

A proxêmica linguístico-discursiva contextualmente indexicalizada: vestígios de (as)simetria na interação professora e aluno¹

Contextually indexicalized linguistic-discursive proxemics: traces of (as)symmetry in teacher and student interaction

Proxêmica lingüístico-discursiva indexicalizada contextualmente: huellas de (as)simetría en la interacción entre profesora y alumno



Rodrigo Albuquerque

Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil

E-mail: rodrigo.albuquerque.unb@gmail.com

Resumo: É na interface entre a Sociolinguística Interacional e a Pragmática, situadas em uma abordagem sociocognitiva, que almejo investigar como uma professora brasileira e um estudante estrangeiro, ambos/as atores/atrizes sociais do curso de Engenharia de uma instituição pública de ensino superior, avaliam os próprios usos linguístico-discursivos que, por meio de mecanismos proxêmicos, estabelecem relações mais/menos simétricas. Adotando uma perspectiva (micro)etnográfica, analiso cinco excertos interacionais resultantes das entrevistas semiestruturadas feitas com o aluno e com a professora. Em síntese, constato que o uso da primeira pessoa, como estratégia de redução da distância interlocutiva, é percebida como favorável à relação de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: proxêmica linguístico-discursiva; indexicalidade; ensino; (as)simetria interacional.

¹ Este artigo é decorrente do estágio pós-doutoral que realizei na Universidade Federal de Goiás (UFG), sob a supervisão da professora Joana Plaza Pinto, a quem agradeço imensamente pelas contribuições, tanto em minha formação acadêmica quanto nesta produção.

Abstract: It is at the interface between Interactional Sociolinguistics and Pragmatics, situated in a sociocognitive approach, that I aim to investigate as a Brazilian teacher and a foreign student, both social actors/actresses of the Engineering course of a public institution of higher education, evaluate their own uses linguistic-discursive that establish more/less symmetrical relationships, through proxemic mechanisms. Adopting a (micro)ethnographic perspective, I analyze five interactional excerpts resulting from semi-structured interviews with the student and the teacher. In summary, I find that the use of the first person, as a strategy to reduce the interlocutive distance, is perceived as favorable to the teaching and learning relationship.

Keywords: linguistic-discursive proxemics; indexicality; teaching; interactional (a)symmetry.

Resumen: Es en la interfaz entre la Sociolingüística Interaccional y la Pragmática, situada en un enfoque sociocognitivo, que pretendo investigar como una profesora brasileña y un estudiante extranjero, ambos actores/actrices sociales del curso de Ingeniería de una institución pública de educación superior, evaluar sus propios usos lingüístico-discursivos que, a través de mecanismos proxémicos, establecen relaciones más/menos simétricas. Adoptando una perspectiva (micro)etnográfica, analizo cinco extractos interactivos resultantes de entrevistas semiestructuradas con el estudiante y el profesor. En resumen, encuentro que el uso de la primera persona, como estrategia para reducir la distancia interlocutiva, se percibe como favorable a la relación de enseñanza y aprendizaje.

Palavras chave: proxémica lingüístico-discursiva; indexicalidad; enseñanza; (a)simetría interaccional.

Submetido em: 12 de outubro de 2022

Aceito em: 08 de maio de 2023

Publicado em: 12 de julho de 2023

Considerações iniciais

Não há nenhum ineditismo em considerarmos a sociedade diversa e as interações complexas. Somos, paradoxalmente, sujeitos individuais e coletivos que, por meio da linguagem, negociamos sentidos com os nossos pares. Há alguns anos, denunciou-se que a íntima relação entre fala e condutas sociais havia sido uma situação negligenciada (GOFFMAN, 1964) e descortinou-se que a fala, para além do verbal/vocal, performa (AUSTIN, 1975). A ressonância dessa concepção de linguagem nos instiga a perspectivar que os/as interagentes, ao coconstruírem sentidos, são estratégicos/as, sócio/interculturais e ideológicos/as.

Logo, mobilizamos estratégias, calcadas em nossas inscrições ideológicas, com vistas a alcançar nossas metas interacionais, considerando não só as demandas socioculturais *lato sensu*, mas principalmente, em alusão a Vertovec (2006), as idiossincrasias dos sujeitos na superdiversidade, que consiste na existência de várias *comunidades* em dada comunidade (a diversidade na diversidade), no que tange à composição, às trajetórias, às interações e às necessidades dos/as atores/atrizes sociais. Sob esse prisma, a relação língua(gem) e sociedade é, ao mesmo tempo, complexa, por propiciar o uso de recursos linguístico-discursivos diversos, inscritos em contextos diversos que integram uma densa rede semiótica; e imprevisível, por ser a interação um território que não garante uma construção única de sentidos, mas oferece (im)possibilidades e (des)alinhamentos.

Em consonância com tais atributos, minha inscrição epistêmica é resultante da interface entre a Sociolinguística Interacional e a Pragmática, situadas em uma abordagem sociocognitiva. Logo, assumo que a interação é dialeticamente moldada por processos interiores (biológicos/cognitivos) e exteriores (sociais/interacionais), haja vista ser “nas interações (as ações sociocognitivas) que emergem as significações” (MORATO, 2007, p. 339). Além da dialética interioridade-exterioridade, as enunciações de tais sujeitos, ideologicamente orientados, são, tanto na produção quanto na

interpretação, permeadas por recursos linguístico-discursivos, os quais sinalizam os efeitos de sentido (provavelmente) pretendidos por seus/suas interlocutores/as.

Ao enunciarmos, estamos, portanto, articulando mecanismos de ordem interacional, pragmática e sociocognitiva, haja vista que o ato de enunciar, em nossa concepção, veicula sentidos estrategicamente negociados por meio de pistas contextualizadoras; lança mão de recursos linguístico-discursivos na promoção de indexicalidade; e porta a orientação ideológica dos sujeitos inscritos na conversa. A convergência entre tais mecanismos se dá em decorrência do caráter indexical da linguagem, que transcende uma referência denotativa pura e se instancia, majoritariamente, de modo mais implícito nas interações, o que traz certa instabilidade na negociação de sentidos dos/as interagentes e na veiculação da orientação ideológica. Logo, assumimos que “operar analiticamente com base na indexicalização dos significados é realçar a natureza friccional entre os signos e os significados indexados, ou seja, é recusar a separação tradicional entre aspectos micro e macro do discurso” (MOITA LOPES, 2020, p. 16).

A sintonia entre a Sociolinguística Interacional e a Pragmática, ancoradas em uma abordagem sociocognitiva, focaliza, primeiramente, a língua(gem) em uso (inegavelmente funcional, sem, no entanto, negar a constituição formal) e o caráter cultural, móvel e negociador da constituição dos sentidos. Pressupomos que “as pessoas não apenas falam, ou referem-se ao mundo ‘lá fora’ – fora da linguagem – elas também pressupõem (ou refletem) e criam (ou modelam) uma boa parte da realidade social pela própria atividade de usar a linguagem” (SILVERSTEIN, 1979, p. 194).

Almejo investigar como uma professora brasileira e um estudante estrangeiro, ambos/as atores/atrizes sociais do curso de Engenharia de uma instituição pública de ensino superior, avaliam os próprios usos linguístico-discursivos que, por meio de mecanismos proxêmicos, estabelecem relações mais/menos simétricas. Para alcançar esse objetivo, tratarei, no âmbito teórico, da noção de contexto, das pistas contextualizadoras, das metapragmáticas

e das ideologias linguísticas, como ações de linguagem indexicais; bem como da proxêmica linguístico-discursiva, conceito oriundo das noções de proxêmica e de proxêmica verbal. Por fim, explicitarei, no âmbito metodológico, as ações e as pressuposições relativas à experiência de pesquisa; e, no âmbito analítico, a análise de cinco excertos interacionais.

A indexicalidade contextualmente construída em instâncias sociointeracionais

Nesta seção, discutirei brevemente a noção de contexto adotada neste artigo, com a finalidade de, na sequência, tratar da indexicalidade contextualmente construída em instâncias sociointeracionais. Para tanto, abordarei, no primeiro bloco, quatro perspectivas conceituais convergentes: (i) a configuração figura-fundo, sob a vertente da antropologia linguística (GOODWIN; DURANTI, 1997); (ii) as dimensões *emergência* e *incorporação*, sob as óticas sociointeracional e sociocognitiva (HANKS, 2008); (iii) o caráter estratégico e subjetivo, na concepção sociocognitiva (VAN DIJK, 2012); e (iv) a desvinculação de formulações *a priori* (categorias fixas), propostas, de algum modo, pela análise crítica de discurso e pela análise da conversação (BLOMMAERT, 2008).

Van Dijk (2012, p. 19) chama a atenção para o uso deliberado do termo *contexto*, quando almejamos utilizar um termo mais formal, em vez de conceitos correlatos (tais como situação, circunstância, entorno), a fim de indicarmos algum fenômeno que desejamos estudar com relação a seu ambiente. Segundo Rajagopalan (2010, p. 41), a tradição de concebermos a linguagem de *dentro para fora* tem trazido desdobramentos epistêmicos no tratamento dado ao contexto, ao examinarmos os enunciados isoladamente como simples sequências ordenadas de palavras ou de frases, colaborando para que o conceito se tornasse tão atraente e tão fugaz. De algum modo, a semente para o desconforto quanto a uma noção de contexto vinculada à materialidade textual e ao cotexto já era lançada nas primeiras contribuições sobre o assunto.

Em 1923, Malinowski observou que qualquer descrição linguística precisava considerar duas dimensões: o contexto de situação (a situação em que o texto era enunciado) e o contexto de cultura (o complexo histórico-cultural integrante da vida dos sujeitos e de suas práticas em comunidade), dado que descrever apenas o que ocorria nas interações (contexto de situação) não era, igualmente, suficiente para expressar o contato interacional (HALLIDAY; HASAN, 1985). Em nossa leitura, Hymes (1972) propõe que o contexto abarque componentes situacionais (situação), enunciativos (finalidades, ajustes discursivos e instrumentos) e (inter)subjetivos (participantes, ações, normas interacionais e gêneros discursivos). Esse breve percurso histórico influenciou, de algum modo, as quatro perspectivas conceituais que, na sequência, apresento.

Sob a vertente antropológica, Goodwin e Duranti (1997) categorizam o contexto em quatro dimensões: cenário (referência contextual dêitica ao *framework* social e espacial em que os encontros se situam); comportamento ambiental (modo como os/as participantes enquadram e organizam as falas); língua(gem) como contexto (relação dialética: linguagem invoca contexto e fornece contexto para outras falas); e contexto extrassituacional (ativação de conhecimento de mundo na troca conversacional). Hanks (2008), por sua vez, concebe que a noção de contexto perpassa as dimensões da emergência e da incorporação. A primeira, atinente à atividade mediada verbalmente, reúne situação momentânea (encontro dos/as participantes); cenários relevantes (ações, expectativas e compreensão mútua); e campo semiótico, simbólico e demonstrativo (modelo de contexto semiótico na enunciação). A segunda, vinculada ao enquadramento do discurso, divide-se em campo social (posições, tomadas de posição e envolvimento dos/as agentes); e processos contextualizadores (intencionalidade e sobre-determinação: configurações e ações contextuais mais prováveis e mais previsíveis).

Sob a vertente sociocognitiva, Van Dijk (2012) oferece à noção de contexto um caráter, a um só tempo, social e biológico, ao considerar que umas das propriedades dessa noção seja a construção de modelos mentais únicos, pessoais e subjetivos, mas com

restrições objetivas. Ou seja, os sujeitos realizam a interpretação das propriedades relevantes da situação. Assumo que se alinham ao construto: o comportamento dos sujeitos capaz de enquadrar suas falas, o conhecimento de mundo dos sujeitos, a leitura (subjetiva) realizada no ajuste entre o evento focal (figura) e o contexto (fundo) (GOODWIN; DURANTI, 1997), e a ativação de informações contextuais emergentes da interação (emergência) diante da (im)previsibilidade contextual propiciada pelos enquadramentos realizados (incorporação) (HANKS, 2008).

Blommaert (2008) aventa, por fim, duas concepções críticas em relação ao tratamento que a análise crítica do discurso e a análise da conversação têm dado ao termo. A primeira área equipara o contexto a um pano de fundo sempre voltado para as relações de poder e de desigualdade, enquadra o discurso em seleções particulares de contexto e realiza formulações *a priori* sobre relações de poder como perspectivas sobre o discurso (BLOMMAERT, 2008). A segunda área insiste na replicação analítica do dito e do feito pelos/as participantes, no foco nas ações regulares dos/as interagentes, na isomorfia entre 'texto e contexto original' e 'texto e contexto analítico' (denegando, para tanto, o enquadre metapragmático), e na escolha de instâncias singulares da fala desencaixadas das funções e dos papéis sociais dos/as interagentes (BLOMMAERT, 2008).

Dado o caráter indexical que rege o funcionamento da linguagem, concebo, neste segundo bloco, que enunciamos e interpretamos pistas contextualizadoras (GUMPERZ, 1982, 2001), as quais são negociadas no curso da interação – enunciadas e processadas pelos/as atores/atrizes sociais – e fazem emergir metapragmáticas (DIAS, 2019; GONZALEZ; MOITA LOPES, 2018; PINTO, 2018, 2019; POVINELLI, 2006; SIGNORINI, 2008; SILVA; ALENCAR, 2013; SILVA, 2019; SILVERSTEIN, 1979, 1993), construídas a partir de ideologias linguísticas em que se inscrevem tais atores/atrizes sociais (BLOMMAERT, 2005, 2014). A partilha de sentidos não ocorre só pelo desvelamento de pistas contextualizadoras, mas, em especial, pela negociação de sentidos instanciados em esferas linguístico-discursivas e político-ideológicas, fazendo emergir metapragmáticas (SIGNORINI, 2008).

As pistas contextualizadoras, como o próprio termo denota, se associam ao contexto em que a interação ocorre. São sinais (não)linguísticos que constroem um terreno contextual capaz de propiciar uma interpretação situada e afetar a compreensão da enunciação (GUMPERZ, 2001). Acredito que tanto as pistas constroem o contexto (GUMPERZ, 2001) quanto este é (re)dimensionado por aquelas. Portanto, os/as interagentes, frente a um sistema multinível de sentidos, sinalizam e interpretam sinais (não)linguísticos por meio das pistas contextualizadoras enunciadas pelo/a locutor/a e das inferências conversacionais realizadas pelo/a interlocutor/a (GUMPERZ, 1982), o que envolve “uma complexa série ou cadeia de julgamentos que focalizam tanto o conteúdo quanto as avaliações relacionais” (GUMPERZ, 1982, p. 207). A indexicalidade dessas pistas emerge das experiências intersubjetivas; e os sujeitos inscritos, por sua vez, são estratégicos, (inter)acionais e discursivos.

Ao conceber que as estruturas de língua(gem) são permeadas por ideologias linguísticas, Silverstein (1979, p. 206) assume que “qualquer configuração linguística é potencialmente indexical”. Motivado em focalizar aspectos funcionais, imaginamos que Silverstein (1979) almejasse minimizar a soberania da forma em processos de indexicalidade, presentes, por exemplo, em tradicionais categorias linguísticas dêiticas (*eu, tu, agora, aqui, hoje, ontem*), focalizando (i) na capacidade do sujeito nativo de usar a linguagem estrategicamente, em conformidade com as avaliações sociais (logo, ideológicas) que seus/suas interagentes possam fazer; e (ii) nas formas particulares empregadas em certos contextos de uso, como índices linguístico-discursivos (SILVERSTEIN, 1979). Mesmo sendo prévias à enunciação em si, as ideologias linguísticas afetam e são afetadas (pel)as interações, e, como destaca Blommaert (2014), acionam sujeitos que desempenham significados por meio da língua.

A indexicalidade que perpassa as ideologias linguísticas se constrói por meio dos “significados indexicais (ideológicos) social e culturalmente compartilhados enquanto falamos, e esses indicadores fazem com que os outros percebam nossa conversa como

séria, arrogante, engraçada ou responsável” (BLOMMAERT, 2014, p. 70, grifo nosso). Em sintonia com esse pensamento, conjugamos as dimensões referencial e não referencial (FABRÍCIO, 2016; SILVERSTEIN, 1976) nas interações. A partir da primeira, trazemos sinais que caracterizam os eventos de fala, como na escolha de pronomes (SILVERSTEIN, 1976); ao passo que, a partir da segunda, estabelecemos os parâmetros da interação, como nas formas de deferência (SILVERSTEIN, 1976), bem como indicamos expectativas, ritualizações socioculturais e posições dos/as interagentes (FABRÍCIO, 2016). Em suma, a primeira marca a referência; e a segunda enquadra o entendimento (FABRÍCIO, 2016).

Nesse sentido, as interações articulam estrutura, significado e sentido – ou seja, camadas estruturais, metassemânticas e metapragmáticas. Ao nos inscrevermos em dada interação, os postos e os pressupostos assumem, segundo Silverstein (1993), tanto função metassemântica (acionamento de estruturas linguísticas em nível mais denotativo) quanto função metapragmática (desvelamento de semioses pragmáticas implícitas). A indexicalidade, no âmbito das metapragmáticas, conjuga domínios pragmáticos (instanciados no pressuposto, na implicitude) e metapragmáticos (orientados ideologicamente) (SILVERSTEIN, 2003), com a ressalva de que “o discurso metapragmático inclui todas as referências implícitas e explícitas a tais codificações, usos e contextos de uso (in)apropriados” (POVINELLI, 2006, p. 194). Em analogia a Blikstein (1985), as metapragmáticas, de caráter avaliativo, acionam os nossos óculos sociais para a construção de sentidos, considerando-se que a indexicalidade que emerge de tais metapragmáticas seja moldada por “processos socioculturais de natureza linguístico-discursiva e político-ideológica” (SIGNORINI, 2008, p. 118).

Em síntese, as metapragmáticas são racionalizações sobre a linguagem que, a partir de um conjunto de recursos semióticos, orientam a nossa interpretação, permitem referenciar e predicar a própria linguagem, e, em especial, transformam categorias linguísticas na tentativa de controlar a interpretação de dada fala (PINTO, 2018, 2019). Assumimos, igualmente, que as metapragmáticas in-

dexicalizam o modo (i) como nos colocamos no mundo como sujeitos sociais (GONZALEZ; MOITA LOPES, 2018); (ii) como os signos representam esse estar-no-mundo (SILVA; ALENCAR, 2013); e (iii) como organizamos nossas ações e entendemos as ações dos/as outros/as (SILVA, 2019). Assim, friso que o conceito de metapragmáticas nos possibilita compreender que dado “texto nunca está acabado, mas sempre sendo refeito, reescrito, reinterpretado e transformado durante processo interacional” (DIAS, 2019, p. 184).

Tenho consciência de que, com essa seção teórica, eu não conseguiria (nem ousaria) tratar de toda a produção teórica que envolve a indexicalidade (em especial, tratar das metapragmáticas construídas a partir das pessoas do discurso, as quais integram a análise). Todavia, um trabalho que merece destaque, na convergência conceitual que aqui proponho, é o de Ostermann (2003). Ao analisar a alternância de pronomes na marcação de relações de poder que sinalizam maior/menor grau de solidariedade, Ostermann (2003) constata que as interações ocorridas na Delegacia de Defesa da Mulher eram caracterizadas por estratégias de distanciamento; por alto grau de controle da parte dos/as policiais; por avaliações constantes quanto às decisões e ao comportamento da vítima; e por alinhamento do tipo institucional com o uso de forma de tratamento mais distante (*a senhora*). Nesse ambiente, destaca a autora (OSTERMANN, 2003), as vítimas não tinham contato com interlocutores/as *solidários/as*, recebendo, por vezes, respostas distantes, autoritárias e desumanas. No Centro de Intervenção na Violência, Ostermann (2003) destaca que as profissionais reduziam a distância e a ameaça à face das vítimas, criando um clima mais *intimista*, de modo que o sistema pronominal servisse para que as agentes se (re)alinhassem com a vítima, demonstrando sensibilidade e, em especial, deixando de avaliar o comportamento dessas pessoas. A autora (OSTERMANN, 2003, p. 374) frisa que “a alternância de pronomes pode ser usada como qualquer outra pista de contextualização para manipular diferentes aspectos da interação”.

Ratifico que uma noção menos material e mais (inter)subjetiva de contexto – em que consideramos, em especial, o contexto de cultura, os componentes enunciativos e (inter)subjetivos, a relação

dialética com a língua(gem), os fatores extrasituacionais, a díade emergência (dimensão social da língua em uso efetivo) e incorporação (dimensão cognitiva da experiência na linguagem), os modelos mentais únicos, pessoais e subjetivos, e a análise de dados empíricos contextualmente situados (transcendendo as formulações apriorísticas) – é altamente congruente com o caráter (inter)subjetivo/fluido que rege o desvelamento de pistas contextualizadoras e faz emergir metapragmáticas associadas às ideologias linguísticas dos/as interagentes (como no gerenciamento das pessoas do discurso). Pensar em indexicalidade contextualmente construída em instâncias sociointeracionais significa, portanto, desconstruir formulações *a priori* e focalizar o caráter estratégico/negociativo da construção de sentidos ideologicamente orientados.

As distâncias interlocutivas: do (não)verbal ao linguístico-discursivo

A proxêmica linguístico-discursiva (ALBUQUERQUE; MUNIZ, 2022) – fruto de uma proposta de integração conceitual entre a proxêmica (HALL, 1963, 1965; HALL *et al.*, 1968) e a proxêmica verbal (CARREIRA, 1997, 2015) – é o conceito que aqui vou articular com as potenciais (as)simetrias presentes nas interações inscritas no contexto de ensino. Para tanto, trarei uma síntese dos conceitos que nutriram esse construto, para que, de alguma forma, eu possa projetá-los a esse contexto, considerando, em especial, o modo como se inter-relacionam poder, identidades, indexicalidade e negociação de distâncias interlocutivas.

Ao cunhar o termo *proxêmica*, Hall (1963) se referiu à percepção e à organização espacial dos seres humanos na relação com seus pares, em analogia à territorialidade animal, estabelecida a partir de fatores sensoriais e de hierarquizações (HALL *et al.*, 1968). Nesse sentido, proxêmica relaciona-se “[a]o significado social do espaço” (RECTOR; TRINTA, 1986, p. 60), congregando mecanismos de invasão e de defesa (KNAPP, 1972). Regulações relativas a marcações posturais, orientação espacial, manifestações cinésicas,

contato físico, direcionamento de olhar, sensação térmica, percepção olfativa e volume de voz (HALL, 1963) “dão tom à comunicação, acentuam-na e, às vezes, substituem o mundo falado, de forma que o fluxo e a mudança de distância entre as pessoas à medida que elas interagem [sejam] parte integrante do processo de comunicação” (HALL, 1965, p. 160).

O conceito de proxêmica verbal, proposto por Carreira (1997), nasce da transposição metafórica de relações espaciais (proxêmica) para domínios não espaciais (proxêmica verbal), com o estabelecimento de distâncias no âmbito social, emocional, cognitivo e, evidentemente, verbal, cujo foco se volta para as relações interlocutivas. Segundo a autora (CARREIRA, 1997), o espaço interlocutivo é resultante da clássica noção proxêmica, da adaptação ao modelo trimorfo de Pottier (aproximação, contato e afastamento dos/as interagentes no plano verbal – usos linguístico-discursivos que regulam as distâncias) e de três variáveis que explorarei a seguir.

A primeira variável abarca os eixos horizontal e vertical (KERBRAT-ORECCHIONI, 1992). O eixo horizontal diz respeito ao estabelecimento de interações simétricas, sendo a distância e a proximidade dos/as interagentes negociadas a partir do desejo destes/as em manter uma relação mais familiar ou mais distante; ao passo que o eixo vertical se estabelece pelas configurações proxêmicas decorrentes dos planos hierárquicos dos/as interlocutores/as, conferindo maior/menor (as)simetria às interações (CARREIRA, 1997). A segunda variável relaciona-se com a projeção dos sujeitos na interação, envolvendo elocução (relação consigo próprio/a), alocação (relação com o/a interagente) e delocução (relação com terceiros/as). Tais atos se referem, respectivamente, aos pontos de vista sobre o mundo, à relação de influência e ao apagamento do ponto de vista (CHARAUDEAU, 2008).

Essas duas variáveis se relacionam com uma terceira – a polidez linguística (BROWN; LEVINSON, 1987) –, que contempla três componentes sociológicos: *distância social*, *poder relativo* e *grau de imposição cultural* (BROWN; LEVINSON, 1987). Respectivamente, tais componentes se regulam pelo desejo de proximidade/distan-

ciamento em relação ao/à outro/a, pelas relações de poder (as) simétricas estabelecidas pelos/as interagentes e pelas convenções socioculturais em jogo, o que acarreta a construção de interações mais/menos (as)simétricas. Essa variável se vale do debate atinente à face, que, segundo Goffman (1967), consiste na imagem social reivindicada na interação pelos/as atores/atrizes sociais. Inspirados/as nessa noção, Brown e Levinson (1987) situam necessidades interacionais relativas à valorização da face positiva (por meio de superestratégias de polidez positiva) e à preservação da face negativa (por meio de superestratégias de polidez negativa).

Transcendendo o domínio semântico-pragmático inerente ao construto da proxêmica verbal (CARREIRA, 1997), Albuquerque e Muniz (2022, p. 8591) propõem o conceito de proxêmica linguístico-discursiva, definindo-a como “mecanismo que regula as distâncias estabelecidas/construídas pelos/as interagentes tanto nas dimensões materiais (cotexto) quanto nas dimensões subjetivas (contexto), o que engloba, por conseguinte, instâncias verbais e não verbais”. As avaliações dos/as interagentes quanto a proximidade/distanciamento superam avaliações objetivas e estereotipadas, bem como formulações apriorísticas, que concebiam que a formalidade se estabelece em interações com maior distanciamento proxêmico. Nesse cenário de sociedade superdiversa e indexicalmente referenciada, cabe avaliarmos que essa regulação proxêmica é gerenciada de modo fluido, subjetivo, móvel, complexo e imprevisível, fortalecendo, ainda mais, a necessidade de analisarmos as interações com base na emergência de pistas contextualizadoras e de metapragmáticas.

Se compreendermos, *a priori*, que a relação entre professor/a e estudantes será marcada, exclusivamente, por assimetria interacional, com o uso de estratégias linguístico-discursivas que demarquem distanciamento, estaríamos diante de uma incoerência epistêmica, o que tornaria dispensável qualquer investigação em cenário similar. Em segundo lugar, trataríamos professor/a como sujeito uno (com uma identidade apenas) e como a representação de uma categoria homogeneizada (como se professores/as universitários/as e professores/as da educação básica, por exemplo, uti-

lizassem as mesmas estratégias e estivessem inscritos/as em um mesmo contexto). Um (talvez) último aspecto se relacionaria com uma visão dicotômica das estratégias de aproximação e de distanciamento, decorrente de uma insensibilidade para um contínuo que, na enunciação, ganha um estatuto de maior/menor tendência à aproximação e ao distanciamento.

Destaco, por fim, que as negociações no campo da proxêmica linguístico-discursiva parecem caminhar para uma análise contextualmente situada, congruente com uma avaliação subjetiva (com restrições objetivas). Tal avaliação, oriunda de processos de incorporação e de emergência, constrói sentidos por meio de pistas contextualizadoras enunciadas e regimenta metapragmáticas aproximadoras/distanciadoras, as quais podem marcar afiliação, violência, (im)polidez, censura, acolhimento etc. Assim, concebo ser na interação em curso – e não nas categorizações estabelecidas *a priori* – que os sentidos se coconstroem, considerando as ideologias linguísticas dos sujeitos, as atividades inferenciais e as negociações intersubjetivas no estabelecimento de interlocuções mais/menos (as)simétricas.

Contexto de pesquisa e inscrição epistêmica

Nossa pesquisa afilia-se, epistemicamente, a um paradigma qualitativo (MASON, 2002; MOHAJAN, 2018; STAKE, 2011) e (micro)etnográfico (ANGROSINO, 2009; GARCEZ; BULLA; LODER, 2014; GREEN; BLOOME, 1998;). Aqui, tratarei dos pressupostos epistêmicos que conduziram o nosso estudo metodologicamente, para, em seguida, apresentar as nossas ações de pesquisa: as entrevistas semiestruturadas com a professora colaboradora e com o estudante colaborador (cuja primeira língua é o espanhol) para visionarmos conjuntamente as ações languageiras presentes em aulas ministradas ao curso de engenharia em uma instituição de ensino superior pública.

Ao me inscrever em uma episteme qualitativa, almejo focalizar o significado subjetivo construído pelos/as atores/atrizes sociais, em busca, especialmente, das percepções singulares de tais sen-

tidos (STAKE, 2011), as quais se desvelam em um contexto situado histórica e sócio/interculturalmente. Assumo, assim, interesse pelos princípios que caracterizam esse paradigma: interpretativo, experiencial, situacional, personalístico, triangulado², estratégico (STAKE, 2011), exploratório, fluido, flexível, orientado pelos dados e sensível ao contexto (MASON, 2002). Em síntese, um paradigma qualitativo “é uma forma de ação social que enfatiza o modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências para entender a realidade social dos sujeitos” (MOHAJAN, 2018, p. 2).

Valho-me de uma perspectiva etnográfica, dado que, entre fazer etnografia, adotar uma perspectiva etnográfica e usar ferramentas etnográficas (GREEN; BLOOME, 1998), adotei uma incursão intermediária, devido ao escasso tempo de contato com os/as colaboradores/as, justificada pela intensa agenda de compromissos de todos/as. Uma perspectiva etnográfica, por si só, nos permite desnudar “os significados que os atores sociais atribuem às suas funções” (ANGROSINO, 2009, p. 20). Uma orientação microetnográfica, por sua vez, busca “descrever como a fala-em-interação [...] é organizada social e culturalmente em cenários interacionais particulares (como as salas de aula)” (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 261-262).

Há, neste estudo, três sujeitos de pesquisa: o aluno (A), a professora (P) e o entrevistador (E). O aluno e a professora foram entrevistados/as por mim e, à ocasião, visionaram algumas cenas vivenciadas em sala de aula. Ele, 23 anos, paraguaio, já morava no Brasil desde 2015. Fez contato com muitos/as brasileiros/as (entre os quais destacou a namorada, os/as colegas universitários/as e os/as colegas de um esporte que pratica), o que, provavelmente, justificaria sua facilidade para interagir em língua portuguesa, na medida em que compreendia e produzia textos muito bem, demonstrando conhecimento pragmático da língua. Ela, professora substituta na instituição de ensino superior em que gerei os dados, tem formação acadêmica em Engenharia Ambiental e Sanitária. Sua primeira experiência de ensino em nível superior foi com a turma em que realizei a pesquisa.

² Neste estudo, proponho as triangulações teórica (Sociolinguística Interacional e Pragmática), metodológica (entrevistas semiestruturadas e visionamento) e analítica (olhar do pesquisador e dos/as colaboradores/as).

Como meu interesse consistia em avaliar as percepções proxêmicas de estudantes não brasileiros/as no contexto de ensino, consultei, em um primeiro momento, o interesse do aluno em participar da pesquisa. Pedi a ele que sugerisse o nome de um/a professor/a que provavelmente abriria espaço para o estudo. A partir dos aceites e das assinaturas de termos previstos pelo Comitê de Ética e Pesquisa, planejei o registro de quatro aulas e a realização de uma entrevista com cada participante, a fim de visionarmos conjuntamente as principais ações que envolviam a temática sob estudo. Optei por registrar apenas em áudio as aulas, que ocorriam às terças e às sextas-feiras no período matutino, haja vista o interesse em usos instanciados no plano verbal e, mais ainda, no conforto de todos/as na aula (a câmera poderia gerar inibição maior do que o gravador). O visionamento foi realizado após as quatro aulas, em que buscamos discutir os sentidos decorrentes dos usos de linguagem na promoção de maior distanciamento/aproximação e, por conseguinte, de maior/menor assimetria interacional.

A proxêmica linguístico-discursiva nas (as)simetrias intersubjetivas

Selecionamos cinco excertos interacionais que representavam os depoimentos do aluno e da professora relativos à regulação intersubjetiva na interação em sala de aula, socializados na entrevista sociolinguística conduzida por mim. Tais excertos são sucedidos da triangulação analítica, em que explícito o debate empreendido por nós no momento do visionamento e a análise resultante desse debate. Friso, ainda, que a representatividade, em alinhamento com o quadro teórico-metodológico adotado, se dá pela densidade analítica decorrente da triangulação de perspectivas subjetivadas, e não pela frequência das ações languageiras sob estudo, de modo que a análise se instancie em dados (subjetivos) co(n)textualmente situados.

Relativamente às entrevistas, encontrei-me, em momentos distintos, com o aluno e com a professora, e esclareci que objetivava conversarmos sobre as percepções quanto a algumas situações ob-

servadas por mim nas aulas de engenharia. Para este trabalho, selecionei o tópico mais discutido nas entrevistas, que foi o uso da pessoa do discurso em sala de aula. O Excerto 1 ilustra a primeira conversa que tive com o aluno, conforme constatamos na sequência.

Excerto 1

1	é:: primeira coisa (.) a professora utiliza muito a primeira
2	E pessoa (.) é::: vamo começar (.) vamo fazer (.) a gente vai
3	fazer isso-ela utiliza muito essa primeira pessoa
4	A [sim
5	E esse uso é comum dentro da engenharia dos professores
6	utilizarem: é-é: a primeira pessoa?
7	A [[não
8	E não? eles costumam utilizar mais a terceira?
9	A é (.) por exemplo (.) eles já vão direto (.) é:: (.) por exemplo:
1	não usa podemos observar
0	
1	E [uhum
1	
1	A (.) não utilizam isso (..) já vão mais ou menos falando assim
2	diretamente do assunto
1	
3	

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Excerto 1, eu trouxe, entre as linhas 1 e 3, a questão percebida em sala de aula quanto ao uso frequente da primeira pessoa; e o aluno confirmou, à linha 4, que teve a mesma percepção. Ao indagar se esse uso era frequente nas outras aulas (linhas 5 e 6), o aluno me informou que não era (linha 7). Questionei se era mais comum o uso de terceira pessoa (linha 8), e ele confirmou a minha suspeita. Ele esclareceu que os/as professores/as focalizavam mais as ações, ao afirmar que eles *já iam direto* (linha 9); e não costumavam se projetar discursivamente nas explicações, ao não usarem, por exemplo, *podemos observar* (linha 10). Naquele momento, percebi que o aluno tinha compreendido bem o questionamento que fiz, pelo exemplo dado, e sinalizei concordância, à linha 11. Ao final do excerto, ele reforçou que os/as professores/as eram mais diretivos/as e mantinham o foco no assunto.

Avaliamos, àquele momento, que os contextos convocados na interação eram, de fato, móveis. Como os modelos mentais da professora e do estudante eram únicos, pessoais e subjetivos, discutimos de que modo as percepções relativas ao uso da pessoa do discurso poderiam se particularizar. Para a professora, o uso poderia se associar ao estabelecimento de proximidade e de solidariedade, o que, por esse motivo, se associaria à redução da distância interlocutiva e à promoção de maior alinhamento intersubjetivo. No entanto, a leitura do estudante era igualmente válida, dado que ir diretamente ao ponto não trazia impacto para a territorialidade dele. O estudante me revelou que avaliava positivamente a assimetria entre professor/a e aluno/a, visto que aqueles/as que se distanciavam mais eram, em sua visão, mais competentes profissionalmente. Na sequência, pedi a ele que refletisse se esse uso era (des)favorável para a aprendizagem.

Excerto 2

1		e como é que você avalia esse uso dela (.) ele-ele (...) se
2	E	diferencia dos demais? É melhor ou pior? é (.) como é que seria?
3		
4		assim (.) eu não:: não consigo ainda fazer uma análise assim
5		do certo ou errado do tipo de utilização mas é:: (.) tendo em
6	A	vista o aprendizado em sala de aula (.) eu acredito que/bom
7		sinceramente eu não tive uma percepção boa(.) não consegui pegar
8		de imediato o que ela passou no quadro

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Excerto 2, o aluno explicitou que não conseguia fazer uma análise, provavelmente por imaginar que eu gostaria de que ele se posicionasse de modo mais *científico*, articulando teorias linguísticas que talvez explicassem o uso da professora. Todavia, eu intencionava que ele verbalizasse a própria percepção. Na sequência, entre as linhas 4 e 8, o aluno salientou que o uso da primeira pessoa talvez pudesse contribuir negativamente para a apren-

dizagem, embora ele já tivesse, em outro momento, elogiado o desempenho verbal da professora (por ter uma linguagem mais próxima à dele). Inicialmente, acreditei que a percepção dele era a de que a dimensão referencial (uso da primeira pessoa) impactaria na dimensão não referencial (aprendizagem) – ou seja, a ação de referenciar (usar a primeira pessoa) poderia predicar, na própria linguagem, distanciamento quanto ao conteúdo aprendido, talvez por dar maior relevo à pessoa do discurso e menor relevo ao conteúdo propriamente dito.

Todavia, notei, na própria interlocução com o estudante, que as ressalvas talvez não estivessem relacionadas ao uso da primeira pessoa, mas à abordagem didática da docente. Cabe frisar, aqui, o desalinhamento entre a professora e o aluno, na medida em que aquela tentava romper o enquadre institucional formal, ao utilizar termos que, de algum modo, a aproximassem dos/as estudantes e favorecessem a aprendizagem; e este avaliava a redução da distância interlocutiva como recurso que não colaborava com a aprendizagem. Mais adiante, na entrevista, o aluno refletiu que conseguia aprender mais lendo os livros do que acessando os registros que fazia no caderno durante a aula, visto o insucesso nas primeiras avaliações (estudando pelo caderno) e o sucesso na última (estudando pelo livro). Emerge, aqui, um elemento essencial para a análise: o uso da pessoa de discurso e a abordagem didática eram – até então – avaliados negativamente devido ao insucesso do discente nas duas primeiras avaliações.

Apesar de ter associado *linguagem distante* a competência profissional, o aluno revelou que, de modo geral, a linguagem poderia afastar. Em sua concepção, professores/as que eram mais *tradicionais* e adotavam uma dinâmica de aula muito expositiva poderiam gerar mais dificuldade para a compreensão dos conteúdos. Ele salientou que valorizava professores/as que tanto adotavam uma linguagem que *saía dos livros*, pois os livros tinham uma linguagem *muito dura*, quanto conseguiam fazer uma mediação entre o conteúdo dos livros e a realidade dos/as alunos/as (uma adaptação didática). Sendo assim, concluo que o uso da pessoa do discurso,

que reduz a distância interlocutiva por trazer uma linguagem mais próxima, não era a responsável pela dificuldade inicial do aluno, mas a abordagem pedagógica da professora, como veremos a seguir. Ao encontro dessa constatação, explicito uma situação narrada pelo aluno, conforme ilustra o Excerto 3.

Excerto 3

1		aí eu fiz uma prova substitutiva (.) e tinha um assunto da prova
2	A	substitutiva que eu não dominei (...)
3	E	[[uhum
4		nem no começo da aula nem quando eu fui pro livro (.) nessa
5		hora a professora na hora de pegar minha prova a gente fez uma
6	A	conversa e ela me explicou (.) assim passo a passo eu e ela só
7		(.) aí eu entendi a matéria (...)
8	E	[[aí você entendeu
9		quando a gente conversou aí ela me deu uns exemplos, me mostrou
10		o caderno dela eu não conseguia o que tava escrito no caderno
11	A	dela (.) que era praticamente o que estava escrito no meu (..) mas eu não
12		consegui ter essa assimilação aí ela explicando no
13		passo a passo e eu consegui entender (.)
14	E	e você atribuiu aqui essa melhora no desempenho?
15		acho que foi esse atendimento individual (.) no caso (.) a
16	A	professora me ensinando ali (.) né?

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Excerto 3, o aluno narrou um episódio relacionado à realização de uma prova substitutiva, em que teve dúvida quanto a um tópico específico do conteúdo. Ao receber a avaliação, ele aproveitou a oportunidade para conversar sobre a dúvida com a professora. Naquele momento, ele destacou que a docente explicou detalhadamente o que deveria ter sido feito na questão, mostrando exemplos registrados no caderno dela. Somente a partir desse contato é que o aluno avaliou ter assimilado esse conteúdo. Ao questioná-lo sobre os fatores que estariam associados a

esse entendimento, ele revelou ter sido o atendimento individual (linhas 15 e 16). Logo, essa redução da distância interlocutiva, ao transcender a dimensão referencial propriamente dita (uso da primeira pessoa do discurso), ocorreu em uma dimensão não referencial, dado que colaboraram com a aprendizagem as ritualizações socioculturais relativas a esse tipo de atendimento – que incluem, além do repertório verbal de proximidade, o *feedback* individual, com explicações baseadas nas dificuldades concretas do aluno; e a motivação para perguntar, visto que ele poderia se sentir mais à vontade, longe da avaliação dos/as colegas, para discutir suas dúvidas. Percebi, portanto, que a abordagem didática – da aula coletiva ao atendimento individual – trazia impactos ao processo de aprendizagem.

Era notório o excelente desempenho do aluno em outras práticas sociais, dado que, em conversas informais que tivemos, ele interagiu em português com desenvoltura, captando nuances pragmáticas e produzindo enunciados compatíveis com as situações interlocutivas. Apesar dessa constatação, avalio que o contexto acadêmico evocaria construções de sentidos com base em definições, muitas vezes, abstratas, de modo que enunciações contextualmente situadas no gênero *Aula de Engenharia*, cujo enquadre perspectivaria, *a priori*, interações assimétricas, poderiam aumentar a distância interlocutiva. Ao contrário dessa formulação apriorística, o território estabelecido entre a professora e os/as estudantes era tendencialmente simétrico, almejando, segundo ela, favorecer a aprendizagem.

Por assumirmos que contexto abarca uma experiência intersubjetiva, julgamos que este contexto, sob a ótica do aprendiz, enquadrava o uso da primeira pessoa, nos dois primeiros excertos, como recurso que interferiria negativamente na aprendizagem, rompendo com formulações *a priori* que poderiam concebê-lo como inclusivo/afiliador. No entanto, o aluno trouxe, tanto em conversas informais quanto no terceiro excerto, pistas contextualizadoras que indexicalizavam, em um sistema multinível (verbal e não verbal), uma avaliação social positiva, a qual fazia emergir

metapragmáticas favoráveis à experiência intercultural vivida (o ensino e a aprendizagem). Acredito que, a partir da calibragem das distâncias coconstruídas – tanto no co(n)texto quanto nas instâncias (não)verbais –, professora e aluno oportunizavam o mútuo entendimento, minimizando a assimetria interacional potencialmente prevista em contextos pedagógicos. Assim, o contexto (pedagógico) ao qual o aluno e a professora se inscreviam era de acolhimento e de empatia.

Na sequência, trarei as percepções da professora quanto ao uso da primeira pessoa do discurso nas aulas. No Excerto 4, registrado nos primeiros minutos da entrevista, a professora revelou que sua experiência no magistério era bastante recente, visto que, além das turmas de graduação que, à ocasião, conduzia, realizou estágio de docência no mestrado. Nessa conversa, a professora abordou indiretamente a questão da pessoa do discurso, ao tratar de sua relação com os/as alunos/as. No Excerto 5, conversamos mais diretamente sobre o uso da primeira pessoa do discurso.

Excerto 4

1		nossa (.) mas parece que você tem maior experiência assim (.)
2	E	pelo-pelo desenvolvimento da sua aula (.) eu-eu achava que você
3		tinha mais tempo de
4		[[não:: é bem recente- assim (.) eu tento me colocar no lugar
5		do aluno porque eu já fui (.) a questão de passar a forma que
6		elas possam entender melhor (.) né? o simplificar um pouco não
7	P	complicar tanto (..) eu acho que é um dos objetivos para ver
8		se tem maior atenção dos alunos e ver se eles se saem melhor
9		nas notas né (.) porque a minha disciplina é muito pesada e tem
10		muita questão de reprovação

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Excerto 4, mostrei ter ficado impressionado com a informação de que aquela era uma das primeiras experiências da professora no magistério. Entre as linhas 1 e 3, eu revelei que achava que

ela tinha mais experiência, pelo modo como conduzia a aula. Na sequência, a professora adentrou em questões metodológicas de sua aula, manifestando empatia pelos/as estudantes – por já ter estado naquele lugar – e interesse em oferecer explicações mais acessíveis, a fim de minimizar desempenhos insatisfatórios. Com esse depoimento, já tínhamos pistas de que, com o intuito de ser mais acessível, ela buscava utilizar recursos linguístico-discursivos menos formais, os quais poderiam ajudar na redução da distância interlocutiva e, por conseguinte, na otimização da aprendizagem. Essa tomada de decisão envolvia não só o referenciar (dimensão referencial), ao usar recursos linguístico-discursivos que indexicassem maior proximidade; mas também o predicar (dimensão não referencial), ao se projetar no mundo como um sujeito social que, com inegável empatia, se preocupava com a aprendizagem e, por esse motivo, adotava uma postura mais horizontal.

Após esse momento, confessei à professora que a sala de aula dela rompeu com minhas expectativas, que se baseava no senso comum, de que haveria um público predominantemente masculino (e havia muitas alunas) e de que a aula seria mais expositiva. Quanto à segunda impressão, complementei que achava a aula dela bastante dialógica, já que a docente mantinha, a todo o momento, contato visual, e perguntava, em várias ocasiões, se os/as alunos/as estavam acompanhando o raciocínio relativo às situações-problema propostas. A professora sempre os/as incentivava, usando marcadores conversacionais que instigassem a participação, como *né?*, *tudo certo?*, *até aqui tudo bem?*, *vamos lá?*, permeados de pausas para que os/as discentes pudessem se manifestar. Ao dialogarmos um pouco sobre o uso de tais marcadores, procurei valorizar essa prática pedagógica, que, em minha visão, favorecia territórios mais simétricos de interação, na medida em que buscavam um alinhamento não só semântico (a compreensão em si), mas também pragmático (a enunciação de pista contextualizadora que incentivava a formulação de perguntas e a socialização de conhecimentos). No excerto seguinte, propus que discutíssemos diretamente a questão da pessoa do discurso.

Excerto 5

1		((exibe-se uma cena em que a professora usa a primeira pessoa do discurso)) eu percebi a questão do uso da primeira pessoa do plural que é muito comum na sua fala (.) é::: um uso constante da primeira pessoa do plural (..) você percebe que utiliza muito o podemos (.) o vamos?
2		
3	E	
4		
5		
6		essa linguagem faz parte do meu estilo (.) porque: eu venho do interior e ainda não perdi um pouco-até uma coisa de que eu tenho que melhorar uma linguagem mais formal mais padrão (..) mas no dia a dia até mesmo com os alunos (.) é uma linguagem bem mais informal (.) é algo de mim mesmo
7		
8	P	
9		
10		
11	E	mas você vê isso dentro da academia como algo negativo?
12		não (.) assim (.) em relação ao aluno (.) não (.) né? a conversa a explicação em si (.) vejo que isso aproxima mais do aluno (..) mas quando é uma apresentação mais formal uma palestra (.) eu tenho que ficar me policiando me vigiando pra não falar tantas expressões como eu falo em sala de aula (..) em sala de aula eu fico mais livre (.) tento falar mais solto dessa forma
13		
14		
15	P	
16		
17		
18		

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Excerto 5, mostrei um momento da aula, entre vários, em que a professora utilizou a primeira pessoa do discurso e relatei a minha percepção constante desse uso. Entre as linhas 6 e 10, a professora explicou que a utilização da primeira pessoa fazia parte do estilo dela, mas comentou que tal uso era decorrente de sua origem e que tentava melhorar sua linguagem. Naquele momento, inferi que, devido à minha identidade (professor de Língua Portuguesa), ela poderia ter pensado que eu havia avaliado negativamente o seu desempenho linguístico em sala de aula, mesmo eu tendo comentado, no início da entrevista, que o meu intuito era tratar das percepções da docente quanto aos recursos linguístico-discursivos empregados, sem que houvesse juízo de valor do tipo *certo/errado* ou *adequado/inadequado*. Discutimos, então, como o

ambiente acadêmico propiciava constantemente esse juízo de valor e verticalizava as interações dos/as atores/atrizes sociais, de modo que a presença de pesquisadores/as em sala, sobretudo linguistas, poderia instaurar um *clima* de policiamento linguístico; assim como a condução pedagógica por professores/as que reiteravam uma postura distanciadora poderia promover desalinhamento interlocutivo e impactar negativamente na aprendizagem. Após essa reflexão, perguntei, à linha 11, se ela considerava o uso de linguagem informal inadequado no âmbito acadêmico.

Entre as linhas 12 e 18, a professora ponderou que a linguagem informal em sala de aula, com alunos/as de graduação, era importante para afiliar/aproximar, mas que, em outros contextos acadêmicos – situações de maior formalidade –, ela sentia a necessidade de se monitorar. Ao ter usado *policiando* e *vigiando*, ela ratificava metapragmáticas decorrentes de regulamentações institucionalizadas socialmente quanto ao uso da língua(gem), que consiste em adotar, em absoluto, a norma-padrão para qualquer contexto enunciativo, em razão da força que essa norma exerce nas nossas interações, classificando, por vezes, os/as usuários/as da língua como incompetentes na própria língua. Conversamos a respeito dessa dicotomia comumente alimentada por tais regulamentações (formal *versus* informal), que fortalece a construção de contextos que fazem com que emergjam discursos relacionados à incompetência e fazem com que os/as usuários/as incorporem o hábito de avaliar negativamente o repertório sociolinguístico dos/as outros/as, como é o caso do uso da primeira pessoa em situações formais. Nesse sentido, frisei que a primeira pessoa do discurso não se associava à fragilidade argumentativa, tampouco a um repertório exclusivo de discursos informais, mas integrava contextos de formalidade, visto ser comum fazermos referência às nossas experiências e às nossas percepções, mesmo que estejamos tratando de conceitos. Ressaltei, ainda, que o pensamento de que não podemos ter vez e voz na ciência é muito sedimentado por paradigmas quantitativos de pesquisa, que associa ciência a impessoalidade.

Chegamos à conclusão, em nossa conversa, que o caráter teórico-prático da disciplina ministrada pela docente era completamente compatível com essa alternância de pessoas do discurso, na

medida em que a primeira pessoa evoca uma redução do espaço interlocutivo para marcar a experiência pessoal, a agência do sujeito na resolução das situações-problema propostas na disciplina e a simetria interacional; ao passo que a terceira pessoa, ao evocar um aumento do espaço interlocutivo, acompanha definições conceituais do campo da Matemática e da Física que justificam as interpretações dadas às situações-problemas e os caminhos escolhidos nas soluções das situações propostas, bem como reiteram a assimetria interacional. Paralelamente, avaliamos ser salutar essa alternância interlocutiva (entre a primeira e terceira pessoa), a fim de suavizar a carga que disciplinas com esse perfil costumam ter, colaborando com maior adesão, com menor evasão e com melhor desempenho pedagógico. A partir dessa reflexão, rompemos com formulações apriorísticas potencialmente estabelecidas no âmbito acadêmico quanto às regulações proxêmicas, cujos recursos (dimensão referencial) devem construir sentidos mais alinhados às demandas sociointeracionais e, em particular, à relação de ensino e de aprendizagem (dimensão não referencial).

Ainda afiliado a uma noção de contexto (inter)subjativa, que faz emergir, na experiência interlocutiva, enquadres específicos, constatamos que a professora trouxe, em sua fala, pistas contextualizadoras que sinalizavam, no quarto excerto, o desejo de ser empática e a preocupação com a aprendizagem; e, no quinto excerto, o receio de a sua linguagem ser adequada apenas aos contextos de sala de aula, em que aproximaria o/a estudante e, assim, favoreceria à aprendizagem. A partir dos óculos sociais da professora, percebo que se colocar no lugar do/a aluno/a, simplificar (os conceitos, as teorias) e ajustar a linguagem são práticas pedagógicas necessárias para a atuação profissional. A professora faz emergir, portanto, metapragmáticas de empatia, de afiliação e de solidariedade, as quais regimentam uma interação pautada na redução da assimetria interacional que, por vezes, está presente nas aulas de graduação.

Considerações finais

A interação em sala de aula demanda (re)pensarmos como a diversidade na diversidade opera nas práticas interacionais, na

constituição dos sujeitos, nos usos linguístico-discursivos e, portanto, nas necessidades (interacionais) de sujeitos igualmente superdiversos. Tal discussão colabora para pensarmos, assim, em uma sociedade menos estereotipada e mais móvel no que tange aos usos linguístico-discursivos, uma vez que a superdiversidade rompe com a ideia da existência de uma prática sociocultural única. Nesse sentido, consideramos salutar destacar que o gerenciamento de estratégias linguístico-discursivas que promovem maior ou menor distanciamento/proximidade entre os/as atores/atrizes sociais permeia demandas idiossincráticas, desconstruindo, dessa forma, a ideia de formulações *a priori* do tipo *médicos/as e professores/as mantêm distanciamento (não)linguístico de seus/suas interlocutores/as (pacientes e estudantes)*. No universo médico e pedagógico, em seguimento à nossa exemplificação, há práticas socioculturais em negociação que permitem aproximações interacionais, mesmo que não se preveja, de modo estereotipado e apriorístico, uma descrição aproximativa nos dois cenários por nós ilustrados.

A noção de contexto que defendo contempla uma descrição situacional das interações em conjunto com o complexo histórico-cultural da comunidade, englobando, igualmente, os componentes enunciativos e intersubjetivos; a natureza objetiva e subjetiva da composição do contexto; e a relação entre evento focal (figura/emergência) e contexto (fundo/incorporação). Essa composição colabora para uma concepção de proxêmica linguístico-discursiva ancorada (i) na mobilidade que rege tanto as interações (natureza subjetiva do construto) quanto as práticas socioculturais de uma sociedade superdiversa (complexo histórico-cultural); (ii) na imprevisibilidade da construção de sentidos inerente às relações intersubjetivas (condições enunciativas frente a demandas interacionais); e (iii) na emergência de determinados usos linguístico-discursivos de aproximação ou distanciamento interacional frente a avaliações contextuais, que ocorrem em decorrência das vivências socioculturais e da consequente incorporação de tais vivências a uma cognição social.

Tais ações linguístico-discursivas, que promovem distanciamento ou aproximação interacional, são coconstruídas pelos/as interagentes, que necessitam, para tanto, de realizar inferências conversacionais, dado que boa parte das enunciações se instancia de modo implícito, tanto no que diz respeito à sinalização de pistas contextuais quanto no que tange à negociação de metapragmáticas. Inegavelmente, no debate concernente à construção de sentidos, não levamos em consideração exclusivamente o mútuo entendimento, mas a influência recíproca que os/as interagentes, orientados/as ideologicamente, geram entre si. Na enunciação, geramos e interpretamos pistas contextuais, veiculamos orientações ideológicas por meio de metapragmáticas e, antes de tudo isso, promovemos indexicalidade.

Em retomada aos cinco excertos, acredito que, mesmo com certa dissintonia inicial quanto às percepções das pessoas do discurso, as interações revelaram que a redução do espaço interlocutivo – co(n)textualmente situado e estabelecido por dimensões (não)verbais – é favorável ao ensino e à aprendizagem, regimentando metapragmáticas de acolhimento linguístico-discursivo seja na compreensão de conteúdos, seja na alternância estilística (do formal ao informal), seja na abordagem didática (da aula coletiva ao atendimento individual).

Instanciado entre dois domínios teóricos (Sociolinguística Interacional e Pragmática), este artigo reuniu um debate que propôs uma integração conceitual (sociedade superdiversa, contexto, indexicalidade, pistas contextuais e estratégias metapragmáticas) aplicada às demandas proxêmicas emergentes das interações. Por fim, friso – do debate empreendido – a importância de evitarmos categorizações apriorísticas, em qualquer cenário de pesquisa, o que significa não proceder com o estabelecimento *a priori* dos funcionamentos proxêmicos, mas priorizar investigações com a máxima isenção analítica prévia para percebermos, empiricamente, como os usos de aproximação e distanciamento, de fato, são gerenciados.

Referências

ALBUQUERQUE, Rodrigo; MUNIZ, Aline. Proxêmica linguístico-discursiva: um mecanismo de modalização intersubjetiva. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 19, n. 4, p. 8586-8603, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/81072>. Acesso em: 14 maio 2023.

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e Observação Participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

AUSTIN, John Langshaw. *How to do things with words*. Oxford, England: Oxford University Press, 1975.

BLIKSTEIN, Isidoro. *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. São Paulo: Cultrix, 1985.

BLOMMAERT, Jan. Contexto é/como crítica. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Situar a lingua[gem]*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 91-115.

BLOMMAERT, Jan. *Discourse: a critical introduction*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2005.

BLOMMAERT, Jan. Ideologias linguísticas e poder. In: SILVA, Daniel Nascimento; FERREIRA, Dina M. M.; ALENCAR, Claudiana N. (org.). *Nova pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 67-77.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1987.

CARREIRA, Maria Helena. *Modalisation linguistique en situation d'interlocution: proxémique verbale et modalités en portugais*. Louvain: Peters, 1997.

CARREIRA, Maria Helena. Um modele semantique pour l'etude de la proxémique verbale dans le cadre de la semiotique des cultures. *Acta semiótica et linguística*, Paris, France, v. 20, n. 1, p. 1-8, 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/actas/article/view/27615/14843>. Acesso em: 20 maio 2023.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Tradução de Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2008.

DIAS, Ana Luiza Kruger. A metapragmática como conceito útil à análise linguística. *Caletrosκόpio*, Ouro Preto, v. 7, n. 2, p. 171-185, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletroscoPIO/index>. Acesso em: 14 maio 2023.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Mobility and discourse circulation in the contemporary world: the turn of the referential screw. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, n. 40, p. 129-140, 2016. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1022/857>. Acesso: 14 maio 2023.

GARCEZ, Pedro de Moraes; BULLA, Gabriela da Silva; LODER, Letícia Ludwig. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. *DELTA*, [s. l.], v. 30, n. 2, p. 257-288, 2014.

GOFFMAN, Erving. *Interaction Ritual: essays on face-to-face behavior*. [London, England]: Penguin University Books, 1967.

GOFFMAN, Erving. The Neglected Situation. *American Anthropologist*, [s. l.], v. 66, n. 6, p. 133-136, 1964. pt. 2. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/i227427>. Acesso: 15 maio 2023.

GONZALEZ, Clarissa; MOITA LOPES, Luiz Paulo. Reflexividade metapragmática sobre o cinema de Almodóvar numa interação online: indexicalidade, escalas e entextualização. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 1102-1136, 2018. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8651046>. Acesso: 20 maio 2023.

GOODWIN, Charles; DURANTI, Alessandro. Rethinking context: an introduction. In: GOODWIN, Charles; DURANTI, Alessandro (ed.). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1997. p. 1-42.

GREEN, Judith; BLOOME, David. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. *In: FLOOD, James; HEATH, Shirley Brice; LAPP, Diane (ed.). Handbook for literacy educators: research in the community and visual arts.* New York: Macmillan, 1998. p. 181-202.

GUMPERZ, John J. *Discourse strategies.* Cambridge, England: Cambridge University Press, 1982.

GUMPERZ, John J. Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective. *In: SCHIFFRIN, Deborah; TANNEN, Deborah; HAMILTON, Heidi E. (ed.). The Handbook of Discourse Analysis.* Malden: Blackwell, 2001. p. 215-228.

HALL, Edward T. A System for the Notation of Proxemic Behavior. *American Anthropologist*, [s. l.], v. 65, n. 5, p. 1003-1026, 1963.

HALL, Edward T. *The Silent Language.* New York: A Premier Book, 1965.

HALL, Edward T. *et al.* Proxemics [and Comments and Replies]. *Chicago Journals*, [s. l.], v. 9, n. 2-3, p. 83-108, 1968.

HALLIDAY, Michael; HASAN, Ruqaiya. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.* Oxford, England: Oxford University Press, 1985.

HANKS, William F. O que é contexto. *In: BENTES, Anna Christina; REZENDE, Renato C.; MACHADO, Marco Antônio R. (org.). Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin.* São Paulo: Cortez, 2008. p. 169-203.

HYMES, Dell. Models of the interaction of language and social life. *In: GUMPERZ, John J.; HYMES, Dell. (ed.). Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication.* New York: Reinhart and Winston, 1972. p. 35-72. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2740724>. Acesso em: 20 maio 2023.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Les interactions verbales.* Tome 2. Paris, France: Armand Colin, 1992.

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

MASON, Jeniffer. *Qualitative Researching*. 2 ed. London, England: SAGE, 2002.

MOHAJAN, Haradhan. Qualitative Research Methodology in Social Sciences and Related Subjects. *Journal of Economic Development, Environment and People*, Chittagong, v. 7, n. 1, p. 23-48, 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Desejo na biopolítica do agora: performatividades escalares em um aplicativo de encontros homoafetivos. *DELTA*, [s. l.] v. 36, n. 3, p. 1-37, 2020. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/52717/34642>. Acesso em: 20 maio 2023.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 311-351.

OSTERMANN, Ana Cristina. Localizing power and solidarity: Pronoun alternation at an all-female police station and a feminist crisis intervention center in Brazil. *Language in Society*, [s. l.], v. 32, n. 3, p. 351-381, 2003. Disponível em: <http://www.cambridge.org/core/journals/language-in-society/article/abs/localizing-power-and-solidarity-pronoun-alternation-at-an-allfemale-police-station-and-a-feminist-crisis-intervention-center-in-brazil/35E12CE484EF7D0A854705199B093454>. Acesso em: 20 maio 2023.

PINTO, Joana Plaza. Corpo como contexto-de-ocorrência de metapragmáticas sobre o português em socializações de estudantes migrantes para o Brasil. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 18, n. 3, p. 751-768, 2018.

PINTO, Joana Plaza. É só mimimi? Disputas metapragmáticas em espaços públicos online. *Interdisciplinar*, São Cristóvão, v. 31, n. 1, p. 221-236, 2019. Disponível em: <http://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/11847>. Acesso em: 20 maio 2023.

POVINELLI, Elizabeth. Intimate Grammars: anthropological and psychoanalytic accounts of language, gender, and desire. *In: JOURDAN, Christine; TUIE, Kevin (org.). Language, culture, and society: key topics in linguistic anthropology.* Cambridge, England: Cambridge University Press, 2006. p. 190-206.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Aspectos sociais da pragmática. *In: RAJAGOPALAN, Kanavillil. Nova pragmática: fases e feições de um fazer.* São Paulo: Parábola, 2010. p. 31-44.

RECTOR, Mônica; TRINTA, Aluizio R. *Comunicação não-verbal: a gestualidade brasileira.* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SIGNORINI, Inês. Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise. *In: SIGNORINI, Inês. (org.). Situar a língua[gem].* São Paulo: Parábola, 2008. p. 117-147.

SILVA, Daniel Nascimento; ALENCAR, Claudiana Nogueira. A propósito da violência na linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 55, n. 2, p. 129-146, 2013. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637294>. Acesso em: 20 maio 2023.

SILVA, Daniel Nascimento. Uma perspectiva pragmática para o estudo dos letramentos em periferias brasileiras. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v. 1, n. 49, p. 26-38, 2019. Disponível em: <http://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1300>. Acesso em: 20 maio 2023.

SILVERSTEIN, Michael. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication*, Portsmouth, United Kingdom, v. 23, n. 3-4, p. 193-229, 2003.

SILVERSTEIN, Michael. Language Structure and Linguistic Ideology. *In: CLYNE, Paul R; HANKS, William F.; HOFBAUER, Carol L. (org.). The Elements: a parasession on linguistic units and levels.* Chicago: Chicago Linguistic Society, 1979. p. 193-247.

SILVERSTEIN, Michael. Shifters, Linguistic Categories, and Cultural Description. In: BASSO, Keith H.; SELBY, Henry A. (ed.). *Meaning in Anthropology*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1976. p. 11-55.

SILVERSTEIN, Michael. Metapragmatic discourse and metapragmatic function. In: LUCY, John Arthur (org.). *Reflexive language*. Reported Speech and Metapragmatics. New York: Cambridge University Press, 1993. p. 33-57.

STAKE, Robert E. *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

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

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, [s. l.], v. 29, n. 6, p. 1024-1054, 2006. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01419870701599465>. Acesso em: 20 maio 2023.