



## Diálogos interculturais: mal-entendido em uma sala de PLE

### Intercultural dialogues: misunderstanding in a Portuguese as a Foreign Language classroom

*Mariana de Camargo Bessa\**

---

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo analisar ocorrências de mal-entendidos observadas em uma sala de aula de Português como Língua Estrangeira em ambiente de imersão. Com base nos conceitos de interculturalidade (BYRAM; GRIBKOVA STARKEY, 2002; CANDAU, 2008), face (GOFFMAN, 1980) e mal-entendido (LODER, 2008; SCHEGLOFF; JEFFERSON; SACKS, 1977), este estudo de cunho qualitativo apresenta transcrições de registros de áudio, analisadas a partir dos princípios da Análise da Conversa Etnometodológica. A partir dos resultados obtidos na análise, conclui-se que essas ocorrências de mal-entendidos e estranhamentos estão relacionadas às interpretações divergentes de uma expressão e de uma situação, e às diferenças culturais entre os estudantes. Assim, é papel do professor transformar tais estranhamentos em momentos de aprendizagem, mediando o diálogo e facilitando a troca organizada de expressões conflitantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mal-entendido. Interculturalidade. Português como Língua Estrangeira.

**ABSTRACT:** This essay aims to analyze the occurrences of misunderstandings that can be observed in a Portuguese as a Foreign Language classroom in an immersive environment. Based on the concepts of interculturality (BYRAM; GRIBKOVA STARKEY, 2002; CANDAU, 2008), face (GOFFMAN, 1980) and misunderstanding (LODER, 2008; SCHEGLOFF, JEFFERSON, SACKS, 1977), this qualitative study presents some transcriptions of audio records, which were analyzed according to the principles of Conversation Analysis. Based on the results of this analysis, we conclude that those occurrences of misunderstandings and cultural shock are related to the divergent views of an expression and situation and to the cultural differences among the students. Therefore, it's the professor's role to turn those misunderstandings into moments of learning, mediating the dialogues and promoting and organizing the exchange of conflicting expressions.

**KEYWORDS:** Misunderstanding. Interculturality. Portuguese as a Foreign Language.

---

\* Mestre e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPG Linguística) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), [marianacbessa@gmail.com](mailto:marianacbessa@gmail.com)

## 1. Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar uma análise de situações de mal-entendidos na interação entre estudantes estrangeiros de diferentes nacionalidades durante aulas de Português como Língua Estrangeira (PLE). Os dados foram obtidos a partir de transcrições de material gravado durante aulas na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), estando os alunos, portanto, em contexto de imersão.

O aumento do fluxo migratório entre indivíduos de diferentes regiões, os impactos do fenômeno da globalização e o avanço e a expansão dos meios tecnológicos contribuíram para um número cada vez maior de trocas interacionais entre falantes oriundos de comunidades culturalmente diferentes. Nessas interações, as diferenças decorrentes da distância entre as diferentes culturas dão ensejo a episódios de mal-entendidos que podem ser potencialmente desastrosos, já que afetam a relação de confiança que é fundamental para uma interação proveitosa em termos de desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos na língua alvo.

No âmbito de uma sala de aula multicultural, em contexto de imersão, caso em apreço neste artigo, esses mal-entendidos são fonte de dificuldades de compreensão tanto entre professor e alunos como entre os alunos entre si.

O foco deste artigo são os mal-entendidos e seu tratamento por parte do professor.

## 2. Pressupostos teóricos

O presente artigo é um desdobramento das discussões ocorridas quando da preparação da dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora (BESSA, 2017). Durante as análises feitas a partir de material gravado em sala de aula, apareceram alguns episódios de mal-entendidos que, à época, não foram recorrentes o suficiente para se tornarem o alvo principal daquela análise. Entretanto, a discussão voltou à tona mais tarde, com a observação de um outro conjunto de aulas, mais alargado que o anterior.

Este trabalho filia-se teoricamente à Sociolinguística Interacional e baseia-se nos princípios da Análise da Conversa Etnometodológica. Entretanto, emprestaremos um conceito advindo de filiação teórica diferente. O "mal-entendido" é definido por Kerbrat-Orecchioni (2005, p. 62) como “uma defasagem entre o sentido codificado pelo locutor (sentido intencional, que o emissor deseja transmitir ao destinatário) e o sentido decodificado pelo receptor”. Este fenômeno é visto como um desajuste entre a intenção do locutor em executar uma determinada ação e o modo como essa ação é interpretada e compreendida pelo interlocutor. Assim, segundo Bousquet (1996, p. 2, tradução nossa<sup>1</sup>), o “mal-entendido está situado entre a incompreensão e a compreensão, e se distingue da simples incompreensão pela existência de interpretações divergentes que provocam um atraso na negociação do sentido”.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2005), há uma variação entre as culturas no que diz respeito às regras de polidez e aos sistemas interacionais. Quando sujeitos de diferentes culturas estão interagindo e desconhecem essa variedade, muitas vezes concebem as suas normas e traços culturais como se fossem elementos inatos e universais. Durante contatos interculturais, há o risco de que haja dificuldades na comunicação. A autora afirma que, “na codificação, o falante da cultura estrangeira arrisca transpor seus usos originais para um novo contexto cultural [...]” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p. 139). Na decodificação pelo interlocutor, a interpretação inadequada, feita segundo o filtro dos padrões de sua própria cultura, pode assumir a forma de um “mal-entendido sobre mal-entendido, o problema comunicativo sendo imputado a um mau domínio da língua ou interpretado em termos psicológicos sempre negativos”, como, por exemplo, a hostilidade e a má vontade. Isso leva os falantes a passarem por situações desconfortáveis e constrangedoras durante a sequência de troca de turnos. Segundo Gumperz (1982, p. 153),

---

<sup>1</sup> “[...] le malentendu se distingue de la simple incompréhension par l’existence d’interprétations divergentes qui provoquent le report dans le temps de la négociation du sens” (BOUSQUET, 1996, p. 2).

quando isso acontece e quando se chama a atenção de um dos participantes para uma interpretação diferente, há uma tendência a reações em termos de uma questão de postura e atitude. Dizemos que o falante é antipático, impertinente, grosseiro, não cooperativo, ou que não está entendendo. Os interlocutores geralmente não se dão conta de que o ouvinte talvez tenha deixado de perceber uma mudança no ritmo ou uma alteração de pronúncia.

O caráter involuntário e acidental desse fenômeno tem sido enfatizado por estudiosos nas últimas décadas (como exemplo, ver WAITE, 2008). Um mal-entendido pode ocorrer devido à relação desarmônica entre palavra ou sentença e contexto; à ocorrência de uma entonação que não está alinhada a um determinado ato de linguagem; à ligação assimétrica entre gesto e mensagem emitida e às diferenças entre culturas. Em relação aos contatos informais entre membros de grupos distintos, Gumperz (1982, p. 182) afirma que esses “podem reforçar o distanciamento e manter a separação, a não ser que forças externas mais poderosas intervenham para criar condições que possibilitem o estabelecimento de interações intensivas”. Embora seja um fenômeno frequente nas interações, sejam essas entre indivíduos provenientes de diferentes países ou não, o mal-entendido foi compreendido por muito tempo com base em uma visão reducionista do termo: a de que este conceito seria a “negação da compreensão” (WAITE, 2008, p. 14).

Considerando a existência de problemas interacionais que podem dificultar o desenrolar da interação, Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) identificaram a recorrência de um conjunto de práticas, de mecanismos empregados para a resolução de obstáculos no andamento da fala-em-interação: as práticas de reparo. De acordo com esses estudiosos, é preciso distinguir o conceito de “reparo” da ideia de “erro”, compreendido como a substituição de um termo considerado “errado” por outro “correto”:

o reparo se caracteriza sobretudo pela identificação (realizada pelos interagentes) de um problema interacional e alguma (tentativa de)

resolução do mesmo, isto é, lidar com o problema se torna o negócio interacional em foco, sendo que, para tanto, pode haver uma suspensão ou interrupção das ações então em curso (GARCEZ; LODER, 2005, p. 284).

Em relação às produções de iniciação e resultado dos reparos, Loder (2008, p. 113-115) apresenta as seguintes trajetórias dessas ações, as quais serão observadas durante a análise:

- 1) “Reparo em primeira pessoa, iniciado e levado a cabo pelo falante da fonte de problema”.
- 2) “Reparo iniciado pelo falante da fonte de problema e levado a cabo pelo outro”.
- 3) “Reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo falante da fonte de problema”.
- 4) “Reparo iniciado e levado a cabo pelo outro”.

Loder (2008, p. 118) ainda menciona outra trajetória identificada por Schegloff, Jefferson e Sacks (1977): o reparo em terceira posição, caracterizado “pela resolução de um problema de entendimento do que um dos interlocutores disse/fez com seu turno e, tipicamente, se apresenta como ‘não foi isso o que eu quis dizer’ ou ‘eu não disse isso. Eu disse aquilo’”.

Sobre a resolução das ocorrências de um mal-entendido, Carneiro (1999, p. 69) identifica, de acordo com Herédia (apud BOUSQUET, 1996, p. 155-156) três fases: fase preventiva, caracterizada por uma pergunta direta ou indireta de reformulação, de explicação ou de repetição; fase da compreensão do problema por um dos interlocutores; fase da anulação do mal-entendido, que se manifesta a partir de uma sequência lateral de negociação.

O mal-entendido pode ocorrer devido aos atos ameaçadores do que Goffman (1967, p. 5) e Brown e Levinson (1987, p. 61) definem como *face*<sup>2</sup>: o valor social positivo requisitado por cada indivíduo ao interagir socialmente. Segundo o mesmo estudioso (GOFFMAN, 1980, p. 76), os interagentes adotam um “padrão de atos verbais e não verbais através dos quais [uma pessoa] expressa sua visão da situação e, por meio disso, sua avaliação dos participantes, especialmente de si mesma”. Assim, o conceito de *face* está ligado a esse “valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico”. Nota-se que a ideia de *face* é dinâmica, já que depende da percepção do outro com o qual interagimos.

Goffman (1985) defende a visão de que há sempre um acordo, um “consenso operacional” envolvido no modo como os interagentes definem uma situação social (GOFFMAN, 1985, p. 19). O rompimento desse acordo resulta em uma ameaça à *face* do participante responsável por questionar essa definição da situação em que se encontra.

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 79), há quatro faces suscetíveis a ameaças. São elas as faces positivas e negativas do receptor e emissor. Os atos pelos quais se ameaça a *face* foram estudados por Brown e Levinson (1987), que os denominam *Face Threatening Acts (FTA)* e os dividem em atos que ameaçam a *face* negativa e positiva do emissor (denominados auto-ameaçadores) e os atos que ameaçam as faces do receptor. Aqueles que ameaçam a *face* negativa desse receptor violam a intimidade, o direito do interlocutor de possuir o seu próprio espaço ou território. Exemplos de ameaça a essa *face* são as perguntas indiscretas, os atos inoportunos, as agressões sonoras, visuais e olfativas e a invasão à privacidade do outro (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 79). Os atos de ameaça à *face* positiva do receptor são aqueles que colocam em xeque a sua autoimagem, como, por exemplo, o sarcasmo, a crítica e a reprovação.

---

<sup>2</sup> “The term *face* may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact” (GOFFMAN, 1967, p. 5).

Para analisarmos o contexto em que nosso trabalho se insere, precisamos estabelecer o que entendemos por interculturalidade. O termo é definido como “um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença” (WALSH, 2001 apud CANDAU, 2008). A interculturalidade é “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade”. Assim, relações interculturais valorizam interações dialógicas entre indivíduos com experiências linguísticas, sociais, culturais e políticas diferenciadas. Essa perspectiva de ensino tem o objetivo de reconhecer o estudante como um sujeito plural, portador de múltiplas identidades e experiências culturais.

Partindo do ponto de vista de que as identidades culturais e linguísticas são construídas e negociadas nas interações sociais, considera-se que “a linguagem é usada para uma gama de propósitos interculturais” (CANAGARAJAH, 2012, p. 117, tradução nossa<sup>3</sup>). As identidades, crenças e significados são construídos na interação em si, e, portanto, não devem ser vistos somente como sequência e colaboração, mas também como “construção e negociação das relações sociais e da redefinição da natureza da vida social” (GORDON, 2011, p. 113, tradução nossa<sup>4</sup>).

Transpondo esse ponto de vista para a situação específica da interação institucionalizada que se desenvolve no âmbito da sala de aula de língua estrangeira, consideramos que a abordagem intercultural no ensino/aprendizado de línguas valoriza as interações dialógicas entre indivíduos com experiências culturais, linguísticas, sociais e políticas diferenciadas. Essa perspectiva de ensino tem o objetivo de fazer com que esses estudantes se reconheçam mutuamente como portadores de múltiplas identidades e (inter)ajam como falantes interculturais ou “mediadores”

---

<sup>3</sup> “[...] language is used for a range of intercultural purposes [...]” (CANAGARAJAH, 2012, p. 117).

<sup>4</sup> “That is, interaction is not all about sequence and collaboration; it is also about building (or severing, or negotiating) social ties and (re)defining the nature of social life” (GORDON, 2011, p. 113).

capazes de se “engajar nas interações com complexidade e múltiplas identidades” (BYRAM; GRIBKOVA STARKEY, 2002, p. 9)<sup>5</sup> e de evitar o estereótipo, a percepção do outro como um sujeito portador de apenas uma identidade. No caso aqui em análise, uma sala multicultural de português como língua estrangeira, essa perspectiva é o que nos permite compreender melhor as complexas relações estabelecidas entre os participantes da interação (professor e alunos).

### 3. Metodologia

A análise será feita com base nos princípios da Análise da Conversa Etnometodológica. Neste estudo qualitativo do fenômeno mal-entendido, serão investigadas transcrições de registros de áudio de uma atividade realizada em uma sala de aula de PLE da UFJF. Esta pesquisa é qualitativa: pretende ressaltar a “natureza socialmente construída da realidade” (DENZIN, 2006, p. 23).

Os registros de conversas sucedidas em uma sala de PLE, apresentados no presente artigo, foram obtidos a partir dos dados divulgados em Weiss (2007), que se serviu do método etnográfico de gravação das interações ocorridas entre alunos estrangeiros em ambiente acadêmico a fim de coletar os dados a serem investigados. Os registros foram originalmente transcritos de gravações em vídeo, com base no modelo Jefferson de transcrição (para uma análise desse modelo, ver GAGO, 2002). Esse modelo se fundamenta em princípios da Análise da Conversa Etnometodológica. A fim de investigarmos dados que já foram transcritos e analisados por Weiss (2007), mas que ainda têm muito a oferecer em termos de pesquisa, utilizamos a análise documental neste estudo.

O contexto de uma sala de aula de PLE em ambiente de imersão na UFJF é caracterizado pela extrema heterogeneidade dos alunos, que se diferem em relação aos

---

<sup>5</sup> “In contrast, the 'intercultural dimension' in language teaching aims to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity” (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 9).

seus objetivos no país e às suas origens. O curso nesse ambiente acadêmico é ministrado a partir de duas disciplinas (Português I e II), que se alternam na grade.

Neste artigo, serão analisadas transcrições dos registros de áudio de três aulas realizadas nesse ambiente multicultural. Os nomes dos alunos foram modificados, a fim de preservar suas identidades. Participaram da primeira aula a professora Diane, dois alunos do curso de Letras que frequentavam as aulas como ouvintes, e os alunos Kaori, Kanji, Aiko, Yuko e Naomi, provenientes do Japão; Ade (proveniente de Gana); Roy (proveniente da Nova Zelândia); Donald (proveniente dos Estados Unidos). Na segunda aula analisada, participaram a professora, esses dois alunos do curso de Letras e os estudantes estrangeiros Ade, Roy, Donald, Pepper (proveniente dos Estados Unidos) e Hazel (proveniente da Austrália). Nessa aula, foi proposto aos alunos um exercício cujo objetivo era analisar anúncios de emprego, escolher qual profissão seria a mais adequada para eles e explicar por quê.

Na terceira aula analisada, participaram a professora Diane, dois alunos do curso de Letras que observavam as aulas; John (proveniente dos Estados Unidos); Gretel (proveniente da Alemanha); Hans (proveniente da Alemanha) e Takeo (proveniente do Japão). Essa aula começou a partir de uma conversa entre a professora e os alunos, iniciada momentos antes da gravação, sobre o tópico casamento e relações familiares (WEISS, 2007). Em seguida, uma atividade de simulação foi proposta pela professora: os alunos deveriam explicar como agiriam em uma situação hipotética - quais pessoas, dentre aquelas sugeridas pela professora, eles escolheriam para habitar e colonizar outro planeta, caso houvesse uma catástrofe (WEISS, 2007).

#### **4. Análise dos dados**

De acordo com o que foi mencionado a respeito do mal-entendido, serão analisadas nas próximas subseções exemplos de ocorrência desse fenômeno. Inicialmente, serão apresentados casos de mal-entendidos gerados por interpretações

divergentes de uma palavra ou expressão. Em seguida, serão mostrados casos de mal-entendidos gerados por interpretações divergentes de uma situação, e, por último, situações de ocorrência de mal-entendidos gerados por diferenças culturais.

#### 4.1 Mal-entendido gerado por interpretações divergentes de palavras ou expressões

O Trecho 1 a seguir apresenta um caso de ocorrência de mal-entendido durante a aula 2, em que os alunos deveriam explicar os motivos pelos quais escolhiam exercer uma determinada profissão ao invés de outra.

Figura 1 – Trecho 1 dos registros de áudio.

264 Roy o que é <entregador>/  
 265 Diane entregador é alguém que leva objetos de um lugar para o outro.  
 266 Roy ahn, entendo.  
 267 Diane ou de moto ou de bicicleta, ou a pé, não sei, de carro, de carro acho difícil aqui, né/ (.) é esse tipo de trabalho. ((Diane vê Pepper e interpreta sua expressão facial))  
 268 Diane não gostou, não gostou. não combina com você.  
 269 Pepper não. dirigir aqui (.)  
 270 Diane oi/  
 271 Pepper não quero (.) dirigir aqui.  
 272 Diane dirigir. por quê/  
 273 Pepper (..)  
 274 Diane ah, vai  
 275 Pepper Brasil (.) não tem regras.  
 276 hhhh ((risadas de todos os participantes))  
 277 Pepper e eu não ss sei ahn ((faz gesto de passar marchas em um carro))  
 278 Igor as marchas.  
 279 Pepper yeah. só as marchas. (só automático. no manual.) no tem ((frase com sotaque norte-americano))  
 280 Diane não tem marcha.  
 281 Pepper yeah.  
 282 Diane hum hum. aí fica difícil.  
 283 Donald alguma coisa para aprender.  
 284 Diane oi/  
 285 Donald alguma coisa para aprender. se quiser aprender.  
 286 Diane é. dirigir sem marchas.  
 287 Donald dirigir com marchas.  
 288 Diane com marchas.  
 289 Diane eu não sei dirigir nem com marchas nem sem marchas. muito bem bom. ahn. quem pode ler pra mim a próxima/  
 290 Hazel ham, ham. ((com a garganta))

Fonte: Weiss (2007).

Nota-se que, na passagem entre os turnos de fala 270 e 274, há a ocorrência de um reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo falante de problema, caracterizado por Loder (2008, p. 114) como aquele em que “o interlocutor aponta um problema no turno anterior, e o próprio falante da fonte de problema resolve o problema no turno seguinte ao da iniciação”. Nota-se que a professora, no turno de fala 270, inicia o reparo em relação à fonte do problema anterior (“dirigir aqui”). A fim de responder e levar adiante a incompreensão da docente, no turno 271, o aluno Pepper afirma o seguinte: “não quero (.) dirigir aqui”. Observa-se que a explicação de Pepper na linha 275 poderia ferir a face dos interlocutores. Esse trecho será analisado posteriormente na subseção 4.3, em que apresentamos mal-entendidos gerados por diferenças culturais.

O mal-entendido em si pode ser observado a partir da linha 286. No turno de fala 270, há o que Bousquet (1996) denomina fase preventiva desse fenômeno, em que o falante faz uma pergunta direta ou indireta, uma reformulação ou até uma repetição a fim de evitar que esse mal-entendido ocorra. Nas linhas 286, 287 e 288, nota-se a fase de tomada de consciência do problema por um dos interlocutores (ver linha 288). Em um certo momento dessa passagem, a professora percebe que a intenção do aluno era mencionar a dificuldade de dirigir carros com câmbio manual, e não carros “sem marchas”. Já a linha 289 (“eu não sei dirigir nem com marchas nem sem marchas.”) apresenta uma certa tentativa por parte da docente de anular o mal-entendido (fase de supressão).

No fragmento a seguir (Trecho 2), observa-se um mal-entendido gerado pela incompreensão por parte do aluno Donald a respeito das expressões “saúde”, “seguro social” e “previdência social”:

Figura 2 – Trecho 2 dos registros de áudio.

480 Pepper e por causa disso desse ahn muito americanos não querem  
trabalho neste vagas por que porque hum eles querem ahn  
outra saudade (.) programa de saudade

481 Diane solidariedade/  
482 Donald saúde  
483 Pepper saúde  
484 Diane saúde hhhhh  
485 Pepper e ahn  
486 Roy wellf  
487 Pepper welfare or humm  
488 Donald insurance  
489 Pepper seguros  
490 Diane [seguros  
491 Donald [seguros  
492 Pepper social seguros  
493 Diane seguro social  
494 Pepper é  
495 Donald providências  
496 Diane Previdência social  
497 Donald isso.

Fonte: Weiss (2007).

Percebe-se que, no turno de fala 481, a interlocutora inicia um reparo em relação à fonte do problema na linha anterior (turno 480). Os estudantes Donald e Pepper dão sequência ao comentário da professora, de forma a corrigi-la (linhas 482 e 483, respectivamente). A professora parece ter-se valido da semelhança sonora entre “saudade” e “solidariedade”, o que em si, expressa uma tentativa de compreensão (e valorização) da contribuição do aluno. Nota-se que o reparo iniciado pela professora é levado a cabo por ambos os alunos. Ademais, vale ressaltar o jogo de negociação de sentidos presente nessa passagem: muito mais do que simplesmente corrigir o problema, os interagentes buscam negociar os sentidos das expressões que geraram essas interpretações divergentes. No turno 480, Pepper, em seu comentário sobre o mercado de trabalho norte-americano, chega a um ponto em que fala sobre os programas de apoio ao trabalhador. Entretanto, o estudante não sabe a palavra correta para essa expressão e usa equivocadamente a palavra saudade. O resultado soa estranho para os participantes da conversa. A partir disso, há o início de uma negociação entre a professora Diane e a aluna Pepper até que, após vários turnos, chega-se à expressão previdência social.

O reparo iniciado por um interlocutor e levado adiante pelo falante da fonte do problema pode ser identificado na seguinte passagem, que apresenta uma discussão iniciada em sala pelos alunos a respeito de casamento e maternidade:

Figura 3 – Trecho 3 dos registros de áudio.

247	John	e a família
248	Diane	=a maternidade, e a família. mas tem uma ajuda muito grande da mãe, geralmente. hoje, muitas avós ajudam a cuidar dos netos.
249	John	você falou avô.
250	Diane	avó, avó.
251	John	avá.
252	Diane	avó.
253	John	avá.
254	Diane	ó.
255	John	ó.
256	Diane	isso isso
257	John	( )

Fonte: Weiss (2007)

No turno de fala 249, percebe-se que o aluno John faz um comentário a respeito do raciocínio da professora a fim de acertar o vocabulário. A partir dessa linha, há uma reiteração iniciada pela professora na linha 250 (“avó, avó.”) que é seguido por esse aluno, responsável por esse problema de mal-entendido. Vale salientar que a passagem analisada evidencia a dificuldade que alunos de Português como língua estrangeira, falantes de inglês, têm de perceber a diferenciação nas vogais abertas tônicas no par /avô/ e avó/.

Entre os turnos de fala 252 e 256, observa-se uma fase da supressão do mal-entendido: a partir da sequência lateral de negociação do sentido da palavra “avó”, a professora busca anular esse mal-entendido ocasionado pela interpretação divergente do termo. Já a fase de tomada de consciência do problema ocorre após a 249, em que o aluno John tenta compreender a forma correta de se pronunciar o termo “avó”.

#### 4.2 Mal-entendido gerado por interpretações divergentes de uma situação

A partir da discussão iniciada em sala de aula entre os alunos e a docente sobre o tema casamento, destaca-se o fato de que incompreensão ocorre muitas vezes pelo fato de os falantes não conseguirem usar a língua suficientemente bem para resolver um mal-entendido.

Figura 4 – Trecho 4 dos registros de áudio.

100 John quem/ eu ainda não me quero casar também.  
 101 Gretel mas você quer casar-se/  
 102 John ah sim sim sim  
 103 Gretel si:m/  
 104 John não tão depressa, mas, com uns anos.  
 105 Gretel porque eu também:: eu não sei talvez:: não vou casar  
 tempo do mi, mil, mil, meu::  
 106 John minha vida/  
 107 Gretel minha. minha/  
 108 John tua vida/  
 109 Diane não entendi.  
 110 Gretel talvez não vou casar-me todo:: ((olha para Hans  
 pedindo ajuda))  
 111 John minha vida.  
 112 Diane você acha que não vai ficar casada a vida inteira/  
 113 Gretel sim. talvez. não sei/  
 114 John eu com certeza vou casar, mas não sei. não sei.  
 115 Diane vou me casar.  
 116 John vou me casar.  
 117 Diane isso.  
 118 Takeo depois que eu ganhar muito dinheiro, também quero me  
 casar  
 119 Diane você quer se casar depois de ficar rico/  
 120 Takeo hã/  
 121 Diane depois de ficar rico.

Fonte: Weiss (2007).

Na linha 110, Gretel tenta reformular aquilo que já buscava dizer na linha 105. No turno de fala 110, observa-se que a aluna tenta se lembrar da expressão “minha vida” com o intuito de completar o seu comentário. Porém, na linha 111, John preenche essa lacuna: ele auxilia a estudante a se lembrar. Assim, é possível identificar, nessa passagem dos registros de áudio, um reparo iniciado por John a partir da linha 106 e levado adiante por Gretel em sua fala.

No momento em que a docente afirma não ter compreendido o assunto no turno de fala 109 (“não entendi”), nota-se a ocorrência de um mal-entendido entre os participantes dessa conversa. Nesse momento, há uma tomada de consciência por parte dos interagentes de que há uma divergência entre as suas interpretações: a

estudante pode não querer se casar em nenhum momento de sua vida ou ela pode não querer permanecer casada ao longo dos anos. Essa divergência de interpretações causadora de um mal-entendido é resolvida a partir da linha 114, em que é possível perceber o propósito comunicativo da aluna em sua fala. Embora queira se casar, como pode ser visto na passagem mencionada anteriormente, ela não demonstra ter certeza sobre quanto tempo quer permanecer casada. Vale ressaltar que essa é apenas uma das possíveis interpretações da fala da estudante. Outra interpretação possível é a de que a aluna não tenha certeza se casar-se-ia algum dia na sua vida.

O Trecho 5 a seguir apresenta um exemplo de mal-entendido gerado na aula 1 a partir de uma discussão a respeito do tema geral sobre a violência no Brasil e nos países de origem dos estudantes. A partir do turno de fala 131, é possível notar a dificuldade de Yuko em lembrar da expressão “atirar” em Português.

Figura 5 – Trecho 5 dos registros de áudio.

127 Diane vam lá  
 128 Kanji eu vi  
 129 Kaori ahn/  
 130 Kanji eu vi isso  
 131 Yuko o tipo de arma é diferente. polícia policiais japoneses  
 também têm, mas ah não pode shootar ah (: ) eu tenho  
 problema com este nome  
 132 Kaori shootar  
 133 Kanji sem tiro=  
 134 Diane =atirar=  
 135 Yuko =atirar  
 136 Kanji sem tiro. sem tiro. =  
 137 Aiko ahn/ =  
 138 Kanji não=  
 139 ( )  
 140 Kanji em geral eles ahn eles fingem né, arma (.) mas (.) sem  
 tiro  
 141 Diane sem bala/=  
 142 Kanji bala, sem bala  
 143 Kaori hum/=  
 144 Ade hhhhh  
 145 Kaori não. tem sim, tem=  
 146 Donald =no Japão/=  
 147 Kaori =tem sim, tem.=  
 148 Donald =sem bala/=  
 149 Naomi =ahn/=  
 150 Kaori =não sei mas (.) sem bala pra que/  
 151 Kanji =sim  
 152 Naomi ahn tem. mas  
 153 Ade é  
 154 Naomi ah, nom, nom, nom, não coloca ((fazendo gesto de  
 encaixar algo na cintura)).só:: caso de emergência.  
 155 Aiko eles têm balas mas só caso de emergência dá susto no  
 criminoso. eles atiram, ah/

Fonte: Weiss (2007).

Nos turnos 132, 133 e 134, os alunos Kaori e Kanji e a professora, respectivamente, preenchem a lacuna existente no turno de fala de Yuko (131). O reparo iniciado por Kaori na linha 132 é levado em consideração pelos outros interagentes. O mal-entendido está situado entre a compreensão e incompreensão das expressões “atirar” (passagem entre os turnos 132 e 135) e “sem bala” (passagem entre os turnos 140 e 142), sendo esta última empregada por Kanji inicialmente como “sem tiro”. Vale ressaltar, deste modo, o que Loder (2008, p. 115) chama de “reparo iniciado e levado a cabo pelo outro (por exemplo, o interlocutor aponta um problema no turno anterior e oferece resolução para o problema)”, como ocorre no intervalo entre as linhas 140 e 142. Observa-se que, embora a professora tenha resolvido o problema de mal-entendido sobre o verbo “atirar” no turno 134, há um novo problema de divergência de interpretação a partir da fala de Kanji na linha 136, que é resolvido pela docente no momento em que ela reformula o turno anterior ao utilizar a expressão “sem bala” no lugar de “sem tiro”.

#### 4.3 Mal-entendido gerado por diferenças culturais

No trecho a seguir, percebe-se que mal-entendidos são gerados também por incompreensões e interpretações divergentes causadas por diferenças culturais. Na figura 6 (analisada também na subseção 4.1), os estudantes discutem sobre o Brasil e sobre a impossibilidade de dirigir no país:

Figura 6 – Trecho 6 dos registros de áudio.

```

269 Pepper não. dirigir aqui (.)
270 Diane oi/
271 Pepper não quero (.) dirigir aqui.
272 Diane dirigir. por quê/
273 Pepper (..)
274 Diane ah, vai
275 Pepper Brasil (.) não tem regras.
276 hhhh ((risadas de todos os participantes))
277 Pepper e eu não ss sei ahn ((faz gesto de passar marchas em um
carro))
278 Igor as marchas.
279 Pepper yeah. só as marchas. (só automático. no manual.) no tem
((frase com sotaque norte-americano))

```

280 Diane não tem marcha.  
 281 Pepper yeah.  
 282 Diane hum hum. aí fica difícil.  
 283 Donald alguma coisa para aprender.  
 284 Diane oi/  
 285 Donald alguma coisa para aprender. se quiser aprender.  
 286 Diane é. dirigir sem marchas.  
 287 Donald dirigir com marchas.  
 288 Diane com marchas.  
 289 Diane eu não sei dirigir nem com marchas nem sem marchas.  
 muito bem bom. ahn. quem pode ler pra mim a próxima/  
 ham, ham. ((com a garganta))  
 290 Hazel

Fonte: Weiss (2007).

Observa-se que, na linha 275, há uma referência do estudante Pepper à ausência de regras no Brasil. Em um contexto intercultural entre alunos provenientes de diferentes países (inclusive do Brasil), tal afirmação poderia ferir a face dos interlocutores brasileiros (?). De acordo com o comentário do aluno nos turnos de fala 271 e 275, a dificuldade está no fato de Pepper ter que dirigir no Brasil (e não na direção em si). Percebe-se que, na linha 276, há uma risada de alívio de tensão por parte dos participantes da conversa, já que o comentário do aluno poderia ferir a face dos brasileiros que participavam da atividade.

Além de ser gerado por interpretações divergentes entre palavras e situações, o mal-entendido pode ser ocasionado por divergência de padrões culturais entre indivíduos provenientes de diferentes origens, como pode ser visto na passagem abaixo:

Figura 7 – Trecho 7 dos registros de áudio.

411 Gretel e só tem uma solução que é correta/  
 412 Diane não tem uma solução que é correta.  
 413 Gretel não tem/  
 414 Diane não  
 415 John ( )  
 416 ((corte na filmagem))  
 417 Diane entende/  
 418 John não é pai/  
 419 Diane não padre  
 420 Gretel é  
 421 Diane a priest/  
 422 Gretel priest/  
 423 John sim, sim. mas é melhor "padre". em português pode ser "pai".  
 424 Diane ah, não não pode esse que é o caso, né/ um padre, teoricamente, não pode ser pai.  
 425 John é padre da igreja, né/  
 426 Diane padre da igreja isso  
 427 John ((gestos com os dedos indicadores indicando aspas))

428 Gretel é uma pessoa que está na igreja assim:: ((gestos de  
jogar água benta))  
429 Takeo a pessoa que vai te batizar.  
430 Gretel isso isso por exemplo, fica na igreja que dá a  
missa. isso es um padre, em português. e o padre:: ele  
perguntou se o padre pode ser pai. mas na igreja  
católica é proibido que um padre é pai. por causa do  
celibato/  
431 John é celibato  
432 John não pode ter esposa, não pode ter filhos, mas, em  
espanhol também é igual a padre, mas não pode ter  
filhos.

Fonte: Weiss (2007).

O trecho acima (trecho 7) é um recorte da gravação de um exercício de simulação proposto pela docente. Nele os alunos deveriam escolher e julgar, dentre as opções disponíveis, quais seriam os melhores candidatos a participarem da colonização de outro planeta. Foi-lhes fornecida uma lista de nomes – cada qual acompanhado de uma característica definidora da personagem. O candidato em julgamento nesse momento da interação é um padre.

Figura 8 – Trecho 8 dos registros de áudio.

804 Gretel então, que homem pensa você/ é o padre ou é o homem de  
sessenta anos para produzir. produzir/ fala assim/  
805 Diane reprodução.  
806 John para reproduzir.  
807 Diane reproduzir-se.  
808 Gretel para reproduzir-se/  
809 Hans é.  
810 Gretel sim/ é qual/ o padre ou o homem de sessenta anos/  
811 Hans os dois.

812 Gretel hum  
813 John não pode. O padre não puede ter filhos.  
814 Hans pode sim  
815 Gretel como assim/  
816 John o homem de sessenta anos também não vai ter filhos.  
817 Hans pode sim  
818 Gretel mas não deve  
819 John ele é católico não pode  
820 Hans lá não tem mais igreja católica, lá não tem papa, não  
tem nada  
821 Gretel mas a sua religião diz que não.  
822 Takeo ninguém disse nada que ele não quer ter filho não, o  
padre.  
823 Gretel talvez não queira  
824 Takeo eu sei.  
825 John ele é católico, ele pode ir a um país que não tem um  
papa ou não é católico e ainda ele não vai ter filhos/  
826 Hans por isso. os três. o padre, o homem de sessenta anos e  
o adolescente. porque só as mulheres não rola  
precisa de homens  
827 hhhh  
828 Diane precisa de homens  
829 John precisamos de homens.

Fonte: Weiss (2007)

Nas figuras 7 e 8, há um mal-entendido em dois níveis: nível vocabular (figura 7), com a confusão entre o significado da palavra “padre”, que se identifica com a palavra “pai” em outras línguas (tanto em alemão quanto em inglês e espanhol, usa-se a mesma palavra - father, vater, padre - nos dois contextos); e no nível cultural (figura 8). Nota-se que a divergência de interpretação não é só em relação ao termo “padre”, mas também em relação à função social desse sujeito. Enquanto alguns defendem o celibato e alegam que, por ser uma autoridade religiosa da Igreja Católica, esse não poderia se casar e nem ter filhos no novo planeta (como pode ser observado nas linhas 813, 819, 821 e 826), outros afirmam que, em um contexto não-colonizado e sem regras, o celibato não precisa ser adotado, como pode ser visto nos turnos de fala 820 e 822.

Quando a professora elaborou o exercício, sendo brasileira, colocou intencionalmente esse personagem para gerar controvérsia, e isso efetivamente aconteceu. Em exercícios como esse aparecem, como se vê no exemplo, oportunidades de se apresentar diferenças culturais de maneira um pouco mais controlada. Isso dá ao grupo (professor e alunos) a oportunidade de discutir questões que, de outra maneira, não viriam à tona e de desenvolver a compreensão entre pessoas de culturas diferentes.

## 5. Considerações Finais

Em situação de imersão, os alunos de diferentes nacionalidades, ao mesmo tempo que compartilham uma situação de expatriamento, mantêm muito das características que reforçam as distâncias sociais advindas de suas formações culturais específicas. Nesse contato entre culturas, existe a riqueza derivada da diferença, mas essa mesma riqueza pode gerar conflitos decorrentes de incompreensões em diversos níveis.

Observamos que o reparo é uma estratégia empregada com frequência nessas interações com a função de minimizar mal-entendidos e reorganizar a informação de modo que ela seja compreendida por todos. Na subseção 4.1, foram analisadas interações

em que os mal-entendidos foram gerados por interpretações diferentes de palavras como seguro social, previdência social e avô/avó. Na subseção 4.2, os mal-entendidos analisados nas interações foram gerados por interpretações divergentes de situações e de eventos, como o casamento e a maternidade. Já na subseção 4.3, foram observadas interações em que os mal-entendidos foram gerados por diferenças culturais relacionadas à visão dos alunos acerca do papel da religião e da autoridade religiosa – no caso do padre – e da estrutura, organização e convenções sociais do Brasil.

Cabe ao professor, como mediador desses conflitos em salas multiculturais, se preparar adequadamente para isso, permanecendo atento às possíveis situações de incompreensão e transformando o potencial conflito em oportunidade de aprendizado para todos, inclusive para ele.

### Referências Bibliográficas

BESSA, M. C. "**Somos estrangeiros e isso marca a diferença**": olhares sobre cultura em uma sala de PLE. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

BOUSQUET, S. Malentendus en situation d'enseignement/apprendissage. **Le cas d'enfants asiatiques**. Les Carnets du CEDISCOR. 4. 1996. Disponível online. <http://cediscor.revues.org/414>. Consultado em 28 de setembro de 2017.

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813085>

BYRAM, M; GRIBKOVA, B; STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers**. Modern Languages, Council of Europe: Strasbourg, 2002.

CANAGARAJAH, S. Postmodernism and Intercultural Discourse: World Englishes. In: PAULSTON, C. B.; KIESLING, S. F.; RANGEL, E. S. **The Handbook of Intercultural Discourse and Communication**. Blackwell Publishing Ltd., 2012, p. 110-130. <https://doi.org/10.1002/9781118247273.ch7>

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan/abr, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>

CARNEIRO, M. Relevância e mal-entendido. **Veredas: revista de estudos lingüísticos**, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 63-77, 1999.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Teorias e abordagens. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

GAGO, P. C. Questões de transcrição em Análise da Conversa. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, 2002. p. 89-113.

GARCEZ, P. M.; LODER, L. L. Reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na conversa cotidiana em Português do Brasil. **Delta**, p. 279- 312, 2005.

GOFFMAN, E. **Interaccional ritual**: essays in face-to-face behaviour. England: Penguin Books Ltd, 1967.

\_\_\_\_\_. **A elaboração da face**: uma análise dos elementos rituais na interação social. Trad. Russo J. In: FIGUEIRA, S. (Org.). **Psicanálise e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 76-114.

\_\_\_\_\_. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. de Maria Célia S. Raposo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

GORDON, C. Conversation and interaction. In: MESTHRIE, R. (Ed). **The Cambridge handbook of Sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011, p. 105-121. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511997068.011>

GUMPERZ, J. J. Convenções de Contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. **Sociolinguística Interaccional**. São Paulo: Loyola. [1982] 2002. P. 149-182.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Os atos de Linguagem no Discurso**: teoria e funcionamento. Trad.de Fernando A. de Almeida e Irene E. Dias. Niterói: EDUFF, 2005.

\_\_\_\_\_. **Análise da conversação**: princípios e métodos. Trad. Carlos Provezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

LODER, L. L. Noções fundamentais: a organização de reparo. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Fala-Em-Interação Social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 95-126.

SCHEGLOFF, E, A.; JEFFERSON, G.; SACKS, H. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. **Language**, p. 361-383.

WAITE, J. C. N. A. **Mal-entendidos sobre o mal-entendido: interpretações divergentes nas interações entre brasileiros e franceses**. 2008. 502 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

WEISS, D. B. **Conversação em aula de Português para estrangeiros**. 2007. 232 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

Artigo recebido em: 31.10.2017

Artigo aprovado em: 21.04.2018