

# O PROCESSAMENTO DE PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO POR ESTUDANTES HAITIANOS NO CONTEXTO DE ENSINO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

## THE CONTEXTUALIZATION CUES PROCESSING BY HAITIAN STUDENTS IN THE CONTEXT OF BRAZILIAN PORTUGUESE TEACHING AS HOST LANGUAGE

Rodrigo Albuquerque\*  
rodrigo.albuquerque.unb@gmail.com

Ana Quésia de Sousa Silva\*\*  
anaquesia8@hotmail.com.

O contato intercultural oferece grande probabilidade para desalinhamentos interacionais, afetando o mútuo entendimento dos interlocutores, em razão dos distintos enquadres socioculturais nos quais os sujeitos se inserem. Em virtude desse cenário, nosso estudo visa a investigar que pistas de contextualização são processadas por aprendizes haitianos de português brasileiro como língua de acolhimento em contato com a professora nativa. Para tanto, enquadramo-nos na sociolinguística interacional, por congregar uma discussão em torno das pistas de contextualização (cf. Gumperz 1982a; Albuquerque 2009, 2017) voltada para um novo contexto socioeducativo reivindicado pela agenda da língua de acolhimento (cf. Grosso 2010; Cabete 2010). Como procedimentos metodológicos, realizamos notas de campo, sob recomendações etnográficas, registrando a interação entre Patrícia (professora brasileira) e seus estudantes haitianos (João e Natália). Os excertos interacionais revelaram, de modo geral, que Natália não processou adequadamente as pistas de ordem não linguística que faziam referência ao termo *Brasil*, porém, assim como João, processou os sinais linguísticos e não linguísticos concernentes ao entendimento da expressão *Tiradentes*. Salientamos, por fim, que a sala de aula se torna plenamente um espaço de acolhimento, na medida em que oferece aos atores sociais a possibilidade de construção conjunta de sentidos.

**Palavras-chave:** pistas de contextualização, inferência conversacional, ensino de português brasileiro como língua de acolhimento, contato intercultural

---

\* Professor adjunto na Universidade de Brasília, Brasil.

\*\* Graduanda na Universidade de Brasília, Brasil.

Intercultural contact offers great probability for interactional misalignments, affecting the mutual understanding of the interlocutors, due to the different sociocultural contexts in which the subjects are inserted. Because of this scenario, our study aims to investigate which contextualization cues are processed by Haitian learners of Brazilian Portuguese as host language in contact with the native teacher. Therefore, our study, in the context of interactional sociolinguistics, brings together a discussion about contextualization cues (as Gumperz 1982a; Albuquerque 2009, 2017) focused on a new socio-educational context claimed by the host language agenda (as Cabete 2010; Grosso 2010). As methodological procedures, we performed field notes, under ethnographic recommendations, registering the interaction between Patrícia (Brazilian teacher) and her Haitian students (João and Natália). Interactive excerpts revealed in general that Natália did not process adequately non-linguistic cues that referred to the term *Brasil*, but, like João, she processed the linguistic and non-linguistic signs concerning the understanding of the expression *Tiradentes*. Finally, we emphasize that the classroom becomes a space for the host according as offers to social actors the possibility of co-construction of meanings.

**Keywords:** contextualization cues, conversational inference, teaching of Brazilian Portuguese as a host language, intercultural contact

\*

## 1. Para início de conversa: os primeiros passos

A mais simples conversa cotidiana exige dos interagentes atenção quanto aos sentidos construídos conjuntamente. Essa atenção se deve ao fato de que nem sempre somos diretivos em nossos desejos, o que pode acarretar, sem grandes esforços, mal-entendidos entre os sujeitos. Tal cenário é comum em contextos monolíngues e, por distintas referências socioculturais, pode ser ainda mais frequente em contatos interculturais, o que não deixa de incluir imigrantes em situação de vulnerabilidade no Brasil, como os haitianos. Consideramos, nesse sentido, a mútua compreensão entre estes e os nativos uma necessidade imediata e urgente, devido ao contexto sócio-histórico em que os haitianos estão inseridos.

As investigações gumperzianas pressupunham que o contato intercultural poderia potencialmente gerar falhas comunicativas devido a não partilha de sentidos provenientes das pistas de contextualização enunciadas (Tannen 2005 [1984], p. 33), dado ser fulcral que o interagente ative seu conhecimento

sociocultural para interpretar o enunciado proferido (Bailey 2015, p. 831). Além disso, adverte Wilson (2004) que mal-entendidos podem ser promovidos pelo inadequado processamento de tais pistas. Sob esse prisma, compreendemos, em sintonia com essa preocupação, que nosso contexto de pesquisa, cujo cenário interacional é a sala de aula de português brasileiro como língua de acolhimento, necessita minimizar as possíveis dissintonias existentes entre os atores sociais de nosso estudo, a saber: os aprendizes haitianos e a professora brasileira.

Gumperz (1982a), ao perceber o potencial campo para tratar de mal-entendidos culturais, se dedicou a estudar as implicitudes discursivas inerentes à interação face a face, focalizando os mecanismos de inferência conversacional que os interagentes acionam, a fim de desvelarem sinais linguísticos e não linguísticos produzidos por seus pares. Assim, o autor (1982a), ao iniciar o debate acerca das pistas de contextualização, adverte que estas promovem sinalizações (linguísticas e não linguísticas) indiretas, responsáveis por veicular sentidos oriundos do contexto que as envolve.

Consideramos salutar dar destaque ao termo *contextualização*, que, na concepção gumperziana, compreende “todas as atividades dos participantes que tornam relevante, mantêm, revisam, cancelam qualquer aspecto do contexto que, por sua vez, é responsável pela interpretação de um enunciado em seu local particular de ocorrência” (Auer 1992, p. 4). Adicionamos, ainda, que as pistas de contextualização, sempre presentes na interação face a face, afetam a interpretação e, ao mesmo tempo, tornam evidente o papel que a indexicalidade desempenha na conversa (Gumperz 2001, p. 222).

Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), o Haiti é o país mais pobre e o portador do menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do continente americano. Tais dados são decorrentes de vários fatores, como a intensa exploração colonizadora, a estratificação social, a instabilidade política, a escassez de recursos naturais e, mais recentemente, os desastres naturais (Chaves 2005). Esse cenário fez com que o refúgio se tornasse uma prática comum entre os haitianos nas últimas décadas.

Nessa tentativa de estabelecer-se, o refugiado é confrontado com uma espécie de “barreira linguística”, que dificulta sua interação, seu acesso ao mercado de trabalho e sua reivindicação por direitos. A partir desse novo contexto socioeducativo, emerge a perspectiva de ensino como língua de acolhimento, em que a aprendizagem da língua desempenha (também) papel de integração e de garantia da autonomia (Cabete 2010).

O principal objetivo deste trabalho é investigar que pistas de contextualização são processadas por aprendizes haitianos de português brasileiro como língua de acolhimento em contato com a professora nativa, a fim de identificar possíveis desalinhamentos sociointeracionais e interculturais. Esse propósito originou duas questões de pesquisa: i) que pistas de contextualização (não) são processadas pelos aprendizes haitianos em sala de aula?; e ii) que estratégias o professor de português brasileiro como língua de acolhimento pode adotar para minimizar possíveis desalinhamentos sociointeracionais e interculturais?

Apresentaremos, a seguir, um panorama sobre o refúgio haitiano e suas implicações identitárias, seguido da discussão a respeito de pistas de contextualização, à luz das contribuições de Gumperz (1982a). Após essas incursões em plano teórico, apresentaremos a metodologia adotada para nossa investigação, analisaremos dois excertos interacionais, e, por fim, sintetizaremos as contribuições deste estudo.

## **2. O refúgio haitiano no Brasil: uma (re)construção identitária**

O movimento migratório dos haitianos, segundo Redin & Minchola (2013, p. 31), “decorre da grave e generalizada violação de direitos humanos, não ocasionada diretamente por conflitos armados, mas sim pela insuficiência do Estado como instituição política e econômica”. Após o sismo de 2010, que afetou cerca de três milhões de pessoas, de acordo com o Comitê Internacional da Cruz Vermelha, e causou a morte de aproximadamente 316 mil pessoas, conforme assegurou o então primeiro-ministro do Haiti (Jean-Max Bellerive), nosso país se tornou um dos destinos para os haitianos, uma vez que o governo brasileiro passou a garantir condições de permanência a esses sujeitos<sup>1</sup>.

Neste artigo, não pretendemos discutir, de modo verticalizado, as motivações jurídicas e políticas do enquadramento dos haitianos como imigrantes ou como refugiados (ou mesmo como imigrantes refugiados), por não dispormos, inclusive, de maior espaço para tal debate. Entretanto, concordamos plenamente com Redin & Barbosa (2014, p. 13) no que diz respeito à forte associação entre a insuficiência do estado e a vulnerabilidade humana, que insere os haitianos “em uma condição jurídica internacional de proteção, que é a condição de refugiado”.

<sup>1</sup> Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2011/01/12/um-ano-apos-terremoto-haiti-aumenta-estimativa-de-mortes-para-316-mil.htm>. Acessado em: 15 de março de 2017.

Reforça Chaves (2005, p. 48) que os haitianos que vêm para o Brasil em busca de uma vida melhor se caracterizam como imigrantes refugiados, uma vez que deixaram seu país por uma incapacidade do Estado de garantir proteção básica a eles, como o direito à vida, à nacionalidade e à residência permanente. Em consonância com essas primeiras considerações, optamos, para esta pesquisa, por fazer referência aos haitianos como imigrantes refugiados (ou tão somente refugiados), pois a condição de imigração se deu pelas razões anteriormente apresentadas (claramente, para nós, de refúgio). Logo, antecipamos que as condições relativas à aprendizagem de uma língua de acolhimento são igualmente peculiares, em razão do caráter emergencial de residirem em nosso país, demandando, portanto, um ensino voltado para as tarefas interacionais mais imediatas.

Na área de linguística aplicada, não é incomum depararmos com uma sinonímia entre os termos *estrangeiro* e *imigrante*, em referência a sujeitos provenientes de outro país que adentraram no nosso. Entretanto, a reflexão no que tange ao uso do referente *estrangeiro* perpassa questões políticas, sociais e identitárias, especialmente no caso em estudo (o caso de refúgio), uma vez que tal expressão reforça um caráter de não pertencimento e, por conseguinte, de exclusão, não sendo o termo, nesse sentido, afiliador. Se essa não é uma preocupação da sociolinguística, sem dúvida, ao menos, deveria ser, haja vista a escassez de reflexões sociointeracionais dedicadas a esse contexto de pesquisa.

Ademais, as identidades na era líquido-moderna, conforme aborda Bauman (2004), são fluidas (não mantêm a forma por muito tempo), posto que sofremos influências diversas no mundo globalizado. Mesmo diante dessa fluidez, Bauman (2004) afirma que a nacionalidade é uma das primeiras resoluções que efetivamos internamente em relação à nossa identidade, constituindo-se, assim, como a resposta mais fácil a ser dada em relação a quem somos. Bauman foi forçado a abdicar de sua cidadania polonesa, após um expurgo que fez muitos comunistas com ascendência judia emigrarem da Polônia. Em razão dessa experiência, o sociólogo relata que, independentemente do país em que estivesse, se sentiria “total ou parcialmente deslocado” e que compartilha “essa sorte com milhões de refugiados e migrantes que o nosso mundo em rápido processo de globalização produz em escala bastante acelerada” (Bauman 2004, pp. 18-19).

No caso dos haitianos, a construção dessa identidade nacional, mencionada por Bauman (2004), já é dificultada pela ausência de estabilidade política

e social no Haiti, pois, segundo Chaves (2005, p. 85), a “impossibilidade de construir um Estado passou a ser elemento real na história daquele país com reflexos diretos na formação de uma identidade nacional”. Quando esses sujeitos são forçados a deixar seu país para buscar uma vida melhor e, com muita frequência, são ignorados e/ou inferiorizados pelos nativos do país alvo, sua reconstrução identitária se torna ainda mais distante.

Ratificamos, dessa forma, que a escolha de um termo em detrimento do outro é uma ação ideológica e deve ser questionada, uma vez que “a palavra, como fenômeno ideológico por excelência, está em evolução constante, [e] reflete (...) mudanças e alterações sociais. O destino da palavra é o da sociedade que a usa” (Bakhtin 1979, p. 180). Tendo em vista a complexidade da construção identitária e a necessidade de pertencimento dos nossos estudantes haitianos, o abandono do termo *estrangeiro* se torna imprescindível, como uma ação inicial para o acolhimento desses sujeitos no Brasil, uma vez que alterar o termo demonstra novo olhar sobre esses atores sociais.

Segundo Houaiss & Villar (2009), a palavra *estrangeiro* vem do latim *extraneus*, que significa “o que é de fora, desconhecido, alheio, não-familiar” e a palavra *estranho* tem origem na mesma palavra latina. Nesse viés, seria adequado chamar um imigrante em situação de refúgio de *estranho*, *de fora*, reforçando a sensação de não pertencimento que ele já está sentindo longe de seu país?

Tendo em vista os novos contextos socioeducativos, concordamos com Grosso (2010) ao destacar que precisamos reinterpretar os termos que utilizamos recorrentemente no ensino de línguas.

O âmbito conceptual de “imigrante”<sup>2</sup> e “estrangeiro” abrange vários componentes comuns, e talvez por isso tendem a confundir-se e a frequentemente serem utilizados como sinônimos. Trata-se, porém, de universos distintos e, como tal, também no ensino-aprendizagem de línguas é necessário ter em conta essa diferença (Grosso 2010, p. 65).

Com base nas questões já discutidas sobre o termo *estrangeiro* para designar imigrantes (especialmente aqueles em situação de refúgio), a expressão *língua estrangeira* perde cada vez mais espaço, nesse contexto, para *língua de*

---

2 Ao fazermos referências a outros trabalhos, manteremos as expressões utilizadas pelos respectivos autores, muito embora já tenhamos defendido que os haitianos se encaixariam em uma situação de refúgio (e não de genérica imigração).

*acolhimento*, pela necessidade de substituir a ideia do *outro*, do *não pertencente*, pela ideia do *cidadão*, do *pertencente* (ou, ao menos, em via de pertencer).

No ensino de português como língua de acolhimento (nosso contexto de pesquisa), a proficiência na língua está intimamente ligada à transformação da realidade socioeconômica e político-cultural em que o sujeito se encontra (Grosso 2010, p. 71). Em outras palavras, a aquisição do português brasileiro consiste em questão de sobrevivência, de melhoria da condição de vida dos haitianos no Brasil, para gerar o sentimento de pertencimento, a partir da interação com os brasileiros, e para facilitar a vida cotidiana desses sujeitos em nosso país, desde o simples ato de pegar um ônibus até a busca pela inserção no mercado de trabalho.

Para Cabete (2010), a aquisição da língua pelo imigrante é consequência do sentir-se pertencente ao país acolhedor, à proporção que o *ensinante* e o *aprendente* reconstroem suas identidades sociais e culturais no encontro intercultural em sala de aula. Nessa modalidade de ensino, a partilha e a compreensão de atitudes, de costumes, de valores e de convenções sociais são, além das motivações linguísticas, a “base de debate e de diálogo para uma cidadania plena e consciente, aspecto fundamental na língua de acolhimento” (Grosso 2010, p. 71).

Dessa maneira, ensinar o português como língua de acolhimento, e não mais como língua estrangeira, vai além de substituir um termo pelo outro, requer novo olhar sobre o estudante e sobre suas necessidades socioculturais. Arantes & Deusdará (2015) afirmam serem necessários adaptação e acolhimento dos imigrantes, através de experiências interculturais entre os universos socioculturais envolvidos, possibilitadas através da língua, a fim de assegurar o pleno exercício de direitos, bem como a promoção da dignidade e a luta contra as desigualdades. O entendimento mútuo, a partir da sintonia entre a enunciação e o processamento de pistas de contextualização, pode ser um bom caminho para esse acolhimento.

### **3. A negociação das pistas de contextualização: uma construção de sentidos**

Em releitura a Gumperz (1982a), Gordon & Kraut (2017) destacam que o antropólogo se dedicava ao estudo dos processos inferenciais, com vistas a desvendar como se dava a falta de comunicação no contato intercultural e por que ela ocorria. Além disso, reforçam os autores (2017), Gumperz (1982a)

desejava dar visibilidade à relação intrínseca entre aspectos linguísticos e sociais, em busca de melhorar as relações intergrupais e, em última instância, de promover justiça social.

Ao caracterizar a conversa cotidiana, Gumperz (1982a, pp. 100-101) afirma que estamos constantemente realizando julgamentos relativos aos “simultâneos níveis de significado, por meio de processo inferencial”, promovendo, por conseguinte, interpretação do dito e expectativa sobre o que poderá ser dito. Acerca desse processo inferencial, concordamos com Marcuschi (2007a, p. 88) que ele se alinha a “uma atividade discursiva de inserção contextual, e não [a] um processo de encaixes lógicos”, afinal “a língua não é um retrato e sim um trato do mundo, isto é, uma forma de agir sobre ele” (Marcuschi 2007b, p. 108). Sob esse viés, os sentidos, portanto, são fluidos, negociáveis e construídos no curso da interação. O trabalho de Gumperz (1982a, p. 139) se funda na interpretação das potenciais ações dos sujeitos (e não na predição do uso), em razão de o autor (1982a, p. 150) estar convicto de que “o peso interpretativo é muito maior do que seu significado linguístico”.

Nas palavras de Gumperz (1982a, p. 141), estamos imersos em um sistema multinível de sinais (não) linguísticos, adquiridos pelo contato interacional, que são automaticamente produzidos e intimamente coordenados, cujo acesso se dá de modo “subconsciente e na maioria das vezes tende a permanecer não verbalizado” (Gumperz 1982a, p. 152). Ademais, a enunciação e o processamento de tais sinais, conforme acrescenta Rampton (2017, p. 3), se dá de forma relativamente tácita, dado que os interagentes, comumente, realizam baixo monitoramento quanto aos mecanismos que governam a comunicação.

Em suma, todo esse processo inferencial, constantemente negociado pelos interagentes em contato intercultural, ocorre em decorrência de sinais, de ordem linguística e não linguística, que enunciamos para que o outro possa processar. Em sua tradicional obra *Discourse strategies*, Gumperz (1982a) discorre acerca da natureza das pistas de contextualização, definindo-as, em um primeiro momento, como “qualquer traço de forma linguística que contribui para a sinalização de pressuposições contextuais” (Gumperz 1982a, p. 131). Todavia, os excertos interacionais presentes em toda a obra já denunciam a existência não só de traços linguísticos, mas também de traços não linguísticos. Mais tarde, Gumperz (2001, p. 221) complementa que as pistas, ao serem processadas conjuntamente com outras pistas e com recursos gramaticais e lexicais, “constroem base contextual para a interpretação situada e assim afetam como determinadas mensagens podem ser compreendidas”.

Ao mencionarmos contexto, compreendemos ser imprescindível esclarecer que nossa concepção é, concomitantemente, sociocognitiva e sociointeracional. Nesse sentido, Goodwin & Duranti (1997 [1992], p. 3) avaliam, sob a vertente antropológica (responsável por influenciar, sobremaneira, os estudos sociointeracionais), que um evento focal só pode ser devidamente compreendido e adequadamente interpretado quando inscrito em dado cenário sociocultural, em dada situação de fala e em conhecimento compartilhado pelos atores sociais. Van Dijk (2012), sob a vertente sociocognitiva, associa o contexto a um modelo mental, proveniente de construtos subjetivos de cada interlocutor, regulado pela experiência social. Somos partidários à ideia de que o contexto “é tanto revelado quanto constituído pelas ações dos sujeitos” (Oliveira & Pereira 2016, p. 113).

Adendorff (1996, p. 390) acrescenta que as pistas de contextualização são responsáveis por delinear o contexto, guiar a interpretação realizada pelos atores sociais e fornecer informações adicionais sobre as ações destes, assim como confirma Streeck (2010, p. 223), por conferir sentido à relação social dos interagentes. Portanto, prossegue o autor (2010), as pistas fornecem enquadres contextuais na busca pelo entendimento de determinados significados sociais provenientes dos enunciados. Ao fazermos escolhas linguístico-discursivas, fornecemos indícios ao nosso interagente de como seu enunciado pode ser interpretado, sendo, desse modo, a contextualização uma faceta de cada elemento do discurso (Johnstone, 2008 [2002], p. 238). Gumperz (1997 [1992], p. 230) define a contextualização como o uso de sinais (não) linguísticos pelos interagentes, que ganha sentido na relação entre o que é dito (em qualquer momento/lugar) e o conhecimento adquirido em interações anteriores.

Todavia, tal estabelecimento de sentidos, sobretudo em contextos interculturais, não se dá de modo tão garantido assim. Ao avaliar os efeitos da comunicação verbal e não verbal na interação, Wilson (2004) esclarece que mal-entendidos podem ser oriundos de uma dissintonia entre a interpretação das pistas contextualizadoras e as intenções do locutor, e somente podem ser solucionados se houver acesso à cognição de ambos os interagentes. Acerca das ações não verbais, o autor (2004) afirma que elas, assim como as verbais, devem ser consideradas, na interação face a face, por igualmente serem regidas por princípios pragmáticos e estratégias de inferência. Schiffrin (2006 [1996], p. 314) considera essas situações de mal-entendidos altamente reveladoras, haja vista que os interagentes, por não compartilharem as mesmas

pistas, são incapazes de recuperar os pressupostos contextuais necessários para realizar as devidas inferências. Gumperz (1982b) exemplifica o caso de um erro médico decorrente do desalinhamento inferencial e, por consequência, cultural entre o profissional e os demais interagentes.

Ao mesmo tempo que nos afiliamos à abordagem gumperziana, concebemos que as pistas de contextualização, assim como destaca Kecskes (2014, p. 223), possuem caráter sociocognitivo, posto que não derivam apenas da experiência coletiva dos sujeitos, em conformidade com Gumperz (1982a), mas também dos construtos cognitivos em resposta às demandas contextuais. Para tanto, assim como Akman (2000, p. 747), consideramos frutífero o paralelo estabelecido entre o conceito de pistas de contextualização (cf. Gumperz, 1982a) e o conceito de *frame* (cf. Goffman 1974), em razão de o enquadramento se constituir a partir das experiências sociais vivenciadas pelos interlocutores. Bateson (1987 [1972]), por sua vez, já previa que os enquadres eram responsáveis pela seleção (inclusão ou exclusão) de determinadas mensagens (ou ações significativas). Tannen & Wallat (2006 [1987]), contudo, é que conferem ao conceito de *frame* um caráter sociointeracional, ao relatarem a partilha de conhecimentos comuns que ocorre na interação que analisaram: uma entrevista pediátrica.

Em acréscimo a esse pensamento, Schiffrin (1987, p. 22) garante que as pistas promovem um enquadre interpretativo para a mensagem de modo reflexivo, isto é, elas não são limitadas pelos quadros interacionais em que se situam, mas criam contextos interpretativos que possibilitam a atividade inferencial. Logo, destacamos que o conceito de pistas coaduna mecanismos sociocognitivos e sociointeracionais. Resgatamos em Gumperz (1982a; 2001) que a negociação de pistas contextualizadoras, decorrente da efetiva atividade inferencial, se dá por meio de processos mentais, que evocam convenções socioculturais necessárias para a interpretação de ações cotidianas.

Nas palavras de Albuquerque (2009), o estudo das pistas, assim, ultrapassa os limites da sentença e se baseia na negociação de significados pelos interagentes, na cooperação conversacional e nos processos discursivos e interpretativos de sinais linguísticos, paralinguísticos, extralinguísticos e não linguísticos. Albuquerque (2017), a partir da organização de Ribeiro & Garcez (1998) e de Albuquerque (2009), sistematiza-as do seguinte modo:

pistas linguísticas (alternância de código, estilo ou dialeto, metáforas, ironias, expressões formulaicas); pistas paralinguísticas (valor das pausas, tempo de

fala, hesitações, sinais de fundo, amortecedores vocais, início gaguejado); pistas extralinguísticas (entonação, acento, tom); e pistas não linguísticas (cinésica, proxêmica e cronêmica<sup>3</sup>).

O processamento dessas pistas, em contexto sociocultural (primeira língua), ocorre, muitas vezes, intuitivamente, pois a inserção no contexto de cultura contribui para que o interagente se aproxime das inferências em relação ao que ainda pode acontecer na interação. Todavia, em alinhamento com os anseios de Gumperz (1982a) no que tange ao contato intercultural, esse processamento pode não ocorrer de modo tão intuitivo, devido às distintas referências socioculturais e, conseqüentemente, aos diferentes conhecimentos de mundo. Tal distinção de contexto acentua ainda mais a necessidade de investigarmos o processamento de pistas de contextualização entre os estudantes haitianos e a professora brasileira, em decorrência das idiossincrasias concernentes à negociação de sentidos entre esses atores sociais.

#### **4. Os passos da investigação: os rumos metodológicos**

Agora que já versamos sobre o refúgio haitiano no Brasil – bem como a (re) construção identitária desses sujeitos – e sobre a negociação das pistas de contextualização, objetivamos, nesta seção, apresentar os procedimentos metodológicos utilizados para realizar a nossa pesquisa, além de justificar a escolha desse caminho, com base nos nossos pressupostos teórico-metodológicos, a saber: a sociolinguística interacional e a etnografia da comunicação.

No que concerne à nossa investigação, nossos dados foram gerados a partir do contato entre professora brasileira e estudantes haitianos em aulas voltadas para o ensino de português brasileiro como língua de acolhimento. Todas as ações do curso estavam inscritas no projeto de extensão “Interdisciplinaridade para o acolhimento e a inserção de imigrantes e refugiados do Haiti à cultura brasileira e ao português do Brasil”, da Universidade de Brasília. Entendemos que, em certa medida, a proposta do projeto estava em consonância com os nossos anseios investigativos, por pressupormos a relação imbricada entre acolhimento/inserção e mútua compreensão entre

3 No estudo da comunicação não verbal, Rector & Trinta (1986, p. 58) destacam dois fatores: tempo e espaço. Para os autores (1986, p. 59), a cronêmica confere ao tempo um caráter biopsicológico e cultural, já a proxêmica mensura a distância entre os interagentes em relação, principalmente, ao toque e ao contato visual.

professora brasileira e estudantes haitianos, com vistas a favorecer o êxito conversacional de nossos atores sociais não só em sala de aula, mas também em interlocuções análogas em outros espaços.

Nosso trabalho se insere na sociolinguística interacional, pois, como ressaltamos na seção anterior, estamos interessados na negociação das pistas de contextualização frequentemente enunciadas e (in)devidamente processadas pelos interagentes. Como afirmam Oliveira & Wilson (2011, p. 238), “nesse tipo de abordagem entendem-se os diversos usos linguísticos como contextos reveladores da pluralidade e diversidade de lugares sociais ocupados”. Logo, o relativismo sociocultural é percebido como fator influente na língua. Como investigamos a negociação das pistas de contextualização, indiscutivelmente de natureza sociointeracional, não seria coerente nos valermos de qualquer abordagem cujo foco não fosse a interação e as práticas sociais dos sujeitos.

Por reunirmos interesse no caráter interpretativista decorrente da enunciação e do processamento de pistas de contextualização, optamos por uma metodologia qualitativa. De natureza qualitativa, selecionamos a etnografia, como orientação metodológica, em virtude de ela priorizar a investigação do comportamento em contexto social específico, como é o caso da nossa pesquisa. Na etnografia, o investigador apenas desvela os sentidos que os atores sociais já atribuem a si mesmos, possibilitando que a análise seja construída por todos os sujeitos envolvidos. Deixamos claro, desde o princípio, que, pela impossibilidade de dedicarmos mais tempo à experiência etnográfica, nosso compromisso consistiu em realizar tão somente uma breve incursão etnográfica. Essa nossa decisão, nas palavras de Green & Bloome (1998), nos afiliaria a um estatuto de “adotar uma perspectiva etnográfica”, que consiste, com base nos autores, em focalizar aspectos particulares das práticas socioculturais de nossos colaboradores de pesquisa: a negociação de pistas de contextualização em sala de aula.

Elegemos, após essa escolha, três princípios da etnografia, responsáveis por conduzir as nossas práticas em campo, a saber: a triangulação dos dados, as reflexões êmicas (o visionamento) e a análise holística. A triangulação dos dados é fundamental na pesquisa etnográfica, uma vez que a perspectiva do pesquisador não é determinante nem suficiente para gerar dados confiáveis. A triangulação consiste na análise de uma mesma situação a partir de diferentes concepções, o que inibe a impressão recorrente de que a pesquisa qualitativa não passa de uma divagação pessoal (Cançado 1994). A nossa triangulação foi realizada através de nossas contribuições,

das reflexões teóricas no campo das pistas e das (re)construções identitárias, e dos depoimentos dos colaboradores.

O caráter êmico, do mesmo modo, baseia-se na insuficiência da visão do pesquisador. As reflexões êmicas (ou visionamento) são realizadas pelos próprios colaboradores sobre a situação em análise (Cançado 1994), com a mediação dos pesquisadores. Dessa maneira, os sujeitos envolvidos em uma pesquisa etnográfica refletem sobre suas próprias ações, ao mesmo tempo que contribuem para a realização da pesquisa. À vista da indispensabilidade desse princípio êmico, para garantir o bom andamento de uma pesquisa etnográfica em sala de aula, é imprescindível que haja relação de confiança entre o pesquisador, os estudantes e o professor.

Em nosso contexto de pesquisa, tal relação de confiança já estava bem estabelecida, antes mesmo de iniciarmos o estudo, uma vez que já participávamos do ambiente como colaboradores do projeto de extensão. Todos os professores envolvidos eram estudantes de graduação e pesquisadores na área de português brasileiro como língua de acolhimento, o que facilitou a partilha de experiências. Os estudantes, por sua vez, também já estavam acostumados com a nossa presença em sala de aula, o que era imprescindível para que os dados pudessem ser naturalmente gerados no contato com os atores sociais.

Para iniciar a pesquisa, pedimos autorização ao professor coordenador do projeto, que, em princípio, não demonstrou restrições e permitiu o nosso ingresso em campo. Em seguida, solicitamos a autorização da professora que regeria as aulas que observaríamos. As aulas observadas ocorreram semanalmente na Escola Classe Varjão, que cedia o espaço físico em parceria com o projeto de extensão. Os estudantes seriam consultados em um momento posterior.

Os colaboradores deste estudo foram Patrícia, João e Natália.<sup>4</sup> A primeira era a professora do curso, que atuava no projeto com imigrantes e refugiados havia dois anos, estava concluindo sua graduação em Letras Português do Brasil como Segunda Língua, habilitação ofertada pela Universidade de Brasília, e já havia produzido dois projetos de iniciação científica sobre sua experiência docente nesse contexto socioeducativo. Os dois últimos, estudantes do curso de português, eram haitianos. João havia chegado em nosso país em 2016 e já demonstrava uma boa compreensão da língua; Natália,

4 Nesta pesquisa, optamos pelo uso de pseudônimos, com a finalidade de preservar a identificação dos colaboradores.

por sua vez, era recém-ingressante no Brasil e sentia muita dificuldade no uso da língua portuguesa.

Ao começarmos a planejar qual método utilizar, visando a melhores condições para registrar as informações linguísticas e não linguísticas em sala de aula, intencionamos filmar algumas aulas, uma vez que esse registro proporcionaria “a capacidade de completude de análise, o potencial para reduzir a dependência do observador em tipificação analítica primitiva e reduz(iria) a dependência do observador” (Erickson 1990, p. 11). Com base nesse pensamento, solicitamos a permissão do coordenador para realizarmos a filmagem, com o intuito de, posteriormente, fazermos o mesmo pedido aos aprendizes. O coordenador, entretanto, não consentiu o uso da câmera de vídeo, afirmando que tal prática poderia ser constrangedora para os estudantes, dado que eles poderiam, mesmo com o desconforto da presença do equipamento, se sentir coagidos a permitir a filmagem. Logo, alteramos nossos planos e decidimos realizar anotações ao longo das aulas, registrando as informações possíveis<sup>5</sup>.

Após essa etapa, pedimos autorização aos estudantes para realizarmos a pesquisa sob essas condições. Nessa conversa, não demos muitos detalhes sobre o que seria analisado, para garantir a espontaneidade das informações, crucial para o êxito da investigação. Explicamos que se tratava de uma pesquisa sobre a interação entre eles e a professora, a fim de melhorar nossa prática como professores e, conseqüentemente, as suas condições de ensino e de aprendizagem. Nesse dia, havia quatro alunos na sala. Todos concordaram e demonstraram animação com a ideia. Concluídos esses procedimentos de pesquisa, demos início à geração e à análise dos dados, assunto de nossa próxima seção, prevendo as seguintes etapas de visionamento: (1) leitura do excerto interacional, após a confluência entre os registros de ambos os pesquisadores; e (2) conversa<sup>6</sup> em torno do mútuo entendimento dos interagentes no que diz respeito às pistas de contextualização enunciadas e processadas.

---

5 Os registros das interações dos colaboradores foram realizados por ambos os pesquisadores, com a finalidade de transcrevermos as cenas interacionais de forma mais fidedigna, e de, posteriormente, termos uma maior confiabilidade nos dados a serem analisados.

6 As conversas, presentes ao longo da análise de dados (próxima seção), cumprem o intuito de esclarecer a (não) partilha das pistas de contextualização presentes na interlocução da professora com os estudantes, fundamental para a triangulação de dados e para a perspectiva êmica.

## 5. As pistas de contextualização em sala de aula: a negociação entre os atores sociais

Nesta seção, apresentaremos dois excertos interacionais que contêm pistas de contextualização linguísticas e não linguísticas. Ambas foram enunciadas pela professora brasileira e (não) processadas pelos aprendizes haitianos. Os dois diálogos ocorreram no dia 20/4/2017, na região administrativa do Varjão, em uma aula de português brasileiro voltada para refugiados haitianos. As iniciais P, J e N fazem referência, respectivamente, a Patrícia (professora), João (aprendiz haitiano) e Natália (aprendiz haitiana).

O primeiro excerto interacional ocorreu no seguinte contexto: a professora, no início da aula, costumava conduzir um momento denominado por ela de *quebra-gelo*. À ocasião, ela desejava saber há quanto tempo Natália estava no Brasil.

### Quadro 1. Excerto Interacional 1 (aula do dia 20/4/2017)

/.../

|   |           |  |
|---|-----------|--|
| 1 | <b>P:</b> | Natália (..) há quanto tempo você (.) está no Brasil↓                |
| 2 | <b>N:</b> | ((olhar fixo para a professora))                                     |
| 3 | <b>P:</b> | você chegou no Bra↑sil ((gesto circular com as duas mãos em direções |
| 4 |           | opostas com braços estendidos)) há quanto tempo↓                     |
| 5 | <b>N:</b> | ((olhar de espanto em direção à professora))                         |
| 6 | <b>J:</b> | ((o aluno repete a pergunta em francês para Natália))                |
| 7 | <b>N:</b> | três misis   |

/.../

Segundo Marcuschi (1991, p. 35), a conversação, por conter algumas sequências padronizadas no que diz respeito à estruturação, é formada por pares adjacentes, como, por exemplo, o par pergunta-resposta. Ao ser questionada, à linha 1, sobre o tempo de permanência em nosso país, Natália não teve qualquer reação verbal à linha 2. A reação não verbal da estudante foi, sem dúvida, uma resposta (à ação da professora), embora não tivesse sido a resposta esperada por Patrícia. A reação da aprendiz, à linha 2 (olhar fixo), não portava caráter ameaçador/invasivo, conforme constatou Albuquerque (2016), mas era uma solicitação de auxílio à professora e aos colegas, para que

ela pudesse compreender o enunciado verbal. Quando conversamos sobre o diálogo com Natália, ela relatou não ter entendido o enunciado, apenas a palavra *Brasil*, confirmando que a sinalização do olhar estava relacionada à falta de compreensão.

Às linhas 3 e 4, Patrícia fez um gesto para agregar sentido à palavra *Brasil*, desejando, para tanto, que sua movimentação remetesse a espaços grandes, gerais, em contraste com outros menores, como uma cidade, por exemplo. Quanto à cinésica, Knapp & Hall (1992, p. 188) preveem ações como as de Patrícia, ao compreenderem que os gestos podem assumir funções de caracterizar o conteúdo do discurso e dar ênfase a este. Em conjunto com essa ação não verbal, a professora empregou uma entonação ascendente, que conferia destaque à palavra *Brasil*, de modo que a aprendiz pudesse relacionar o termo empregado com o sinal extralinguístico (entonação) e o não linguístico (gesto). Todavia, na interação sob análise, o gesto não cumpriu sua função (cf. Knapp & Hall 1992), dado que Natália não foi capaz de estabelecer o sentido pretendido por Patrícia, por não ter conseguido processar adequadamente as pistas extralinguística (entonação na palavra *Brasil*) e não linguística (gesto realizado).

Natália, à linha 5, manteve um olhar sinalizador de não processamento das pistas anteriormente mencionadas, porém com um sentido adicional: o espanto. Essa reação esboçada pela aprendiz sinalizou que o desconforto por não perceber o sentido almejado pela professora aumentava, na medida em que a professora realizava perguntas. Estas, assim como avalia Albuquerque (2015), possuem caráter ameaçador, por gerarem ao interlocutor o custo de ter de respondê-las.

Ao repetir a mesma pergunta em francês, João, à linha 6, adotou uma atitude solidária, visto ter percebido, conforme relatou no visionamento, o desconforto de sua colega frente aos questionamentos. Como João imaginava que as reações de Natália eram oriundas da incompreensão do enunciado ele resolveu fazer a tradução literal para o francês, de modo que a estudante pudesse, à linha 7, respondê-la em português. No visionamento, a estudante relatou que, na visão dela, o gesto utilizado remetia mais ao planeta, mas entendeu, somente a partir do enunciado de João, à linha 6, que as ações da professora poderiam fazer referência ao Brasil.

Dessa forma, a pista de contextualização não linguística indicada às linhas 3 e 4 não foi interpretada adequadamente, pois a estudante afirmou que o gesto não havia sido eficaz para a compreensão do enunciado. Em contato

posterior com Patrícia, a docente ficou surpresa com a inferência realizada por sua estudante (referência ao planeta), pois imaginava que seu gesto tinha sido claro. Contudo, a professora percebeu que ele não havia sido eficaz, devido à expressão facial e ao silenciamento da estudante, e à necessidade da tradução, realizada por João.

O segundo excerto interacional, ocorrido no mesmo dia, surgiu de uma conversa entre os estudantes sobre o feriado do dia seguinte (Tiradentes). A professora escreveu no quadro a data (20/4/2017) e pretendia avisar à turma que eles não teriam aula no dia posterior, em virtude do feriado de Tiradentes.

#### Quadro 2. Excerto Interacional 2 (aula do dia 20/4/2017)

/.../

|    |           |  |
|----|-----------|--|
| 1  | <b>P:</b> | amanhã (.) é feriado de Tiradentes ((escrevendo no quadro))              |
| 2  | <b>J:</b> | dentes↓ ((R))  |
| 3  | <b>P:</b> | não (.) não é esse dente ((apontando para o próprio dente)) (..) era     |
| 4  |           | o apelido desse homem ((escrevendo no quadro)) (..) entendem a-pe-li-do↓ |
| 5  | <b>J:</b> | [[(+)]   |
| 6  | <b>N:</b> | [[(+)]   |
| 7  | <b>P:</b> | ele (.) ((apontando para o quadro)) era dentista (..) entendem dentista↓ |
| 8  | <b>J:</b> | [[(+)]   |
| 9  | <b>N:</b> | [[(+)]   |
| 10 | <b>P:</b> | a pessoa que cuida dos dentes  |
| 11 | <b>J:</b> | [[(+)]   |
| 12 | <b>N:</b> | [[(+)]   |
| 13 | <b>P:</b> | por isso TIRA (..) dentes ((gesto de arrancar os dentes))                |
| 14 | <b>J:</b> | ãh:::  |

/.../

À linha 2, João demonstrou, por meio do riso, que havia processado a pista linguística presente no enunciado da professora à linha 1: dentes. Ao conversarmos com o estudante, ele afirmou ter achado engraçado existir um feriado no Brasil que tivesse alguma relação com dentes, o que demonstrou seu entendimento quanto ao enunciado e quanto ao significado da palavra “feriado”. Evidentemente que o estudante fez uma leitura no plano literal, mas

imaginava que havia algum sentido estendido na expressão da professora, tanto que sinalizou com riso o estranhamento do sentido literal (um feriado relacionado à dentição). O riso, portanto, funcionou como pista de contextualização direcionada à professora, com vistas a solicitar que fosse dada uma explicação para sanar o estranhamento do aluno quanto à expressão empregada.

Assim, Patrícia procedeu com a explicação, às linhas 3 e 4, afirmando que não estava falando de dentes, mas que Tiradentes era o apelido de Joaquim José da Silva Xavier, nome que ela escreveu no quadro (linha 4). Após indagar se os estudantes conheciam a palavra *apelido*, eles confirmaram, às linhas 5 e 6, com aceno positivo de cabeça. Essa ação funcionou, no excerto sob análise, como gesto emblemático, na medida em que ele, segundo Davis (1979, p. 87), constituiu um movimento corporal cujo significado estava pré-estabelecido entre os interagentes. João e Natália, nesse sentido, manifestavam confirmação quanto ao entendimento do sentido da palavra *apelido*.

À linha 7, Patrícia afirmou que Tiradentes era dentista e questionou se os alunos entendiam o significado do termo. Após esse momento, os aprendizes mantiveram, às linhas 8 e 9, o mesmo sinal realizado anteriormente, demonstrando, mais uma vez, alinhamento quanto ao entendimento de mais um lexema. A professora buscou, em seu turno conversacional (linha 7), se valer de estratégia não linguística (apontar para o quadro em reforço ao pronome *ele* – co-referente de Tiradentes), o que demonstrava preocupação da parte dela no que diz respeito à co-construção de sentidos em sala de aula, ainda mais por se tratar de um contexto de ensino de língua de acolhimento.

Embora a professora já tivesse pistas evidentes de que João e Natália haviam compreendido o sentido do termo *dentista* (linhas 8 e 9), Patrícia reforçou tal entendimento com o enunciado *a pessoa que cuida dos dentes*. A docente revelou que sua ação pretendia trazer maior clareza aos alunos, que poderiam comparar os radicais comuns a *dentes* e *dentista*. Ademais, reiterou Patrícia no visionamento, desejava dar visibilidade à futura decomposição que faria, à linha 13, com o termo *Tiradentes*, haja vista que a função do dentista, a pessoa que cuida dos dentes, é de tira(r) dentes. Patrícia deu ênfase, à linha 13, aos dois segmentos, valendo-se, para tanto, de gesto que simulava arrancar o próprio dente, enquanto pronunciava o segundo segmento (dentes). Em sinal de entendimento, João utilizou a interjeição “ah” de modo mais alongado.

Ao conversar com João e Natália, eles afirmaram que o gesto utilizado pela professora ajudou a entender o motivo do apelido. Dessa maneira, a pista não linguística utilizada foi interpretada eficazmente. Por mais que os

alunos não tivessem indicado na nossa conversa que a pausa entre as palavras “tira” e “dentes” auxiliou a compreensão, deduzimos que a pausa e a ênfase colaboraram para explicitar o ato de tirar dentes. A sequência de ações da professora e de reações dos estudantes forneceram indícios de que a explicação foi bem sucedida e de que houve mútua construção de sentidos, em razão dos acenos positivos de cabeça (linhas 5, 6, 8, 9, 11 e 12) e de concordância (linha 14), acompanhados de pistas extralinguística (tom) e paralinguística (prolongamento de vogal) (linha 14).

Chamam a nossa atenção a ordem da explicação dada pela professora e o uso de recursos linguísticos e não linguísticos, ambas as ações com o propósito de compreender a ideia inicialmente anunciada: as razões que justificariam não haver aula no dia posterior. Patrícia iniciou sua explicação a partir da dúvida de um aluno (linha 2); usou o referente *dente* (estratégia não linguística para evitar a tradução direta) (linha 3); fez menção ao termo *apelido*, conectando-o a uma informação escrita no quadro (linha 4); ativou o referente *dentista* (linha 7), após ter tido pistas evidentes quanto ao entendimento da palavra *apelido* (linhas 5 e 6); reforçou o sentido da palavra *dentista* com uma explicação adicional (linha 10), mesmo após a confirmação de entendimento dos alunos (linhas 8 e 9); e finalizou com a decomposição da palavra *Tiradentes*, por meio de pausa média e de gesto ilustrador posterior ao termo (linha 13).

## 6. Para encaminhar a conversa: os caminhos futuros

Como pudemos notar, após a discussão teórico-metodológica e a análise de dados, as pistas de contextualização são sinais estabelecidos na interação face a face, cujo sentido, por não estar estabelecido *a priori*, se (re)constrói a partir das ações, de natureza linguística e não linguística, dos atores sociais. O primeiro excerto revelou que a ação não linguística da professora não foi devidamente processada por Natália, pois esta manifestou o não entendimento por meio de sinais não linguísticos e potencializou sua reação com o olhar de espanto. Apesar de a tradução livre de João ter sido eficaz para o entendimento e para a minimização do desconforto de Natália, assumimos não ser essa a melhor estratégia para o ensino de uma língua de acolhimento, visto que a estudante deixou de exercitar suas habilidades inferenciais, que poderiam ter sido assessoradas com outras alternativas gestuais e/ou referenciais (em língua portuguesa) mais representativas.

Ao contrário do primeiro excerto, o segundo evidenciou que os sentidos foram devidamente construídos pelos interagentes, uma vez que houve boa equalização entre a enunciação e o processamento, garantidos por informações linguísticas e não linguísticas compartilhadas. Esse alinhamento ocorreu em função das seguintes ações: a dúvida do estudante ter dado início à enunciação de pistas (por ter havido, provavelmente, maior interesse na compreensão); a confirmação do entendimento dos itens lexicais (apelido e dentista); o uso de informações não linguísticas (apontar para o dente, apontar para informações contidas no quadro e realizar gesto de arrancar dentes); e o reforço de informação linguística (a pessoa que cuida dos dentes).

Grosso (2010) e Cabete (2010) discutem que o imigrante possui muitas especificidades que o diferem de outros estudantes, o que exige do professor um olhar direcionado aos fatores sociointeracionais e socioculturais. O aperfeiçoamento desse olhar depende da constante investigação do professor de línguas acerca de seu público, bem como da atenção quanto ao funcionamento da negociação de sentidos em sala de aula entre os sujeitos, cada um com seu contexto de cultura e, conseqüentemente, com sua forma própria de interagir, de interpretar pistas de contextualização e de adquirir o português brasileiro como língua/cultura de acolhimento.

Ressaltamos, ainda, que a nossa pesquisa, por ser contextualmente situada, não se compromete a trazer generalizações acerca das ações dos haitianos, tampouco pressupomos haver um comportamento sociocultural único e padrão desse povo. Por essa razão, encorajamos futuras pesquisas dedicadas a outros contextos que envolvam, por exemplo, o contato com outros sujeitos, interações em outras situações enunciativas, o mútuo entendimento entre interagentes mais jovens e/ou mais velhos, haja vista que nossa análise traz, ao cenário do ensino de português brasileiro como língua de acolhimento, uma contribuição pontual, na tentativa de colaborar com essa sensibilização do docente.

Esperamos que este estudo tenha, de algum modo, ratificado a necessidade de darmos cada vez mais visibilidade a mecanismos que têm permanecido ocultos na sala de aula, como a enunciação e o processamento de pistas de contextualização. É necessário, para tanto, que o professor de língua portuguesa tenha constantes olhares de estranhamento para suas ações, com vistas a enxergar que a naturalização destas pode não ser compatível com as referências socioculturais do aprendiz.

## Referências

- Adendorff, R. D. (1996). The functions of code switching among high school teachers and students in KwaZulu and implications for teacher education. In K. M. Bailey & D. Nunan (Orgs), *Voices From the Language Classroom: Qualitative research in second language education* (pp. 388-405). Cambridge: Cambridge University Press.
- Akman, V. (2000). Rethinking context as a social construct. *Journal of Pragmatics*, 32, 743-759.
- Albuquerque, R. (2009). *O processamento de pistas de contextualização: um olhar voltado para os falantes de espanhol aprendizes de português*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Albuquerque, R. (2015). *Um estudo de polidez no contexto de L2: estratégias de modalização de atos impositivos por falantes de espanhol*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Albuquerque, R. (2016). O olhar como estratégia de polidez entre duas estudantes de português brasileiro como língua adicional. *Revista Letra Capital*, 1(2), 53-71.
- Albuquerque, R. (2017). “Filha do leiteiro”: a negociação de pistas de contextualização no contexto de ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional. *Domínios da Linguagem*, 11(3), 929-950.
- Arantes, P. C. C. & Deusdará, B. (2015). Português para refugiados: aliando pragmática e discurso em resposta a uma demanda concreta. *Revista Letrônica on-line*, 8(1), 45-59.
- Atkinson, J. M. & Heritage, J. (2006 [1984]). Jefferson's transcript notation. In A. Jaworski & N. Coupland (Orgs), *The Discourse Reader* (2<sup>nd</sup> ed) (pp. 158-165). USA: Routledge.
- Auer, P. (1992). Introduction: John Gumperz' Approach to Contextualization. In P. Auer (Ed.), *The contextualization of language* (pp. 1-37). Amsterdam: Benjamins.
- Bailey, B. (2015). Interactional Sociolinguistics. In K. Tracy (Org.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction* (pp. 826-840). UK: Wiley Blackwell.
- Bakhtin, M. (1979). *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira). São Paulo: Editora Hucitec.
- Bateson, G. (1987 [1972]). A Theory of Play and Fantasy. In G. Bateson (Org.), *Steps to an ecology of mind* (pp. 183-198). London: Jason Aronson.
- Bauman, Z. (2004). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi* (Tradução de Carlos Alberto Medeiros). Rio de Janeiro: Zahar.
- Cabete, M. (2010). *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Cançado, M. (1994). Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trab. Ling. Apl. Campinas*, 23, 55-69.
- Chaves, E. O. (2005). *Fragilidade do Estado e o fenômeno do refúgio no caso do Haiti*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasil.

- Davis, F. (1979). *A comunicação não-verbal* (Tradução de Antônio Dimas). São Paulo: Summus.
- Erickson, F. (1990). *Qualitative Methods in research in teaching and learning* (Tradução de Stella Maris Bortoni-Ricardo). New York: Macmillan publishing company.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. New York: Harper & Row.
- Goodwin, C. & Duranti, A. (1997 [1992]). Rethinking context: an introduction. In C. Goodwin & A. Duranti (Orgs), *Rethinking context: language as an interactive phenomenon* (pp. 1-42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gordon, C. & Kraut, J. (2017). Interactional Sociolinguistics. In B. Vine (Org.), *The Routledge Handbook of Language in the Workplace* (pp. 3-14). Abingdon: Routledge Handbooks.
- Green, J. & Bloome, D. (1998). Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In J. Flood, S. B. Heath & D. Lapp (Orgs), *Handbook for literacy educators: research in the community and visual arts* (pp. 181-202). New York: Macmillan.
- Grosso, M. J. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de linguística aplicada*, 9(2), 61-77.
- Gumperz, J. J. (1982a). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (1982b). Fact and inference in courtroom testimony. In J. J. Gumperz (Org.), *Language and social identity* (pp. 163-195). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (1997 [1992]). Contextualization and understanding. In C. Goodwin & A. Duranti (Orgs), *Rethinking context: language as an interactive phenomenon* (pp. 229-252). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (1999). On interactional sociolinguistic method. In S. Sarangi & C. Roberts (Orgs), *Talk, work and institutional order* (pp. 453-471). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gumperz, J. J. (2001). Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective. In D. Schiffrin; D. Tannen & H. E. Hamilton (Orgs), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 215-228). USA: Blackwell Publishers.
- Houaiss, A. & Villar, M. S. (2009). *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Johnstone, B. (2008 [2002]). *Discourse Analysis* (2<sup>nd</sup> ed). USA: Blackwell Publishing.
- Kecskes, I. (2014). *Intercultural pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Knapp, M. L. & Hall, J. A. (1992). *Nonverbal Communication in Human Interaction* (3<sup>rd</sup> ed). USA: Harcourt Brace Jovanovich.
- Marcuschi, L. A. (1991). *Análise da Conversação* (2. ed). São Paulo: Ática.
- Marcuschi, L. A. (2007a). *Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marcuschi, L. A. (2007b). *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna.

- Ochs, E. (2006 [1984]). Transcription as theory. In A. Jaworski & N. Coupland (Orgs), *The Discourse Reader* (2<sup>nd</sup> ed) (pp. 166-178). USA: Routledge.
- Oliveira, M. do C. L. & Pereira, M. das G. D. (2016). A Sociolinguística e os estudos da interação. In M. C. Mollica & C. Ferrarezi Júnior (Orgs), *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução* (pp. 111-122). São Paulo: Contexto.
- Oliveira, M. R & Wilson, V. (2011). Linguística e ensino. In M. E. Martellota (Org.), *Manual de linguística* (2. ed) (pp. 235-242). São Paulo: Contexto.
- Preti, D. (2008). Normas para transcrição dos exemplos. In D. Preti (Org.), *Cortesia verbal* (pp. 17-18). São Paulo: Humanitas.
- Rampton, B. (2017). Interactional Sociolinguistics. *Tilburg Papers in Culture Studies*, 175, 1-15.
- Rector, M. & Trinta, A. R. (1986). *Comunicação não-verbal: a gestualidade brasileira* (2. ed). Petrópolis: Vozes.
- Redin, G. & Barbosa, J. G. (2014). Da Segurança Internacional à Segurança Humana: Implicações do instituto jurídico do Refúgio e o caso da política externa bilateral Brasil – Haiti na questão imigratória. *Boletim Meridiano*, 47(15), 141, 10-17.
- Redin, G. & Minchola, L. A. B. (2013). Proteção dos refugiados na declaração de Cartagena de 1984: uma análise a partir do caso dos haitianos no Brasil. *Revista de Estudos Internacionais*, 4(1), 30-45.
- Ribeiro, B. T. & Garcez, P. M. (1998). *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (2006 [1996]). Interactional Sociolinguistics. In S. L. McKay & N. H. Hornberger (Orgs), *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp. 307-328). Cambridge: Cambridge University Press.
- Streeck, J. (2010). Ecologies of gesture. In J. Streeck (Org.), *New Adventures in Language and Interaction* (pp. 223-242). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Tannen, D. (2005 [1984]). *Conversational Style: Analyzing Talk among Friends*. Oxford: Oxford University Press.
- Tannen, D. & Wallat, C. (2006 [1987]). Interactive frames and knowledge schemas in interaction: examples from a medical examination/interview. In A. Jaworski & N. Coupland (Orgs), *The Discourse Reader* (2<sup>nd</sup> ed) (pp. 332-348). USA: Routledge.
- Van Dijk, T. A. (2012). *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva* (Tradução de Rodolfo Ilari). São Paulo: Contexto.
- Wilson, A. (2004). When Contextualization Cues Mislead: Misunderstanding, Mutual Knowledge, and Non-Verbal Gestures. *California Linguistic Notes*, 29 (1), 1-4.

## CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

| Ocorrência   | Sinais                   | Exemplificação                   |
|--|--------------------------|----------------------------------|
| Nome dos participantes   | Inicial em negrito       | <b>P</b>                         |
| Entonação ascendente   | ↑                        | Bra↑sil                          |
| Entonação descendente  | ↓                        | está no Brasil↓                  |
| Pausa curta, pausa média e pausa longa                               | (.)<br>(..)<br>(...)     | amanhã (.)<br>Natália (..)       |
| Falas e/ou ações simultâneas   | [ [ (dois colchetes)     | [((+))<br>[[((+))                |
| Falas e/ou ações sobrepostas   | [ (um colchete)          | [((+))<br>[((+))                 |
| Extensão do som curta, extensão de som média e extensão de som longa | :<br>::<br>:::           | ãh:::                            |
| Transcrição parcial ou eliminação de trecho                          | /.../                    | /.../                            |
| Silabação  | - (travessão)            | a-pe-li-do↓                      |
| Comunicação não verbal   | (( )) (parênteses duplo) | ((olhar fixo para a professora)) |
| Riso   | ((R))                    | dentes↓ ((R))                    |
| Aceno positivo de cabeça   | ((+))                    | [((+))                           |

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

[recebido em 1 de setembro de 2017 e aceite para publicação em 27 de junho de 2018]