

3

A perspectiva do discurso como ação social infinita e sustentável na formação de professores de línguas

Discourse therefore includes language (written or spoken and in combination with other semiotics, for example, with music in singing), nonverbal communication (facial expressions, body movements, gestures, etc.) and visual images.¹

Chouliaraki e Fairclough (1999)

In using the term 'discourse', I am proposing to regard language use as a form of social practice, rather than a purely individual activity or a reflex of situational variables.²

Fairclough (1992)

Neste capítulo, discuto a perspectiva teórica que norteia a visão de discurso que orienta esse estudo voltado para o contexto de formação inicial de professores de inglês. Os conceitos aqui apresentados encorpam a argumentação e o posicionamento desta pesquisa, no campo dos Estudos da Linguagem, inserida na área da Linguística Aplicada.

3.1

Discurso como ação social e humana – a construção das interações sociais

Estudar como se dá o processo de formação inicial de um professor de línguas, especialmente, de língua estrangeira, nos remete direta e sensivelmente ao discurso como ferramenta principal dos agentes envolvidos nesse contexto. As diferentes faces dessa construção social estão permeadas e entrecortadas pela linguagem, a partir de suas mais diferentes nuances. Os seres humanos que constituem essa rede de práticas usam a

¹ Minha tradução: *O discurso, portanto, inclui linguagem (escrita ou oral e em combinação com outros recursos semióticos, por exemplo, com a música no canto), comunicação não-verbal (expressões faciais, movimentos corporais, gestos, etc.) e imagens visuais.*

² Minha tradução: *Ao usar o termo 'discurso', estou propondo considerar o uso da língua como uma forma de prática social, em vez de uma atividade puramente individual ou um reflexo de variáveis situacionais.*

linguagem para compor e representar suas visões de mundo e reflexões sobre a realidade que os cerca, criando, assim, possibilidades infinitas de combinações e formas sociais.

Sendo assim, o uso da linguagem, segundo essa perspectiva, não é ingênuo, neutro ou despidido de intenções e posicionamentos, mas uma forma de estar no mundo e de marcar posições nos diferentes contextos de que o ser humano faz parte. É preciso voltar-se para o estudo do discurso, que constitui um conjunto de enunciados, como uma prática social, historicamente localizada (Fairclough, 1992; Wertsch, 1991). É através da linguagem que os sujeitos se constroem, estabelecem interações e convivência com seus pares e, assim, coconstroem sentidos no mundo social. Portanto, como uma construção social, o discurso é “percebido como uma forma de ação no mundo” (Moita Lopes, 2002, p. 31), o que caracteriza a natureza socioconstrucionista do discurso. Essa questão traz à discussão a localização do ser humano no contexto social da modernidade. Wertsch (1991) constata a dificuldade de se definir o ser humano nesse âmbito, embora a psicologia tenha avançado em estudos minuciosos sobre a mente humana. Segundo este autor, tal dificuldade se deve ao fato de que a psicologia não leva em consideração questões sociais e culturais para explicar o todo que forma o ser humano. Portanto, como afirmam Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 37), “qualquer prática tem um elemento reflexivo – representações de uma prática são geradas como parte da prática” e, assim, a linguagem constitui essa prática que, por sua vez, envolve as relações entre os seres humanos que estão inseridos em uma cultura e um meio social historicamente localizados.

Dessa forma, para o desenvolvimento de uma pesquisa que tem como foco o uso da linguagem por seres humanos em um contexto institucional, inspiro-me, inicialmente, na abordagem sócio-histórica apresentada por Wertsch (1991), cujo foco está na ação discursiva (Moita Lopes, 2002). Assim, dentre os conceitos essenciais para análise de interações sociais está a análise do contexto de produção e uso, levando em conta que o que dizemos está situado no momento histórico e social em que vivemos, além de institucionalmente localizado (Wertsch, 1991).

Para que tal investigação seja possível, a integração de disciplinas de áreas afins torna-se necessária e bem vinda. Como afirma Wertsch (1991, p. 4): “precisamos formular metodologias que não excluam automaticamente a participação de pesquisadores de uma variedade de disciplinas”, ou seja, o autor propõe que se busque um distanciamento da fragmentação e do isolamento da pesquisa em disciplinas

fechadas, em direção a um encontro de vozes de diferentes disciplinas, incluindo a psicologia, por exemplo, para o entendimento de questões cujo foco está no ser humano e, conseqüentemente, na linguagem, como constitutiva do sujeito, tomando a noção vygotskyana (Freitas, 1996) como central para este estudo.

Segundo essa perspectiva, a interação social é “construída por meio de formas diversas de discurso e da mediação semiótica e cultural oferecida pelas singulares experiências e pelos objetos de conhecimento que são normalmente apresentados nos contextos escolares.” (Pontecorvo, 2005, p. 15). Analogamente, no Projeto de Iniciação à Docência do qual participamos, percebemos formações interacionais diversas entre os participantes, cujos discursos são atravessados e marcados por experiências culturais distintas, como aquelas advindas de experiências familiares, da universidade, do trabalho ou do ambiente social em que vivem.

Portanto, onde há um grupo de indivíduos socialmente organizados (Bakhtin, 1995), existe a possibilidade de aprendizagem a partir da interação através da linguagem, pois “a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor” (Bakhtin, 1995, p. 112)

Nas subseções a seguir, apresento outros conceitos fundamentais para o estudo da interação social: dialogismo, alteridade e a interação social a partir da perspectiva da teoria sócio-histórica-cultural.

3.1.1

Interação social: dialogismo e alteridade como pilares do desenvolvimento mútuo

A fim de compreender e analisar as questões propostas nesta tese, torna-se essencial uma perspectiva da linguagem como discurso socialmente inserido e coconstruído na interação com o outro, uma vez que, ao usarmos a linguagem, o fazemos para sermos compreendidos por alguém, o que exclui a possibilidade de uma enunciação monológica (Bakhtin [1929] 1995). Segundo Bakhtin ([1929] 1995, p. 113),

(...) toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui

justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.

Portanto, partindo da perspectiva dialógica da linguagem, entendo a presença do outro, na interação verbal ou escrita, como condição para uma análise do discurso. Os conceitos bakhtinianos de alteridade e de dialogismo se apresentam como centrais para um estudo sobre o uso do discurso em um contexto institucional, assim como o que é alvo dos entendimentos deste estudo.

Então, se o uso do discurso pressupõe o “outro”, não há possibilidade de se estudar um e deixar outro de lado, ou seja, não podemos analisar apenas as questões discursivas, sem considerarmos quem é o interlocutor, de que posição ele fala, para quem fala e em que contexto a interação acontece (Clark e Holquist, 1984; Foucault, 1971). Além disso, há ainda questões de poder estabelecidas na interação, já que usamos a linguagem a partir de determinada posição, que, muitas vezes, envolve relações assimétricas de interação (Moita Lopes, 2002). Stam (1992, p. 33), aponta que, para Bakhtin, “Nosso interlocutor pertence a uma geração, um gênero e uma classe específicos, é alguém com mais ou menos poder do que nós mesmos, alguém próximo ou afastado de nós”. Portanto, essas questões não podem ser apagadas ou negligenciadas quando estudamos o discurso em determinado contexto de produção e uso.

Em contextos educacionais, por exemplo, estamos sempre nos engajando em relações dialógicas com o outro, seja na relação professor-aluno ou na relação aluno-aluno ou ainda em outros modos de interação verbal possíveis nesse contexto. Portanto, nossos enunciados devem ser compreendidos como “elos em uma complexa *corrente* de comunicação” (Clark e Holquist, 1984, p. 217). Nessa corrente, estamos em meio a um jogo discursivo que localiza o “outro” em um papel determinante, uma vez que este, segundo Bakhtin, nos permite ver o que não podemos ver, ou seja, que nos ajuda a complementar visões, compreensões e sensibilidades (Stam, 1992).

Como apresentado anteriormente, a psicologia apenas não era suficiente para dar conta de tratar do indivíduo no mundo social, fazendo-se necessário considerar a “interação entre os indivíduos entre si e deles com o mundo” (Freitas, 1996, p. 38).

Bakhtin via a atividade mental do sujeito como localizada na interação verbal, e não no interior do sujeito, pois “não é a atividade mental que organiza a expressão,

mas é a expressão que organiza a atividade mental, modelando e determinando a sua orientação” (Freitas, 1996, p. 138).

A partir dessa visão, o sujeito interage social e dialogicamente com o outro para construir sentido do mundo e de si mesmo, o que ocorre em todos os âmbitos de nossas vidas sociais, inclusive e, principalmente, no contexto educacional, em que a construção de sentidos em conjunto não só é desejável, mas também é constituidora dos participantes e de suas funções sociais, ou seja, dos papéis sociais que desempenham.

Assim como Vygotsky, Bakhtin também incorporou ideias marxistas aos estudos sobre a linguagem, criticando, entretanto, o dogmatismo ou uma visão mecanicista dessa teoria (Freitas, 1996). A dialética esteve, a partir de então, sempre presente em seus trabalhos (Freitas, 1996), levando-o a criticar a linguística tradicional por não dar conta da natureza dialógica da linguagem. Assim como aponta Wertsch (1991), Bakhtin vê o homem como “um ser histórico e social, percebido no concreto das relações sociais” (Freitas, 1996, p. 152). Percebe-se, portanto, tamanha importância e centralidade do diálogo e da interação com o outro (alteridade) para Bakhtin.

Como se pode perceber, Vygotsky e Bakhtin apresentam visões que convergem no que tange a linguagem e seu vínculo com a historicidade do sujeito e seu contexto interacional, assim como suas inspirações na teoria marxista e revolucionária. A seguir, discuto um pouco mais sobre a teoria sociocultural a qual Vygotsky está vinculado e suas implicações para o estudo do discurso no contexto educacional.

3.1.2

A interação social sob o prisma da teoria sócio-histórica-cultural

Essa visão de discurso como negociação de sentidos e como uma coconstrução entre os participantes da interação estabelece um vínculo forte deste estudo com a teoria histórico-cultural, que tem Vygotsky como representante de destaque. Alinho-me, portanto, a essa concepção teórica para olhar para as interações no contexto de orientação de professores em formação inicial, uma vez que essa teoria psicológica se interessa pelos modos de construção recíproca do homem no mundo social (Pontecorvo, 2005). A interação, foco dos entendimentos desta tese, ocupa, a partir dessa perspectiva teórica, lugar de destaque no contexto educacional, como aponta Pontecorvo (2005, p. 15):

(...) valorizar o papel da interação social nos processos de construção do conhecimento e de mudança cognitiva que se realizam na escola – por parte de uma perspectiva teórica e operacional de matriz vygotskyana: esta última, de fato, coloca em primeiro plano a interação social construída por meio de formas diversas de discurso e de mediação semiótica e cultural oferecida pelas singulares experiências e pelos objetos de conhecimento que são normalmente apresentados em contextos escolares.

Dessa forma, acredito que essa teoria possa ser não só coerente como também iluminadora para os entendimentos sobre o processo de formação dos futuros professores participantes do projeto, assim como para as professoras-orientadoras, já que estamos a todo o momento refletindo sobre nossas práticas a partir de nossas experiências, interações sociais com os outros e com base em nossos posicionamentos construídos cultural e historicamente.

Nessa complexa relação com o outro, nossa mente nos leva também à constante observação e reconstrução de posições e ações na interação. Nossa mente, conforme a teoria sócio-cultural é mediada, como aponta Vygotsky:

(...) assim como os seres humanos não agem diretamente no mundo físico, mas confiam, entretanto, nas ferramentas e nas atividades de trabalho, que nos possibilitam mudar o mundo e, com isso, as circunstâncias em que vivemos no mundo, nós também usamos ferramentas simbólicas, ou sinais, para mediar e regular nossa relação com os outros e conosco e, então, mudar a natureza dessas relações. (Lantolf, 2000, p. 1)

Dentre essas funções superiores da mente humana, destacam-se a atenção, a memória intencional, o planejamento, o pensamento lógico, a resolução de questões, a aprendizagem e a avaliação desses processos (Lantolf, 2000, p. 2). Tais processos são heranças culturais e históricas que carregamos e (re) construímos ao longo da vida social. Quanto à aquisição de linguagem, por exemplo, Vygotsky considera que esta transforma o funcionamento da memória (Pontecorvo, 2005), além de socializar as práticas discursivas.

Assim, para Vygotsky, as relações sociais acontecem em primeiro lugar para que, depois, se tornem funções psíquicas. Tais funções psíquicas superiores ocorrem em dois momentos do desenvolvimento cultural da criança: “primeiro no plano social, depois no plano psicológico, isto é, em primeiro lugar como uma categoria de funcionamento interpsicológico que depois se torna intrapsicológica” (Pontecorvo, 2005, p. 24).

Essa interiorização dos processos que envolvem a aprendizagem faz parte do desenvolvimento baseado nas relações sociais, segundo essa visão. Assim, não se pode deslocar a interação social do contexto geral em que ela ocorre, considerando os aspectos culturais e históricos que envolvem o mesmo, como os papéis, os meios, os procedimentos e as expectativas (Pontecorvo, 2005).

O conceito de “zona de desenvolvimento proximal” de Vygotsky é de muita relevância quando tratamos de processos de ensino/aprendizagem. Esta é definida por Pontecorvo (2005, p. 25) como

(...) aquela área de funcionamento psicológico em que é possível para o sujeito realizar algo, desde que conte com o auxílio de outra pessoa e, portanto, com uma forma de interação e de regulação que sustenta e ativa as funções que ainda não operam sozinhas, mas que necessitam de auxílio externo.

Entende-se que, as relações que ocorrem na interação entre os professores em formação inicial e as professoras-orientadoras podem ser consideradas oportunidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas e construção conjunta de conhecimentos nessa zona, na qual tanto as professoras-orientadoras, como os colegas podem agir como pares mais competentes nessa intervenção. Isso certamente dependerá da forma como esses participantes definem a situação e seus papéis na interação, pois “sendo a representação ativamente construída por cada participante, ela é também diferente para cada um: o objetivo da interação e da instrução é atingir uma “redefinição compartilhada da situação” (Pontecorvo, 2005, p. 26).

3.2

A Sociolinguística Interacional – caminhos para a micro-análise discursiva

Nesta parte do trabalho, apresento a Sociolinguística Interacional como base teórica que contribui e fundamenta a análise dos dados de interações verbais. A interação entre os membros do projeto de Iniciação à Docência é entendida como um movimento espiral (Silveira, 2012) que pode ser interpretado a partir de perspectivas diversas. Tais perspectivas poderão ser vistas a partir de olhares dos participantes do

grupo, nas sessões reflexivas, em que os participantes poderão entrar em contato com os dados transcritos das reuniões do grupo.

Esses diferentes olhares do grupo permitirão que eu faça uma relação à metáfora do cristal (Lincoln e Guba, 2003), que será abordada adiante.

Pesquisas desenvolvidas na área da Sociolinguística Interacional buscam a compreensão da situação social, antes, “negligenciada” (Goffman, 2002), a partir de um paradigma interpretativista de pesquisa. São pesquisas qualitativas baseadas em dados de comunicação reais em contextos que pertencem a gêneros diversos, como conversas do dia-a-dia, entrevistas, consultas médicas e o discurso de sala de aula (Ribeiro e Garcez, 2002).

Dentre as variações que influenciam no comportamento linguístico e na interpretação de interações verbais, Goffman (2002, p. 13) aponta a idade dos participantes, o sexo, sua classe social, casta, país de origem, geração, região, escolaridade, além da situação social e atitudes, como elementos que devem ser levados em conta quando da análise de dados de comunicação real. Por exemplo, é extremamente relevante também saber o que ocorre na situação em termos de relação entre os interlocutores, onde um desses pode assumir determinada posição social que confere ao mesmo uma relação de poder maior do que o outro naquela situação social. Isso vai influenciar na maneira como a conversa vai se estruturar, na tomada de turnos e na atitude de ambos os participantes. Fazem parte desses elementos passíveis de análise também os gestos que os participantes usam durante a interação e que são associados à fala. Nesse caso, se o gestual for relevante para a análise de dados, é de extrema importância que se descreva o ambiente detalhadamente, para que se possa alcançar um entendimento mais amplo da situação social (Goffman, 2002).

Essas questões nos remetem ao exercício do poder através do discurso, o poder de quem se encontra em posição assimétrica em relação ao outro na interação e que se considera autorizado a determinar a norma.

A fim de desenvolver uma análise de uma situação de fala em um contexto acadêmico, considero relevante discutir alguns conceitos da Sociolinguística Interacional que me auxiliaram a compreender o uso da língua dos participantes da interação social em foco (que descrevo na seção dedicada ao contexto de pesquisa). Portanto, a seguir, procuro descrever cada um desses conceitos, quais sejam: enquadres, *footing* e pistas de contextualização.

3.2.1

Enquadres

Uma noção crucial para a sociolinguística interacional é a de *enquadre* (*frame*), desenvolvida por Bateson (2002) para se referir à maneira como devemos interpretar os sentidos de uma determinada situação social.

A partir de uma perspectiva interdisciplinar, entrelaçando conceitos da psicologia, da filosofia, da lógica e da psiquiatria, Bateson – em seu artigo “Uma teoria sobre brincadeira e fantasia” (2002) fala sobre a brincadeira como um enquadre, que orienta o ouvinte para a compreensão das ações de uma mensagem, às vezes contraditórias e paradoxais, o que torna essa noção complexa. Portanto, o autor se preocupa em reforçar a ideia de que esse conceito é de natureza psicológica e, acrescentaria ainda, social, já que é construído na interação com o outro em uma determinada situação social, como apresentado anteriormente. Para apresentar esse conceito, o autor ilustra o caso dos macacos, cujas mordidas podem ser interpretadas como “brincadeira”, uma vez que os outros macacos compartilham dos sinais que levam a esse entendimento.

Bateson (2002, p. 97) afirma que *enquadres* consistem em “uma classe ou conjunto de mensagens (ou de ações significativas)”. Como em uma moldura de um quadro, o enquadre define uma espécie de linha imaginária, onde as mensagens ocorrem e dentro da qual os participantes de uma dada situação “compartilham premissas comuns ou de serem mutuamente relevantes” (Bateson, 2002, p. 98). Como pontuam Tannen e Wallat (2002, p.188), quadres interativos se referem “à definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução poderia ser interpretada”. Desta forma, os interlocutores identificam os quadres na interação a partir de pistas linguísticas e de esquemas de conhecimento compartilhados.

Nesse sentido, o *enquadre* pode ser entendido como um auxílio ou pista para os interlocutores, pois direciona a maneira como devem ser interpretadas as mensagens e ações dos participantes. “O enquadre é, pois, metacomunicativo” (Bateson, 2002, p. 99). Este pode ser consciente ou não. Muitas vezes, pode ser denominado como “brincadeira”, “entrevista”, “aula”, “tarefa”, e, outras vezes, pode não ser reconhecido conscientemente pelos participantes. Entretanto, uma vez identificadas as possibilidades de enquadre, os participantes devem sustentá-las na interação, ainda que sejam passíveis de transformação (Goffman, 1974).

A seguir, passo à descrição do conceito de *footing*, que também está relacionado ao de *enquadre*, quando tratamos da análise do discurso e da interação.

3.2.2

Footing

Este conceito é introduzido por Erving Goffman, como uma forma de acrescentar o que havia sido desenvolvido anteriormente por Bateson em relação aos enquadres. Na apresentação do capítulo 5 (*Footing*), Ribeiro e Garcez (2002, p.107) definem *footing* de forma objetiva e clara, como o “alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção”.

Ribeiro e Garcez (2002) apontam para o fato de que tanto o *enquadre* quanto o *footing* são passíveis de mudança na interação. Em uma mesma conversa, é possível observar mudanças de *footing*, assim como a negociação entre os interlocutores e a própria ratificação do mesmo. Segundo Goffman (2002), os *footings* podem ser indicativos de aspectos sociais, papéis sociais dos interactantes e, ainda, papéis discursivos.

A noção de *footing* me auxilia também na análise de dados, pois representa uma mudança de códigos dos interlocutores, configurando, portanto, um conceito interacional. Essa mudança implica em mudança de alinhamento, como afirma Goffman (2002, p. 113): “uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na maneira que conduzimos a produção e a recepção de uma elocução”.

Apresento, a seguir, alguns elementos destacados por Goffman (2002, p.113) que devem ser levados em conta quando define *footing*, considerando suas mudanças:

- o alinhamento, ou posicionamento, ou postura do participante está em questão;
- deve ser considerado um *continuum* que vai das mais evidentes mudanças de posicionamento às mais sutis alterações de tom que se possa perceber;
- quanto aos falantes, a alternância de código está comumente presente e, se não está, estarão presentes ao menos os marcadores de som que os linguistas estudam: altura, volume, ritmo, acentuação e timbre.

Quanto aos participantes de um encontro social, Goffman (2002, p. 119) destaca os papéis do ouvinte ratificado e o não-ratificado, em que o primeiro é o “endereçado”, com quem o falante interage, a quem ele se dirige e para quem ele passa o papel de interlocutor, permitindo também que ouvintes não-endereçados participem do encontro, embora não sejam chamados a interagir. Os interlocutores podem ser convidados ao papel de interlocutores através de gestos (pistas visuais), ou através de vocativos (pistas audíveis).

O falante, entretanto, é definido por Goffman (2002, p. 134) como:

(...) alguém cujas crenças são verbalizadas, alguém que está comprometido com o que as palavras expressam. (...) uma pessoa que ocupa algum papel ou identidade social específica, alguma qualificação especial como integrante de um grupo, posto, categoria, relação, associação ou qualquer fonte de auto identificação socialmente referenciada.

Portanto, tanto o ouvinte quanto o falante desempenham papéis sociais importantes na interação social. São os participantes os responsáveis pela construção do sentido em uma situação social ou um encontro social. Não se pode negligenciar, entretanto, as relações que se estabelecem entre estes, uma vez que os papéis são definidos de acordo com as identidades sociais de cada um, como apresentado acima. As palavras localizam os participantes da interação e estes se posicionam sócio discursivamente frente aos interlocutores.

Optei pelas noções de enquadre (macro) e *footing* (micro) para iluminar os dados provenientes de gravações em áudio de uma reunião com propósito acadêmico na instituição onde trabalho. Observarei as mudanças de enquadres ou alinhamentos e como estas colaboram para o entendimento de sentidos sobre a situação social que será descrita, posteriormente, entre professores e alunos de graduação. Interessa-me olhar também para a maneira com que os interlocutores interagem, considerando as relações, por vezes assimétricas, que se estabelecem entre eles, considerando seus papéis sociais e institucionais.

3.2.3

Pistas de contextualização: recursos interacionais e afetivos no grupo

Outro recurso comunicativo que nos ajuda a compreender e interpretar as interações verbais são as pistas de contextualização, definidas por John Gumperz (2002, p. 152) como:

(...) constelação de traços presentes na estrutura de superfície das mensagens que os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam qual é a atividade que está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada oração se relaciona ao que a precede ou sucede.

Esses traços devem ser analisados de acordo com o contexto situacional em que ocorrem, podem ser pistas linguísticas verbais ou não verbais, que têm valor interativo e são passíveis de interpretação, quando têm relevância para o entendimento e a construção de sentido do que ocorre na interação verbal. Podem-se considerar também pistas extralinguísticas, quando são parte do cenário ou quando constituem algum fator de que os participantes tenham conhecimento anterior à interação propriamente dita.

Por isso, as pistas de contextualização só podem ser entendidas em seu referido contexto, localmente. É importante que falante e ouvinte compartilhem dos sinais que essas pistas oferecem para a interpretação de sentidos e, conseqüentemente, para o bom andamento da conversa. Falhas na interpretação dessas pistas, pode levar a falhas de compreensão e mal-entendimentos em relação às atitudes dos interlocutores, por exemplo.

Ribeiro e Garcez (2002, p. 149), na introdução ao artigo de John Gumperz, destacam claramente os tipos de pistas de contextualização possíveis, como:

- pistas linguísticas – alternância de código, de dialeto ou estilo;
- pistas para linguísticas – o valor das pausas, tempo da fala e hesitações;
- pistas prosódicas – entoação, o acento ou o tom.

Portanto, para a interpretação dos dados, em busca de entendimentos, usarei esses conceitos como base para compreender os propósitos comunicativos dos interlocutores, além de considerar também as pistas de contextualização, quando forem pertinentes e relevantes para o entendimento, considerando o discurso de forma situada.