no momento da interação, acionar tanto o contexto emergente da situação discursiva, quanto o sistema de crenças pressuposto no enunciado proferido.

Assim, percebemos, com essas ações e com os relatos do visionamento, que a ironia foi, em parte, inadequadamente negociada, pois ela, na concepção de Brait (2008, p. 83-84), se dá por meio de marcas presentes na relação dialógica entre os interagentes. Isso quer dizer que essa estratégia só ganha sentido ao ser co-construída entre os sujeitos, isto é, se o interlocutor “não se der conta das articulações entre os segmentos aí envolvidos, a significação irônica não terá lugar” (*ibid.*, p. 84), assim como avaliamos ter sido o caso de Laudiel, à linha 6, diferentemente das enunciações relativas aos demais estudantes (linhas 5 e 7).

5. Considerações finais

No que tange à perspectiva teórico-metodológica deste trabalho, a sociolinguística interacional e a microanálise etnográfica nos possibilitaram enxergar que as pistas de contextualização são geradas, na interação face a face, sócio interacional e sociocognitivamente. A emissão de pistas (de natureza verbal e não verbal) é fruto de uma atividade de planejamento cognitivo, com base nas intencionalidades do locutor, que se estabelece socialmente na negociação de sentidos pelos interagentes. Essas ações sociais geram, por consequência, o exercício inferencial no desvelamento dos sentidos oriundos do encontro interacional. Uma noção de contexto ancorada em bases socioantropológicas e sociocognitivas mostra-se, assim, fundamental para o debate acerca das pistas de contextualização.

Em referência aos nossos dados, pudemos constatar que a ironia, como pista de contextualização linguística (expressão “filha do leiteiro”) e extralinguística (silabação, ênfase silábica, entonação ascendente e curvas entonacionais), foi negociada, de algum modo, pelos interlocutores presentes na cena interacional. O teor da ironia, pela leitura das pistas presentes na conversa entre a professora e os seus aprendizes, foi adequadamente processado por

Mercedes e pelos demais alunos, com exceção de Laudiel, que, apesar de ter reagido com risos, sinalizou não ter compreendido a ironia, por ter olhado para os lados (procurando outras pistas que a situassem melhor) e por ter revelado o desconhecimento da expressão para além da literalidade do termo no visionamento.

Estudos futuros relativos às pistas de contextualização são, sem dúvida, fulcrais para as investigações sociointeracionais, visto que boa parte das nossas ações cotidianas demandam atividade inferencial e construção conjunta de sentidos com o outro. No terreno do contato intercultural, tal preocupação deve ser ainda mais intensa, pois as convenções de contextualização podem se estabelecer culturalmente de modo distinto, o que pode gerar, de certo modo, potenciais desconfortos interacionais para os interagentes.

Referências

ALBUQUERQUE, R. **O processamento de pistas de contextualização**: um olhar voltado para os falantes de espanhol aprendizes de português. 2009. 220 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

AUER, P. From Context to Contextualization. **Links & Letters**, v. 3, p. 11-28, 1996.

ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. Jefferson's Transcript Notation. In: JAWORSKI, A.; COUPLAND, N. **The Discourse Reader**. 2nd ed. USA: Routledge, 2006 [1984].

BRAIT, B. **Ironia em perspectiva polifônica**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2008.

BRANDÃO, C. **Discurso Acadêmico**: estratégias de variação estilística em situações de aula. 2005. 157 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

BRYANT, G. A.; FOX TREE, J. E. Recognizing verbal irony in spontaneous speech. **Metaphor and Symbol**, v. 17, n. 2, p. 99-117, 2002. https://doi.org/10.1207/S15327868MS1702_2

_____. Is there an ironic tone of voice? **Language & Speech**, v. 48, p. 257-277, 2005. <https://doi.org/10.1177/00238309050480030101>

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, v. 23, p. 55-69, jan/jul 1994.

CASTILHO, A. T. A conversação. In: _____. **A língua falada no ensino de português**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

COOK-GUMPERZ, J. & GUMPERZ, J. J. Frames and contexts: another look at the macro-micro link. **Pragmatics**, v. 21, n. 2, p. 283-286, 2011. <https://doi.org/10.1075/prag.21.2.06coo>

DUCROT, O.; TODOROV, T. **Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem**. Tradução de Alice Kyoko Miyashiro *et al.* São Paulo: Perspectiva, 2010.

DURANTI, A. Ethnographic methods. In: **Linguistic Anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511810190.005>

ERICKSON, F. Audiovisual Records as a Primary Data Source. In: GRIMSHAR, A. (Ed.). **Sociological Methods and Research**, Special Issue on Sound-Image Records in Social Interaction Research, v. 11, n. 2, p. 213-232, 1982. <https://doi.org/10.1177/0049124182011002008>

_____. Ethnographic microanalysis. In: MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (Eds.). **Sociolinguistics and Language Teaching**. USA: Cambridge University Press, 2013 [1996].

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step**. 2 ed. Applied Social Research Methods Series. v. 17. USA: Sage Publications, 1998.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GOFFMAN, E. **Interaction Ritual: essays on face-to-face behavior**. UK: Penguin University Books, 1967.

GOODWIN, C.; DURANTI, A. Rethinking context: an introduction. In: _____. **Rethinking context: language as an interactive phenomenon**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997 [1992].

GREEN, J.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, J.; HEATH, S. B.; LAPP, D. (Orgs.). **Handbook for literacy educators: research in the community and visual arts**. New York: Macmillan, 1997.

GUMPERZ, J. J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982a. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511611834>

_____. Fact and inference in courtroom testimony. In: _____. (Ed.). **Language and social identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982b.

_____. Communicative Competence. In: COUPLAND, N.; JAWORSKI, A. (Eds.). **Sociolinguistics: A Reader and Coursebook**. England: Palgrave, 1997. https://doi.org/10.1007/978-1-349-25582-5_6

_____. On interactional sociolinguistic method. In: SARANGI, S.; ROBERTS, C. (Eds.). **Talk, work and institutional order**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1999. <https://doi.org/10.1515/9783110208375.4.453>

_____. Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective. In: SCHIFFRIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H. E. **The Handbook of Discourse Analysis**. MA: Blackwell, 2003.

_____; COOK-GUMPERZ, J. Introduction: language and the communication of social identity. In: GUMPERZ, J. J. (Ed.). **Language and social identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511611834.003>

_____; SZYMANSKI, M. **Collaborative Practices in Bilingual Cooperative Learning Classrooms**. Santa Cruz, CA: CREDE, 1999.

HAMON, P. Le littéraire, la littérature, le social et la valeur. **Cahiers de recherche sociologique**, n. 12, p. 21-33, 1989. <https://doi.org/10.7202/1002055ar>

HANKS, W. F. O que é contexto. In: BENTES, A. C.; REZENDE, R. C.; MACHADO, M. R. (Orgs.). **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008.

HANSELL, M.; AJIROTUTU, C. S. Negotiating interpretations in interethnic settings. In: GUMPERZ, J. J. (Ed.). **Language and social identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

KNAPP, M. L. **Nonverbal Communication in Human Interaction**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.

_____; HALL, J. A. **Nonverbal Communication in Human Interaction**. 3rd ed. USA: Harcourt Brace Jovanovich, 1992.

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

LEVINSON, S. C. Contextualizing ‘contextualization cues’. In: EERDMANS, S. L.; PREVIGNANO, C. L.; THIBAUT, P. J. **Language and Interaction: discussions with John J. Gumperz**. Amsterdam: John Benjamins, 2003. <https://doi.org/10.1075/z.117.04lev>

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

OCHS, E. Transcription as theory. In: JAWORSKI, A.; COUPLAND, N. **The Discourse Reader**. 2nd ed. USA: Routledge, 2006 [1979].

OLBRECHTS-TYTECA, L. **Le comique du discours**. Bruxelles: Edition de l’Université de Bruxelles, 1974.

PRETI, D. (Org.). Normas para transcrição dos exemplos. In: _____. **Cortesia verbal**. São Paulo: Humanitas, 2008.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998.

_____; PEREIRA, M. G. D. A noção de contexto na análise do discurso. **Vereadas**, v. 6, n. 2, p. 49-67, jul./dez. 2002.

SCHIFFRIN, D. Interactional Sociolinguistics. In: MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (Eds.). **Sociolinguistics and Language Teaching**. USA: Cambridge University Press, 2013 [1996].

SEARLE, J. R. Indirect Speech Acts. In: COLE, P.; MORGAN, J. (Eds.). **Speech Acts** (Syntax and Semantics, volume 3). New York: Academic Press, 1975.

TANNEN, D. Interactional Sociolinguistics. In: AMMON, U.; DITTMAR, N.; MATTHEIER, K. J.; TRUDGILL, P. (Eds.). **Sociolinguistics**: An International Handbook of the Science of Language and Society. Berlin: Walter de Gruyter, 2004.

_____. Interactional Sociolinguistics as a resource for Intercultural Pragmatics. **Intercultural Pragmatics**, v. 2, n. 2, p. 205-208, 2005.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e contexto**: Uma abordagem sociocognitiva. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Discurso e contexto**: Uma abordagem sociocognitiva. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012. Resenhado por ALBUQUERQUE, R. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 13, n. 1, p. 209-213, 2012.

WATSON-GEGEO, K. A. Ethnography in ESL: Defining the Essentials. **TESOL Quarterly**, v. 22, n. 4, p. 32-49, 1988. <https://doi.org/10.2307/3587257>

_____; ULICHNY, P. Ethnographic Inquiry into Second Language Acquisition and Instruction. **Working Papers in ESL**, v. 7, n. 2, p. 75-92, 1988.

ANEXO

CONVENÇÕES DE CONTEXTUALIZAÇÃO

Ocorrência	Sinais	Exemplificação
Nome dos participantes	Negrito	Laudiel
Entonação ascendente	↑ (seta simples para cima)	fi-lha-do-lei-tei-RO↑
Entonação descendente forte	? (ponto de interrogação)	ninguém tem olho claro na sua família?
Micropausa, pausa de menos de 5 segundos, pausa de mais de 5 segundos	(.) (..) (...)	SÓ (.) minha vó ninGUÉM (...)
Falás sobrepostas	[(um colchete)	ninguém na minha família tem olhos/ [((S))
Silabação	- (travessão)	fi-lha-do-lei-tei-RO↑
Ênfase / aumento de volume	MAIÚSCULA	ninGUÉM
Frase / palavra acelerada	(acc.) e sublinhado	<u>pode ser que apareça com você porque minha mãe</u> (acc.)
Truncamento	/	ninguém na minha família tem olhos/
Comunicação não-verbal	(()) (parênteses duplo)	((face ruborizada))
Sorriso	((S))	((S))
Riso	((R))	((R))

Fontes: Atkinson & Heritage (2006 [1984]); Ochs (2006 [1979]); Gumperz (1999) e Preti (2008)

Artigo recebido em: 15.01.2017

Artigo aprovado em: 14.06.2017