

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**Identidades Sociais na Escola: GÊNERO, ETNICIDADE, LÍNGUA E AS PRÁTICAS
DE LETRAMENTO EM UMA COMUNIDADE RURAL MULTILÍNGÜE**

Tese de doutorado, orientada pelo Prof. Dr. Pedro M. Garcez, e apresentada à banca de defesa, como parte dos requisitos para a obtenção do Grau de Doutora em Letras.

Neiva Maria Jung

Porto Alegre, junho de 2003.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que de alguma forma me apoiaram na realização desta pesquisa. De modo especial agradeço:

- ao Prof. Dr. Pedro Moraes Garcez, por sua orientação **firme e segura**, que me levou não somente a articular os significados sociais para este trabalho mas a uma reflexividade constante a respeito das identidades sociais negociadas pelos participantes e por mim;

- ao DAAD, pela bolsa de curta duração que me possibilitou estudar seis meses na Universidade de Freiburg/Alemanha;

- ao Professor Doutor Peter Auer, que muito gentilmente me aceitou na Universidade de Freiburg, agradeço por sua atenciosa e segura orientação durante o período de estudos em Freiburg;

- ao Prof. Dr. John Robert Schmitz e à Prof^a Dr^a Marilda do Couto Cavalcanti, pela carta de recomendação para o programa de curta duração pelo DAAD;

- ao Prof. Dr. Göz Kaufmann, pelos esclarecimentos e para candidatar-me à bolsa de curta duração pelo DAAD;

- à Prof^a Dr^a Ana Stahl Zilles, pela atenciosa orientação nos dois primeiros anos de curso e por todo o apoio no decorrer do curso;

- à Prof^a Dr^a Ana Cristina Ostermann, pelos momentos de conversa e orientação informal que foram muito significativos para a articulação desta tese;

- à Profª Drª Luciene Simões e Profª Drª Ana Cristina Ostermann pela criteriosa leitura e sugestões por ocasião do exame de qualificação desta tese;

- ao Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá, pela concessão de afastamento para estudo pelo dois anos para fazer o curso;

- aos colegas do ISE, que contribuíram com valiosos questionamentos diante das apresentações dos dados desta tese;

- aos professores e funcionários do PPG/UFRGS, de modo especial ao Canísio e à Márcia;

- à Capes, pelo auxílio financeiro;

- à Prefeitura Municipal de Missal, pelo apoio durante o trabalho de campo;

- à professora Ana e aos demais professores, assim como a todos os alunos da escola-núcleo Joaquim Nabuco, que contribuíram, de modo especial, para a realização desta pesquisa.

- ao Vinícius, pelo apoio incansável na organização deste trabalho;

- a meus familiares, que sempre me apoiaram nessa caminhada ousada e diferente;

- a meu irmão Tércio, que comungou comigo as etapas mais angustiantes no decorrer da escrita desta tese;

- a meus sobrinhos Stephanie, William e Eduardo, que chegaram durante o desenvolvimento deste estudo para alimentar afetos em um período da vida tão vazio de sentimentos mais doces;

- ao meu afilhado Lucas, pelo carinho, pelas acolhidas e por todo o amor;

- à minha afilhada Bruna, um dos frutos afetivos deste trabalho;

- ao meu tio, Ir. Lino, pelo apoio, pelas longas conversas, pelos sábios conselhos, pelo encorajamento, enfim, pelo pai e grande amigo que se tornou durante essa caminhada;

- à minha amiga Letícia M. Martins por ter compartilhado comigo momentos difíceis, comuns em percursos desafiadores;

- à minha amiga Deisi, pelos momentos de questionamento e pelo companheirismo incansável;

- à Mary Cerutti Rizatti, pelas sugestões de organização textual e pela pessoa maravilhosa e singular que é;

- a meu colega Renilson, por todo o apoio durante a realização deste trabalho;

- aos meus amigos, Luís e Beatriz, pela leitura atenciosa de uma das versões deste trabalho, pelo caloroso acolhimento em sua casa e pela amizade sincera;

- à minha amiga Lúcia, pelas valiosas sugestões e pelo acolhimento em sua casa no período de cumprimento dos créditos deste curso;

- à minha amiga Rosângela, pelo apoio e companheirismo; a Ernani, Thaís e Luís, pelo acolhimento;

- à minha amiga Leunice, companheira e amiga de todas as horas;

- à minha amiga Jacinta, pelo encorajamento e pela ajuda na escrita e tradução das falas em alemão;

- à Patrícia, por ter sido companheira de grandes discussões teóricas, de articulações para esta tese, de desabafos, enfim, pela grande amiga que se tornou;

- à Cristina, grande amiga e companheira “Sahra”, pelas vivências maravilhosas nas tantas viagens que fizemos durante o período de vivência na Alemanha;

- à Madelon, Gerson e Stéfano, pela amizade sincera;

- à Lia e à Letícia pelo auxílio na transcrição dos dados de interação face a face desta pesquisa;

- a Deus, por tudo isso ser possível.

RESUMO

Este estudo investiga o modo como alunos e professores da escola-núcleo de ensino fundamental Joaquim Nabuco, do município de Missal, oeste do Paraná, constroem conhecimento em eventos de letramento em língua portuguesa. Foram adotados procedimentos de trabalho de campo da pesquisa etnográfica e microetnográfica. O trabalho de campo na comunidade envolveu participação em eventos de letramento que aconteceram em domínios sociais como Igreja, associações de agricultores, reuniões da Pastoral da Criança, acompanhamento de crianças da escola até as suas casas e visitas às suas famílias. Na escola-núcleo, esse trabalho implicou observação participante continuada, anotações em diário de campo, coleta de documentos, entrevistas e registros de interações em áudio e vídeo. O processamento e a análise de dados consistiu em catalogação e indexação dos dados de observação participante e coleção de registros e transcrições de dados audiovisuais de fala-em-interação. A análise microetnográfica de mais de dez horas de aula registradas em vídeo na 1ª série ocorreu em etapas: a) análise inicial de todos os dados; b) tipificação das atividades realizadas com o texto escrito; c) análise da (co)sustentação do(s) piso(s) conversacional(is) (SULTZ, FLORIO e ERICKSON, 1982); d) transcrição seletiva de dados audiovisuais. Para a articulação das ações sociais dos participantes, adotei as posições ontológicas da Sociolinguística Interacional (RIBEIRO e GARCEZ, 2002). Os resultados da pesquisa mostram que a identidade de gênero e a identidade étnico-lingüística alemã estão em uma relação complexa na comunidade, o que fica evidenciado no comportamento que homens e mulheres adotam em relação aos valores associados à urbanidade. Dentre esses valores, estão o letramento em português, o uso do brasileiro (variedade não-padrão da língua portuguesa, assim denominada pelos usuários) e o conforto, itens almejados pelas mulheres para a conquista de *status* de prestígio local. A identidade masculina local, reconhecida na comunidade por meio de traços também equacionados com a identidade de colono alemão, proprietário de terra, se fortalece na relação com os habitantes da área do município ocupada pelo sistema de posses e é ameaçada na relação com os habitantes de Medianeira (cidade-pólo microrregional), que representam os valores +urbano, +letramento, +brasileiro. A língua alemã é, assim, um traço da identidade masculina local que as mulheres procuram apagar, uma vez que a vida rural mostra-se uma escolha pouco atraente para elas. A escola reforça essa realidade presente na comunidade, uma vez que ratifica positivamente em sala de aula uma identidade feminina hegemônica, que corresponde à identidade feminina prestigiosa na comunidade local. Os traços dessa identidade feminina são co-sustentar os pisos conversacionais propostos pela professora, apresentar a resposta esperada, produzir a segunda parte do par adjacente inicial da seqüência Iniciação-Resposta-Avaliação, apresentar voluntariamente o caderno para a correção, organizar devidamente a atividade no caderno e zelar pelo asseio corporal. As meninas e os meninos que tornam relevantes traços de outras identidades, como a identidade masculina, a identidade étnico-lingüística alemã, a identidade racial negra, a identidade religiosa evangélica pentecostal ou a identidade de repetente, vivem conflitos de identidade na escola. Vários meninos da 1ª série, por exemplo, respondem por traços, como desorganização e falta de asseio corporal, que estão associados à identidade de colono alemão na comunidade. São construtos sociais e/ou identidades, com percurso

histórico anterior, que emergem na atuação dos alunos em sala de aula. Alguns meninos da 4ª série aprenderam a negociar os traços da identidade feminina hegemônica da escola, conquistando *status* de ótimos alunos. Em termos de contribuição teórica, os resultados deste trabalho mostram que os indivíduos estão sempre negociando identidades sociais na interação face a face. Essas identidades foram construídas através de um contato intenso em determinadas comunidades de prática (ECKERT e McCONNELL-GINET, 1992). Assim, ressalta-se a visão de que membros aparentemente próximos e que, em princípio, pertencem à mesma comunidade lingüística (GUMPERZ, 1993) podem construir diferentemente uma identidade, como a identidade étnico-lingüística alemã no município de Missal.

ABSTRACT

This study examines how students and teachers co-construct literacy events in Portuguese at an elementary school in Missal, a municipality in the state of Paraná which was settled by German-speaking peasants in the 1960s. Ethnographic and microethnographic fieldwork procedures were adopted. The fieldwork in the community embraced participation in literacy events which took place in domains such as the local Catholic church, the local farmers' associations, as children were bussed from school to their homes and during visits to their families. At the school, this study consisted of continuous participant observation, fieldnote taking, document collection, interviews and audio and video recording of classroom interaction, more than ten hours of which were video recorded for microethnographic analysis. In order to articulate the participants' social actions, understood as closely as possible from their own perspective, I adopted ontological positions from Interactional Sociolinguistics (RIBEIRO e GARCEZ, 2002). The results demonstrate that gender and German ethnic/linguistic identities are organized in complex relationships within the community as evidenced in the ways men and women regard values associated to urban life styles. Women tend to value participation in literacy events in Portuguese, favor the use of Brazilian (the non-standard variety of Portuguese spoken locally, as the speakers themselves refer to it) and be drawn to consumer items associated with urban comfort as symbolic avenues toward the acquisition of local prestige status. The local masculine identity is strongly attached to the German settler identity and to ownership of land for tilling. Such masculine identity is molded in its relationship of opposition to squatters living in a small section of the municipality settled by non-German ethnics, and it is threatened by Medianeira, the regional commercial hub town, which is associated to the mainstream values + urban, + literacy, + Brazilian. The school contributes to this symbolic landscape by reinforcing a hegemonic feminine identity in the classroom which corresponds to the prestigious feminine identity in the local community. The boys and girls who make relevant any traces of other identities, such as masculine identities, German ethnic-linguistic identities or non-Catholic religious identities, must face identity conflicts at school. Contrary to expectations held at the start of this study, such conflict is not experienced by students as a result of their use of the German language, which is absent in the classroom. Other social constructs and/or identities with a previous historical track in the community emerge in the interaction among students and their teachers in the classroom, revealing the complex workings of the multilingual situation in the local community. Some boys in the 4th grade learned to negotiate traces of the local hegemonic feminine identity at school, acquiring the status of good students. The results of this study reveal that individuals are always negotiating social identities in face-to-face interaction. Such identities are built through intense contact in communities of practice (ECKERT & McCONNELL-GINET, 1992). Thus members of a same linguistic community (GUMPERZ, 1993) may build their identities differently, as is the case of the German ethnic and linguistic identities in Missal, which are being downplayed by local women and reinforced by local men.

Comentário: OU: confrontation, which are items desired by women
...

SUMÁRIO

1. DA QUESTÃO DA LÍNGUA À QUESTÃO DO GÊNERO NA BUSCA DA COMPREENSÃO DO QUE ESTÁ ACONTECENDO AQUI.....	12
1.1. Uma inquietação continuada desenha o problema de pesquisa.....	13
1.2. As justificativas para a realização deste estudo.....	19
1.3. Um desenho do relatório etnográfico.....	27
2. A CONSTRUÇÃO SOCIAL E A NEGOCIAÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS.	29
2.1. A construção e a negociação de identidades sociais.....	30
2.2. Definição de comunidade.....	38
2.3. A construção social da identidade de gênero.....	49
2.4. O letramento como prática social.....	58
2.5. A interação face a face.....	71
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	86
3.1. Alguns princípios da Etnografia.....	86
3.2. A observação participante e o registro em videoteipe.....	92
3.3. A análise dos dados em videoteipe.....	98
3.4. A redação do relatório etnográfico.....	103
4. “MISSAL: MINHA CIDADE, MEU MUNICÍPIO!”: UMA DESCRIÇÃO DA COMUNIDADE LOCAL E DA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES SOCIAIS ÉTNICO-LINGÜÍSTICAS E DE GÊNERO.....	109
4.1. A constituição das identidades étnico-lingüísticas na comunidade.....	110
4.2. A constituição da identidade social na comunidade multilíngüe: mudança lingüística e reconfiguração da identidade de gênero e da identidade étnico-lingüística alemã.....	120
4.3. A construção social de letramentos na comunidade.....	132
5. PRODUÇÃO E RE-PRODUÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS NA 1ª SÉRIE DA ESCOLA-NÚCLEO.....	153
5.1. Contextualização sociogeográfica da Escola-núcleo Joaquim Nabuco.....	154
5.2. Propostas de trabalho com o texto escrito na 1ª série.....	158
5.3. O gênero social marcando a aquisição do letramento em português na 1ª série ...	164

5.4.	Alguns meninos negociam traços da identidade étnico-lingüística alemã para a aquisição do letramento em português na 1ª série	183
5.5.	Outras identidades sociais negociadas na aquisição do letramento em português	200
6.	A MANUTENÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO E DA IDENTIDADE ÉTNICO-LINGÜÍSTICA ALEMÃ NAS FRONTEIRAS DA SALA DE AULA E ALÉM DA ESCOLA.....	211
6.1.	A negociação de identidades sociais em outras turmas da escola-núcleo: alguns meninos aprenderam os modos de participação social e os traços da identidade feminina hegemônica relevante na escola	212
6.2.	A co-construção do modelo feminino de letramento na fronteira das salas de aula	232
6.3.	Os modos de participação social das crianças em casa.....	245
7.	IMPLICAÇÕES PRÁTICAS E TEÓRICAS DESTE ESTUDO	255
7.1.	Há um contexto multilíngüe?	256
7.2.	A construção de conhecimento em eventos de letramento em língua portuguesa.	261
7.3.	A negociação de identidades sociais na comunidade.....	264
7.4.	Implicações teóricas deste estudo	271
7.5.	Contribuições para a prática educacional	275
7.6.	A relação autobiográfica com o trabalho	279
8.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	284
9.	ANEXOS.....	291

ÍNDICE DE QUADROS, TABELAS, FIGURAS E SEGMENTOS

Quadros

Quadro 1. Letramento como prática social	62
Quadro 2. Número de alunos por turma	156
Quadro 3. Relacionando dados da identidade de gênero com a competência comunicativa dos alunos	193
Quadro 4. Futuras profissões escolhidas pelos alunos.	250

Figuras

Figura 3. Quadro sinóptico dos papéis de falantes e ouvintes negociados entre alunos e Ana.	207
Figura 4. Traços do modelo de letramento escolar	257
Figura 5. Traços da identidade feminina hegemônica	257
Figura 6. Traços da identidade masculina local negociados pelos meninos	259
Figura 7. Traços da identidade feminina e masculina local associados à identidade étnico-lingüística alemã	265

Tabelas

Tabela 1. Tipos de atividades em sala de aula.	160
--	-----

Segmentos

Segmento 1: [fita cassete].....	147
Segmento 2: [13.03.00 – 14:02-14:58]	160
Segmento 3: [07.03.01 – 42:00-43:30]	162
Segmento 4: [13.03.01 – 20:31-21:31]	165
Segmento 5: [13.03.01 – 45:40-46:30]	167
Segmento 6: [13.03.01 – 2:11:20 – 2:12:04].....	170
Segmento 7: [13.03.01 – 2:12:07-2:12:50].....	171
Segmento 8: [13.03.01 – 1:58:00-1:58:12].....	174
Segmento 9: [13.03.01 – 1:26:20-1:26:50].....	176
Segmento 10: [13.03.01 – 57:00-57:45]	178
Segmento 11: [13.03.01 – 56:12-57:45]	181
Segmento 12: [13.03.01 – 1:28:40-1:29:47].....	183
Segmento 13: [13.03.01 – 1:18:40-1:20:20].....	185
Segmento 14: [13.03.01 – 2:23:20-2:23:49].....	188
Segmento 15: [13.03.01 – 32:30-32:50]	189
Segmento 16: [13.03.01 – 2:24:00-2:25:06].....	191
Segmento 17: [13.03.01 – 2:24:00-2:24:30].....	197
Segmento 19: [13.03.01 – 13:54-14:49]	201
Segmento 20: [13.03.01 – 15:00-15:50]	203
Segmento 21: [10.05.01 – 1:22:23-1:23:00].....	205
Segmento 22: [09.03.01 – fita cassete].....	219
Segmento 23: [13.03.01 – fita cassete].....	228
Segmento 24: [07.05.01 – 1:46:40-1:47:50].....	232
Segmento 25: [07.03.01 – 1:37:50-1:49:34].....	237
Segmento 26: [Entrevista]	239
Segmento 27: [Entrevista]	241

1. DA QUESTÃO DA LÍNGUA À QUESTÃO DO GÊNERO NA BUSCA DA COMPREENSÃO DO QUE ESTÁ ACONTECENDO AQUI

Esta tese relata uma pesquisa de cunho etnográfico que investiga a construção de identidades sociais de gênero, identidades étnico-lingüísticas, identidades religiosas e outras identidades sociais em uma escola-núcleo de Ensino Fundamental inserida em uma comunidade¹ multilíngüe (alemão/português/brasileiro²), no município de Missal, oeste paranaense. Com esse propósito, o estudo propõe um olhar sobre a interação face a face na construção do conhecimento³ em uma escola-núcleo daquele mesmo município e um olhar sobre a construção de identidades sociais na comunidade focalizada.

No que segue, apresento as razões pelas quais me propus a realizar o estudo, descrevendo brevemente o problema da pesquisa, as justificativas práticas e teóricas e as perguntas norteadoras desta tese.

¹ O conceito de comunidade, nesse caso, é o de “comunidade lingüística” (GUMPERZ, 1993), usado aqui para fazer referência à área colonizada em bases cooperativistas (descrição no capítulo 4), na qual se realizou o trabalho de campo. Além dessa acepção, as pessoas de Missal usam **comunidade** e/ou **linha** para se referir às comunidades rurais do município. Assim, ao lado de “comunidade lingüística”, procuro manter a definição êmica de comunidade, com a ressalva de **referir-se às “linhas” como “comunidades rurais”**.

² Trata-se da variedade do português falada no município, que será melhor caracterizada na subseção 4.2.

³ Para fins deste estudo, entendo “construção de conhecimento” não em uma perspectiva cognitiva em sentido estrito, mas como processo através do qual acontece a familiarização da criança com diferentes letramentos, em especial com o letramento escolar. Letramento, por sua vez, é concebido, aqui, como aquilo que “as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2001, p. 72). Essa discussão será realizada na subseção 2.4 desta tese.

1.1. Uma inquietação continuada desenha o problema de pesquisa

A proposição deste estudo deve-se principalmente à minha origem étnica alemã⁴ e à minha condição de falante de alemão como língua materna. Essa realidade fez com que, ao longo de minha história de vida, houvesse lembranças de dificuldades na interação sociolingüística, sobretudo por ocasião do ingresso na escola formal. A socialização escolar foi marcante porque a interação face a face e a interação com o texto escrito aconteciam em língua diferente daquela falada em meu universo familiar.

A exemplo de muitas instituições escolares da zona rural no Brasil, cuja configuração caracterizou-se pela manutenção de classes bisseriadas e/ou multisseriadas⁵ (CUNHA, 1980), a escola na qual cursei as séries iniciais mantinha classes assim constituídas. Essa caracterização, de algum modo, favorecia uma aproximação entre os alunos, fortalecendo a interação, sobretudo entre pares, uma vez que nós, alunos, sentávamo-nos, na maioria das turmas, lado a lado.

Em se tratando da minha escolarização inicial, a interação com um colega de série mais adiantada, tendo em vista tratar-se de classe bisseriada, foi fundamental para a construção de meu conhecimento em português. Isso se deveu ao fato de que a professora, descendente de italianos, era monolíngüe em brasileiro. Tendo em vista essa condição da docente da classe, bem como o fato de o português ser a língua “oficial” do país, a interlocução entre a professora e os alunos era em brasileiro, embora a maioria deles fosse falante de alemão e usasse tal língua na interação com seus pares.

⁴ Estarei usando neste estudo identidade étnico-lingüística alemã para referir-me à identidade étnico-lingüística alemã brasileira. Trata-se de pessoas descendentes de alemães que fazem parte da terceira, quarta ou quinta geração aqui no Brasil.

A realização das atividades em classe ficava comprometida devido sobretudo às dificuldades de mútua compreensão entre professora e alunos, no uso da língua de trabalho. A interação entre pares, desse modo, revelou-se decisiva em meu primeiro ano de escolaridade (1ª série), quer em razão do uso da língua alemã, quer em razão de eventuais “traduções” de uma língua para outra.

No meu caso, em particular, a natureza dessa interação sociolingüística com os pares assumiu especial relevância, porque, mesmo não compreendendo a fala da professora até o final do primeiro semestre letivo, obtive aprovação no final da 1ª série. A experiência de outros alunos, no entanto, não foi bem sucedida, a exemplo de dois de meus irmãos, que experienciaram repetência na 1ª série do ensino fundamental.

Assim sendo, se todos - a princípio - participávamos de um mesmo processo sociointeracional na escola, o que justificaria essa diferença no desempenho dos alunos? Que outros fatores, além da linguagem, poderiam interferir nesses resultados? A minha identificação, por exemplo, com referenciais da escola, tais como organização, limpeza e disciplina, ao lado de uma assessoria mais direta de minha mãe⁶, teriam contribuído para a minha aprovação na 1ª série? Esses parecem se revelar elementos importantes, tendo em vista que, em contrapartida, os meus irmãos tinham resistências em relação ao ambiente escolar. Além disso, não contavam com a ajuda materna nos estudos, uma vez que acompanhavam o pai em serviços externos à casa. Esses fatores parecem dificultar a identificação dos meninos com a escola, conforme será explicitado nos capítulos 5 e 6 desta tese.

⁵ A pesquisa de Cunha (1980, p. 2) destaca a predominância de escolas com um único professor na década de 70; reconhecidas, na época, como escolas unidocentes. Segundo ela, “os dados demonstram que 69% das 87,7% escolas municipais são unidocentes no ensino rural do 1º grau no Brasil (MEC/DEF, 1977)”.

⁶ Paralelamente às lides domésticas, minha mãe auxiliava-me na realização das tarefas escolares. Ela, inicialmente, fazia-me decorar textos da escola e, posteriormente, traduzia enunciados de atividades a serem desenvolvidas em casa. Essa cooperação era facilitada em razão de minha condição de menina, que me mantinha em casa junto com ela, enquanto os meninos saíam para brincadeiras ou trabalhos externos.

Às lembranças de infância, para justificar minha opção por este recorte de pesquisa, soma-se minha experiência posterior como docente do ensino fundamental no mesmo município. Na condição de professora de séries iniciais, deparei-me com dificuldades no que se refere ao tratamento com alunos monolíngües em alemão. Em minha docência em classes seriadas, priorizei a língua portuguesa, silenciando, por um longo período, alunos monolíngües em alemão.

Posteriormente, na condição de coordenadora pedagógica, na mesma escola, verifiquei que outros professores conviviam com dificuldades semelhantes, configurando uma situação de segregação em relação aos alunos monolíngües em alemão. O uso da língua alemã por tais alunos e o uso exclusivo do brasileiro por alguns professores dificultavam a interação em classe. Além disso, para muitos professores, a complexidade do universo sociolinguístico na qual estavam imersos não era visível.

A preocupação com essa realidade foi objeto de estudo de minha dissertação de mestrado (JUNG, 1997), ocasião em que observei as atividades realizadas na escola Santo Afonso⁷, na qual fui alfabetizada. Inserida na comunidade rural de Santa Cecília, naquele mesmo município, essa escola constituía-se apenas por uma turma - em regime multisseriado⁸, ainda vigente na época da pesquisa.

A ação pedagógica da professora dessa escola, observada em minha investigação, caracterizava-se por uma aparente sensibilidade em relação ao universo de bilingüismo no qual atuava. Em sua prática, permitia o uso do alemão na conversa entre pares em determinados eventos de letramento. Além disso, ela usava a língua alemã como último

⁷ Santo Afonso foi o pseudônimo da escola, adotado na pesquisa de mestrado, a fim de preservar as identidades dos participantes. Para este trabalho, adoto pseudônimos para o nome das pessoas, mantendo o nome das escolas, das comunidades rurais e do município, uma vez que os professores e a equipe de ensino não se opõem a isso, e porque tomo como ponto de partida a dissertação de mestrado, na qual já mantive o nome da cidade.

recurso para auxiliar os alunos em suas tarefas, quando as estratégias de que dispunha em brasileiro não se revelavam eficazes.

Meu estudo, entretanto, mostrou que, apesar da adoção de uma “prática pedagógica culturalmente sensível” (ERICKSON, 1987; BORTONI, 1995), por parte da professora da escola, o seu discurso evidenciava preocupação em evitar o uso da língua alemã na sala de aula. Para ela, ao ingressar na escola, os alunos “deviam” tão-somente falar e aprender o brasileiro, uma vez que ela associava sucesso escolar a domínio de português padrão.

O interesse por esse tema, antes de ser objeto de minha dissertação de mestrado, também constituiu foco de estudos monográficos que realizei por ocasião do curso de graduação. Esses estudos contribuíram para despertar o interesse de pesquisa de Pereira⁹, que transformou o assunto em tema de sua tese de doutorado.

A tese de Pereira (1999) foi realizada em uma escola bisseriada, também no município de Missal, mais especificamente na Linha São Pedro (ver mapa no anexo 5). O principal objetivo dessa pesquisa consistiu em observar como as línguas oral e escrita e as formas interacionais socioculturalmente apreendidas na comunidade se refletiam na resolução de exercícios de Língua Portuguesa em grupos bidialetais.

Em seus resultados, Pereira mostrou que a língua alemã ficava restrita à interação entre os alunos na sala de aula. Eles usavam o alemão para conversar entre si, enquanto desenvolviam as atividades do livro didático e/ou para fazer algum comentário que o colega monolíngüe em brasileiro não deveria compreender. O professor da classe, por sua vez, era falante de alemão, mas não usava tal língua com os alunos.

⁹ A escola de ensino fundamental, mais especificamente de 1ª a 4ª série, funcionar em regime multisseriado significa que um professor trabalhava, ao mesmo tempo, com os alunos das quatro séries.

Em síntese, meu estudo anterior (JUNG, 1997) e o estudo de Pereira (1999) mostraram uma diferença no uso da língua alemã de uma escola para outra: a professora participante do meu estudo mostrava relativa sensibilidade em relação ao bilingüismo de seus alunos, enquanto o professor participante do estudo de Pereira mantinha uma postura monolíngüe em sala de aula. Minha dissertação revela haver um uso efetivo da língua alemã na escola, com normas específicas que regulam esse uso. O estudo de Pereira, por sua vez, mostra que esse uso era evitado em sala de aula.

No ano de 1998, aconteceu um fato novo no que se refere a essas questões: um (re)arranjo nas escolas municipais de 1ª a 4ª série do ensino fundamental - aconteceu o processo de nuclearização de escolas, que consistiu no fechamento das últimas escolas multisseriadas de 1ª a 4ª série, na zona rural, criando, em seu lugar, seis escolas-núcleo em Missal.

Esse fato interessou-me particularmente, motivando uma nova proposta de estudo. As crianças da Escola Santo Afonso - comunidade de Santa Cecília, local de minha pesquisa anterior (JUNG, 1997) - foram levadas para a escola-núcleo Joaquim Nabuco. Essa escola localiza-se em um distrito do mesmo município, e o centro desse distrito, conhecido como centrinho pelas pessoas do local e de comunidades rurais vizinhas, apresenta características que se aproximam de características urbanas.

Assim, alunos de uma classe multisseriada - na qual construíam conhecimento em brasileiro na interação com os pares, usando nessa mesma interação a língua alemã - passaram a estudar em uma classe seriada de escola-núcleo situada em uma comunidade distinta da sua. Configurou-se, então, um novo questionamento: a mudança de escola e de distribuição de

⁹ Maria Ceres Pereira, naquela ocasião, era professora da disciplina Estudos Lingüísticos IV.

grupos na escola poderia significar um choque cultural para crianças monolíngües em alemão?

Dessa nuclearização, surgiu uma das inquietações iniciais que me levaram a propor um novo estudo, em meu projeto de doutorado. Nele, eu me propunha a observar se a nova configuração das escolas fundamentais no município significaria uma ameaça para a identidade étnica alemã das crianças.

Atenta à motivação inicial centrada em questões de natureza étnico-lingüísticas, iniciei a nova pesquisa. Nela, o foco era a descrição de como crianças de diferentes comunidades rurais, algumas ainda monolíngües em alemão, habituadas com o ensino multisseriado, constroem conhecimento em língua portuguesa. No percurso da pesquisa, entretanto, a visibilidade da questão étnico-lingüística **não** se revelou diretamente como fator determinante na construção de conhecimento.

Em sala de aula, indícios apontavam mais fortemente para diferenças em relação ao aprendizado de meninos e de meninas do que para diferenças de natureza étnico-lingüísticas. Tais diferenças sinalizavam a visibilidade de um novo fator: o gênero. Diferenças de gênero, por sua vez, apontavam para formas distintas de lidar com a identidade étnica tanto na escola como na comunidade.

Assim, meus dois irmãos, reprovados na 1ª série, e o universo docente do ensino fundamental, predominantemente feminino, passaram a constituir peças que, agora, juntavam-se para mostrar que, na comunidade, há uma orientação diferenciada para meninos e meninas em relação ao letramento em português. Observar, então, como a questão do gênero e a questão étnico-lingüística alemã marcam a aquisição do letramento em português na escola e de que forma se constituem em identidades sociais relevantes na comunidade investigada

passou a ser o novo direcionamento desta tese. Soma-se, assim, ao interesse inicial de pesquisa, um novo olhar sobre a realidade focalizada.

Nessa perspectiva, esta tese “re-olha” uma sala de aula, mais especificamente a 1ª série da escola-núcleo Joaquim Nabuco, no município de Missal. A opção por realizar o trabalho de campo nessa instituição, para o desenvolvimento do estudo, deveu-se ao fato de possibilitar a observação do comportamento das crianças que vêm da comunidade de Santa Cecília, sobre a qual focalizei meu olhar por ocasião da dissertação de mestrado. Apesar de as crianças dessa comunidade já freqüentarem essa escola há alguns anos, meu conhecimento a respeito da comunidade rural foi crucial na compreensão do que acontece na escola-núcleo.

Com esse encaminhamento de pesquisa, retomo alguns dos questionamentos desenhados durante minha trajetória de vida, como aluna que ingressou monolíngüe em alemão na escola, como professora e coordenadora na mesma comunidade multilíngüe, como pesquisadora descrevendo uma escola inserida nessa comunidade e como profissional na área da linguagem, preocupada com essa questão.

1.2. As justificativas para a realização deste estudo

A primeira justificativa para a realização deste estudo tem relação com a visão êmica das pessoas da comunidade. Trata-se de desvelar como a realidade multilíngüe se configura na escola e na comunidade. Para os professores, assim como para muitos pais, a realidade multilíngüe do município aparece somente na interferência de traços fonológicos do alemão no brasileiro. Os professores geralmente não têm metacsciência acerca da complexidade sociolingüística dessas comunidades decorrente de uma situação de

bilingüismo (alemão/português) e de bidialetalismo (português padrão/brasileiro), o que caracteriza o contexto como multilíngüe. Eles tampouco percebem a situação de biculturalismo entre as comunidades rurais, devido a dois processos de colonização que aconteceram no município, conforme será descrito com maior grau de detalhamento no capítulo 4 desta tese.

Assim, iniciar um processo de autoconhecimento poderá auxiliar os professores a compreenderem os construtos sociais e as lutas simbólicas (BOURDIEU, 1998) que marcam as relações sociais na comunidade e na escola. A partir disso, poderão, ao invés de contribuir com a construção da hegemonia, realizar um trabalho com os alunos, trabalho que lhes permita se tornarem mais e mais conscientes dos lugares sociais e/ou das identidades sociais que negociam. Um trabalho que permita que os alunos se tornem agentes (GIDDENS, 1989) na sua história.

A segunda justificativa reside no fato de este estudo descrever um grupo minoritário lingüística e etnicamente. O número reduzido de trabalhos realizados com minorias lingüísticas¹⁰, desconsideradas e ignoradas, geralmente, em nível nacional, justifica que se mostre o que ocorre em tais realidades. Além de ser uma minoria lingüística, o grupo é também minoria em outros sentidos, quais sejam: minoria como grupo étnico, realidade rural (*versus* urbana), pertencer às classes marginalizadas socioeconomicamente na região e ter um nível mínimo de escolaridade. Por conta disso, os falantes são alvo, muitas vezes, de

¹⁰ “A língua minoritária está relacionada, geralmente, com problemas de pobreza, fraco desempenho na escola, mobilidades sociais e vocacionais mínimas e com a falta de integração com a cultura majoritária” (BAKER, 2000, p. 173). No caso da língua alemã em Missal, a sua situação de língua minoritária é decorrente, em primeiro lugar, do menor número de falantes se comparado com os falantes do brasileiro e, em segundo lugar, decorrente da situação educacional, econômica e social do referido município. Parte dessa situação de minoria é resultante da campanha de nacionalização que aconteceu no período da Segunda Guerra Mundial. Essa campanha de nacionalização do ensino promovida pelo governo de Getúlio Vargas significou silenciamento e ruptura na aquisição de letramento nas comunidades teuto-brasileiras no Sul do Brasil. Além de um marco no ensino promovido nessas comunidades, a campanha estabeleceu o mito do monolingüismo brasileiro, o que levou à invisibilidade as línguas faladas pelos descendentes de alemães (PEREIRA, 1999).

preconceitos, apresentados por Bagno (1999) como mitos¹¹ e de estigmas (GOFFMAN, 1988) que recaem sobre a sua língua materna ou sobre sua situação social de minoria. Isso pode ser tão marcante a ponto de provocar, além de silenciamento, conflitos de identidade.

Desvelar, então, como a questão lingüística aparece na escola, principalmente em sala de aula, pode contribuir para identificar outros preconceitos difundidos na nossa sociedade como, por exemplo, o de que falantes de outra língua, no caso, de grupos minoritários no Brasil, não aprendem corretamente o português por causa da primeira língua, ou ainda de que as pessoas desses contextos falam um português errado. Essa realidade tem sido descrita por Cavalcanti (1999) como uma realidade que precisa ser desvelada para que possa vir à superfície, ter visibilidade, e para que possa, então, ser superada.

A terceira justificativa é de que, embora este trabalho particularize um município, há realidades semelhantes de minorias lingüísticas em escolas brasileiras, minoria, aqui, não somente em termos étnico-lingüísticos. Nessa comunidade, a identidade de gênero social associada à identidade étnico-lingüística marca o acesso desse grupo ao letramento valorizado na sociedade. Dessa forma, as pessoas têm pouco letramento em português, o que acaba dificultando a resolução de assuntos burocráticos na comunidade. Além disso, tornam-se alvos fáceis de pessoas mal-intencionadas, que exploram economicamente os membros da comunidade devido ao seu pouco letramento em português.

No percurso da pesquisa, conforme já explicitado, algumas evidências foram apontando que a diferença na construção de conhecimento não acontecia entre crianças de

¹¹ Bagno apresenta os seguintes mitos relacionados ao português brasileiro: 1º) A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente; 2º) Brasileiro não sabe português/Só em Portugal se fala bem português; 3º) Português é muito difícil; 4º) As pessoas sem instrução falam tudo errado; 5º) O lugar onde melhor se fala o português no Brasil é o Maranhão; 6º) O certo é falar assim porque se escreve assim; 7º) É preciso saber gramática para falar e escrever bem; 8º) O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social (BAGNO, 1999).

diferentes comunidades rurais e nem somente entre crianças bilíngües e monolíngües. Havia indícios, ao contrário, evidenciando que as meninas encontram na escola valores muito semelhantes àqueles que aprenderam em casa. Esse fato parece facilitar a vida escolar das meninas, pois são bem comportadas e organizadas, correspondendo ao modelo de aluno ideal da escola. Os meninos, por estarem mais voltados para os valores da comunidade, sobretudo culturais, encontram na escola maiores dificuldades para a apropriação do letramento em português. Assim, as meninas, por serem mais obedientes, no sentido de serem mais submissas à ordem local/institucional, parecem ter um percurso menos exigente, se tal percurso for comparado ao dos meninos, na aquisição do letramento na escola.

Assim sendo, a compreensão da orientação diferenciada para meninos e meninas no que tange ao letramento na escola exige um olhar para a construção social de gênero na comunidade. Nessa comunidade específica, os papéis sociais de homens e de mulheres também apontam para condições de apropriação diferenciada do letramento em português. Descrever, então, como a identidade étnica é marcada pelo gênero, observando como as pessoas produzem significados sociais¹², através da participação em diferentes “comunidades de prática” (ECKERT e McCONNELL-GINET, 1992) e/ou em diferentes “práticas de letramento” (BARTON, 1994), constitui a terceira justificativa, uma vez que poderá contribuir não somente para compreender a constituição de identidades locais, mas, também, para as discussões teóricas a respeito da construção e da negociação de identidades sociais.

A quarta justificativa para a tese é a de que uma descrição das relações sociais de uma comunidade poderá auxiliar na viabilização do que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000). Esse documento propõe que a escola, ao ensinar, por exemplo, a língua oral

¹² Para fins deste estudo, “significados sociais” são as identidades sociais de gênero e de classe social por exemplo que as pessoas constroem a partir de sua participação em diferentes “comunidades de prática”. Essa questão será retomada na discussão da subseção 2.2 desta tese.

e escrita, “tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (p. 15). Trata-se de um objetivo comum para toda a nação brasileira. A proposta para se atingir esse objetivo pauta-se em um trabalho de mútua conscientização, como se houvesse uma metacsciência de alunos e de professores a respeito dos lugares sociais e/ou identidades sociais que negociam.

Evidencia-se, assim, uma dificuldade de tornar viável um ensino que contemple minorias. Há incoerências entre o discurso e os procedimentos aos quais a escola deve recorrer, segundo os PCNs, ao lidar com crianças de comunidades multilíngües ou multiculturais. Segundo esse documento:

Tratar de bilingüismos e multilingüismos é uma forma de mostrar a riqueza da diversidade que sabe desenvolver-se mantendo elementos comuns e elementos singulares. Será possível trabalhar a importância da língua como fator de identidade para um grupo étnico, tratando da estrutura e do uso das diferentes línguas das etnias indígenas presentes no Brasil, ou da manutenção da língua do país de origem nas colônias de imigrantes. Ao mesmo tempo, tratar do papel unificado da Língua Portuguesa é oferecer à criança instrumentos para que entenda fatores determinantes da vida cultural, em termos nacionais (PCNs, 2000, p. 78).

Esse trecho do documento, sem dúvida, dá indicações de que é importante a discussão acerca do reconhecimento da diversidade, mas, ainda que esse reconhecimento seja observado nos PCNs, persiste o questionamento a respeito da viabilização desses princípios na escola. Há, ainda, no mesmo documento, uma recomendação no sentido de que é fundamental entender a complexidade da vida e do comportamento humano, o que pode se dar de maneira lúdica, através de canções, de lendas, de danças, isto é, contemplando peculiaridades nas quais uma criança pode ensinar à outra aquilo que é característico do grupo humano do qual participa. Na prática de sala de aula, no entanto, isso é mais complexo, valendo questionar se o aluno e o professor têm condições de perceber as “peculiaridades” culturais do seu grupo para ensiná-las ao seu colega ou ao seu aluno.

Os aspectos culturais muitas vezes estão invisíveis para as pessoas do grupo, tornando-se difícil, portanto, explicitá-los para membros de outros grupos. Assim, a descrição da tese poderá auxiliar professores a compreender que as relações sociais são marcadas por questões de identidade social. A possibilidade de auto-reflexão a respeito das identidades sociais negociadas poderá auxiliar o professor a compreender como se constituem as relações sociais na sociedade e como nós trazemos, inevitavelmente, para a interação, identidades construídas a partir de uma interação continuada em diferentes práticas sociais e como negociamos essas identidades situadamente. Trata-se de um trabalho de metaconscientização do professor, o que poderá contribuir significativamente no planejamento de quais os saberes lingüísticos, sociais e culturais são necessários para que o aluno se torne agente (GIDDENS, 1989) na sua realidade.

Em resumo, somente um exame detalhado das condições de apropriação e de uso do português - língua de poder - poderá revelar como os membros dessa(s) comunidade(s) lingüística(s) vive(m) a realidade evidenciada nesse plano macro. É preciso ver os cenários de emprego do português na comunidade e as dificuldades de letramento pleno para, conseqüentemente, observar as condições de apropriação dessa língua de poder na sala de aula e observar como se constroem e negociam identidades sociais nesse cenário. Assim, interessam crucialmente os episódios de construção de conhecimento iniciais na escola.

Em termos de contribuição teórica, este estudo insere-se na área da Sociolingüística Interacional. Com o objetivo de estudar os fenômenos de inferência conversacional e de sua contextualização, essa tradição mostra que qualquer tipo de encontro face a face é complexo inerentemente. Os participantes estão a todo o momento negociando papéis sociais de falantes e de ouvintes (SHULTZ, FLORIO e ERICKSON, 1982), introduzindo alinhamentos (GOFFMAN, 2002b) e quadros interpretativos (GUMPERZ,

1982) que orientam os demais participantes com relação ao que está acontecendo na interação.

O *locus* principal de observação e de descrição deste trabalho é a interação face a face na sala de aula. Essa descrição permitirá compreender as mensagens que organizam o encontro social, que orientam a conduta dos participantes e atribuem significados às atividades desenvolvidas em eventos de letramento na classe de 1ª série. Com relação à descrição situada da interação, Erickson e Shultz (2002) afirmam:

Uma teoria da construção interacional dos contextos sociais é crucial para a compreensão de como as formas comunicativas vêm a manifestar significado social além do significado referencial. Uma das maneiras de estudar como os contextos são gerados e mantidos socialmente em interações face a face é estudar os processos de organização por meio dos quais os contextos mudam de um instante a outro e analisar os processos de cognição social - inferência interacional - mediante os quais os participantes monitoram os indicadores verbais e não-verbais de tal mudança (ERICKSON e SHULTZ, 2002, p. 234).

Assim, compreender em que consiste a interação face a face na sala de aula é compreender como se constituem as relações na sala de aula, possibilitando uma melhor compreensão de como alunos e professora negociam identidades sociais na escola e se, nessa negociação, acontecem momentos desconfortáveis e/ou conflitos entre os alunos e entre os alunos e a professora. A importância de compreender em que consiste a interação na escola é o que Gumperz (2002, p. 180) destaca ao afirmar que “tais diferenças [interacionais devido a relações interculturais], quando permanecem despercebidas, podem ter sérias conseqüências na avaliação do desempenho das crianças”. O professor pode, em muitas circunstâncias, avaliar competência cognitiva a partir da competência comunicativa do aluno, ou seja, o fracasso escolar de alguns alunos ou de um grupo de alunos pode ser resultante da incompatibilidade entre as formas de interação estabelecidas em casa com aquelas que esses mesmos alunos precisam usar na escola (conferir discussão da subseção 2.4 do próximo capítulo).

Além da perspectiva teórica da Sociolinguística Interacional, recorro também às orientações metodológicas da pesquisa interpretativa (ERICKSON, 1989) para compreender como “o que está acontecendo aqui e agora” - na sala de aula - tem relação com construções sociais na comunidade. O olhar para as relações, em nível macroestrutural, auxilia na compreensão de como os participantes sinalizam situadamente prováveis diferenças de contato com a escrita que tiveram nas práticas de letramento (BARTON, 1994) que acontecem na comunidade, prováveis diferenças socioculturais, apreendidas a partir da participação em diferentes comunidades de prática (ECKERT e McCONNELL-GINET, 1992), diferenças nos modos de participação (SHULTZ, FLORIO e ERICKSON, 1982) e diferenças na negociação de identidades sociais (GOFFMAN, 2002b). Em outras palavras, este estudo busca articular os sentidos que os participantes atribuem ao que observei na escola e na comunidade.

Em suma, todas as motivações e as justificativas permitem formular as perguntas de pesquisa a seguir discriminadas.

1. Como se constitui o contexto lingüístico da escola-núcleo?

1.1. Há um contexto multilíngüe?

1.2. Como as crianças sinalizam esse contexto?

1.3. Como se manifestam, na atuação dos alunos em sala de aula e na escola, as línguas orais (alemão e brasileiro), a língua escrita (português padrão) e as formas interacionais socioculturalmente apreendida(s) na(s) comunidade(s)?

2. De que modo alunos e professores negociam identidades sociais na escola-núcleo Joaquim Nabuco?

2.1. Como alunos e professora da 1ª série constroem conhecimento em eventos de letramento em língua portuguesa na sala de aula?

2.2. Há pistas de que meninos e meninas da 1ª série assumem papéis diferenciados e negociam diferentemente identidades sociais na interação face a face?

2.3. Como as identidades sociais são negociadas nas outras salas de aula e na fronteira da sala?

1.3. Um desenho do relatório etnográfico

Procurando responder às perguntas de pesquisa deste estudo, organizo o relatório etnográfico da forma a seguir descrita.

Neste primeiro capítulo, apresentei o problema, as justificativas e as perguntas de pesquisa. No segundo capítulo, discuto alguns conceitos básicos para esta tese, como o conceito de comunidade, de identidade, de gênero, de letramento e de interação. Definidos os conceitos norteadores do trabalho, apresento, no terceiro capítulo, os princípios da metodologia etnográfica relevantes para a pesquisa e, em seguida, descrevo o modo como realizei o trabalho de campo, a análise dos dados em vídeo e a redação do relatório etnográfico.

No quarto capítulo, realizo uma descrição do município, registrando, na subseção 4.1, o fato de o processo de ocupação ter acontecido de dois modos distintos: em bases cooperativistas, o que sustenta a história oficial de colonização do município, e, também, por um sistema de posses; na subseção 4.2, descrevo como a identidade de gênero tem um papel crucial na constituição da identidade étnico-lingüística alemã; e, na subseção 4.3, descrevo as

práticas de letramento, mostrando que homens e mulheres estão orientados diferentemente para a aquisição do letramento em português.

No capítulo 5, realizo uma análise da interação face a face na 1ª série da Escola-núcleo Joaquim Nabuco. Na subseção 5.1, apresento o modelo de organização da 1ª série; na subseção 5.2, descrevo as propostas mais frequentes de atividades com o texto escrito que a professora Ana propõe; na subseção 5.3, registro que uma identidade feminina hegemônica é socialmente reconhecida e interacionalmente reforçada como identidade de poder, na sala de aula da 1ª série; na subseção 5.4, focalizo a necessidade de alguns meninos de negociar traços da identidade étnico-lingüística alemã em sala de aula; e, na subseção 5.5, abordo a relevância de outras identidades sociais nessa sala de aula.

No capítulo 6, apresento a forma através da qual identidades sociais são negociadas em outras salas de aula, em especial na 4ª série, e na fronteira da sala de aula. Na subseção 6.1, trato do aprendizado, por parte dos alunos, dos modos de participação e das identidades sociais relevantes na escola; na subseção 6.2, descrevo pontualmente o modelo de letramento feminino da escola e a co-construção desse modelo, por parte de alunos e professores, na fronteira da sala de aula; finalmente, na subseção 6.3, mostro como a escola co-constrói identidades sociais iniciadas nas famílias.

No capítulo 7, apresento as considerações finais da pesquisa. Nas subseções 7.1, 7.2 e 7.3 respondo às perguntas de pesquisa e discuto os resultados do processo de investigação científica; na subseção 7.4, apresento as contribuições teóricas deste estudo; na subseção 7.5, focalizo as implicações desta pesquisa para a prática educacional do ensino fundamental; e, na subseção 7.6, abordo a relação autobiográfica com esta tese.

2. A CONSTRUÇÃO SOCIAL E A NEGOCIAÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS

Neste capítulo, tenho como objetivo discutir de que forma algumas correntes teóricas, especialmente a Sociolinguística Interacional, concebem identidade social. Procuo mostrar que uma concepção sociológica que toma *a priori* algumas “categorias sociais” para definir uma comunidade, por exemplo, não explica a dinamicidade de papéis sociais ou identidades negociadas por um mesmo indivíduo.

De acordo com a Sociolinguística Interacional, as pessoas produzem e negociam comunicativamente identidades sociais, como identidade de gênero, identidade étnico-linguística, identidade de classe social (GUMPERZ e COOK-GUMPERZ, 1982). Os participantes de uma dada interação negociam elementos dinâmicos e múltiplos que apontam para as identidades sociais construídas, a partir de sua participação prolongada em diferentes redes sociais (GUMPERZ e COOK-GUMPERZ, 1982) ou diferentes comunidades de prática (ECKERT e McCONNELL-GINET, 1992). Essa negociação, embora aconteça localmente, é um processo social marcado por um processo simbólico (BOURDIEU, 1998). Os símbolos têm significado na relação com forças econômicas e sociais que controlam a utilização e a alocação de recursos contextuais dentre outros, na sociedade.

Nessa perspectiva, pistas contextuais apontam para as identidades sociais tornadas relevantes e negociadas de momento a momento na interação. Para realizar uma análise nesses termos, que será levada a efeito nos capítulos 5 e 6 desta tese, discuto, na continuidade

desta subseção, os seguintes conceitos: identidade social, comunidade, gênero, letramento e interação face a face. Faço isso a fim de definir conceitos que permitirão articular a compreensão das relações sociais na escola e na comunidade.

2.1. A construção e a negociação de identidades sociais

Nesta subseção, apresento um recorte da discussão sobre identidade conforme essa mesma discussão se dá em alguns campos de pesquisa, quais sejam: os Estudos Culturais, a Sociolinguística Interacional, a Etnografia e o Interacionismo Simbólico.

O campo dos estudos culturais, primeira tradição teórica desta subseção, concebe a identidade como relacional, registrando que “a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades que acontecem na fronteira com a diferença” (WOODWARD, 2000, p. 14). Essa diferença é marcada por meio de sistemas simbólicos de representação e por meio de formas de exclusão social. Esses dois processos são necessários para a construção e a manutenção das identidades, uma vez que, pela marcação simbólica, práticas e relações sociais ganham sentido, havendo, por exemplo, a definição acerca de quem é incluído e quem é excluído, e, através da diferenciação social, essas classificações da diferença são vividas nas relações sociais.

A identidade e a diferença não são, entretanto, concebidas como dados da natureza; são produzidas cultural e socialmente. Assim, encontram-se em estreita conexão com as relações de poder, de sorte que a produção dessa identidade não é unificada, mas fragmentada e “fraturada”, ou seja, as identidades “não são, nunca, singulares, mas

multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos” (SILVA, 2000, p. 108).

De acordo com Hall (2000),

é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2000, p. 109).

A linguagem é concebida, nesse campo de discussão, como o *locus* de análise em busca da identidade produzida. Dessa forma, para questionar e problematizar a identidade e a diferença, é preciso compreender que elas são produzidas em um discurso, atentando para o local histórico em que se deu a produção lingüística e para a instituição específica que produziu esse discurso.

Nesse sentido, a linguagem também torna-se a premissa básica de programas educacionais que objetivam trabalhar a diversidade e a diferença, como é a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, proposta tematizada na introdução deste estudo.

A Sociolingüística Interacional, segundo e principal recorte teórico desta subseção, elege, por sua vez, a interação face a face como o lugar central para a explicação da produção da identidade social. Trata-se de compreender que os participantes em uma dada interação não somente comunicam palavras e constroem o sentido dessas mesmas palavras, mas negociam construções sociais de identidade. Tanto as situações de interação como as identidades postas em jogo durante uma dada interação são cruciais para a construção da identidade social (HYMES, 1989).

Assim, no caso concernente a esta discussão, proceder a uma análise da identidade de um grupo, concebendo-o simplesmente como minoritário, devido ao uso de um código lingüístico diferenciado, significa ignorar a natureza das relações sociais dentro desse grupo,

ou melhor, significa afirmar que o código lingüístico desse grupo é o único meio de interiorizar e exteriorizar sua situação de minoria.

É preciso olhar para a interação face a face, uma vez que aquilo que diferencia um grupo de outro grupo são os significados sociais construídos e sustentados na interação. Além disso, um participante de uma dada interação pode gerenciar a identidade étnica, por exemplo, de acordo com a “impressão” (GOFFMAN, 2002b) que sustenta diante dos demais. Em outras palavras, embora haja construções sociais de gênero, por exemplo, em diferentes comunidades de prática, “certas categorias” (GUMPERZ e COOK-GUMPERZ, 1982) ou “identidades sociais” (ECKERT e McCONNELL-GINET, 1992) podem ser gerenciadas pelos indivíduos para atingir objetivos específicos em uma dada interação. Não se afirma, nesse caso, que as pessoas negociam identidades a partir de uma intencionalidade racional (FIGUEROA, 1994, p. 118). O que acontece é que “todo comportamento verbal é governado por normas sociais que especificam papéis dos participantes, direitos e deveres em relação de um com o outro, tópicos autorizados, maneiras apropriadas de falar e maneiras de introduzir informação¹³” (GUMPERZ, 1982, p. 164).

Assim, conforme Gumperz e Cook-Gumperz (1982), a identidade é o resultado dos processos de identificação com determinadas comunidades de fala. A pessoa age com base naquilo que construiu a partir de uma participação intensa em diferentes redes sociais das comunidades de fala. Trata-se de aspectos culturais, lingüísticos, religiosos e sociais que constroem as diferentes identidades sociais assumidas e/ou negociadas por um indivíduo.

A interação face a face é o *locus* no qual a pessoa negocia as identidades, evidenciando, através de sinais contextuais, o lugar ou a identidade que sustenta. Dessa forma,

¹³ All verbal behavior is governed by social norms specifying participant roles, rights and duties vis-a-vis each other, permissible topics, appropriate ways of speaking and ways of introducing information (GUMPERZ, 1982).

para a compreensão dos processos de identificação, Gumperz e Cook-Gumperz (1982) recomendam a noção de redes sociais. Segundo eles, a totalidade de redes de relações sociais de um indivíduo constitui a sua experiência interacional, que reflete tanto categorias de estruturas mais amplas como a posição ou o *status* do indivíduo no grupo. Erickson e Shultz (1982) afirmam, por sua vez, que um indivíduo incorpora, em diferentes momentos interacionais, determinadas identidades a partir dos diferentes papéis sociais que assume, em função de seus interesses, objetivos e intenções. De acordo com esses pesquisadores, os diferentes focos de atenção influenciam o que será notado ou deixado de lado, embora não de forma absoluta, uma vez que o encontro está limitado pelo enquadramento, cujo outro limite é o mundo da vida cotidiana.

Com relação ao enquadre, é definido da seguinte forma:

[...] uma definição com base em elementos de sinalização na **fala** em interação, quanto ao que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma **elocução** (ou movimento ou gesto) pode ser interpretada. Para compreender qualquer **elocução**, as pessoas constantemente se deparam com a tarefa interpretativa de enquadrar os **eventos** e ao mesmo tempo negociar as relações interpessoais, ou **alinhamentos** (ou *footings*), que constituem os **eventos**. Ao enquadrar os **eventos**, os participantes fazem que certos focos de atenção se tornem relevantes, e que outros passem a ser ignorados. Os enquadres, portanto, incluem e excluem elementos contextuais e, assim, emergem de interações verbais e não-verbais e são por elas constituídos, sendo também sujeitos a alterações no decorrer da **fala** em interação (GARCEZ e OSTERMANN, 2002, p. 261) [grifo no original].

Enquadramento, nesse caso, refere-se ao alinhamento que o participante estabelece para si e para os outros em uma situação. Os enquadres permitem que os participantes do encontro mobilizem os diversos atributos das identidades sociais, para dentro e para fora desses limites, segundo os objetivos particulares do momento. Um participante do gênero feminino, por exemplo, pode negociar uma identidade de mãe num determinado momento da interação e, logo em seguida, uma identidade de professora. Além de usar escolhas lexicais, sintáticas e/ou prosódicas que sinalizem a identidade social negociada naquele enquadramento específico, o participante também é capaz de mudar seu alinhamento

à medida que ele pode estar em mais de um enquadramento ao mesmo tempo. Esse conceito mostra, em síntese, que as pessoas negociam identidades sociais na interação face a face e que os demais participantes de uma dada interação podem alinhar-se ou não com essa negociação. Essa discussão do conceito “enquadre” será retomada na subseção 2.5, deste capítulo, pois é um dos conceitos-chave para a análise da negociação de identidades sociais na interação face a face.

Eckert e McConnell-Ginet (1992), pesquisadoras etnográficas, retomam essa discussão de identidade social para destacar a dinamicidade da negociação de identidades sociais em sociedades modernas. Elas apresentam o conceito de “comunidades de prática”, que será melhor discutido na próxima subseção deste capítulo. A partir desse conceito, elas mostram que a identidade é uma construção inter-relacionada, isto é, que o indivíduo, a partir de uma participação em uma variedade de comunidades de prática, constrói identidades sociais, como a identidade de gênero, por exemplo. Uma identidade é construída na relação com outros aspectos sociais, como, por exemplo, o pertencimento do indivíduo a um grupo étnico minoritário. Dessa forma, uma pessoa pode negociar com vistas a filiar-se a determinada identidade social tanto quanto com vistas a contestar e/ou resistir a determinada identidade social.

A atuação como *drag queen* é um exemplo de contestação, conforme mostra Barret (1999). Trata-se de uma *performance* individual de homens, que assumem, diante de uma platéia, a identidade de uma mulher conhecida pelo público. Nesse caso, os homens não estão negociando uma identidade feminina que assumem. A sua *performance* é, ao contrário, uma forma de contestação à identidade feminina representada. Nesse aspecto eles se diferenciam dos homossexuais, que, em alguns casos, assumem e negociam traços de uma identidade feminina.

A contribuição do trabalho de Eckert e McConnell-Ginet (1992) foi a retomada do conceito de *performance* individual para mostrar que os indivíduos podem negociar identidades e podem contestar determinadas identidades sociais. Nesse sentido, “a construção de identidade não é um ato individual exclusivamente; ao contrário, os eus sociais são produzidos na interação, através de processos de contestação e colaboração¹⁴” (ECKERT e McCONNELL-GINET, 1992, p. 12) [tradução minha¹⁵].

Finalmente, as identidades sociais negociadas na seqüencialidade da interação face a face, definidas pela totalidade das redes de relações sociais do falante (GUMPERZ e COOK-GUMPERZ, 1982) ou pela participação em várias comunidades de prática (ECKERT e McCONNELL-GINET, 1992) ou pelas posições ou papéis sociais dos interactantes (ERICKSON e SHULTZ, 1982), também podem ser afetadas pelas relações de poder, ou melhor, na produção de identidades sociais durante o encontro, estão contemplados aspectos ideológicos ligados às relações de poder que podem ou não ser ratificados pelos participantes.

Os constituintes que podem estar determinando tal produção de poder podem ser três, conforme Erickson e Shultz: atributos oficiais e institucionais de referência na situação, atributos relacionados ao *status* dos participantes e atributos emergentes da situação, os quais têm relação com a qualidade da interação. Todos esses atributos podem investir de poder os participantes de uma dada interação. Isso não significa, entretanto, afirmar que as instituições transformam as representações que os outros têm do indivíduo. Não se trata de identidade institucional (FOUCAULT, 1999), isto é, uma identidade consagrada ou pré-determinada por uma instituição.

¹⁴ Nor is identity construction an exclusively individual act; instead, social selves are produced in interaction, through processes of contestation and collaboration.

¹⁵ As traduções das citações foram realizadas por mim.

De acordo com as discussões de Bourdieu (1998, 1999), toda relação social é marcada pelo poder. Os indivíduos vivem no interior de um grande número de diferentes instituições, que constituem “campos sociais”, tais como as famílias, os grupos de colegas, as instituições educacionais, entre outros. Em cada um desses “campos sociais”, o indivíduo exerce graus variados de escolha e autonomia, mas cada um deles tem um contexto material, na verdade, um espaço e um lugar, bem como um conjunto de recursos simbólicos.

O indivíduo, então, participa de diferentes contextos sociais nos quais ele se envolve com diferentes significados sociais. Ele pode se sentir como sendo a mesma pessoa em cada um dos contextos sociais. Esse indivíduo, todavia, está, na verdade, diferentemente posicionado pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada um dos contextos sociais. Assim, ele se representa de forma diferente, diante dos outros, em cada um dos contextos. Ele é posicionado e se posiciona de acordo com os campos sociais nos quais está atuando, e a marcação simbólica é o meio pelo qual esse indivíduo dá sentido a práticas e a relações sociais.

Nesse sentido, Bourdieu (1998) propõe que as relações sociais fazem parte de um mercado. Nesse mercado, a troca lingüística, por exemplo, assim como a troca de outros bens culturais, é uma troca econômica. Essa troca se estabelece em meio a uma determinada relação de força simbólica entre um produtor, provido de um dado capital lingüístico, e um consumidor capaz de propiciar um certo lucro material ou simbólico.

Os discursos alcançam seu valor [e seu sentido] apenas através da relação com um **mercado**, caracterizado por uma lei especial de formação particular dos preços: o valor do discurso depende da relação de forças que se estabelece concretamente entre as competências lingüísticas dos locutores, entendidas ao mesmo tempo como capacidade de produção, de apropriação e apreciação ou, em outros termos, como capacidade de que dispõem os diferentes agentes envolvidos na troca para impor os critérios de apreciação mais favoráveis aos seus produtos. Tal capacidade não é determinada apenas do ponto de vista lingüístico (BOURDIEU, 1998, p. 54) [grifo no original].

O sentido do valor de uma produção lingüística tem relação com o sentido do lugar ocupado no espaço social. Assim, o indivíduo tem, a partir de uma relação com diferentes mercados, a partir da experiência de sanções atribuídas às suas próprias produções junto com a experiência do preço conferido ao próprio corpo, uma espécie de sentido de seu próprio valor social. Esse sentido comanda a relação prática com os diferentes mercados e, mais geralmente, toda a maneira de se situar no mundo social. Em suma, de acordo com esse posicionamento, as escolhas acontecem entre um grau de tensão objetiva “média” e um *habitus*¹⁶ lingüístico, caracterizado por um grau particular de “sensibilidade” à tensão do mercado.

Nesta tese, entretanto, o poder, como uma marca das identidades sociais, não será tomado como *a priori*, prevalecendo a perspectiva de que as formas normativas, institucionalizadas e até ritualizadas de produzir significados são matrizes incompletas que podem ser completadas, de diferentes formas, pelos participantes em uma dada interação. Desse modo, mesmo quando a interação acontece em lugares institucionais, a criatividade (GUMPERZ e COOK-GUMPERZ, 1982) e a espontaneidade na produção local de significados sociais são possíveis e desejadas. O indivíduo pode ser um “agente”, isto é, ser capaz de ““criar uma diferença” em relação ao estado de coisas ou curso de eventos preexistente” (GIDDENS, 1989, p. 11).

Assim, tendo discutido três conceitos de identidade: a construção da identidade individual como um processo marcado pela diferença (WOODWARD, 2000), a construção da identidade como o conjunto de elementos da realidade subjetiva e da realidade social

¹⁶ “O sistema dos sucessivos reforços ou desmentidos constitui, assim, em cada um de nós, uma espécie de sentido do valor social dos usos lingüísticos e da relação entre os diferentes usos e os diferentes mercados [relação] que organiza, por sua vez, todas as percepções ulteriores dos produtos lingüísticos, tendendo, pois, a assegurar a esse valor uma imensa estabilidade”. Esse seria o *habitus*, segundo Bourdieu (1998, p. 70).

(GUMPERZ e COOK-GUMPERZ, 1982) ou papéis sociais dos interactantes (ERICKSON e SHULTZ, 1982), que são negociados na interação, e a construção da identidade social a partir da participação em uma variedade de comunidades de prática (ECKERT e McCONNELL-GINET, 1992), esta subseção registrou fundamentos teóricos essenciais para o prosseguimento do estudo. Para os fins analíticos desta tese, a identidade não será concebida como uma condição permanente, mas como uma condição transitória e dinâmica, moldada pelas relações sociais que vão sendo configuradas através de uma interação intensa em diferentes redes sociais e/ou comunidades de prática e que são negociados situadamente, na interação face a face.

Em consonância com esse conceito, discuto na próxima subseção a possibilidade de definir um grupo de pessoas como uma comunidade lingüística, uma comunidade de fala ou se, ao observar a negociação de identidades sociais situadamente, em termos de participação das pessoas em diferentes comunidades de prática (ECKERT e McCONNELL-GINET, 1992), precisamos discutir um conceito de comunidade que abarque a dinamicidade de relações sociais negociadas na sociedade contemporânea.

2.2. Definição de comunidade

O conceito de comunidade, para fins deste estudo, procede de uma discussão entre o conceito de comunidade lingüística (GUMPERZ, 1993), o conceito de comunidade de fala (HYMES, 1989; GUMPERZ, 1993) e o conceito de comunidades de prática, proposto por Eckert e McConnell-Ginet (1992). Trata-se de três acepções diferentes que, embora remetam

a perspectivas complementares de comunidade, precisam ser detalhadamente descritas a fim de apresentar o conceito de comunidade norteador desta pesquisa.

De acordo com Gumperz (1993), a interação social e a fragilidade das linhas de comunicação constituem a base do que ele definiu como uma “comunidade lingüística”.

Nós, a [comunidade lingüística] definiremos como um grupo social, que pode ser tanto monolíngüe quanto multilíngüe, unido por frequência de padrões de interação social e separado das áreas circunvizinhas por fragilidades das linhas de comunicação. As comunidades lingüísticas podem consistir em pequenos grupos unidos pelo contato face a face ou podem cobrir regiões amplas, dependendo do nível de abstração que queremos alcançar¹⁷ (GUMPERZ, 1993, p. 133).

Gumperz concebe a interação social como fator crucial para a definição de um grupo como “comunidade”. Assim, contrapõe-se a conceitos que estabelecem, como requisito *a priori* para a formação de uma comunidade, o uso de uma única língua pelos membros que a constituem. O autor, na sustentação desse olhar, destaca a existência de muitas sociedades bilíngües e multilíngües, bem como a existência de sociedades multidialetais, as quais, ainda que não partilhem o uso comum de uma única língua, podem ser caracterizadas como “comunidades lingüísticas”. O que define um grupo de pessoas ou uma sociedade como uma comunidade, na perspectiva de Gumperz, são dois fatores: a coesão grupal, garantida por uma frequência de padrões de interação (fator interno) e uma fronteira lingüística que separa o grupo de outros grupos (fator externo).

Com esse conceito de “comunidade lingüística”, Gumperz (1993) contribui para que grupos lingüísticos minoritários cuja língua co-ocorre com uma língua padrão sejam definidos como comunidades lingüísticas. Não é possível, entretanto, generalizar a aplicação desse conceito, definindo como “comunidade”, todo grupo no qual línguas minoritárias estão

¹⁷ We will define it as a social group which may be either monolingual or multilingual, held together by frequency of social interaction patterns and set off from the surrounding areas by weaknesses in the lines of communication. Linguistic communities may consist of small groups bound together by face-to-face contact or may cover large regions, depending on the level of abstraction we wish to achieve.

em co-ocorrência com uma outra língua. Para que um grupo lingüístico minoritário seja considerado uma comunidade, é necessário que, nele, os membros compartilhem, de fato, padrões de interação.

Essa discussão, entre outros desdobramentos, remete à reflexão acerca de grupos étnico-lingüísticos minoritários, discussão relevante para este estudo. Definir tais grupos a partir dos critérios de Gumperz (1993) implica desmitificar a idéia de transferência direta de padrões étnico-lingüísticos de uma pátria a outra. Segundo essa concepção de transferência, a origem étnica dos membros de um grupo imigrado revela-se determinante na definição desse grupo como uma comunidade. Isso, de alguma forma, constitui um mito, uma vez que sobredetermina a definição de comunidade. A partir do conceito de Gumperz (1993), é possível inferir que o critério étnico, ainda que possa ser relevante para o funcionamento social de um grupo, assume uma dimensão não-determinante na definição de comunidade. Esse redimensionamento conceitual deriva da consideração dos critérios “interação social” e “fragilidade das linhas de comunicação”, os quais definem uma comunidade lingüística.

O conceito de comunidade lingüística, desse modo, ao basear-se em padrões de interação e fragilidade das linhas de comunicação, privilegia o fator social ou a língua que une os membros de um grupo. A crítica que cabe ao conceito de comunidade lingüística é a de ignorar a situação de interação social ou lingüística diferente, em nome da sustentação e/ou descrição de uma aparente unidade lingüística.

Para dar conta da diversidade interna de participações sociais em uma comunidade lingüística, o próprio Gumperz (1993) define o conceito de “comunidade de fala” não somente a partir da freqüência de padrões de interação, regulares entre os falantes de um grupo, mas a partir do fato de que esses falantes compartilham significados socialmente construídos. Esse conceito abrange pequenos grupos, de trabalho, por exemplo, que podem

compartilhar, além das mesmas regras variáveis de uma língua ou variedade de língua, regras de uso dessa língua, com algum significado social.

Dessa forma, um falante pode participar de várias comunidades de fala ao mesmo tempo, por exemplo, a comunidade do trabalho, a comunidade de amigos, a comunidade religiosa etc. A possibilidade de múltiplas participações permite ao falante posicionar-se diferentemente nas comunidades de fala, evidenciando o dinamismo, a mutabilidade e a construção constante da identidade social.

Em uma interação situada, entretanto, para que o falante seja identificado como membro da comunidade de fala, ele e os demais membros precisam partilhar tanto o significado das palavras, a importância social da escolha da forma de expressão lingüística, quanto os valores a ela ligados. Esse valor social das escolhas pode variar de uma situação para outra, e o falante, para ser identificado, precisa reconhecer esses valores.

Por outro lado, em uma ocasião particular, esse falante pode querer ser identificado como membro de determinada comunidade de fala. Essa identificação particular depende do que é especialmente importante ou contrastivo para o falante naquela circunstância, o que decorre de diferenças projetadas ou reais com o interlocutor e/ou com o cenário interativo. Uma das formas que o falante pode usar, nesse caso, para ser identificado como membro de uma comunidade de fala, pode ser a alternância de códigos, quer entre línguas diferentes, variedade de línguas ou através do “comportamento característico da alternância de código que absolutamente não envolve qualquer mudança de código” (GOFFMAN, 2002b, p. 112). Trata-se de uma mudança de *footing*, conforme será descrito na subseção 2.5 deste capítulo, que, geralmente, está vinculada à linguagem, isto é, é marcada por traços prosódicos de uma mesma língua por exemplo.

A alternância de código, em se tratando de línguas diferentes, é uma evidência de relações que o indivíduo estabelece com os outros e com o meio social circundante. Discutindo resultados de estudos sobre a alternância de código, Auer (1999a) mostra que essa alternância tem significado social na interação. O autor evidencia que participantes bilíngües alternam o uso do código lingüístico para, por exemplo, ironizar ou criticar o outro. A partir da análise do comportamento de participantes bilíngües, Auer destaca que a análise da alternância de código deve considerar a seqüência e o contexto social em que ocorre. Isto é, a observação da seqüência em que ocorreu a alternância, somada a um olhar para o significado social da alternância, como a identificação do falante com uma comunidade de fala, é o que possibilita verificar se a inserção de uma palavra de outra língua aconteceu por necessidade, por preferência ou como uma pista de contextualização, com significado social. Neste último caso, a alternância é uma evidência da identidade social negociada pelo falante. Os demais participantes da interação devem ser capazes de co-sustentar tal pista a fim de que a interação aconteça. A forma como isso acontece na seqüencialidade da interação face a face será descrita na subseção 2.5 deste capítulo.

O significado social de que se reveste essa alternância, no entanto, torna-se menos expressivo quando os códigos se alternam com uma freqüência considerável dentro de uma comunidade de fala. De acordo com Auer, quando o falante faz constantes alternâncias de código, tornando tais alternâncias ou escolhas menos salientes interacionalmente, o potencial de usar a alternância com um significado local diminui. Nesse caso, a alternância caracteriza uma mistura de códigos, o que, em alguns casos, traduz uma identidade de grupo. Para dar conta desse percurso de mudança em uma comunidade de fala, Auer (1999a) propõe uma conceituação do fenômeno em forma de *continuum*, que tem na ponta inicial a alternância de código (CS), passa pela mistura de código (LM) e culmina com um fusoleto (CS→LM→FL).

A alternância de código também pode acontecer entre variedades de uma mesma língua. Nesse sentido, o trabalho de Blom e Gumperz (2002), realizado na comunidade de Hemnesberget, na Noruega, mostra, por exemplo, que uma alternância de código pode redefinir uma situação social em curso, com implicações para uma mudança de papéis por parte dos participantes - alternância situacional - ou pode enriquecer uma situação em curso, permitindo alusões a mais de uma relação social dentro de uma mesma situação - alternância metafórica de códigos. Esses autores apresentam alguns exemplos de alternâncias, como o que é narrado a seguir, evidenciando como a chegada de um membro de fora da comunidade redefiniu a situação social em curso (alternância situacional).

Certa vez, quando nós, na condição de forasteiros, nos aproximamos de um grupo de residentes que conversavam, nossa chegada produziu uma alteração considerável na postura descontraída do grupo. As mãos foram retiradas dos bolsos e as expressões faciais mudaram. Como se poderia prever, nossas observações ocasionaram uma mudança de código, marcada simultaneamente por uma alteração nas pistas do canal (ou seja, velocidade de enunciação das frases, ritmo, maior número de pausas de hesitação etc.) e por uma mudança de (R) para (B) em termos gramaticais (BLOM e GUMPERZ, 2002, p. 68).

Dessa forma, no que se refere à conceituação de comunidade de fala, Gumperz (1993) mostra que os significados sociais da alternância de código vinculam-se às situações em que relações locais e não-locais são postas em prática. Se, por um lado, os membros que permanecem em uma mesma comunidade partilham significados sociais comuns, por outro lado, os membros que eventualmente se afastam do grupo e, depois, retornam, ou membros estranhos ao grupo, não comungam, em plenitude, desses mesmos significados. Sendo assim, na interação entre esses diferentes membros, a alternância de código pode evidenciar uma tentativa de preservação de valores locais ou uma mobilidade em direção a novos valores em uma comunidade de fala (BLOM e GUMPERZ, 2002).

Blom e Gumperz (2002), com relação a essa questão, tendo por base a comunidade na qual realizaram seus estudos, registram:

[...] o destino do dialeto local parece assegurado contanto que a identificação com os valores locais mantenha sua importância e que o sistema socioecológico continue a evitar o acúmulo de indivíduos como os estudantes, que não conseguem manter a barreira situacional entre o dialeto e a língua-padrão (BLOM e GUMPERZ, 2002, p. 84).

Assim, em toda e qualquer comunidade de fala linguisticamente heterogênea *stricto sensu*, a diversidade assinala atitudes entre os falantes e evidencia informações a respeito da identidade social desses mesmos falantes. No exemplo anterior, a alternância de línguas ou de dialetos produz significados sociais. O membro considerado exterior ao grupo, no entanto, por não partilhar os significados sociais de uma alternância, por exemplo, também pode atuar como alguém de fora, evidenciando uma *performance* individual, no sentido de resistir à identidade social negociada na interação. Nesse sentido, o conceito de comunidade de fala, apoiando-se no compartilhamento de significados sociais, diferenciados de uma comunidade de fala para outra, não contempla a dinamicidade das relações que um falante estabelece com diferentes práticas sociais.

Eckert e McConnell-Ginet (1992) afirmam preferir o conceito “comunidades de prática” em detrimento de “comunidade de fala”, uma vez que o primeiro conceito permite explicar a dinamicidade das relações sociais, mostrando que uma pessoa adota tanto traços de um grupo, identificando-se com determinada identidade social, como pode resistir para manter outra identidade social. Nesse sentido, o conceito de comunidades de práticas não ignora nem exclui uma atuação diferenciada em uma comunidade, a fim de definir a comunidade de fala, mas procura compreender essa atuação em termos de uma *performance* individual, que pode ter relação com alguma identidade social.

Essas pesquisadoras definem comunidades de prática da seguinte forma:

Como construto social, comunidade de prática é diferente da noção tradicional de comunidade, primariamente porque é definida simultaneamente pelos integrantes que a ela pertencem e pela prática na qual esses integrantes se engajam. De fato, são as práticas da comunidade e a participação diferenciada dos integrantes na comunidade que estruturam socialmente a comunidade¹⁸ (ECKERT e McCONNELL-GINET, 1992, p. 490).

De acordo com essa concepção, para explorar de que forma “práticas sociais” e “lugares” individuais próprios de uma comunidade de fala conectam-se com as práticas de outra, é preciso focalizar o processo de articulação. Cada membro participa de mais de uma comunidade de prática e em cada qual constitui identidades sociais, as quais também estruturam socialmente a comunidade.

Nesse sentido, o conceito de “comunidade de fala”, segundo Eckert e McConnell-Ginet (1992), é uma abstração, uma vez que os sociolinguistas ainda não reconheceram explicitamente o papel crucial da prática social. Bucholtz (1999) destaca seis fatores, segundo os quais a comunidade de fala é um modelo inadequado para trabalhar a relação linguagem e gênero:

- (a) Sua tendência de conceber a linguagem como central;
- (b) Sua ênfase no consenso como sendo o princípio organizador de comunidade;
- (c) Sua preferência em estudar membros centrais da comunidade acima daqueles que estão à margem;
- (d) Seu foco no grupo, em detrimento do indivíduo;
- (e) Sua visão de identidade como um conjunto de categorias estáticas;
- (f) Sua valorização da interpretação do pesquisador acima do entendimento das práticas por parte dos próprios participantes¹⁹ (BUCHOLTZ, 1999, p. 207).

É preciso considerar que um falante, por uma variedade de razões, como, por exemplo, o fato de ser, ao mesmo tempo, pai, filho, bancário e esportista, articulará

¹⁸ A community of practice is different as a social construct from the traditional notion of community, primarily because it is defined simultaneously by its membership and by the practice in which that membership engages. Indeed, it is the practices of the community and members' differentiated participation in them that structures the community socially.

¹⁹ (a) Its tendency to take language as central; (b) Its emphasis on consensus as the organizing principle of community; (c) Its preference for studying central members of the community over those at the margins; (d) Its focus on the group at the expense of individuals; (e) Its view of identity as a set of static categories; (f) Its valorization of researchers' interpretations over participants' own understandings of their practices.

diferentemente múltiplas participações. Nessas participações, os significados sociais, bem como as identidades sociais, as formas de participação e o valor simbólico da forma lingüística, são constante e mutuamente construídos. Assim, um indivíduo, em uma dada interação, pode atuar como um *drag queen*, isto é, apresentar uma *performance* de uma *lady*, sem assumir, necessariamente, essa identidade, e negociar, ao mesmo tempo, sua identidade masculina (BARRET, 1999).

Com a proposição do conceito de comunidades de prática, Eckert e McConnell-Ginet (1992) focalizam a dinamicidade das relações sociais, mostrando que os valores simbólicos, como os de uma forma lingüística, não são previamente dados e não são os únicos a construir uma identidade social, uma vez que o falante é visto como co-construtor dos valores simbólicos e das comunidades de prática. Esse falante não é, assim, um mero usuário de significados sociais, aprendidos mecânica ou estrategicamente (ECKERT e McCONNELL-GINET, 1992). Significados sociais e/ou identidades, como de gênero e outras relações ao mesmo tempo, são produzidos (e muitas vezes se reproduzem) através da participação individual e pela prática social na qual a participação se engaja, ou seja, os participantes de uma prática constroem, por um lado, a prática na qual são produzidas identidades e, por outro lado, constroem ou resistem a traços das identidades produzidas ou reproduzidas em tais práticas.

O repertório lingüístico, de acordo com o conceito de “comunidades de prática”, constitui um conjunto de recursos para a articulação de múltiplas participações e das formas através das quais essas participações acontecem.

O modo de fala em uma comunidade não constitui simplesmente a ativação de um traço específico de uma comunidade específica, ou uma reivindicação simbólica de pertencimento em determinada comunidade, mas uma articulação complexa das formas de participação do indivíduo naquela comunidade com participação em outras comunidades que são salientes no momento. Assim, as práticas lingüísticas de

uma dada comunidade de prática estarão continuamente mudando como resultado das muitas salientações que se fazem relevantes pelas participações de seus múltiplos membros²⁰ (ECKERT e McCONNELL-GINET, 1992, p. 492).

Os falantes desenvolvem, assim, padrões lingüísticos a partir do seu engajamento em atividades de várias comunidades nas quais eles participam e, em contrapartida, a linguagem funciona como um dos recursos para a articulação dos falantes com múltiplas comunidades. Ao mesmo tempo em que favorece essa articulação, a linguagem, em razão dessas diferentes participações dos falantes, muda continuamente.

Essa perspectiva dinâmica do uso da linguagem reafirma a heterogeneidade lingüística associada à uma heterogeneidade de participações da pessoa na sociedade. Diante disso, definir um indivíduo ou mesmo uma sociedade como monolíngüe reflete, muitas vezes, o mito de uma sociedade uniforme. Esse mito não se sustenta, uma vez que, consoante discussões registradas nesta subseção, em grupos bilíngües e grupos bidialetais, a alternância de código pode se revelar uma forma valiosa para marcar uma identidade social de grupo, por exemplo. Além disso, a maior parte dos indivíduos, nas sociedades complexas contemporâneas, participa de várias comunidades de prática. Nessas comunidades de prática, um uso diferenciado da(s) língua(s) é uma necessidade devido à pluralidade de papéis sociais do falante.

Tendo, assim, discutido o conceito de “comunidade lingüística” (GUMPERZ, 1993), com vistas a evidenciar que se trata de uma definição parcial de comunidade uma vez que as categorias usadas para defini-la são demasiadamente estanques, encaminho o fecho desta subseção, registrando que o membro que não compartilha os mesmos traços lingüísticos

²⁰ A way of speaking in a community does not simply constitute a turning on of a community-specific linguistic switch, or the symbolic laying of claim to membership in that community, but a complex articulation of the individual's forms of participation in that community with participation in other communities that are salient at the time. In turn, the linguistic practices of any given community of practice will be continually changing as a result of the many salencies that come into play through its multiple members.

é excluído em prol de uma pretendida unidade. A atuação das pessoas não é observada em termos de identidade social. Essa crítica também foi estendida ao segundo conceito aqui discutido, que, segundo Eckert e McConnell-Ginet (1992) ignora qualquer membro com atuação diferenciada em prol de uma aparente unidade, conforme foi circunstanciado anteriormente.

O conceito de “comunidades de prática” constituiu outro foco desta subseção, conceito que propõe observar a descrição das relações estabelecidas entre um falante, membro de uma comunidade, com outras comunidades, em uma perspectiva dinâmica de participação. Com esse conceito, Eckert e McConnell-Ginet (1992) mostram que significados sociais envolvem a participação em uma variedade de práticas que constituem as identidades étnicas, de classe, de gênero e outras relações ao mesmo tempo. Além disso, o mesmo indivíduo pode ter diferentes participações nas práticas sociais, evidenciando ao mesmo tempo tratar-se de uma construção social ou de uma *performance* individual.

Cabe, finalmente, o registro de que, nesta tese, adoto o conceito de “comunidade lingüística” (GUMPERZ, 1993) para fazer referência aos membros (grupo), participantes desta pesquisa. Com a adoção desse conceito, não defino *a priori* o grupo como uma comunidade; por outro lado, adoto o conceito de comunidades de prática para descrever a construção social ou a negociação de identidades sociais na interação face a face na escola e entre as pessoas em práticas sociais da comunidade.

Concluída esta discussão, na subseção que segue, discuto a construção social de gênero, mostrando que esse conceito foi usado, por algumas correntes teóricas, como uma categoria analítica ou como uma categoria social que, somada a outras categorias, serviu de parâmetro para definir uma comunidade de fala, por exemplo. A discussão, em termos de uma identidade social de gênero, permite abarcar a dinamicidade com que os indivíduos negociam

uma identidade de gênero em determinada seqüência interacional, mas não em outra. Compreender, então, de que forma esse conceito foi discutido por diferentes correntes teóricas é o objetivo da subseção que segue.

2.3. A construção social da identidade de gênero

A preocupação teórica com gênero social como uma forma de falar sobre sistemas de relações sociais ou sexuais, isto é, como uma categoria analítica, emergiu no fim do século XX (SCOTT, 1995). Isso explicaria, de certa forma, a dificuldade das feministas contemporâneas para incorporar o termo “gênero” às abordagens teóricas existentes. Atualmente, embora várias correntes teóricas trabalhem com a concepção de gênero, há uma divergência na forma como as correntes concebem o gênero como uma categoria analítica. Assim, realizar uma discussão entre a forma como o Pós-estruturalismo, a Sociolinguística laboviana e a Etnografia concebem a categoria “gênero” é o objetivo desta subseção.

O Pós-estruturalismo é uma reação aos estudos da linguagem que têm como premissa básica que os sujeitos têm a capacidade de fixar os sentidos nas palavras - perspectiva intencionalista da linguagem. Essa corrente teórica, que tem seu principal aporte teórico em Foucault e Derrida, traz o discurso para o centro das atenções e provoca uma “virada lingüística”, pois afirma que a linguagem não é propriamente uma representação da realidade feita pelos sujeitos, mas que ela é constituidora dos sujeitos e da realidade.

De acordo com essa concepção, a linguagem não é apenas um meio de transmitir idéias ou significados, mas é a instância em que se constroem os sentidos que atribuímos ao

mundo e a nós mesmos. Em outras palavras, a linguagem constitui o real, e os sujeitos são constituídos na linguagem (SCOTT, 1995; LOURO, 1995).

Conceber a linguagem dessa forma, significa colocá-la como o centro, como *locus* da produção de sentidos. Isto é, descentraliza-se o sujeito, que, sob essa perspectiva teórica, é constituído pela linguagem. Essa linguagem é concebida, entretanto, como um *locus* ativo, conflitivo, dinâmico e enredado por relações de poder.

Assim, o trabalho dessa corrente teórica consiste em desconstruir a linguagem, no sentido de desmontar a lógica de oposições binárias, as quais constituem a base de operação do pensamento ocidental (LOURO, 1995). Trata-se de deslocar oposições, como rico/pobre, homem/mulher, para demonstrar que um pólo está presente no outro, ou seja, que a diferença é constituidora de um significado social, como de classe social e de gênero, por exemplo.

Dentro dessa corrente teórica, o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre sexos e, ao mesmo tempo, é uma forma de dar significado às relações de poder. Meyer (2001), que trabalha a questão do gênero nessa perspectiva, define o gênero da seguinte forma:

Gênero, então, enfatiza a construção relacional do sexo e a organização social dessa construção, entendendo que ela é uma construção que é histórica e que precisa ser entendida a partir de sua articulação com outras categorias sociais como classe social, raça/etnia, geração, religião, para citar algumas das mais importantes. A noção de poder que está presente nessa relação, introduz aí a dimensão de conflito, uma vez que as mulheres e os homens não são apenas mulheres ou apenas homens, mas são muitas outras coisas ao mesmo tempo, o que significa dizer que não existe uma essência de mulher ou de homem e nem a possibilidade de uma solidariedade dada *a priori*, a partir de uma única posição, neste caso, a partir da posição de gênero (MEYER, 2001, p. 32).

Assim concebido, o significado de gênero precisa ser observado na articulação das inter-relações do individual com a organização social. Uma pessoa, além de ser homem ou mulher, pertence a uma classe social, a uma geração e pode participar ainda de uma Igreja ou escola, por exemplo. Não há, portanto, uma essência de homem e de mulher, ambos estão

constantemente em conflito por desempenhar uma série de papéis sociais. Eles estão sempre em uma luta de poder, de acesso a recursos.

Alguns pesquisadores dessa corrente teórica separam gênero social de sexualidade. Para eles, identidades sociais de gênero, etnicidade, classe ou geração estão imbricadas com nossa identidade sexual e esses vários marcadores sociais interferem na forma de viver a identidade sexual. (LOURO, 2001). Trata-se, nesse caso, de mostrar que a diferenciação social entre homens e mulheres - o gênero - marca a vivência de nossa sexualidade. Segundo Louro,

Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os **outros** sujeitos sociais que se tornarão **marcados**, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como **o segundo sexo** e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual (LOURO, 2001, p. 15-16) [grifo no original].

Destaca-se aqui a construção de identidades hegemônicas, que se afirmam e se definem subjugando “outras” identidades que são diferentes das identidades hegemônicas nos planos sociais mais amplos. No caso da sexualidade, domínios sociais, como a escola, constroem a masculinidade hegemônica, subjugando, a partir dessa construção, escolhas sexuais como do homoerotismo (MOITA LOPES, 2002). Considerando que o objetivo deste trabalho é descrever como crianças com uma idade entre cinco e 10 anos negociam identidades sociais, não realizo *a priori* uma distinção entre identidade de gênero e identidade sexual uma vez que é preciso observar se os dados apontam para questões de identidade sexual.

Importa, ainda, considerar, no que diz respeito à corrente pós-estruturalista, que embora apresente o gênero e a sexualidade como uma construção histórica, que precisa ser entendida a partir de sua articulação com outras categorias sociais, apresenta o poder como constituinte *a priori* de toda relação social. Nessa concepção, as estruturas de dominação,

firmadas em instituições sociais, produziriam de alguma forma “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1999) que se comportariam como autômatos. Além disso, o *locus* de análise é a linguagem, uma vez que o mundo e os sujeitos são constituídos na linguagem. Trata-se de um olhar para a linguagem, abstraindo-a do seu contexto de uso temporal e espacial, situado. O pesquisador considera quem usou tal linguagem, em termos de sexo, classe social, idade, mas o *corpus* de análise é geralmente um depoimento verbal ou escrito dos sujeitos envolvidos. Os pós-estruturalistas em geral não se detêm sobre como essa questão do gênero aparece nas relações sociais desse sujeito, como ele sinaliza e efetivamente produz a sua identidade de gênero para todos os fins práticos da ação social em uma dada interação situada.

Nesse sentido, esse olhar para a questão do gênero aproxima-se da forma como os sociolinguistas labovianos concebem o gênero: uma categoria social que, correlacionada com outras categorias, mostraria como as pessoas usam a variável lingüística em análise. Os sociolinguistas variacionistas, entretanto, procuram obter uma amostra representativa de fala cotidiana. Para isso, Labov (1972) recomenda coletar os dados, levando o informante a apresentar narrativas, sugerindo que o número mínimo de informantes sejam cinco sujeitos para cada variável social focalizada na pesquisa.

Assim, o escopo de análise dos sociolinguistas é mais amplo do que o escopo dos estudos pós-estruturalistas, uma vez que eles não restringem a análise a um material específico, como, por exemplo, aos materiais educativos utilizados no âmbito do Programa Nacional de Incentivo ao Aleitamento Materno (MEYER, 2001). No caso desse estudo, acontece uma análise do discurso que desconsidera, no entanto, situações sociais situadas. A objeção em relação a pesquisas sociolinguísticas labovianas para o entendimento da ação social pelo uso da linguagem é que tais pesquisas concebem (geralmente) “gênero” como uma

categoria biológica e não como uma categoria construída socialmente pelas pessoas, a partir de sua participação em várias práticas sociais.

Nessa perspectiva, o gênero constitui-se numa das variáveis de inúmeros estudos que analisam a variação lingüística. Dentre os resultados de alguns desses estudos, estão as conclusões de Trudgill (1992), mostrando que mulheres são mais inovadoras lingüísticamente, assim como o estudo de Labov (1990) que evidenciou, com maior grau de detalhamento, que as mulheres lideram processos de variação e são mais conservadoras em processos estáveis de mudança lingüística. Labov, nesse texto, reconhece a necessidade de conceber gênero como uma categoria social mais ampla que categoria sexual.

Gal (1998) critica estudos como os de Trudgill e de Labov, afirmando que a discussão do papel das mulheres na mudança lingüística raramente vinculou-se à posição social das informantes por ocasião da discussão acerca do modo como as mulheres desejam revelar a si mesmas através da fala. Segundo Gal, os trabalhos devem descrever a fala de homens e de mulheres como resultado de escolhas lingüísticas com significado social e estratégico, significado que sistematicamente liga mudança lingüística à mudança social.

Essa é uma das principais críticas endereçadas à Abordagem de Dominância e Poder. Segundo essa abordagem, o uso da linguagem mostraria a dominância e o poder masculino, isto é, que homens e mulheres não exercem papéis equivalentes na interação. Alguns estudos dentro dessa abordagem mostraram, por exemplo, que os homens silenciam as mulheres (DE FRANSCISCO, 1998), que a interrupção é uma estratégia usada por homens para exercer poder e controle (WEST e ZIMMERMAN, 1998) e que as mulheres trabalham mais arduamente para iniciar e manter uma conversação (FISHMAN, 1998).

A crítica a esses estudos é no sentido de destacar a necessidade de extrapolar o uso da linguagem e verificar se há uma cultura de dominação masculina e uma cultura de

submissão feminina. Além disso, essa dominação pode acontecer por outras vias, e a linguagem pode ser apenas um dos recursos de dominação, conforme mostra o estudo de Gal, por exemplo.

Gal (1998) realizou um estudo etnográfico, observando a construção social de língua e de gênero na comunidade de Oberwart/Áustria. Trata-se de uma cidade que foi separada da Hungria depois da Primeira Guerra Mundial e onde, desde 1500, a população de húngaros vinha sendo dizimada por guerras turcas, posteriormente ao que, era reconstruída por colonos falantes de alemão. Nos últimos trinta anos antes de o estudo ser realizado, essa cidade apresentou um crescimento demográfico de seiscentos para cinco mil habitantes, uma vez que se tornou um novo centro comercial - muitos colonos, falantes de alemão, vieram de cidades vizinhas. Dessa forma, em razão desse percurso histórico, atualmente, somente um quarto da população é bilíngüe; o restante tem a língua alemã como língua materna.

Considerando que o foco do estudo de Gal são os agricultores camponeses, é preciso destacar que muitos dos colonos locais tornaram-se trabalhadores industriais ou trabalhadores camponeses, nos últimos anos. Em 1972, somente um terço da população bilíngüe trabalhava exclusivamente na agricultura camponesa. Diante dessa realidade, a hipótese de Gal (1998) é que a escolha lingüística está associada com *status* social e com natureza das atividades desenvolvidas pelo falante, ou seja, que a mudança na escolha lingüística pode estar sendo usada pelos falantes para simbolizar uma mudança em seu próprio *status* social, ou suas atitudes revelam isso diante das atividades simbolizadas pela linguagem.

Como resultado de pesquisa, Gal mostrou que havia uma rejeição da língua húngara em favor do alemão, porque o húngaro era símbolo do *status* depreciativo de camponês. Considerando idade, gênero e rede de interações, a pesquisadora observou que a

mudança se restringia a um subconjunto limitado de interações, em que falantes, cujas redes e *status* não tinham mudado há cinquenta anos, escolhiam a língua húngara invariavelmente com muitos interlocutores. Para esse grupo de pessoas, a escolha da língua continuava servindo à função de asseverar o *status* comum de camponês de Oberwart.

Para os cidadãos jovens, entretanto, trabalhadores não-camponeses, a escolha de língua variava de acordo com o interlocutor, usando o húngaro com os avós, mas preferindo falar o alemão nas demais situações. A mulher jovem, mais que o homem jovem, preferia usar invariavelmente a língua alemã, pois, para ela, o húngaro estava associado à vida campesina, que era uma escolha pouco atraente para essa população. As jovens preferiam trabalhar em indústrias e comércio, uma vez que, com isso, não ficavam envolvidas com o serviço doméstico; o trabalho garantia-lhes a independência que não conquistariam ao se casarem com um camponês, por exemplo. Desse modo, tais mulheres rejeitavam a vida de camponesas e, conseqüentemente, a língua húngara, estreitamente associada à condição de camponês.

Diante dessa opção das mulheres jovens, os homens, nos últimos anos, precisavam procurar mulheres em outras cidades para o casamento, ou seja, casavam-se com mulheres monolíngües em alemão. Esse estudo evidencia, então, que as atitudes e as escolhas lingüísticas das mulheres jovens promoveram mudanças nos padrões de uso da língua naquela comunidade. Evidenciou-se, pois, em Oberwart, uma movimentação da realidade lingüística amarrada à realidade social, uma movimentação de um bilingüismo alemão/húngaro para um monolíngüismo em alemão.

Assim, nessa comunidade específica, o gênero adquiriu uma relevância fundamental para a atual realidade lingüística. Para chegar a essa construção social de gênero, entretanto, foi necessário não somente definir algumas categorias sociais, mas observar os papéis sociais de homens e de mulheres na comunidade, conhecer o processo sócio-histórico

de formação dessa comunidade, observar as atitudes das pessoas, enfim, descrever como o construto social de gênero se realiza na ecologia dessa comunidade.

Tal concepção de gênero corrobora o que Eckert e McConnell-Ginet (1992) discutem, ou seja, estudar gênero e linguagem separadamente de outros aspectos sociais seria perder muito de seu significado social. Essas autoras concebem o gênero como sendo produzido e reproduzido através das diferentes formas de participação em comunidades de prática particulares. Trata-se, conforme discussão registrada na subseção anterior, de um conceito que procura abarcar a dinamicidade das relações sociais das pessoas, uma vez que desempenham, geralmente, vários papéis sociais. É, pois, interessante conceber o gênero como um processo que está em constante movimentação e esse movimento afeta tanto a construção individual como a construção social da identidade de gênero.

Assim, Eckert e McConnell-Ginet (1992) destacam, em seu estudo, que linguagem e gênero envolvem a participação em uma variedade de práticas que constituem “identidades de gênero” e outras relações ao mesmo tempo. A dinamicidade das relações sociais leva a isso. Além disso, as pesquisadoras mostram que a linguagem interage com outros sistemas simbólicos - roupas, adornos, olhar etc. - e o gênero sempre está ligado às formas de participação nas comunidades. Por fim, destacam as estudiosas que o gênero não pode ser visto separadamente como identidade social em si, mas como uma identidade negociada constantemente nas práticas sociais, através de processos de contestação e de colaboração. Nesse sentido, trabalhos como de Goodwin (1999) e Orellana (1999) mostram, por exemplo, os pólos de conflito e de cooperação entre os conceitos de “maldade” e “bondade”, os quais são definidos mutuamente pela produção interacional e pela identidade social de garotos e garotas latinas, que vivem nos Estados Unidos.

Orellana observou, mais especificamente, que meninos e meninas tinham construções diferenciadas de “bondade” e “maldade”, as quais representavam nos seus textos. Enquanto as produções textuais das meninas quase sempre enfatizavam o romance, com final feliz, e nesse sentido a menina bondosa era aquela bonitinha, doce, meiga; os meninos desenhavam super-heróis, fortes, valentes. Segundo a autora, a negociação dessas construções sociais tem relação com as identidades sociais, pois, enquanto a menina negocia traços da mulher dona de casa - identidade feminina local -, os meninos negociam traços da identidade masculina local, pois cabe ao homem salvar as pessoas de sua situação minoritária.

Reconhecendo essa dinamicidade das relações sociais, é possível pensar na discussão de Bourdieu (1998) a respeito da violência simbólica. De acordo com ele,

[...] a força simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos (BOURDIEU, 1998, p. 50).

O que destaco em relação à citação é que a força simbólica desencadeia, de forma aparentemente simples, disposições que o trabalho de inculcação e de incorporação já realizou naqueles que se vêm capturados por ela. No caso do gênero, essa força aparece, muitas vezes, na relação do gênero com outros sistemas simbólicos, como a vestimenta, por exemplo. O modismo que acompanha a roupa atua “como uma magia”, por conferir *status* àquelas mulheres que podem comprá-la e destituir desse mesmo *status* aquelas que não podem.

Diante da discussão realizada até aqui, considero cumprido o objetivo desta subseção, ou seja, além de discutir a concepção de gênero e de sexualidade de algumas correntes teóricas, procurei mostrar que o conceito de gênero é uma construção social (GAL, 1998), que resulta em identidades sociais de gênero (ECKERT e McCONNELL-GINET, 1992). Nessa perspectiva, gênero social, para fins deste estudo, é um construto social relacionado a outros aspectos ou a outras identidades.

Dando continuidade ao compromisso teórico desta pesquisa, discuto, na subseção seguinte o letramento, como prática social. Esse conceito surge para mostrar que a alfabetização escolar é um dos letramentos que o indivíduo pode adquirir. Em outros domínios da vida, como na família, no trabalho, na Igreja, ele pode familiarizar-se com outros letramentos, ou seja, formas diferenciadas de construir sentido do texto escrito. Esses letramentos são apagados na sociedade em prol de um mito do letramento.

2.4. O letramento como prática social

Nesta subseção, procuro discutir letramento como prática social (BARTON, 1994). Para tanto, registro inicialmente, uma breve contextualização histórica do surgimento do conceito de “letramento”, seguida de uma discussão sobre alguns modelos de letramento para, finalmente, refletir sobre letramento como prática social, considerando sua implicação para o ensino escolar.

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita na sociedade dos estudos sobre alfabetização. Em outras palavras, à medida que a alfabetização foi avançando nas sociedades, desde o final do século XIX, surgiu um novo questionamento: por que pessoas alfabetizadas não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita? O termo “letramento” surgiu, assim, para definir, não pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, mas “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2001, p. 72).

Pesquisadores como Scribner e Cole (1981), Gee (1990) e Street (1984) questionam o modelo escolar tradicional de escrita uma vez que pesquisas realizadas por eles apontaram que o tipo de habilidade em relação à escrita, desenvolvido por um indivíduo, depende da prática social em que ele se engaja ao usar a escrita, a adoção de um modelo que apenas desenvolva habilidades cognitivas, atribuídas unicamente à escrita, torna-se uma forma reducionista de conceber a aquisição do letramento.

Essa concepção reducionista de letramento está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social. Trata-se de um “modelo autônomo de letramento” (STREET, 1984). Nesse modelo, a escrita é um produto completo em si mesmo. Ao conceber a escrita dessa forma, o leitor não precisa considerar o contexto de sua produção para a interpretação. O processo de interpretação está determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito. Assim, a escrita e a oralidade representam ordens diferentes de comunicação, pois, enquanto a escrita é, em princípio, um produto completo em si mesma, a oralidade está ligada mais diretamente à função interpessoal da linguagem, às identidades e às relações que as pessoas constroem na interação.

Com a adoção desse modelo autônomo de letramento, a escola atribui o eventual fracasso escolar ao indivíduo. Segundo ela, o indivíduo não aprende a escrita porque pertence ao grupo de pobres e marginalizados. O modelo de letramento adotado pela escola não é questionado pela sociedade. As pessoas constroem uma fé nos poderes do letramento escolar e, a partir dele, consideram-se incapazes de aprendê-lo.

Street (1984) contrapõe ao modelo autônomo um modelo alternativo de letramento, que define como “ideológico”. Segundo esse modelo ideológico, as práticas de letramento (no plural) seriam social e culturalmente determinadas, o que equivale a dizer que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos

contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada. Assim, as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder.

Além do exposto, o modelo ideológico propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes. Além disso, esse modelo está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo.

Através de estudos, como de Heath (1982, 1983), compreendeu-se de que as diferenças nas práticas discursivas de grupos distintos acontecem devido a formas diferentes de uso da escrita no cotidiano de tais grupos. Sua pesquisa, realizada em três comunidades dos Estados Unidos (Trackton, Roadville e Maintown), investigou o fenômeno do letramento, procurando conhecer o caminho de aprendizagem dos modelos culturais da leitura e da escrita percorrido pelas crianças das três comunidades, antes de seu ingresso na escola. Dentre os resultados de sua pesquisa, a autora mostra diferenças em relação aos usos e funções do letramento e seus efeitos sobre as relações sociais, maneiras e estilos de comunicação, nas três comunidades. Essas diferenças, acrescenta Heath, extrapolam o uso restrito da escrita, manifestando-se também na oralidade dos sujeitos e nas formas de organização social e de interação no lar. Ou seja, seu estudo mostra que, em certas classes sociais, as crianças são letradas por possuírem estratégias orais letradas. Tais estratégias são desenvolvidas antes mesmo de as crianças serem alfabetizadas, a partir do relato de histórias pelas mães. Disso resultam padrões diferentes de adaptação da criança no início de sua vida escolar.

A unidade de análise de Heath foi o evento de letramento, definido como todas as situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido em uma situação específica. A interação entre os participantes e os processos e estratégias interpretativas

constituem o evento. Isso mostra que tal interação passa a ser um aspecto relevante nas relações estabelecidas entre falantes envolvidos em um evento de letramento.

Um exemplo de evento de letramento seria o do adulto lendo uma história para a criança à noite. Esse é um evento interessante, quando acontece regularmente, com repetidos padrões de interação. Outros exemplos de eventos de letramento estão presentes em atividades como a discussão do conteúdo de um jornal com amigos, a organização de uma lista de compras, a anotação de mensagens de telefone, enfim, atividades da vida diária que envolvem a escrita.

Barton (1994, p. 37) também discute o letramento como uma atividade social, descrevendo-o em termos de práticas e eventos sociais. Como prática de letramento, ele define os padrões culturais de uso da leitura e da escrita em uma situação particular, isto é, as pessoas trazem seu conhecimento cultural para uma atividade de leitura e escrita, definindo os caminhos para utilizar o letramento em eventos de letramento. Os eventos, por sua vez, são as atividades particulares nas quais o letramento tem um papel. Essas atividades podem ter uma certa regularidade.

Um exemplo ilustrativo que auxilia na compreensão de práticas e eventos de letramento, fornecido por Barton, focaliza dois amigos discutindo um artigo de jornal local, sentados na sala-de-estar; eles planejam escrever uma resposta para o jornal. Essa atividade caracteriza um evento de letramento. No momento em que vão discutir como escrever a carta, os dois amigos vão recorrer a formas de falar e de escrever, isto é, os dois participantes fazem uso de suas práticas de letramento.

Definir “letramento” como uma atividade social requer, dessa forma, discutir algumas questões sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita na(s) sociedade(s). Barton e Hamilton (2000) discutem a teoria sobre letramento, como prática social, a partir de seis

proposições a respeito da natureza do letramento. Tais proposições, seguindo a forma como foram apresentados pelos pesquisadores, estão sintetizadas no quadro, a seguir.

- O letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais; tais práticas sociais podem ser inferidas dos eventos que são mediados por textos escritos;
- existem diferentes letramentos associados com diferentes domínios da vida;
- as práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros;
- as práticas de letramento têm propósitos e se encaixam em metas sociais e práticas culturais mais amplas;
- o letramento é historicamente situado;
- as práticas de letramento mudam, e novas práticas são freqüentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal e construção do sentido.²¹ (BARTON e HAMILTON, 2000, p. 8).

Quadro 1. Letramento como prática social

De acordo com a primeira proposição, os textos são uma parte dos eventos de letramento, uma vez que o estudo do letramento é o estudo dos textos e como eles são produzidos e usados, ou melhor, letramento é o conjunto de práticas sociais que se constroem a partir de eventos mediados por textos escritos. Trata-se de compreender o letramento a partir da metáfora da ecologia (BARTON, 1994), ou seja, o conceito de práticas de letramento oferece um caminho para compreender a inter-relação entre as atividades de leitura e de escrita e a estrutura social na qual tais atividades acontecem e que elas ajudam a mudar.

A base concreta para a observação são os eventos de letramento. Em outras palavras, para conhecer e descrever práticas de letramento, os estudos descrevem eventos de letramento do cotidiano das pessoas. De acordo com Hamilton (2000):

²¹ Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts.

- There are different literacies associated with different domains of life.
- Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others.
- Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices.
- Literacy is historically situated.
- Literacy practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making.

Os eventos de letramento visíveis são apenas a ponta do *iceberg*: as práticas de letramento podem apenas ser **inferidas** a partir de evidências observáveis, porque elas incluem recursos invisíveis, tais como conhecimento e sentimento; elas incorporam valores e propósitos sociais; e são parte de um contexto em constante mudança, tanto espacial como temporalmente²² (HAMILTON, 2000, p. 18) [grifo no original].

Os eventos de letramento são a parte concreta observável. Uma mudança espacial e temporal caracteriza, em princípio, uma mudança no evento. Uma mudança de prática é observável nos modos de interagir com a leitura e a escrita, ou seja, a mudança de modos culturais de interagir com o texto escrito caracteriza uma mudança de prática, conforme a quarta proposição do Quadro 1. Tusting (2000) alerta para o fato de que é necessário estar continuamente atento para o fato de que as práticas de letramento emergem de repetições rítmicas de eventos de letramento similares. Seu trabalho mostra, a partir de uma análise das práticas em torno de folhetos paroquiais de uma Igreja Católica, que o uso do letramento em eventos sincronizados no tempo atinge metas sociais de manutenção da identidade comunitária tanto em nível local, sincronizando as atividades da comunidade paroquial, como no nível global, através da disseminação do letramento pela voz institucional da Igreja Católica. O tempo, nesse caso, é um fator importante, segundo Tusting, para a manutenção de uma identidade local e global e é um traço marcador das práticas de letramento da Igreja Católica.

Não se trata, no entanto, de descrever práticas de letramento em termos de unidades de comportamento. É preciso descrever situadamente eventos de letramento a fim de poder identificar formas culturais de interagir com o texto escrito. Valores, atitudes, construções sociais e discursos sobre letramento marcam essencialmente práticas de letramento. Segundo Barton e Hamilton (2000, p. 7-8), “esses [valores, atitudes] são

²² [...] visible literacy events are just the tip of an iceberg: literacy practices can only be *inferred* from observable evidence because they include invisible resources, such as knowledge and feelings; they embody social purposes and values; and they are part of a constantly changing context, both spatial and temporal.

processos internos do indivíduo; ao mesmo tempo, as práticas são processos sociais que conectam as pessoas umas com as outras, e elas incluem cognições compartilhadas, representadas em ideologias e identidades sociais”.²³

De acordo com a segunda proposição de Barton e Hamilton (2000), as pessoas adquirem diferentes letramentos associados com os diferentes domínios da vida. Elas desempenham papéis sociais que exigem usos particulares da escrita. Um exemplo pode ser o papel do homem e da mulher em eventos de letramento em casa, onde pode caber à mulher escrever cartões de aniversário e de Natal, e, ao homem, resolver problemas de orçamento doméstico. Essa divisão dos papéis sociais não é óbvia, pois os papéis são negociados, o que pode, eventualmente, envolver conflitos, como por exemplo, quando uma pessoa tem um certo domínio de leitura e de escrita, mas o seu papel social exige outro letramento. Além disso, os papéis sociais das pessoas podem mudar, o que significa que a pessoa pode participar com maior frequência de eventos de letramento em algumas fases da vida do que em outras.

Nesse sentido, o indivíduo, que geralmente participa em mais de uma prática de letramento, devido à sua participação em vários domínios da vida, precisa valer-se de formas específicas de uso da leitura e da escrita, caracterizando diferentes práticas de letramento ou diferentes “letramentos²⁴”. As pessoas se familiarizam com esses letramentos através de sua participação nos diferentes domínios sociais, o que aproxima essa discussão daquilo que foi discutido nas subseções anteriores deste capítulo, ou seja, a construção social de letramentos acontece, assim como a construção de gênero social, através da participação do falante em

²³ These are processes internal to the individual; at the same time, practices are the social processes which connect people with one another, and they include shared cognitions represented in ideologies and social identities.

²⁴ De acordo com Barton, “where these different practices cluster into coherent groups, it is very useful to talk in terms of them as being **different literacies** (p. 38).

diferentes práticas de letramento, ou em diferentes comunidades de práticas conforme descrevem Eckert e McConnell-Ginet (1992). Nesse sentido, a interação social é reconhecida como tendo papel fundamental na aquisição de letramentos, pois, em cada domínio, o participante pode encontrar formas diferenciadas de fazer uso da leitura e da escrita. Ele precisa aprender essas formas, de acordo com o seu papel social no domínio em questão. Assim sendo, ele aprende mais de um caminho de uso da escrita. Além disso, as pessoas aprendem quais aspectos do letramento são importantes em cada domínio social, como, por exemplo, o aspecto ritual na Igreja e os hábitos de comunicação individual em casa (BARTON, 1994).

Embora, de acordo com essa discussão, possa se afirmar que há uma diversidade de letramentos, não é possível falar de categorias de letramento. Isso acontece porque diferentes letramentos podem ter valores diferentes na sociedade, conforme destaca a terceira proposição (Quadro 1). Um letramento pode, por exemplo, ser dominante por ser usado nas instituições dominantes da sociedade, e outro letramento, vernacular, por fazer parte somente da vida diária de certas pessoas.

Também não é possível falar de letramento autônomo. De acordo com Barton e Hamilton (2000, p. 12), “assim como o texto não tem significados autônomos, que são independentes do seu contexto social de uso, um texto também não tem um conjunto de funções que sejam independentes dos significados sociais dos quais ele está revestido”.²⁵

Nesse sentido, as práticas de letramento estão envolvidas por objetivos sociais ou práticas culturais. A forma como um grupo interage com um texto escrito está relacionada com a construção de outros significados sociais. Trata-se de construções sociais de letramento

²⁵ Just as a text does not have autonomous meanings which are independent of its social context of use, a text also does not have a set of functions independent of the social meanings with which it is imbued.

que são negociadas em situações de contato com um letramento vernacular, por exemplo. Dessa forma, como o gênero social, conforme discutido na subseção anterior deste capítulo, os letramentos também são negociados essencialmente na interação face a face.

A quinta proposição, do Quadro 1, acrescenta mais um elemento fundamental para essa compreensão. Segundo ela, o letramento é historicamente situado. Assim como identidades sociais são historicamente determinadas, os modos de fazer uso da leitura e da escrita também são historicamente construídos. Nesse sentido, um grupo de pessoas, ou ainda uma pessoa em particular, pode ter atitudes específicas em relação a determinado letramento, devido a construções históricas diferenciadas de letramento. Isso destaca, de alguma forma, o aspecto dinâmico do letramento; sexta proposição do Quadro 1. Os letramentos mudam tanto porque são afetados pelas mudanças tecnológicas, sociais, culturais e econômicas da sociedade como por necessidades e/ou buscas individuais. O trabalho de Jones (2000) mostra, por exemplo, que reformas burocráticas na Inglaterra obrigaram os agricultores de Welsh a aprender um novo letramento. O uso de computador e tecnologia de satélite foram incorporados ao sistema burocrático, e os agricultores tiveram de aprender a registrar o seu gado nesse novo sistema. Adquirir esse letramento tornou-se uma exigência para a negociação do gado pelos agricultores.

Essas são algumas das questões que evidenciam o valor social do letramento (BARTON, 1994). Diante dessa discussão, e retomando o último tópico a ser discutido nesta subseção - implicações para o ensino escolar, é preciso afirmar que a escola é apenas um domínio social no qual alunos e professores desempenham papéis sociais que exigem um determinado letramento. Não são apenas as crianças que aprendem, tampouco a escola é o único local onde se aprende. Qualquer evento de letramento envolve aprendizagem.

As crianças, quando ingressam na escola, no entanto, precisam aprender a participar dos diferentes eventos que acontecem nesse domínio. Identificar e aprender as formas de participação social aceitáveis nesse domínio é tarefa fundamental para interagir nesse ambiente e obter sucesso escolar. As crianças mais lentas ou que têm dificuldades para aprender tais formas de participação social muitas vezes são vistas e marcadas na escola como crianças com dificuldades para a aprendizagem. A escola, nesse caso, adota o critério de competência comunicativa como sinônimo de competência cognitiva (GUMPERZ, 1986; ERICKSON, 1987). Isso se mostra mais difícil e, em alguns casos, conflituoso, para crianças que vêm de comunidades com culturas diferentes da cultura dominante ou da cultura valorizada pela escola, como mostraram pesquisas como as de Heath (1993), Philips (2002), Shultz, Florio e Erickson (1982) e Mehan (1985).

No caso dessas crianças, conforme mostra a pesquisa de Philips (2002), que compara a organização da interação de duas culturas: dos anglo-americanos de classe média e a dos índios da Reserva Warm Springs, da região central do estado norte-americano de Oregon, longos silêncios e ausência de resposta das crianças índias diante de uma solicitação do professor, de cultura anglo-americana, são percebidos por esse profissional como inabilidade dessas crianças para a aprendizagem escolar. As crianças índias traziam os modos culturais de comunicação verbal e não-verbal da ordenação da fala para a interação. O ritmo de sua conversa era mais lento, as pausas entre os turnos conversacionais eram mais longas, elas toleravam bem os silêncios e raramente começavam a falar ao mesmo tempo; seus turnos variavam menos em duração, ou seja, os modos culturais de organização da conversa não correspondiam ao modo de comunicação dos anglo-americanos.

Nesse sentido, torna-se evidente uma crítica ao uso de um modelo unilinear de aquisição da leitura e da escrita na escola. Um modelo dessa natureza representa, muitas

vezes, uma oportunidade de continuação do desenvolvimento lingüístico e aquisição do letramento escolar de crianças, socializadas por grupos majoritários, e representa uma ruptura para as crianças que não foram familiarizadas com a escrita antes de seu ingresso na escola, ou, ainda, para aquelas crianças que tiveram um processo de socialização diferenciado no seu grupo.

Assim, conforme explica Signorini (1994, p. 21), a “idéia de ‘letra’ como chave para se decifrar (ou conquistar) o ‘mundo’, independentemente de variáveis contextuais de qualquer natureza, remete a um ‘mito’ ” – o mito do letramento. Trata-se de “uma espécie de fé nos poderes ou ‘capacidades’ do letramento como tecnologia fundamentalmente neutra – conhecimento das letras – e disponível, tanto ao desejo individual de sucesso na esfera pública quanto ao desejo coletivo de progresso e desenvolvimento” (SIGNORINI, 1994, p. 21). Assim, “com uma escola para todos”, o sucesso ou insucesso do indivíduo ou de um grupo de alunos passou a ser concebido na sociedade como responsabilidade individual ou grupal. A dificuldade de aprendizagem de crianças de grupos minoritários, por exemplo, foi explicada nos anos 60, por Berstein, em termos de uma privação cultural que impedia o desenvolvimento cognitivo delas (SOARES, 1987).

As implicações do mito do letramento na sociedade são as mais diversas. As pessoas, por exemplo, que não aprenderam a ler e a escrever na escola justificam, muitas vezes, a sua condição social com a falta de oportunidade que tiveram para freqüentar essa mesma escola. Na prática pedagógica de muitas escolas, entretanto, é que podemos encontrar uma das mais graves implicações desse mito do letramento. A escrita adquire, muitas vezes, nesse meio, uma conotação de portadora da verdade absoluta. Dessa forma, as atividades de sala de aula passam a ter um caráter exclusivamente explicativo; uma vez que o significado está somente no texto, a exigência é produzir um efeito objetivo, científico, aproximando-se

ao máximo dessa verdade absoluta expressa no texto escrito. Aquele que não consegue se apropriar dessa escrita é penalizado por um reforço escolar ou, mais tarde, por uma reprovação ou evasão.

Nesse sentido, várias pesquisas mostram que a escola continua insistindo com a adoção desse modelo de letramento. Trabalhos, como de Terzi (1995) e de Corrêa (2001), mostram que, na prática de sala de aula, continua sendo adotada uma forma padrão de leitura e de escrita, ignorando diferenças culturais e sociais e de contato com a forma escrita. A escola ignora a realidade do grupo com o qual trabalha. Assim, as atividades realizadas pelos alunos em sala de aula são, de um modo geral, meras atividades escolares de aquisição de léxico e aprendizagem de regras gramaticais. Escreve Terzi (1995):

O trabalho de sala de aula não-voltado para a construção de sentido revela conceitos falsos de escrita, de texto e de leitura que levam crianças que não tiveram oportunidade de perceber a escrita como significativa no período pré-escolar à construção de conceitos também falsos. O texto é visto por elas como um conjunto de **palavras** cujo significado não interessa, a leitura é vista como apenas decodificação dessas **palavras**, e compreender o texto nada mais é que usar a estratégia de pareamento e mecanicamente localizar a resposta (TERZI, 1995, p. 104) [grifo no original].

Tal entendimento supõe que, ao realizar atividades de leitura como mera decodificação e de interpretação escrita a partir da localização das palavras do texto semelhantes àquelas das perguntas (estratégia de pareamento, conforme Terzi), muitas crianças acabam não percebendo usos significativos da escrita. O que se explicita, segundo a pesquisadora, é o fato de a escola adotar um modelo teórico de letramento incompatível com aquele experienciado pela criança. Insistir nesse tipo de letramento levará a criança a abandonar, paulatinamente, o seu modelo, quando já tiver um modelo, e a apropriar-se do modelo oferecido pela escola. Caso contrário, não obterá sucesso em tal contexto.

Corrêa (2001), por sua vez, mostra que a heterogeneidade não está presente na escrita através de aspectos da representação gráfica, como a prática pedagógica geralmente o concebe. Segundo o autor,

por esta via, fica, portanto, excluída qualquer menção à heterogeneidade da escrita, nada sendo mencionado quanto à anterioridade do grau de letramento do aluno em relação ao seu aprendizado escolar ou quanto ao trânsito entre oralidade e letramento que marca a heterogeneidade das práticas sociais prévias à escolarização (CORRÊA, 2001, p. 145).

Esse pesquisador argumenta, com base em exemplos de redações de vestibulandos, que a presença do oral no escrito aparece como um conteúdo trazido das variedades lingüísticas e do domínio do modo de organização da conversa. Em outras palavras, são traços das práticas de letramento desses alunos.

Nesse sentido, vale destacar que, embora estudos iniciais sobre letramento tenham mostrado a diferença de letramento entre culturas distintas (LÉVI-STRAUSS, 1963), um modelo único de letramento reduz, da mesma forma, as chances de vida de grupos culturalmente semelhantes, conforme evidenciam os trabalhos de Terzi (1995) e Corrêa (2001). Diferenças econômicas, sociais, de gênero, são, muitas vezes, mais selecionadoras que diferenças culturais. Essas diferenças revelam-se, no entanto, tênues e, como que uma magia (BOURDIEU, 1998), marcam as relações sociais, destituindo os menos favorecidos de quaisquer chances de melhoria de vida. A adoção de um único modelo de letramento escolar pode contribuir, nesse caso, para a produção de hegemonia.

Esta subseção mostrou que uma concepção de letramento como prática social é relevante porque mostra que a escola não é o único domínio em que as crianças e os adultos estão aprendendo letramento. Segundo Barton (1994, p. 50), “essa mudança é a chave para a aprendizagem”. Os indivíduos adquirem diferentes letramentos e o letramento escolar pode ser visto como apenas mais um letramento e não como o letramento que destitui de poder quem não o adquire.

Assim entendido o conceito de letramento, na próxima subseção, considerando que as identidades sociais, como de gênero, e as construções sociais de letramento são produzidas e sustentadas na interação face a face em diferentes comunidades práticas ou

eventos de letramento, apresento alguns conceitos relevantes que permitem descrever como acontece a negociação dessas construções sociais na interação face a face.

2.5. A interação face a face

Nesta subseção, procuro esboçar em que consiste o “uso da linguagem” como uma forma de “ação conjunta”, levada a cabo por um grupo de pessoas agindo em coordenação umas com as outras (CLARK, 2000). Isto é, dois ou mais agentes, reais ou imaginários, desempenham, não simplesmente ações autônomas, mas ações que exigem a coordenação de ações individuais. Nesse sentido, as pessoas sustentam pisos conversacionais, o que define seus papéis de falante(s) e ouvinte(s) (SHULTZ, FLORIO e ERICKSON, 1982), sua fala é regulada por um sistema de tomada de turnos (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974), elas ratificam ou não papéis institucionais (DREW e HERITAGE, 1992) e negociam identidades sociais (GOFFMAN, 2002b; GUMPERZ, 2002; AUER, 1998) na sequencialidade da interação face a face.

Sob essa perspectiva, a interação face a face é o cenário básico de “uso da linguagem” (CLARK, 2000). Os elementos característicos que diferenciam o uso da linguagem falada do uso que acontece nos contextos escritos são: co-presença, visibilidade, audibilidade e instantaneidade, que refletem o imediatismo da conversa face a face; evanescência, ausência de registro e simultaneidade, que refletem o meio; e improvisação, auto-determinação e auto-expressão, que refletem o controle dos participantes na conversa face a face.

A coordenação desses elementos varia muito em diferentes encontros de dois ou mais participantes. A co-presença, por exemplo, pode acontecer entre dois ou mais participantes. Esses participantes podem posicionar-se diferentemente em relação aos demais ou podem mudar o posicionamento durante a interação. Além disso, o controle dos falantes na interação, em termos de falar por si próprios, pode ser afetado durante a interação. A chegada de um novo participante pode provocar, por exemplo, uma alteração no fluxo da conversa.

Goffman (2002b) desconstrói as noções clássicas de falante e ouvinte porque tais noções não dão conta de explicar questões como essas. Ele discute os elementos característicos de uma interação face a face de forma mais complexa, em termos de “princípios que dão conta de como o uso da linguagem é uma ação conjunta” (CLARK, 2000, p. 50).

Iniciando, assim, a descrição da interação face a face pela noção de ouvinte, é possível afirmar que nem toda pessoa em co-presença é um ouvinte do encontro. Os ouvintes ratificados podem não estar escutando, ao passo que alguém que esteja escutando pode não ser um ouvinte ratificado. Nesse último caso, trata-se da presença de participantes eventuais, caracterizados por Clark como “ouvintes por acaso” e “ouvintes intrometidos”. A participação desses ouvintes é comum, o que aponta para a inadequação do paradigma de apenas dois participantes isolados, como suficiente para dar conta do que se passa nos cenários de uso da linguagem (GOFFMAN, 2002b).

Além disso, em uma conversa de duas pessoas, o ouvinte ratificado é necessariamente aquele a quem o falante espera passar o papel de falante. Encontros de mais de duas pessoas, no entanto, são comuns. Dessa forma, o falante poderá dirigir suas observações ora para todos, ora para um ouvinte especificamente. Essa diferenciação entre um

ouvinte endereçado e um ouvinte não-endereçado, o falante pode fazer nomeando alguém ou simplesmente valendo-se de pistas visuais.

Os ouvintes, bem como os falantes, podem ainda participar diferentemente de uma dada interação, tornando-se, inclusive, falantes em interações paralelas. Alguns podem propor uma “comunicação subordinada”, tornando-se o subgrupo de participantes ratificados; outros podem ir além da fronteira do encontro dominante, participando de um “jogo cruzado”; outros podem simplesmente murmurar coisas entre os circunstantes, participando de um “jogo colateral”; outros, ou os mesmos participantes, em outro momento, ainda, podem suspender a sua fala a qualquer momento quando apresentarem motivos exigidos pelo trabalho, e a ela retornar quando houver exigências para isso. Essas são apenas algumas formas de participação social do(s) ouvinte(s) e do(s) falante(s) em uma dada interação.

A Análise da Conversa de tradição etnometodológica explica a organização da conversa cotidiana em termos de um sistema universal de tomada do turnos. Para Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), a operacionalização concreta da tomada de turnos nem sempre acontece a partir da regra básica - fala um de cada vez, uma vez que o número de participantes e o lugar relevante para a tomada de turnos também são fatores organizadores da conversa. As técnicas básicas de negociação do turno conversacional são, segundo eles: 1^a) o falante corrente escolhe o próximo falante, e este toma a palavra, iniciando o próximo turno; 2^a) o falante corrente pára, e o próximo falante obtém o turno pela auto-escolha.

As regras que operacionalizam essas técnicas estão a seguir transcritas.

Regras 1 e 2:

1. No espaço relevante de transição inicial da unidade de construção de turno inicial:

- (a) Se o turno construído até aqui envolver o uso da técnica: "o falante atual seleciona o próximo", então o participante selecionado tem direito, e é obrigado, a tomar o próximo turno para falar e nenhum outro interlocutor tem tal direito e a transferência ocorre nesse ponto.
- (b) Se o turno construído até aqui não envolver o uso da técnica: "o

falante atual seleciona o próximo", então a auto-seleção para a próxima fala pode, mas não precisa, ser instituída, por aquele que começar a falar ter o direito da palavra e a transferência ocorre naquele lugar. (c) Se o turno construído até aqui não envolver o uso da técnica: "o falante atual seleciona o próximo", então o participante atual pode, mas não precisa, continuar, a não ser que outro se auto-seleccione.

2. Se, no espaço relevante de transição inicial da unidade de construção de turno inicial nem 1(a), nem 1(b) tenha operado, e seguindo a realização de 1(c), o falante atual tenha continuado, então o conjunto de regras (a) - (c) se reaplicam no próximo espaço relevante de transição de turno e, recursivamente a cada próximo espaço relevante de transição de turno, até que a transferência seja efetuada (SACKS, SCHEGLOFF, JEFFERSON, 1974, p. 704).

Esse sistema de tomada de turnos prevê que a mudança de turno seja sistemática e legitimamente possível ao final de cada unidade de construção do turno. Esse turno é definido por unidades sintáticas, como a frase ou outras unidades ainda mais breves (GARCEZ, 2001, p. 192). Tal sistema mostra que pode haver uma quase-obrigatoriedade de o falante tomar o turno em seguimento à primeira parte de um par adjacente que lhe foi dirigida, por exemplo (cumprimento/resposta, convite/aceitação ou rejeição etc.), condição conhecida na discussão etnometodológica sob a noção de *relevância condicional*. O sistema de tomada de turnos possibilita, então, ao falante, prever com precisão o final de uma unidade sintática, local em que pode tomar a palavra. Falas simultâneas, pausas, silêncios e hesitações também podem ser organizadores de locais importantes para a transição de um turno a outro.

O sistema de tomada de turnos está a serviço do estabelecimento de recursos para alcançar a intersubjetividade. Segundo Schegloff (1992), a intersubjetividade seria “[...] potencialmente uma convergência entre os **fazedores** de uma ação ou conduta e seus recipientes, como co-produtores de um incremento da realidade social e interacional²⁶ (SCHEGLOFF, 1992, p. 1299) [grifo no original].

²⁶ Intersubjectivity would not, then, be merely convergence between multiple interpreters of the world (whether understood substantively or procedurally) but potentially convergence between the “doers” of an action or bit of conduct and its recipients, as coproducers of an increment of interactional and social reality (SCHEGLOFF, 1992, p. 1299).

Os participantes para que alcancem seus objetivos como negociadores necessitam estabelecer uma versão única do estado de coisas negociável (GARCEZ, 2002). Para tanto, eles lançam mão de elementos da conversa para convergir como atores na busca não somente do entendimento cognitivo mas da co-sustentação da ação na fala-em-interação.

O reparo, como subsistema do sistema de tomada de turno, serve para esclarecer, reformular ou corrigir alguma fonte de problema em um turno de conversa. O reparo, ao contrário de uma correção encaixada (*embedded correction*, JEFFERSON, 1987), que acontece dentro do fluxo da conversa, interrompe o fluxo da conversa a fim de que os participantes da conversa reparem a fonte do problema. Esse sistema do reparo tem quatro categorias básicas: auto-reparo auto-iniciado; auto-reparo iniciado pelo outro; reparo auto-iniciado e levado a cabo pelo outro; reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo outro.

A preferência é pelo auto-reparo auto-iniciado. A outra possibilidade é o reparo ser iniciado pelo outro (por qualquer outro participante). Independentemente de qual participante consumou o reparo em si, há o participante que inicia o processo de reparo (o que pode ser o mesmo, ou não).

Embora o sistema de tomada de turno e o sistema de reparo sirvam primordialmente para os participantes buscarem a intersubjetividade na ação social pelo uso da linguagem, seus recursos podem servir também para fins de controle social. Schegloff, Jefferson e Sacks (1977, p. 361) destaca, por exemplo, que um falante pode iniciar um reparo em uma circunstância na qual ele percebe que os co-participantes não estão alinhados ou afiliados com ele.

Os conceitos da Análise da Conversa discutidos até aqui são relevantes para a análise da interação face a face que realizo neste trabalho, e o são em três sentidos distintos: 1º) na transcrição de dados, porque oferece não meras convenções de transcrição, mas

convenções definidas a partir de uma explicação social da organização da conversa cotidiana; 2º) na descrição em termos de falante(s) e ouvinte(s) a partir das técnicas básicas de negociação do turno conversacional (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974), observando, por exemplo, quem se auto-seleciona e quem é selecionado para tomar o turno conversacional; 3º) na análise da negociação de identidades sociais, uma vez que a iniciação de reparo pode mostrar, por exemplo, se o participante está alinhado em determinado enquadre.

Por outro lado, considerando que esta pesquisa analisa dados de interação de uma sala de aula com 24 alunos e a professora, é preciso buscar suporte para descrever uma conversa entre mais de dois participantes. Nesse sentido, o modelo de estruturas de participação de Shultz, Florio e Erickson (1982) se mostra relevante para esta tese.

Para mapear as formas de participação social, em termos de falantes e ouvintes, Shultz, Florio e Erickson (1982) propuseram uma tipologia de estruturas de participação. Para essa proposição, o trabalho desses pesquisadores consistiu em captar e estabelecer algumas regularidades no comportamento verbal de crianças ítalo-americanas em casa e na escola. Para tanto, isolaram seqüências de uma interação, e cada um dos segmentos foi investigado em relação às formas de participação dos falantes, procurando observar quais eram os direitos e os deveres dos participantes na sustentação de um ou mais pisos conversacionais. Concluíram, então, que o tipo de participação e a contribuição dos participantes para a sustentação de um “ piso conversacional ” são definidores de suas participações em uma seqüência interacional.

O piso conversacional é definido, nesse caso, como o estado de conversa produzido por falantes e ouvintes, que trabalham juntos para mantê-lo. Um falante primário, aquele que tem a palavra, dirige sua fala para alguém (ouvinte primário) que ratifica

diretamente essa fala e que, portanto, constitui-se num próximo falante em potencial. Além disso, na sustentação de um piso conversacional, pode haver ouvintes secundários, aos quais a fala não é dirigida diretamente, por isso eles não têm direito a ela a menos que a conquistem. E, por último, há momentos em que mais de um piso conversacional é sustentado em uma interação face a face. Nesse caso, há mais de um falante e mais de um ouvinte primários.

Em síntese, a contribuição de Shultz, Florio e Erickson (1982) foi a apresentação de uma tipologia, em termos de estruturas de participação, que permite o mapeamento, em termos de falantes e ouvintes, em seqüências interacionais. Essa tipologia de estruturas de participação mostra-se bastante útil para a análise de interações que acontecem em lugares, como escola, clubes, locais onde um grupo de pessoas está em co-presença, e vários pisos conversacionais podem estar sendo sustentados simultaneamente. Nesse caso, um mapeamento inicial, em termos de estruturas de participação, torna-se necessário para uma análise mais situada em termos de identidades sociais, por exemplo.

Para uma análise da negociação de identidades sociais, Goffman (2002b) propõe que as estruturas de participação possam mudar não somente a partir de uma mudança de papel social dos participantes, mas também em termos da projeção do “eu” em relação ao grupo e em relação ao próprio falante, conforme destaca no trecho a seguir transcrito.

A questão importante nisso tudo, claro, está em que uma elocução não divide o mundo além-falante em duas partes exatas, interlocutores e não-interlocutores, mas, ao contrário, abre uma vasta gama de possibilidades estruturalmente diferenciadas, estabelecendo a estrutura de participação segundo a qual o falante orientará a sua fala (GOFFMAN, 2002b, p. 125).

As estruturas de participação podem ser determinadas pelo posicionamento do participante a partir de sua projeção em relação aos demais participantes e em relação ao seu próprio “eu”, isto é, falante(s) e ouvinte(s) não são seres destituídos de valores e de crenças co-relacionadas a seus atributos sociais, como de idade, de gênero e de classe social. Não se

trata de co-relacionar simplesmente a fala de um falante a um de seus atributos sociais. É preciso, ao contrário, além de descrever quem falou ou fez determinado gesto em determinada situação (conforme a tipologia de estruturas de participação de Shultz, Florio e Erickson, 1982), procurar identificar os valores agregados aos atributos desse falante e à forma como são projetados, reconhecidos e co-sustentados na situação imediata da interação. Nas palavras de Goffman (2002b),

às vezes, considera-se que um **responsável** (em termos legais) está envolvido, ou seja, alguém cuja posição é estabelecida pelas palavras faladas, alguém cujas crenças são verbalizadas, alguém que está comprometido com o que as palavras expressam. Note que, nesse caso, não se lida tanto com o corpo ou mente, mas, sim, com 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 (GOFFMAN, 2002b, p. 134) [grifo no original].

Trata-se de reconhecer, conforme destaca Goffman, que a pessoa que fala negocia alguma identidade social específica, alguma qualificação especial como membro de um grupo, ou mais de uma identidade social em uma dada interação. Dessa forma, considerando as diferentes identidades sociais da pessoa, ela pode não estar falando sempre do mesmo “lugar” social - no caso de uma mulher, por exemplo, pode falar ora como mãe, ora como esposa, ora como professora, dependendo da identidade social que queira tornar relevante.

De acordo com Goffman (2002a), “a fala é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, em suma, um encontro social” (p. 19). Um gesto pode ser determinado tanto pela órbita microecológica na qual o falante se encontra como pode ser utilizado pelo falante para explicitar que não irá participar da conversa. Trata-se de sinais do ambiente que podem sinalizar uma mudança de *footing* e, conseqüentemente, uma mudança de alinhamento dos participantes em determinado enquadre interacional.

Footing (GOFFMAN, 2002b) diz respeito ao modo como os participantes, ao mesmo tempo em que participam de um enquadre, negociam uma relação interpessoal, como a postura, a posição, a projeção do “eu” na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção, ou melhor, os “alinhamentos” que constituem os eventos.

[...] uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na maneira como conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução. Uma mudança em nosso *footing* é um outro modo de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos (GOFFMAN, 2002b, p. 113).

O falante pode mudar de *footing* ao introduzir uma fala em tom de brincadeira, ao re-introduzir na conversa um tópico íntimo, ou, ainda, ao fornecer uma versão teatral de um aparte da conversa. Trata-se do que Clark (2000) definiu como camadas, que são os palcos de teatro construídos uns sobre os outros. Para ele, há uma primeira camada, no nível do solo, que representa o mundo “de fato”, e uma segunda camada ou camadas superiores construídas por recursividade, que são um palco temporário, construído sobre a primeira camada para representar outros domínios. Para Goffman (2002b, p. 146), a mudança de *footing* fornece “um fundamento extra - de fato, talvez, o principal fundamento - para se diferenciar as várias estruturas de participação em primeiro lugar”. Segundo ele,

a relação de qualquer um dos membros com uma certa elocução pode ser chamada de seu **status de participação** relativo à elocução; a relação de todas as pessoas no agrupamento com uma dada elocução pode ser chamada de **estrutura de participação** para esse ou aquele momento de fala (GOFFMAN, 2002b, p. 125) [grifo no original].

O falante assume, não somente para os outros, mas para si mesmo um *status* de participação em relação a seu alinhamento ou não em determinado enquadre. Alinhamento, nesse caso, é o padrão de atos verbais e não-verbais pelos quais a pessoa expressa sua visão da situação, seu posicionamento para ela mesma e diante dos outros presentes. O falante, de acordo com essa perspectiva, efetua um trabalho de face, ou seja, ele procura negociar a imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados. Trata-se do valor positivo

que a pessoa reclama para si em uma dada interação. As pessoas, no entanto, podem precisar negociar também atributos sociais que são estigmatizadas - “uma característica diferente da que havíamos previsto” (GOFFMAN, 1988, p. 14). Nesse caso, o falante tem implicações simbólicas que podem ameaçar a sua face e, conseqüentemente, afetar o seu alinhamento nos enquadres.

O conceito de enquadre, conforme explicitado na subseção 2.1 deste capítulo, dá conta de definir não somente os papéis dos participantes, mas, também, a projeção do participante diante dos demais e em relação ao seu próprio eu, no que diz respeito ao seu trabalho de face. Trata-se de um conceito introduzido por Bateson e desenvolvido por Goffman para situar “a metagem contida em todo o enunciado, sinalizando o que dizemos ou fazemos, ou como interpretamos o que é dito e feito” (RIBEIRO e GARCEZ, 2002, p. 107). Como um quadro, esse conceito procura enquadrar toda a dinamicidade da interação face a face, isto é, todo o processo dinâmico de construir, sustentar e mudar de enquadres. Trata-se de um conceito que permite enquadrar não somente o ambiente, as pistas de contextualização, os papéis sociais dos participantes na interação, mas a forma como eles projetam o “eu” na relação com o outro, consigo próprio e com o discurso do outro.

Em síntese, os conceitos de enquadre, alinhamento e *footing* permitem analisar a negociação de identidades sociais em uma interação situada. Os falantes fornecem pistas do seu alinhamento e do seu *footing*, em determinado enquadre interacional, pistas que apontam para as identidades sociais que estão sendo negociadas. Auer (1999b) sintetiza a concepção de Goffman a respeito da interação humana, da forma a seguir registrada.

O objeto do respeito ritual é, portanto, o *self*. Assim como em Durkheim, deuses não existem de fato, mas são somente uma produção coletiva, assim também para Goffman os indivíduos são apenas mitos modernos; a realidade da interação não nos deixa outra alternativa, a não ser constantemente realizar um **trabalho de face** enquanto representação individual. Nós projetamos uma representação de nós mesmos, que sustentamos consistentemente, que valorizamos e que esperamos que seja sustentada pelos demais participantes. **Interação** é nesse sentido uma troca

entre o *self* de um [dos participantes] que é constituído através de tal ritual e o *self* do outro participante da interação²⁷ (AUER, 1999b, p. 155) [grifo no original].

Nesse sentido, temos a metáfora do palco, ou seja, o entendimento de que as pessoas estão sempre representando. Não há uma essência de pessoa e, por isso, as pessoas negociam identidades sociais, buscando sempre a manutenção da imagem positiva que têm de si mesmas. Há, segundo Goffman (2001), uma imagem pública que as pessoas mantêm acerca de si próprias, imagem projetada para os outros na interação - a *face* -, e uma construção de quem sou para mim mesmo no domínio privado - o *self*. Assim, quando a *face* ou o *self* forem afetados de alguma forma, pode se instaurar um conflito na interação, e a pessoa pode procurar recuperar sua *face*, projetar outra imagem que compense, enfim, a pessoa entrará em um trabalho de recuperação de sua *face*.

Por outro lado, os participantes de uma dada interação podem co-sustentar o alinhamento de um falante, a partir de determinada identidade social. Pode acontecer, por exemplo, a afiliação (WIDDICOMBE, 1998) de um falante à determinada identidade social, assim como pode ocorrer de os demais participantes co-sustentarem o seu alinhamento a partir dessa identidade (ANTAKI e WIDDICOMBE, 1998). Isso pode trazer problemas não somente de intersubjetividade (DREW, 1997), mas de *footing* (GOFFMAN, 2002b). O falante, em um determinado momento, pode se dar conta da identidade que está sendo co-sustentada pelos demais participantes da interação e pode iniciar um trabalho de recuperação da *face* (GOFFMAN, 2001).

²⁷ Das Objekt ritueller Ehrerbietung ist also das **Selbst**. Und wie bei Durkheim die Götter nicht wirklich existieren, sondern nur gesellschaftliche Strukturen abbilden, so sind auch für Goffman die Individuen nur moderne Mythen; die Realität der Interaktion lässt uns keine andere Wahl, als uns ständig qua **face-work** als Individuen darzustellen. Wir entwerfen ein Bild von uns selbst, das wir konsistent verfolgen, das wir hochhalten und für das wir von unseren Mitmenschen Bestätigung erwarten. **Interaktion** ist in diesem Sinn ein Austausch zwischen dem durch solche Rituale konstituierten Selbst des einen und dem des anderen Interaktionspartners.

Para uma análise efetiva de como os participantes, de uma dada interação, negociam identidades sociais e procuram manter uma representação positiva de si mesmos, o conceito de pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002) mostra-se relevante. Trata-se de pistas do contexto que servem para monitorar o progresso de uma conversa. As pessoas interpretam o que ouvem através de inferências indiretas, que vêm do contexto, a partir dos objetivos da interação e a partir das relações interpessoais. Contexto, nesse caso, pouco tem a ver com cenário físico. Trata-se de pistas de natureza sociolingüística que servem, ao mesmo tempo, para sinalizar as intenções comunicativas e para inferir as intenções conversacionais do interlocutor. Escreve Gumperz (2002):

Grosso modo, as pistas de contextualização são todos os traços lingüísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais. Tais pistas podem aparecer sob várias manifestações lingüísticas, dependendo do repertório lingüístico, historicamente determinado, de cada participante (GUMPERZ, 2002b, p. 152) [grifo no original].

As pistas são elementos indicativos, como a alternância de código (conforme discutido na subseção 2.2 deste capítulo), que os participantes fornecem para evidenciar de que lugar social estão falando, ou melhor, da identidade social que estão negociando. Trata-se de traços habitualmente usados, percebidos e negociados pelos participantes de uma interação face a face, mas raramente notados de forma consciente.

Essas pistas contextuais são convenções que foram adquiridas como um resultado da experiência interativa do falante, isto é, como o resultado de uma participação do indivíduo em redes de relações particulares (GUMPERZ e COOK-GUMPERZ, 1982). Trata-se do repertório lingüístico historicamente determinado pelos participantes. Dessa forma, os participantes, para compreender o ambiente, em termos de atributos sociais do falante, e interpretar as pistas de contextualização, precisam ter um conhecimento partilhado, uma “base comum”, na terminologia de Clark (2000).

A importância dessa base comum é evidenciada em alguma medida por Tannen e Wallat (2002) quando mostram que as mensagens operam, por um lado, na informação pressuposta - esquemas de conhecimento - e, por outro, nas relações que os participantes “co-constroem” em uma interação face a face - enquadres interacionais, isto é, os participantes trazem expectativas a respeito do mundo para uma interação face a face e alinham-se em relação ao outro a partir dessas expectativas. Assim, acontecem, muitas vezes, momentos desconfortáveis em uma interação face a face porque cada um dos participantes estabelece o seu alinhamento para si e para os outros, a partir de padrões de expectativas particulares. Uma discrepância nos esquemas de dois participantes engajados em uma interação pode, por exemplo, gerar uma mudança de enquadre. Segundo Tannen e Wallat (2002),

as pessoas [e os cachorros] identificam os enquadres em interação pela associação de pistas lingüísticas e paralingüísticas - a maneira como as palavras são ditas - e não apenas pelo que as palavras significam. Isto é, a maneira como o falante disse **Pare com isso!** estava associada com o enquadre **disciplinando um animal**, e não com o enquadre **conversando com um amigo**. Baseada em sua familiaridade com o uso de pistas lingüísticas para sinalizar enquadres, Tannen percebeu que a exclamação de seu amigo **Pare com isso!** se dirigia a um cachorro e não a ela. Mas se baseou também no conhecimento de que seu amigo estava tomando conta do cachorro de alguém. Isso fazia parte de seu esquema de conhecimento sobre o amigo (TANNEN e WALLAT, 2002, p. 192) [grifo no original].

Os interlocutores precisam partilhar tanto conhecimento de mundo como conhecimento em termos de interação, isto é, os participantes constroem um sentido acerca do que está acontecendo na interação, um enquadre, e alinham-se com esse enquadre. Em determinado momento, um dos participantes pode sinalizar que mudou o enquadre. A compreensão dessa mudança somente acontece quando o interlocutor for capaz de compreender a pista deixada e ter o mínimo de conhecimento acerca dos enquadres que o falante poderia propor. Assim, o enquadre interativo compreende “o que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento ou gesto) poderia ser interpretada” (TANNEN e WALLAT, 2002).

Compreendendo a interação face a face como o *locus* no qual os falantes negociam identidades sociais, afetadas situadamente pelo enquadramento, *footing* e alinhamento dos participantes, é necessário afirmar que uma sala de aula somente se configura como um lugar institucional (BOURDIEU, 1998) se os participantes engajados na interação legitimam determinados papéis institucionais (DREW e HERITAGE, 1992), como o papel de professor e o papel de alunos, por exemplo.

O trabalho de Sinclair e Coulthard (1975), que centrou sua análise na estrutura de troca de turnos em sala de aula, mostrou, por exemplo, que havia uma estrutura recorrente nesse ambiente: iniciação-resposta-avaliação - IRA (*Initiation-Response-Feedback*), cuja iniciação servia como pergunta-teste. Nesse caso, o professor fazia uma pergunta com resposta conhecida para fins de avaliação/testagem. Trata-se de uma estrutura que dificilmente se encontra em conversa cotidiana, uma vez que ela arroga um *status* interacional superior ao Iniciador, o que caracteriza uma assimetria entre os participantes da interação. É, no entanto, uma estrutura recorrente em sala de aula, conforme mostra o trabalho citado, porque é legitimada através do papel institucional representado pelo professor.

Nesta tese, entretanto, o poder não é tomado *a priori*, conforme já foi discutido na subseção 2.1, mas como algo que pode estar marcando as identidades sociais negociadas na interação face a face.

Em síntese, os conceitos discutidos nesta subseção são relevantes na medida em que a descrição, em termos de papéis sociais de falante(s) e ouvinte(s) e a análise do sistema de tomada e turnos auxilia na análise da negociação de identidades sociais na sequencialidade da interação face a face.

Tendo discutido, neste capítulo, construção da identidade, definição de comunidade, construção social do gênero, letramento como prática social e interação face a face, registrei conceitos relevantes para a análise dos dados empíricos desta tese. Mostrei que as pessoas têm um repertório lingüístico e social, historicamente determinado, que é negociado na interação face a face na construção do contexto, dos sentidos e das ações que se sedimentam nas suas identidades sociais tornadas relevantes na interação. As pessoas, a partir de uma participação plena em determinadas redes sociais (GUMPERZ e COOK-GUMPERZ, 1982), ou comunidades de prática (ECKERT e McCONNELL-GINET, 1992), ou, ainda, em práticas de letramento (BARTON, 1994) constroem significados sociais ou identidades que são negociadas na seqüencialidade da interação face a face. Pistas lingüísticas e paralingüísticas são as evidências mais concretas que permitem identificar o alinhamento dos participantes em determinado enquadre e, conseqüentemente, a(s) identidade(s) sociais negociadas. Os conceitos relevantes para essa análise, realizada no capítulo 5 deste estudo, bem como para a descrição das práticas sociais da comunidade, foram discutidos neste capítulo teórico. Assim, no próximo capítulo, descrevo a metodologia de pesquisa usada para realizar o trabalho de campo, para a análise dos dados e para a escrita deste relatório etnográfico.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Dentre as várias metodologias de pesquisa viáveis para a realização de um estudo qualitativo, optei pela etnografia. No que segue, neste capítulo, discuto, na subseção 3.1, alguns princípios da etnografia, relevantes para esta pesquisa. Dentre esses princípios, a reflexividade e o estranhamento são de fundamental relevância para o trabalho, uma vez que, ao contrário dos trabalhos etnográficos iniciais (MALINOWSKY, 1922), que olharam para comunidades estranhas ao pesquisador, olhei para uma comunidade familiar. Na subseção 3.2, discuto os procedimentos de trabalho de campo e de registro em vídeo adotados e, na subseção 3.3, descrevo como procedi à análise de gravações/registros audiovisuais. Na última subseção, discuto alguns procedimentos de escrita do relatório etnográfico. Nos anexos 2, 3 e 4, segue uma descrição de como foram gerados os demais dados para esta pesquisa.

3.1. Alguns princípios da Etnografia

O que faz um trabalho ser qualitativo é o enfoque interpretativo substancialmente, e não o procedimento de coleta de dados (ERICKSON, 1989). Uma técnica de investigação não constitui um método de investigação. A pesquisa qualitativa observa o fato no meio natural em que ocorre e, no caso da pesquisa etnográfica, observa ações humanas e procura

interpretá-las, a partir do ponto de vista das pessoas que praticam as ações. Trata-se de gerar dados (MASON, 1996) procurando apresentar o sentido êmico dos fatos, ou seja, aproximar-se da perspectiva que os participantes têm dos fatos, mesmo que não possam articulá-la. Para conseguir captar esse sentido, as ações do próprio pesquisador precisam ser analisadas da mesma forma como as ações das pessoas observadas. Assim sendo, todo o processo é interpretativo.

Este estudo, embora tenha se valido de vários procedimentos metodológicos da pesquisa etnográfica, não pode ser caracterizado como uma etnografia. Trata-se de uma pesquisa do tipo etnográfico uma vez que não realizei um trabalho de campo observacional intenso e de longo prazo. Outros princípios desta metodologia, como a reflexividade e o estranhamento, foram de suma relevância para o processo interpretativo.

De acordo com o princípio da reflexividade, o pesquisador precisa estar em constante processo de reflexão a respeito do seu lugar social na pesquisa e do lugar social dos participantes. Identificar a sua posição ontológica diante das questões em análise na comunidade investigada é de fundamental importância para apresentar os fatos, segundo o ponto de vista dos participantes.

Para este estudo, com objetivo principal de compreender de que forma as identidades sociais são negociadas em uma escola de ensino fundamental inserida em uma comunidade multilíngüe, o princípio da reflexividade torna-se ainda mais premente. Isso acontece porque nasci e cresci na comunidade na qual realizei o trabalho de campo. Ao contrário dos trabalhos etnográficos iniciais (MALINOWSKI, 1922), que investigaram comunidades estranhas, “exóticas”, este estudo olha para uma comunidade familiar que, no entanto, pode ser exótica para os leitores deste relato de pesquisa.

Trabalhos etnográficos mais recentes já buscaram descrever e analisar aspectos cotidianos de povos diversos. As décadas de 1960, 1970 e 1980 foram especialmente fecundas no que diz respeito à realização de trabalhos etnográficos em ambientes escolares. Trata-se dos trabalhos realizados pela etnografia escolar, os quais destacaram a importância de um olhar situado para determinar o que é universal e o que é culturalmente variável na interação face a face em ambiente escolar e em casa (SPLINDER, 1982; PHILIPS, 1972; ERICKSON, 1989).

Com base nesses últimos trabalhos, em especial o trabalho de Erickson, o meu grande desafio para realizar este estudo foi saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho acadêmico. Erickson (1984, p. 62) recomenda, no caso da investigação de instituições de sua própria sociedade, “adotar a instância crítica de um filósofo, questionando continuamente os fundamentos do convencional, examinando o óbvio, aquilo que é tido por certo pelos participantes internos da cultura, que se tornou invisível para eles”. Esse constante questionar significou, no meu caso, momentos de conflito, tanto com as pessoas da comunidade como comigo mesma, conforme mostrarei na subseção 3.4 deste capítulo.

O início da pesquisa na escola e no município foi marcado, de certa forma, pelo fato de eu ter nascido na Linha Santa Cecília²⁸, ter vivido naquela comunidade rural até os 15 anos, ter retornado em dois momentos da vida para o município - quando trabalhei, inicialmente, como professora e, depois, como coordenadora pedagógica em diferentes escolas de ensino fundamental, conforme detalhei no capítulo 1 desta tese. A condição de ex-

²⁸ Linha Santa Cecília é uma das comunidades rurais da qual vêm crianças para a escola-núcleo Joaquim Nabuco. A localização desta comunidade pode ser visualizada no mapa em anexo 5.

colega facultou-me, então, uma boa receptividade por parte da Secretária Municipal de Educação e um acesso tranqüilo ao campo de pesquisa.

Essa condição de ser considerada alguém do grupo deixou-me realmente em uma situação confortável para iniciar o trabalho de campo, se comparada com a situação de um pesquisador de fora, que precisaria aproximar-se do grupo, familiarizar-se com ele e conquistar uma certa confiança de seus membros para poder transitar em todos os espaços da escola.

Monteiro Costa (1994) destaca vantagens de um membro do próprio grupo estudar esse mesmo grupo. Segundo ele,

a racionalidade faz com que o sujeito, com a devida distância, analise, mas não participe da vida do objeto pois, se é possível que um índio se transforme num antropólogo, não é possível que a recíproca seja verdadeira: um antropólogo, por mais que se esforce para isso e por força de sua racionalidade, jamais experimentará o que seja, verdadeiramente, ser índio, que nunca caberá na estrutura racional do pesquisador (MONTEIRO COSTA²⁹, 1994, p. 56) .

Esse olhar para o familiar se, por um lado, permite um olhar mais sensível para o campo de pesquisa, conforme destacou Monteiro Costa, por outro, faz com que a tarefa de estranhar o familiar não seja fácil, uma vez que o pesquisador pode identificar e descrever fatos que estavam invisíveis, inclusive para ele. Quando acontece esse desvelamento (CAVALCANTI, 1999), o pesquisador pode se deparar com questões de sua própria identidade social. Tais questões levam a conflitos que precisam ser enfrentados para conseguir avançar no trabalho e mostrar a visão êmica dos participantes.

²⁹ Trata-se de um depoimento de Daniel Monteiro Costa, representante da nação indígena Munduruku e mestrando em Antropologia – USP, proferido na mesa-redonda “Quando o objeto vira sujeito” no Seminário “Antropologia e seus espelhos”, apresentado sob a forma de texto no livro “Antropologia e seus espelhos: a etnografia vista pelos seus observados”. O seminário, promovido pela USP, em 1984, buscou “avaliar a natureza da interferência do discurso antropológico junto à realidade descrita, tendo como ponto de partida a voz dos grupos estudados ouvidas agora fora dos limites impostos pelo texto etnográfico.”

No caso específico deste estudo, estar familiarizada com a comunidade trouxe, além das vantagens já explicitadas, algumas dificuldades, alguns impasses e conflitos. Um dos conflitos aconteceu com o professor Lúcio, da 4ª série, que, no final da segunda semana de trabalho de campo, demonstrou um certo desconforto diante da minha presença em sua sala de aula (comportamento que ignorei), inquietando-se no dia em que deixei sob a responsabilidade de um aluno o miniaparelho de audiogravação (o que mais uma vez ignorei). Esse desconforto culminou diante da chegada da câmera de videoteipe. Nesse momento, ele categoricamente negou-se a continuar trabalhando em sala de aula. A falta de sensibilidade diante dos primeiros sinais de insatisfação do professor significou uma quebra abrupta no meu trabalho de campo e exigiu uma reestruturação do processo como um todo.

Alguns fatos não-previstos foram acontecendo durante o trabalho de campo e me levaram a certas atitudes necessárias - empréstimo de câmera de vídeo, chegada dessa mesma câmera em mãos de especialistas da comunidade (fotógrafos) e concessão de autoridade para as crianças ao responsabilizá-las pela manipulação do miniaparelho de audiogravação. Tais fatos acabaram por revelar uma certa ausência de sensibilidade de minha parte, postura provocada possivelmente em razão da familiaridade com o universo de pesquisa. Um maior distanciamento desse universo poderia, provavelmente, ter evitado pequenos impasses decorrentes da administração desses fatos não-previstos.

Erickson (1989) recomenda, nesse caso, o “estranhamento”: um esforço sistemático no sentido de estranhar uma situação já familiar. O pesquisador não chega ao lugar de pesquisa como uma *tabula rasa*, mas ele traz para a experiência certos esquemas de interpretação. Dessa forma, sua tarefa consiste em tomar cada vez mais consciência acerca dos esquemas de interpretação das pessoas observadas e acerca de seus próprios marcos de interpretação culturalmente apreendidos, que ele levou ao campo. Trata-se de saber lidar com

percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, considerando, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos. Além disso, para frear, em alguma medida, a intuição irrefletida, é necessário estabelecer uma relação constante e dinâmica entre as perguntas de pesquisa e o trabalho de campo.

Em se tratando deste estudo, o estranhamento, por ser um contexto familiar, talvez precisasse acontecer mais intensamente no decorrer da pesquisa do que no momento de chegada a campo, uma vez que os vários anos de vivência em outros grupos exigiram que o caráter contínuo do contato que mantive com meu grupo de origem assumisse uma dimensão mais esporádica. Isso impediu que eu olhasse para o grupo da mesma forma que o faria um de seus participantes efetivos, afinal, ainda que não perdesse o vínculo com os membros do grupo, minha presença entre eles não era uma realidade constante.

Outro aspecto a considerar por ocasião desse distanciamento é o fato de que fui professora e coordenadora pedagógica, portanto colega e, de alguma forma, chefe do professor Lúcio. Além disso, coerentemente com o que registrei no capítulo anterior, sou uma mulher da comunidade que saiu e conquistou independência financeira. Todas essas identidades sociais provavelmente foram negociadas entre eu e os professores, em especial com o professor Lúcio, na interação face a face. Considerando que gênero social mostra-se muito relevante nessa comunidade, conforme descrevo no próximo capítulo deste estudo, talvez a minha identidade de mulher tenha sido a mais negociada com o professor Lúcio. Essa questão será retomada no final desta pesquisa.

Esse conflito com o professor Lúcio significou um grande impasse durante o trabalho de campo. Tal impasse significaria a não-viabilização da pesquisa se adotássemos uma abordagem positivista. No caso deste trabalho, no entanto, a análise interpretativa

evidenciou, conforme mostram os capítulos que seguem, que a mudança de turma que realizei passando da 4ª para a 1ª série, proporcionou olhar tanto para alunos em fase inicial de escolarização quanto para alunos da 4ª série, em estágio mais avançado nesse mesmo processo.

Em síntese, concluo esta subseção afirmando que, se, por um lado, o envolvimento pessoal prévio com o cenário de investigação permitiu aproximações com a comunidade e favoreceu a compreensão de significados culturais aos quais um pesquisador de fora provavelmente teria maiores dificuldades de acessar, por outro lado, significou conflitos e impasses. Assim, estou convencida da necessidade de adotar o princípio da reflexividade durante todo o processo de pesquisa, para que as experiências pessoais do pesquisador não definam o seu modo de ver as ações das pessoas na comunidade (ERICKSON, 1989). Discutidos, enfim, os princípios da pesquisa etnográfica, relevantes para o presente estudo, passo a descrever, na subseção a seguir, como realizei o trabalho de campo.

3.2. A observação participante e o registro em videoteipe

Cheguei à Escola-núcleo Joaquim Nabuco³⁰ em fevereiro de 2000. Era início de ano letivo. Mais especificamente, iniciei o trabalho de campo na escola-núcleo no dia 19 de fevereiro e terminei, em um primeiro momento, no dia 14 de março de 2001. Morando na casa da minha mãe, na Linha Santa Cecília (ver mapa em anexo 5), eu fiz, na primeira semana, algumas visitas a famílias que tinham os filhos estudando nessa escola-núcleo. Na escola,

³⁰ A escola-núcleo Joaquim Nabuco atende crianças de doze comunidades rurais. A localização dessas comunidades no mapa está em anexo 5, e uma descrição detalhada da constituição dessa escola está na subseção 5.1 deste trabalho.

durante a primeira semana, fiquei conversando informalmente com os professores, a diretora, os alunos, a cozinheira e auxiliando os professores e a diretora em pequenas tarefas. Tive um contato maior, nesse período inicial, com os alunos de três comunidades rurais (Santa Cecília, de Três Irmãos e São José) no ônibus que os levava diariamente para a escola. Durante os dez minutos que o ônibus demorava para percorrer o trajeto entre Santa Cecília e Dom Armando, eu conversava com um ou outro aluno ou com um pai ou membro da comunidade que, para ir até a zona urbana do município, para a cidade, de acordo com os participantes, precisa valer-se desse ônibus até Dom Armando.

Na segunda semana, familiarizada, de certa forma, com o funcionamento interno da escola, passei a acompanhar com mais frequência a turma de 4ª série. Essa turma parecia ter a configuração ideal para a pesquisa por três razões que serão aqui circunstanciadas. A primeira razão era a presença de vários alunos de Santa Cecília, incluindo três deles que foram “alunos encostados” na escola Santo Afonso (JUNG, 1997). Alunos encostados eram aqueles que ingressavam seis meses antes de seu ingresso oficial na 1ª série, como alunos de pré-escola, sem matrícula efetivada por não haver um número suficiente de crianças para isso. A segunda razão que tornava essa turma ideal para a observação, era que o professor já estava com essa turma há três anos. Finalmente, era interessante focalizar essa série, porque somente o professor que a assumia, assim como a professora da 1ª série atuaram em sala de aula nos últimos dois anos - os demais professores da escola haviam desenvolvido outras funções durante os últimos anos, por isso estavam em fase de adaptação à sala de aula. Segundo eles, ainda estavam se familiarizando com a turma e com o ambiente de sala de aula.

Nesse sentido, segui alguns encaminhamentos prévios, recomendados por Erickson (1989, 1990) e que podem ajudar a estabelecer, segundo ele, uma relação de confiança: (a) procurei adquirir o maior conhecimento possível a respeito das relações

interpessoais a fim de evitar conflitos; (b) apresentei aos participantes, tantas vezes quantas senti necessidade, os objetivos da pesquisa; (c) deixei claro que, em nenhum caso, as gravações seriam usadas fora do grupo sem o devido consentimento dos participantes; (d) expliquei que os nomes dos participantes somente seriam divulgados com a sua devida autorização e, (e) esclareci para os participantes que eles teriam o direito de solicitar as fitas em áudio e vídeo quando julgassem as informações, contidas nelas, confidenciais. Os três últimos fatores constituem providências que atendem aos princípios de ética da pesquisa.

Embora eu tenha tentado observar tais encaminhamentos, confrontei-me com o conflito com o professor Lúcio, da 4ª série, conforme explicitado na subseção anterior. Esse fato levou-me a realizar um novo ajuste no meu trabalho de campo, ou seja, iniciei, na terceira semana de trabalho de campo, o registro com a câmera de vídeo na 1ª série. A filmagem nessa turma aconteceu, então, durante três dias, totalizando dez horas de aula em vídeo. Nesse período, aconteceu também a observação participante nessa turma.

Embora eu tenha conhecido os alunos dessa série na primeira semana de trabalho de campo e tenha auxiliado a professora, ajudando, por exemplo, a seu pedido, os alunos que não faziam a tarefa de casa, ao retornar do trabalho de campo, senti-me frustrada com o que havia acontecido com o professor da 4ª série. Além disso, como acompanhei a 4ª série até a metade da terceira semana de trabalho de campo, as anotações em diário eram predominantemente sobre essa turma. O dilema estava, então, em decidir se mudaria o foco, da 4ª para a 1ª série, ou se deixaria o projeto da mesma forma e voltaria ao campo para negociar o uso da câmera de vídeo com o professor da 4ª série. Assisti ao material em videoteipe, revi várias vezes as anotações e resolvi voltar a campo para buscar mais informações, principalmente, sobre a 1ª série. Decidi, então, que mudaria o foco para a 1ª

série, mas que as anotações e informações a respeito da 4ª série poderiam me ajudar a compreender o que acontece também na nova turma focalizada.

Dessa forma, no mês de maio, voltei, durante uma semana, à escola-núcleo para mais uma observação participante na 1ª série. Através de algumas novas gravações em videoteipe, anotações em diário de campo e conversas com pais e a professora, procurei mais informações para compreender como alunos e professora constroem conhecimento em língua portuguesa. Também levei, mais uma vez, a câmera, registrando mais cinco horas de aula na 1ª série e três horas na 4ª série, a partir de uma nova negociação com o professor Lúcio. Além disso, registrei, também em vídeo, alguns minutos de aula das demais séries, bem como uma aula de Educação Física e Educação Artística, em todas as turmas; registre i alunos brincando antes de iniciar a aula, uma reunião de pais e a apresentação de teatro dos alunos da 4ª série. Esses últimos registros totalizaram um pouco mais de cinco horas. Segue, no anexo 2, uma descrição de como esse registro foi realizado.

Quanto à gravação em vídeo na turma da 4ª série, foi preciso realizar uma nova negociação. A respeito do conflito que vivenciamos, o professor Lúcio afirmou:

Eu realmente não me sinto à vontade quando alguém está filmando. Nos casamentos que eu vou e alguém filma, eu não fico á vontade. Mas se você quiser filmar talvez na quinta ou na sexta-feira, quando vou trabalhar Ciências e Estudos Sociais com os alunos. Nos outros dias, eu realmente não me senti à vontade e eu também estava com outros problemas (Diário de campo, 07/05/01).

A partir de uma longa conversa, marcamos, então, para realizar uma filmagem na sexta-feira. Na sexta-feira, no entanto, estava programado ensaio dos alunos para uma apresentação para o Dia das mães. Depois, ainda antes do horário de intervalo, aconteceu a homenagem às professoras-mães. Dessa forma, os alunos tiveram pouca aula, e o professor, nesse período, ainda aplicou um pequeno teste.

Além da observação na escola, acompanhei de perto, como participantes sociais, na primeira fase de trabalho de campo, quatro crianças da 4ª série até as suas casas.

Acompanhei um menino e uma menina de Santa Cecília e um menino e uma menina de Dom Armando. Na segunda fase de trabalho de campo, realizada em maio, acompanhei outras quatro crianças da 1ª série até as suas casas. Nesse caso, acompanhei uma menina de Santa Cecília, um menino de Boa Esperança e uma menina e um menino de Dom Armando. Com cada uma dessas crianças, permaneci durante um dia na casa da família, almoçando com eles, conversando com os pais, observando as atividades desempenhadas pelas crianças, os tipos de participação da criança nas interações etc. Realizei uma entrevista com a mãe das meninas de Santa Cecília e com o pai do menino de Boa Esperança. Uma descrição mais detalhada dessas entrevistas segue no anexo 3.

Esse foi o trabalho de campo realizado na escola. Na comunidade, realizei visitas aos pais, algumas entrevistas e participei de reuniões de entidades, como Clube de Mães, Pastoral da Criança, reunião promovida pela Prefeitura Municipal. A descrição de como isso foi realizado segue no anexo 4.

Durante esse trabalho de campo, além de entrevistas e registro em videoteipe, muitos dados foram anotados em diário de campo. Trata-se de anotações que, logo em seguida, foram transformadas em notas de campo. Essas notas de campo, somadas às entrevistas e aos documentos, foram processadas quando retornei do trabalho de campo. Esse processamento envolveu a triangulação de dados, ou seja, procurei descrever, sem perder de vista as perguntas de pesquisa, o que os dados me mostravam.

Alguns documentos que poderiam ser relevantes para este trabalho foram solicitados aos participantes da pesquisa. Esses documentos são:

. carta-convite enviada pela Prefeitura Municipal para cada agricultor individualmente e outra dirigida à comunidade - essa carta convidava todos os agricultores para participar de uma reunião a respeito da epidemia da febre aftosa na região;

. folheto dominical publicado pela Editora Padre Reus/Porto Alegre que é usado para o culto e a missa;

. texto produzido pela paróquia e usado para professar um culto sobre dízimo;

. folha de cantos usada no encontro do Clube de Mães da Linha Dom Armando;

. receita de xarope e texto lido no encontro da Pastoral da Criança de Linha Santa Cecília;

. dois exemplares do Livro da Família - um em português e o outro em alemão - esse Livro da Família é produzido pela editora Padre Reus e vendido anualmente pela Igreja Católica. Trata-se de uma publicação direcionada à família. São reportagens, mensagens, textos de humor, ciência, pesquisa, saúde, temas selecionados para o lar, enfim, são “192 páginas de leitura atraente para toda a família”, conforme propaganda sobre a versão em português que está no verso do livro em alemão de 2001;

. panfletos e apostilas produzidos pela Prefeitura Municipal sobre dados históricos, geográficos, demográficos, econômicos e sociais do município;

. atividades propostas e desenvolvidas em folhas pelos alunos em sala de aula, como textos (histórias e textos de Ciências e Estudo Sociais na 4ª série), problemas matemáticos, versos etc.

Em síntese, conforme descrevi até aqui, empenhei-me por obter os dados através de mais de um instrumento de pesquisa, a fim de, posteriormente, triangular esses dados para apresentar a visãoêmica das pessoas da comunidade. Realizei, durante o trabalho de campo, anotação em diário de campo, coleta de documentos e gravação em áudio e vídeo. Os registros obtidos através desses diferentes instrumentos de pesquisa foram indexados formando um corpo sistemático de dados. A análise desse *corpus* permitiu articular as ações dos participantes e definir algumas asserções neste trabalho. Para ilustrar essas asserções,

escolhi alguns dados obtidos a partir de diferentes instrumentos de pesquisa. Esse procedimento - triangulação de dados – permite, assim, ao pesquisador articular as ações dos participantes a partir de mais de um olhar para o mesmo local. Na próxima subseção, registro de que forma realizei a análise dos registros audiovisuais.

3.3. A análise dos dados em videoteipe

A interação face a face é o *locus* de análise da Sociolinguística Interacional. A questão básica inicial que se coloca e que tem norteado os estudos realizados nessa área é, segundo Erickson (1990, p. 92), “o que está acontecendo aqui e agora”. Uma segunda preocupação desse tipo de pesquisa vem a ser “o que significam esses acontecimentos para as pessoas neles envolvidas”. Isso caracteriza, em termos muito gerais, uma microanálise qualitativa de registros, isto é, um olhar para uma interação situada, procurando identificar cada detalhe significativo a fim de articular quais serão as ações das pessoas: o que as pessoas fazem e como se percebem; qual o sentido dos papéis sociais que ali estão em jogo.

Para tal análise, o registro em vídeo mostra-se o procedimento mais útil. A utilização de gravações em vídeo permite, por exemplo, que o pesquisador volte aos dados tantas vezes quanto julgar necessário. Isso pode auxiliar, de certa forma, a trabalhar a imposição da subjetividade do pesquisador sobre os dados investigados, uma vez que as gravações e sua análise diferem da observação participante porque o analista de registros documentais audiovisuais não precisa esperar no cenário até se produzir a ocorrência de um determinado tipo de acontecimento. Ele pode ver esses dados sob diversos focos de atenção e sob várias perspectivas; tem a possibilidade de realizar uma tipificação analítica depois de

voltar várias vezes aos dados, e lhe é facultado estudar com mais detalhe acontecimentos pouco freqüentes. Essas são as vantagens da microetnografia (ERICKSON, 1996), que tem as gravações em vídeo como principais fontes de dados.

Para esta tese, que tem como objetivo investigar a negociação de identidades sociais na escola, os dados de interação face a face são cruciais. Para tanto, conforme já explicitado na subseção anterior, foram geradas um pouco mais de vinte horas de registros audiovisuais em vídeo. Dessas vinte horas, mais de dez horas são da 1ª série. Para a análise, segui alguns dos procedimentos sugeridos por Erickson e Shultz (2002), dentre eles:

- . assisti, algumas vezes, à seqüência inteira da filmagem, sem interrupções;
- . revisei as aulas em vídeo da 1ª série, segmentando-as em atividades típicas que eram constitutivas da interação como um todo;
- . revi repetidas vezes as atividades mais típicas, focalizando a atenção nas ações dos participantes;
- . procurei identificar os papéis sociais, em termos de falantes e ouvintes, mais recorrentes;
- . assisti aos mesmos segmentos, retirando-lhes o som, a fim de identificar os comportamentos não-verbais mais significativos;
- . revi o trecho de aula, selecionando os segmentos interacionais mais representativos do problema em estudo.

Iniciei, assim, a análise olhando para todo o material em vídeo e, através da observação repetida, comecei a estabelecer uma freqüência relativa na ocorrência das propostas de trabalho da professora da 1ª série com o texto escrito. Defini, então, uma tipologia em termos de tipos de atividades com o texto escrito. Selecionei mais de dez horas de filme da 1ª série e procurei controlar quanto tempo os alunos e a professora se engajavam

em cada atividade. Verifiquei que os alunos e a professora trabalhavam a maior parte do tempo em conjunto com “Atividades de fixação e de interpretação”. Trata-se de uma atividade, conforme será descrito em maior detalhe no capítulo 5 deste estudo, no qual alunos e professora trabalham atividades escritas no caderno. As outras atividades identificadas são: “Introdução de conteúdo novo”, “Atividades de recreação” e “Revisão oral do conteúdo”.

Essa tipologia mostrou-se significativa no sentido de mostrar que a professora ficava trabalhando a maior parte do tempo em conjunto com os alunos. A partir desse dado, observei como alunos e professora co-sustentavam piso(s) conversacional(is), ou seja, como negociavam papéis de falante(s) e ouvinte(s), durante o engajamento nessas atividades. Realizei essa descrição em termos de estruturas de participação (SHULTZ, FLORIO e ERICKSON, 1982), isto é, procurando mapear os papéis sociais de falante e ouvinte negociados pela professora e os alunos. Realizado esse mapeamento, procurei identificar, a partir do ponto de vista dos participantes, as formas de participação social mais recorrentes no domínio da sala de aula da 1ª série. Para essa análise, selecionei sete horas de aula em vídeo.

Essa análise mostrou que um grupo de alunos se auto-selecionava mais para tomar o turno conversacional e apresentar o caderno, enquanto a professora nomeava, com maior frequência, um outro grupo de alunos como falantes primários. A identificação desses grupos foi fundamental para a análise em termos de negociação de identidades sociais. Para a análise mais pontual em termos de negociação de identidades, realizei transcrição de dados. Para tanto, depois de verificar como alunos e professora co-sustentavam piso(s) conversacional(is), selecionei segmentos relevantes que mostravam de que forma isso acontecia. As convenções utilizadas para fazer a transcrição têm como base a discussão da Análise da Conversa de tradição etnometodológica (confere subseção 2.5). Especificamente, as convenções utilizadas para este trabalho foram adaptadas de: Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), Atkinson e

Heritage (1984), Garcez (1996), e GAT-Transkriptionskonvention (SELTING *et al*, 1998). Nessa transcrição, os participantes da conversa são identificados por pseudônimos, uma vez que a posição ontológica deste trabalho é de que as pessoas negociam identidades sociais na seqüencialidade de uma interação situada. Segundo Garcez (2002, p. 88), “simplesmente não se pode saber de antemão e com segurança quais categorias de identidades serão relevantes até o final da interação, e elas mudam”. O uso de pseudônimos evita atribuir determinada identidade social para os participantes.

Por fim, analiso os dados em videoteipe de outras salas de aula, em especial da 4ª série, uma vez que é preciso considerar que a escola ou até mesmo uma sala de aula podem ser uma microcultura (ERICKSON, 1989). Essas gravações não foram analisadas tão sistematicamente como as da 1ª série. Assisti a todos os videoteipes consecutivamente, por várias vezes, e selecionei alguns trechos mais significativos. Também assisti às gravações da 4ª série, procurando verificar como acontecia a co-sustentação de piso(s) conversacional(is) (SHULTZ, FLORIO e ERICKSON, 1982).

Além disso, se é possível caracterizar o grupo de uma sala de aula como uma microcultura, é preciso considerar também que ela faz parte de um contexto social mais amplo. De acordo com Erickson (1989),

em essência, meu trabalho é uma tentativa de combinar uma análise determinada de detalhes sutis de conduta e significado na interação social cotidiana com uma análise do contexto social mais amplo – o campo de maiores influências sociais – dentro do qual tem lugar a interação face a face³¹ (ERICKSON, 1989, p. 198).

Diante dessa afirmação, é preciso destacar que, ao lado das vantagens, as limitações da pesquisa microetnográfica relacionam-se com o fato de o pesquisador somente pode intervir de forma transitória no acontecimento gravado; e o pesquisador pode não ter um

conhecimento contextual necessário para encontrar um sentido no material gravado. Essas limitações da microetnografia podem ser superadas, segundo Erickson (1989, p. 261), mediante sua combinação com a etnografia regular, isto é, com observação participante. Essa combinação foi realizada neste trabalho, conforme mostrei na subseção anterior deste capítulo.

Nesta subseção, apresentei, em síntese, como realizei a análise dos registros audiovisuais. Mostrei que revi inúmeras vezes as gravações, estabelecendo inicialmente tipologias, em termos de tipos de atividades com o texto escrito e papéis sociais de falante e ouvinte, tipologias que auxiliaram no mapeamento das ações dos participantes. Realizado esse mapeamento, foi possível rever as gravações para uma análise em termos de identidades sociais.

Na subseção seguinte, mostro como proceder para escrever um relatório etnográfico e como a forma de escrever o relatório é parte essencial para a realização de um bom trabalho etnográfico. Além disso, descrevo como, no processo de produção do relatório, é preciso continuar adotando o princípio da reflexividade. Nessa fase, ainda acontecem enfrentamentos, ou melhor, conflitos de identidade social que precisam ser enfrentados para conseguir mostrar ao leitor o sentido êmico das ações observadas.

³¹ “En esencia, mi trabajo es un intento de combinar un análisis detenido de sutiles detalles de conducta y significado en la interacción social cotidiana con un análisis del contexto social más amplio – el campo de más vastas influencias sociales –, dentro del cual tiene lugar la interacción cara a cara” (ERICKSON, 1989, p. 198).

3.4. A redação do relatório etnográfico

No relatório etnográfico, a fim de que o leitor possa ser um co-analista do caso descrito, pode-se apresentar os dados, segundo Erickson (1989), recorrendo a nove elementos principais: 1) asserções empíricas; 2) vinhetas narrativas analíticas; 3) citações das notas de campo; 4) citações de entrevistas realizadas; 5) informes sinópticos dos dados (mapas, quadros de frequências, diagramas); 6) comentário interpretativo marcado por uma descrição particular; 7) comentário interpretativo marcando a descrição geral; 8) discussão teórica; 9) informe sobre a história natural da indagação do estudo.

Esses elementos, cada um tratado a seu tempo, devem permitir, mais especificamente, ao leitor do relatório, segundo Erickson (1989, p. 263), experimentar de forma vicária a comunidade que se descreveu e comparar protótipos de asserções fundamentais e de construtos analíticos, examinar todo o espectro de provas sobre as quais se baseia a análise interpretativa do autor e considerar os fundamentos teóricos e pessoais da perspectiva do autor, conforme tal perspectiva foi se modificando no percurso do estudo.

Nesse tipo de estudo, a primeira tarefa básica do pesquisador é gerar afirmações empíricas de diferente alcance e de diferente nível de inferência em grande medida através da indução, procurando conduzir o leitor até uma análise mais particularizada. Na redação deste relatório, houve dificuldade para apresentar uma afirmação empírica. Os dados mostravam que a língua alemã estava apagada em sala de aula, conforme será descrito nos capítulos 5 e 6 deste trabalho, o que desconfirmou a hipótese inicial desta tese de que algumas crianças precisariam negociar a língua alemã, como um traço de sua identidade étnico-lingüística alemã.

Desconfirmada essa hipótese, não conseguia compreender o que estava acontecendo em termos de aquisição do letramento em português. Somente depois de revisitar reiteradamente o *corpus*, realizar a indexação do *corpus* e apresentar uma primeira versão do que se descortinava, pude visualizar a questão do gênero. Assim, cumpri a segunda tarefa básica do pesquisador ao escrever o relatório: estabelecer uma base de evidência para as afirmações que deseja efetuar. Realizei isso revisando o *corpus* de dados reiteradamente para verificar a validade da afirmação que estava gerando, buscando as provas em favor e contra essa afirmação gerada.

Depois de efetuar essa análise, procurei apresentar as provas, não em um sentido genérico, mas para demonstrar a verossimilhança das asserções. Trata-se de particularizar comparativamente, ou seja, apresentar as diferentes camadas de universalidade e de particularidade que se apresentam no caso específico sendo examinado (ERICKSON, 1989). Para tanto, é possível apresentar vinhetas narrativas, citações de nota de campo e/ou citações de entrevistas realizadas. São fatos particulares que o analista precisa amarrar com a tese através de comentários interpretativos que os precedem e sucedem.

Essa foi uma tarefa árdua durante a escrita deste relatório. Foram inúmeras descrições e provas apresentadas em sentido genérico. Essa dificuldade parece ser possível atribuir a duas questões: 1ª) dificuldade de mostrar aos leitores traços das minhas identidades sociais; 2ª) ter uma tradição de pesquisa qualitativa no Brasil que realiza, muitas vezes, descrições genéricas.

Quanto à primeira questão, a tarefa do pesquisador etnográfico, durante o processo de escrita do relatório, é continuar tornando-se mais e mais reflexivamente consciente das molduras de interpretação daqueles a quem observa e das suas próprias

molduras de interpretação culturalmente aprendidas e que são, inevitavelmente, trazidas para a pesquisa de campo, para a análise e a redação do relatório.

Nesse sentido, eu, com o avançar da pesquisa, fui compreendendo mais e mais alguns mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação presentes na escola e na comunidade. Para essa compreensão, no entanto, deparei-me com conflitos de identidade, uma vez que fui professora, coordenadora, mulher da segunda geração do lugar, que saiu da comunidade em busca do letramento escolar e sou membro do mesmo grupo étnico-lingüístico enfocado na pesquisa. Mostrar, então, no relatório, de que modo as relações sociais se constituíam ou como acontece a negociação de identidades sociais na comunidade, significava expor minha face (GOFFMAN, 2001). Dessa forma, foi necessário enfrentar alguns conflitos, conforme descreverei com maior detalhamento na conclusão deste estudo, conflitos esses que permitiram compreender traços da minha própria identidade e, em consequência, apresentar de modo mais claro como se constituem as relações sociais na escola e na comunidade.

Em relação à segunda razão para a dificuldade em produzir descrição particular, mencionada acima, muitas pesquisas qualitativas realizadas no Brasil apresentam descrições generalizadas. É difícil, para nós pesquisadores, descrever o pontual, o particular, considerando que não é qualquer fato particular, mas aquele fato que mostra pontualmente o que está sendo afirmado na asserção. Observemos a seguinte descrição realizada durante o percurso de escrita deste relatório:

Esses critérios para garantir a ordem também parecem ultrapassar os limites das salas de aula. A forma como funciona o horário de intervalo demonstra o zelo da escola com a “ordem”. Esse intervalo inicia às 15 horas. Primeiramente, os alunos da pré-escola buscam seu lanche, voltam, sentam-se em bancos do lado de fora da sala e lancham. Logo depois, as outras turmas buscam o lanche, voltam para a sala e, ao mesmo tempo em que tentam terminar a atividade, lancham. Os alunos que não pegam o lanche da escola retornam para a sala e terminam a atividade ou conversam em pequenos grupos. Nenhum deles, nesse momento, vai ao banheiro; aguardam o momento de intervalo para fazer isso. A insistência da professora de pré-escola para ensinar essas normas diferenciando horário de lanche de horário de intervalo

também evidencia o valor que isso tem na escola. Alguns dos seus alunos estavam entrando na escola nesse momento. Dessa forma, para eles, ainda era difícil compreender por quê, se era hora de intervalo e se estavam fora da sala de aula, precisariam permanecer sentados nos bancos. Constantemente, a professora buscava o aluno Leandro da pré-escola, que saía correndo.

Nessa descrição, o elemento situado, particular, que existe de fato, entrou como ilustração (confere sublinhado). Tratou-se de uma descrição totalmente genérica, na qual apresentei a asserção da rigidez das normas de funcionamento da escola e uma pequena ilustração ao final, do fato situado. De acordo com a Etnografia (ERICKSON, 1989), primeiramente é preciso descrever o situado, o particular e daí o comentário analítico.

Esse particular pode ser apresentado em forma de vinheta narrativa ou citação direta das notas redigidas em diário de campo. A vinheta narrativa é uma representação, em forma de narrativa, de um acontecimento vivenciado na vida cotidiana, durante o trabalho de campo; nela, as visões e os sons do que foi dito e o que disseram estão descritas na mesma seqüência em que aconteceram no tempo real. Trata-se de uma narração mais completa e polida de um acontecimento particularizado que está nas notas de campo. Não se trata de um acontecimento qualquer, mas daquele que coincide com os propósitos interpretativos da pesquisa e que foi selecionado para permitir claramente ao leitor entrever o que se propõe com as evidências para as asserções. Por exemplo,

às 15 horas e 25 minutos do dia 13 de março, os alunos da pré-escola e a professora estavam sentados em bancos, que ficam fora da sala de aula e estavam lanchando. O aluno Leandro levantou pela terceira vez e saiu correndo. A professora Helena saiu correndo, mais uma vez, atrás dele. Um minuto depois ela retornou com ele, explicando-lhe que deveria esperar o sinal do intervalo para sair correndo.

Esse poderia ser um exemplo de vinheta narrativa. Um comentário interpretativo situado precisaria, no entanto, preceder e suceder essa vinheta narrativa. Esse comentário particularizado e geral pode aparecer de três formas, segundo Erickson (1989, p. 278): a) uma interpretação que precede e segue cada descrição particular no texto; b) uma discussão teórica que aponta a significação mais geral dos padrões identificados dos acontecimentos que se

apresentaram no texto; e c) como uma resenha das mudanças que se produziram em nosso ponto de vista durante o percurso de indagação.

No primeiro caso, tanto o comentário anterior como o posterior são necessários para que o leitor não se perca em um emaranhado de detalhes interpretativos. O comentário precedente guia o leitor quanto àqueles detalhes que são significativos para nós, na condição de autores, destacando o significado correspondente. Esse comentário seria, segundo Erickson (1989), como uma série de sinais de trânsito que o leitor vai encontrando ao andar de carro em uma auto-estrada, permitindo-lhe antecipar os padrões gerais que irá encontrar nos detalhes da narração que lê. No segundo caso, trata-se de realizar uma discussão teórica que demonstre a significação dos padrões identificados. Isto é, o aporte teórico auxiliará a evidenciar os significados do que o pesquisador está descrevendo.

E, por último, devido à complexidade dos fenômenos observados no cenário, há uma grande probabilidade de o pesquisador ser seletivo ao identificar as provas. Ele pode encontrar somente aqueles dados que confirmam suas primeiras impressões e suas convicções ideológicas. Dessa forma, é interessante que o pesquisador explicita no relatório etnográfico as escolhas e as prováveis mudanças que aconteceram no percurso da pesquisa.

Outra forma de apresentar a vinheta narrativa é através de citações diretas das notas de campo, indicando, ao final, a data na qual foram anotadas. Tais notas podem servir para fundamentar a natureza típica de um evento particular, mostrando uma seqüência de suas realizações na comunidade, ou ainda, para mostrar o percurso empreendido como pesquisador durante a pesquisa. Além disso, é possível fazer citações diretas das palavras dos indivíduos observados, a partir de entrevistas formais realizadas com os participantes e registradas em áudio e vídeo e transcritas, a partir de anotações em diário de campo, a partir de uma conversa na hora do almoço etc. Para que a apresentação desses dados seja significativa ao relatório

etnográfico, é fundamental, no entanto, que as conexões interpretativas entre as diferentes vinhetas narrativas, entre as vinhetas narrativas e as citações, bem como com possíveis quadros sinópticos, seja muito bem estabelecida através de comentários particularizados que levarão progressivamente a um comentário interpretativo com uma descrição generalizada ou uma tipificação. Os quadros sinópticos somente darão conta de apresentar a análise particularizada de forma sinóptica.

Tendo, nesta subseção, refletido acerca da redação do relatório como parte importante da pesquisa etnográfica, registro que o princípio da reflexividade precisa continuar presente, durante a escrita do texto, para que a apresentação das asserções e dos dados possam levar o leitor a ser um co-analista das ações descritas.

Ao longo deste capítulo, descrevi os vários procedimentos da metodologia etnográfica utilizados, o que caracteriza este estudo como sendo do tipo etnográfico. Alguns princípios dessa metodologia, como a reflexividade e o estranhamento, foram fundamentais para esta pesquisa, uma vez que realizei o trabalho em um contexto familiar. Também adotei procedimentos da Etnografia para o trabalho de campo, a organização dos dados e a redação do relatório. Além disso, foram de suma importância, para os fins desta pesquisa, os procedimentos de registro em vídeo e a análise dos dados de interação da Sociolinguística Interacional. Tais procedimentos permitiram um olhar situado sobre a interação em sala de aula. Um olhar que possibilitou uma análise da co-sustentação de piso(s) conversacionais (SHULTZ, FLORIO e ERICKSON, 1982) e a negociação de identidades sociais (GOFFMAN, 2002b) negociadas por alunos e professores.

No próximo capítulo, vale registrar, descrevo que, na comunidade de Missal, a identidade de gênero e a identidade étnico-lingüística alemã estão em uma relação complexa.

4. “MISSAL: MINHA CIDADE, MEU MUNICÍPIO³²!”: UMA DESCRIÇÃO DA COMUNIDADE LOCAL E DA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES SOCIAIS ÉTNICO-LINGÜÍSTICAS E DE GÊNERO

Atenta ao processo sócio-histórico de constituição das comunidades locais do município de Missal, descrevo, na primeira subseção deste capítulo, a colonização das terras do atual município, mostrando que esse processo aconteceu de dois modos: em bases cooperativistas e por um sistema de posses. A Escola-núcleo Joaquim Nabuco - foco desta pesquisa - localiza-se na área colonizada em bases cooperativistas. Essa área, colonizada predominantemente por descendentes de alemães que vieram do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina tem, hoje, um grupo social multilíngüe (alemão/português/brasileiro) unido por padrões de interação social e separado da(s) área(s) circunvizinha(s) por fragilidades das linhas de comunicação. Trata-se, a princípio, de uma comunidade lingüística (GUMPERZ, 1993), conforme discutido na subseção 2.2 deste estudo.

Nessa comunidade, as identidades sociais de gênero e as identidades étnico-lingüísticas estão em uma relação complexa, o que se evidencia na orientação de homens e de mulheres para o letramento em português. Para descrever essa dinâmica interna das relações sociais que constituem as identidades sociais na comunidade, descrevo, na subseção 4.1, que os homens afirmam e definem sua identidade étnico-lingüística alemã, reconhecida na

³² Trata-se do lema da gestão municipal 1996-2000, amplamente divulgado, conforme descrito neste capítulo.

comunidade como a identidade de colono alemão, na sua relação com as pessoas da área colonizada pelo sistema de posses no município e na relação com as pessoas de Medianeira, que representam os valores “mais urbanos”, de “maior letramento”, “mais brasileiro”. Enquanto a primeira relação fortalece a identidade étnico-lingüística alemã, a segunda ameaça essa identidade local.

As mulheres, conforme descrevo na subseção 4.2, orientam-se para os valores que Medianeira representa, de “mais urbanidade”, “maior letramento em português” e “mais brasileiro”. Elas, destituídas dos índices de prestígio local tradicional, optam pela aquisição do letramento escolar, como via para a apropriação de índices de prestígio ligados à sociedade mais ampla, à urbanidade.

Na subseção 4.3, apresento a construção social de letramentos (BARTON, 1994) na comunidade, mostrando que as mulheres vivem impasses com a cultura local oral, representada pelas mulheres da geração mais velha ou por aquelas que moram com a mãe ou a sogra; já os homens vivem conflitos com o homem de fora, que reside no núcleo urbano e tem letramento. Além disso, os eventos de letramento associados à Igreja católica têm um papel crucial na construção e na manutenção de uma identidade local (comunidade) em dois sentidos: 1º) pelos modos de participação nos eventos de letramento que propõem e 2º) pela orientação cristã que oferecem.

4.1. A constituição das identidades étnico-lingüísticas na comunidade

Embora o trabalho de campo desta pesquisa tenha acontecido na área colonizada em bases cooperativistas, a diferença entre as duas áreas de colonização do município de

Missal precisa ser descrita a fim de auxiliar o leitor a compreender a constituição e a ecologia das identidades étnico-lingüísticas dos membros das comunidades locais e dos participantes da interação social focalizada, que se dá nas salas de aula observadas.

A Escola-núcleo Joaquim Nabuco localiza-se na área colonizada em bases cooperativistas, mais especificamente na comunidade de Dom Armando (conferir mapa no anexo 5). As comunidades rurais que compõem a área colonizada por um sistema cooperativista são Esquina São Paulo, Vila Natal, Padre Feijó, São Silvestre, Boa Esperança, Linha São Vicente, Dom Armando, Três Irmãos, Santa Cecília, Vila Rural, Linha Caçador, São José, São Pedro, Linha Padre Rick, São João e Esquina Gaúcha. As demais comunidades rurais compõem a área, que, antes de acontecer a colonização “oficial” do município, foi colonizada por pessoas que vieram do Noroeste do Brasil e que tomaram posse de áreas de terras. Essas comunidades são Vista Alta, São Francisco, Santa Catarina, União da Vitória, Vista Alegre, São José dos Pinhais, Cabeceira do Cedro, Lajeado do Cedro, Portão do Ocoy, Linha Glória, Sanga Seca, Jacutinga, Bandeirantes e Linha Rio Branco (conferir localização no mapa do anexo 5).

O histórico oficial do município apresenta a colonização em bases cooperativistas como marco inicial da fundação de Missal. É sabido, contudo, que uma área de terras que hoje pertence ao município foi colonizada por um sistema de posses. Esse fato, apesar de apagado nos registros históricos oficiais, aparece na configuração das duas áreas, em termos geográficos, étnicos, econômicos e lingüísticos.

As pessoas da área colonizada em bases cooperativistas são, na sua grande maioria, bilíngües (alemão/brasileiro) e de religião católica uma vez que esses eram dois quesitos para a compra de terras no lugar. Para a colonização dessas terras, os Bispos da Diocese de Palmas, Jacarezinho/PR responsabilizaram um Padre diocesano pela colonização

da área, uma vez que essa área pertencia à igreja. Esse Padre chamou pessoas por meio de propagandas radiofônicas nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Nessas propagandas, ofereciam-se terras a baixo custo, prometendo uma vida melhor e mais promissora para quem as adquirisse; entretanto, havia entre outras duas exigências principais, a de que as pessoas fossem de origem alemã e de religião católica.

Desse modo, observou-se que a grande maioria das pessoas que vieram para colonizar o local, saíram de Cerro Largo, Campinas das Missões, ou seja, do noroeste do estado do Rio Grande do Sul, da região definida como colônia nova³³.

Os membros dessa área ou dessa comunidade lingüística (GUMPERZ, 1993) parecem sentir-se “os legítimos donos de Missal”, legitimando a sua história e ignorando o que aconteceu na área de posses, localizada de um lado do Rio Ocoy. No entanto, se, por um lado, sentem-se “membros legítimos” de Missal, por outro, parecem sentir-se fortemente estigmatizados pelas pessoas que estão do outro lado do Rio Ocoy, ou seja, os habitantes do município e da cidade de Medianeira, cidade que não recebeu migrantes descendentes de alemães. Trata-se de uma fronteira simbólica para os moradores de Missal (conferir fronteira destacada no mapa em anexo 6).

Talvez não seja por acaso que, ao chegar a Missal, tendo vindo de Medianeira pela rodovia estadual PR 495, o viajante, logo que atravessa o Rio Ocoy, depara-se com um *outdoor* com o enunciado: “MISSAL: minha cidade, meu município!” Ao conversar com um representante da Prefeitura Municipal a respeito do significado desse enunciado, que foi o lema da gestão municipal 1997/2000, ele afirma:

³³ Foi definido como colônias novas a região do Rio Grande do Sul colonizada a partir de 1890. Trata-se de um segundo momento da colonização, quando se quis povoar, especialmente com o excedente dos imigrantes dessas colônias velhas, o noroeste do Estado, sobretudo a área das Missões.

Na verdade, a gente queria despertar nas pessoas de Missal um sentimento de orgulho em relação à sua terra, ao seu município. Quando a gente viaja por outros lugares, percebe que as pessoas têm orgulho de sua cidade e, aqui, parece que isso não acontece. Mas, agora, estamos estudando um outro lema para a gestão 2001/2004 (Diário de campo - 09/05/01).

Esse lema, além de ser o enunciado do *outdoor*, consta na maioria dos textos publicitários sobre o município, divulgados durante essa gestão. Segundo o depoimento anterior, os representantes da Prefeitura - gestão 1997/2000 - queriam que o povo de Missal se orgulhasse de sua cidade, para enaltecê-la, talvez não para si e seus vizinhos, mas diante das pessoas de fora, como de Medianeira, por exemplo - esse lema parece não apontar para um conflito interno, mas para o modo como os habitantes da comunidade étnico-lingüística politicamente hegemônica no município de Missal se vêem diante dos visitantes.

Para compreender melhor a atitude das pessoas da área colonizada em bases cooperativistas diante dos visitantes, o depoimento de Carlos, um dos primeiros colonizadores, que chegou em 1963 às terras do atual município, esclarece:

Olha (.) isso não atingiu diretamente a nós (.) esse conflito entre posseiros (.) está certo que era hoje (.) hoje município de Missal (.) mas não era essa área que foi colonizada pela Sipa Colonizadora que é o (.) que deu origem ao nome de Missal (.) esses não foram atingido por esses conflitos (.) agora ali do lado do Portão do Ocoy que era posse na época (.) porque da Esquina Gaúcha em diante era posse (.) ali até o Portão do Ocoy nós apelidamos de Texas (.) porque matavam muita gente ali (excerto de entrevista realizada em fevereiro/2000).

O colonizador destaca que o processo de posses não os atingiu diretamente, uma vez que essa área de terras não pertencia à área colonizada em bases cooperativistas. Indiretamente, entretanto, os moradores viam-se atingidos, pois a forma como Carlos se refere a área de posses (“Texas”) demonstra que estranhavam o que acontecia nessa área de terras. José também destaca a violência que, em algumas ocasiões, ultrapassou os limites da área de posses, levando-os a presenciar algumas cenas de violência no comércio ou no clube recreativo da área colonizada em bases cooperativistas. Ele destaca o estranhamento deles diante de um assalto com morte que aconteceu na estrada.

É, na verdade, até uma coisa que deixou a gente assim, um tanto com medo, porque a gente vinha do sul numa área assim, com toda segurança (.) e, aqui, então (.) Missal era uma área boa, mas cercada por (.) por é (.) é um tipo de bandidismo, assim que matava (.) e era um pessoal assim mais difícil de conviver. (.) Outra morte me recordo quando era uma estrada e passando mais pelo () portanto, aqui no meio do mato (.) aí mataram um caminhoneiro que vinha trazendo dinheiro de porco né, que, e mataram ele também depois levaram o tanque dentro do mato né, então era uma época de muita violência (Excerto de entrevista realizada em fevereiro de 2000).

Essa fala de José revela que o processo de posses não atingiu diretamente os colonizadores, que compraram suas terras em Missal, no entanto, se fatos como os anteriormente mencionados continuam presentes na sua memória até hoje, é porque os moradores estranhavam e temiam a violência presente na área. Atualmente, essa fronteira simbólica da violência foi atenuada, dando espaço para uma fronteira de grupo. Nas comunidades rurais de Esquina Gaúcha, São Pedro, Vista Alegre e Portão do Ocoy, (ver mapa no anexo 5), evidencia-se, hoje, uma certa convivência de “alemães”, “polacos” e brasileiros. O que pode denotar isso é a construção de outras igrejas, além da católica, nas linhas São Pedro e Portão do Ocoy³⁴; assim como a organização diferenciada dos arredores da casa e a participação de homens que não falam o alemão nas associações comunitárias.

Além disso, a convivência também acontece devido ao fato de essas comunidades rurais desenharem mais ou menos uma linha divisória entre as duas áreas. As pessoas da área colonizada pelo sistema de posses transitam, então, até essas comunidades limítrofes, chegando a fixar residência quando conseguem algum trabalho. Nas comunidades rurais que começaram pelo sistema de posses, o inverso praticamente não acontece. São algumas famílias alemãs que moram nas comunidades de São Francisco, Santa Catarina, União da Vitória, Vista Alegre, São José dos Pinhais, Cabeceira do Cedro, Lajeado do Cedro, Portão do

³⁴ Embora a proliferação de religiões possa ser considerado um fenômeno universalizado no Brasil moderno, não há templos diferentes do templo da Igreja Católica nas demais comunidades rurais da área colonizada pelo sistema cooperativista. Somente nas duas linhas mencionadas e na zona urbana do município foram construídos templos de outras religiões.

Ocoy, Linha Glória, Sanga Seca, Jacutinga, Bandeirantes e Linha Rio Branco. Talvez o próprio isolamento geográfico contribua para delinear esse quadro.

Há, portanto, duas histórias de colonização. De fato, a área colonizada pelo sistema de posses só passou a pertencer oficialmente a Missal na época de emancipação do município (1983). Como, entretanto, as duas áreas eram muito próximas e se orientavam ambas para Medianeira, parece ter acontecido sempre um certo estranhamento entre as pessoas de uma área e de outra. Nos primeiros anos de colonização, os moradores sentiam-se ameaçados pela violência, como destacou José. Atualmente, o estranhamento das pessoas da área colonizada ocorre sob forma de uma atitude depreciativa expressa. Em um diálogo entre mãe e filho a respeito de um auxílio da Prefeitura Municipal para pequenas indústrias domésticas, pude documentar o trecho a seguir. O primeiro turno de fala cabe ao filho; a fala da mãe é posterior. Segue o diálogo:

Parece que o incentivo da Prefeitura para a construção de pequenas indústrias domésticas foi alto. Quando eu fiquei sabendo, tentei me inscrever, mas já tinha passado o prazo.” “- Mas o que você iria produzir?”, pergunta a mãe. “- Nem que fosse produção de melado e açúcar mascavo, valeria a pena porque a Prefeitura repassaria o dinheiro para a compra do moedor, mas parece que a maioria desse dinheiro foi para o lado do Portão do Ocoy. O vice-prefeito provavelmente foi o responsável por aplicar o dinheiro naquela região e construir algum imóvel no meio do mato.” “- No nordeste”, retruca a mãe (Diário de campo – 13/05/01).

Essa mãe foi uma das colonizadoras da Linha Santa Cecília (ver mapa no anexo 5). Em sua fala, assim como na do filho, há um indício de que, no município, há um conflito velado em relação a quem são os “legítimos donos” de Missal e quem são os usurpadores da condição de mercedores de oportunidades. O histórico oficial do município, ao não fazer referência ao processo de posses, legitima o processo de colonização em bases cooperativistas como “o processo de colonização de Missal”.

Segundo o histórico oficial, a colonização de Missal iniciou no dia 25 de julho de 1963, quando a Colonizadora Siplal já efetuara as demarcações das terras - esta data corresponde ao dia em que foi derrubada oficialmente a primeira árvore. Em um panfleto

especial (ver anexo 7), elaborado pela gestão municipal 1997/2000 para levar à Alemanha, por ocasião de uma visita de dois assessores da administração municipal àquele país, consta que “sua fundação [de Missal] deu-se no início da década de 1960, por agricultores originários do Sul do Brasil, em sua maioria descendentes de alemães”, ou seja, nos dados oficiais não há uma diferenciação quanto ao que aconteceu em ambas as áreas de colonização; simplesmente foi omitido o fato de parte das terras do município ter sido ocupada pelo sistema de posses.

É possível falar hoje de uma fronteira simbólica, portanto, entre as duas áreas do município. A primeira área foi colonizada predominantemente por descendentes de alemães, que constituem, hoje, segundo dados do município, 80% da população. Com terras férteis, essa população é responsável quase que exclusivamente pela produção de grãos e pela agropecuária no município. Para ocupar a área colonizada pelo sistema de posses, vieram “polacos”, muitos “brasileiros”³⁵ e alguns alemães. A produção de grãos é menor nessa área, entre outras razões, devido à baixa produtividade da terra. Conforme dados topográficos do município (2001), 70% da área de terras do município são terras planas ou suavemente onduladas e 30% são terras pedregosas e com acentuada declividade, o que parece corresponder à primeira e à segunda áreas, respectivamente. A própria geografia da área de posses contribuiu para uma história diferenciada, pois a localização em morros dificultou, e ainda dificulta, a saída dos moradores para um contato mais intenso com pessoas de outras comunidades rurais.

É preciso considerar, no entanto, que, se, por um lado, a atitude em relação aos moradores da área colonizada pelo sistema de posses é negativa, por outro, as pessoas da área

³⁵ Esse termo será empregado conforme o sentido local, ou seja, para as pessoas da área colonizada em bases cooperativistas, “brasileiros” são as pessoas que não falam o alemão, excluindo-se a categoria dos “polacos”.

colonizada em bases cooperativistas sentiam-se e sentem-se estigmatizados em relação ao município de Medianeira. Na mesma entrevista com Carlos, ele destaca o preconceito que os moradores sofriam quando iam, nos primeiros anos de colonização, para Medianeira fazer compras. Segundo ele, o padre, responsável pela colonização, sempre insistia que as escolas ensinassem alemão, idéia a que ele sempre se opunha. Segundo Carlos, uma vez que já eram alvos de chacota em Medianeira, por que deveriam, ainda, ensinar a língua na escola? Segundo ele,

eu ainda falei que a gente chega em Medianeira (.) só vivem perguntando como é que está a Alemanha (.) quer dizer que aqui só falam alemão e ainda ensinar alemão no colégio isso é (.) eu acho que não convém por isso eu era contra (.) que às vezes a gente se sentia até assim meio chateado quando chegava em Medianeira (.) ah, naquele tempo, o pessoal (.) hoje não é mais tanto, mas tinha aqueles frentista de posto lá (.) molecada mal educada (.) a gente chegava lá já imitavam o sotaque alemão e abusavam né, perguntavam como está a Alemanha não sei o que (.) sempre respondia para eles que em breve ia se separar da Rússia (Excerto de entrevista realizada em fevereiro de 2000).

O fato de Missal ter pertencido a Medianeira nos primeiros anos de colonização, sendo distrito daquele município durante um período, fez com que Medianeira se tornasse o município de referência. A história de colonização de Medianeira foi diferente da história de colonização em bases cooperativistas - Medianeira é um município colonizado por descendentes de italianos, alguns anos antes de se iniciar o processo de colonização em Missal. Além disso, devido à sua localização, Medianeira cresceu mais, tanto em termos de população quanto em termos econômicos. Na língua alemã ou no sotaque típico do português falado pelos missalenses de origem alemã, as pessoas de Medianeira sempre encontraram um alvo fácil para destacar a diferença. Eu mesma passei várias vezes por situações em que essas diferenças eram apontadas. Quando entrei na universidade, em Foz do Iguaçu, por ocasião de minha primeira fala em sala de aula, uma colega de Medianeira fez questão de me perguntar se eu era de Missal, dando todo o destaque possível ao /l/ alveolar.

Essas atitudes intracomunitárias e extracomunitárias compõem as características de uma comunidade lingüística, conforme definida por Gumperz (1993), isto é, há padrões de interação social que mantêm o grupo da área colonizada em bases cooperativistas como tal e há um repertório lingüístico que define as fronteiras de comunicação. Esse repertório lingüístico é composto da língua alemã, que co-ocorre com o português oral, caracterizado como “brasileiro”.

A língua alemã, segundo mostram estudos, como de Altenhofen (1996), é uma variedade oral falada no Rio Grande do Sul e que tem “uma composição de elementos lingüísticos extremamente “heterogênea” do Hunsrückisch”. Para a formação desse dialeto houve tanto um contato intralingual como também um contato interlingual. Tratar-se isso, entretanto, como um *Brasil-Deutsch* (Heye 1978) seria, segundo Altenhofen (1998), entender a língua do imigrante como homogênea e uniforme. Ele, então, procura caracterizar o contato intralingual do Hunsrückisch e o define como:

o Hunsrückisch falado no Rio Grande do Sul como um contínuo lingüístico entre o francônio renano e o francônio moselano, sendo que a distribuição dos traços de ambos os extremos deste contínuo varia de localidade para localidade, conforme a origem das famílias colonizadoras. Esta definição, porém, é incompleta. É preciso considerar, ainda, os efeitos do contato com o português e com outras variedades.

Os membros de Missal usam, predominantemente, essa variedade do alemão que trouxeram das colônias novas do Rio Grande do Sul. Segundo trabalho monográfico desenvolvido para a disciplina “Bilingüismo e Línguas em contato”, ministrada pelo Prof. Dr. Cléo V. Altenhofen, as pessoas da zona rural conservam poucos traços de outras variedades do alemão em sua fala. Nessa área, parece ter acontecido um apagamento dos traços de outras variedades em prol de uma unidade grupal garantida pelo uso do Hunsrückisch. Na zona urbana, ao contrário, algumas pessoas mais velhas parecem ter conservado traços do Hochdeutsch, por exemplo, em sua fala.

O brasileiro por sua vez é a variedade dialetal do português, marcadamente característica da comunidade lingüística local, definida por Pereira (1999) como “língua da solidariedade”. De acordo com a referida pesquisadora, essa variedade não apresenta somente um sotaque típico, mas diferenças semânticas, fonológicas e morfossintáticas próprias em relação à norma culta urbana e à norma escrita do português brasileiro (BAGNO, 2000; BRITTO, 1997).

Em meu estudo anterior (JUNG, 1997), caracterizei o contexto como multilíngüe e usei o português em oposição ao brasileiro. Assim, uma vez que, nesta pesquisa, como no estudo anterior, o português padrão encontra-se somente no texto escrito, as línguas da interação são o brasileiro e o alemão. É preciso destacar, entretanto que, o compartilhamento desse repertório lingüístico e de padrões de interação não significa que todas as pessoas da comunidade evidenciem as mesmas orientações em relação às línguas e ao letramento em português. Uma vez que as pessoas participam de diferentes “comunidades de prática” (ECKERT e McCONNELL-GINET, 1992) ou, no caso do letramento, de diferentes “práticas de letramento” (BARTON, 1994), elas constroem identidades sociais de etnicidade e de gênero, por exemplo, a partir dessas participações.

Nesse sentido, a reconfiguração das pessoas no município - devido à ida da segunda geração do lugar para a área urbana do município e devido aos casamentos interétnicos - está significando uma reconstrução da identidade social étnico-lingüística alemã associada a uma reconfiguração da identidade social de gênero social. Em outras palavras, gênero social associado à orientação profissional das pessoas, têm, na atual ecologia da comunidade lingüística, um papel importante na constituição da identidade social das pessoas da comunidade. Isso será descrito com maior detalhamento na próxima subseção.

4.2. A constituição da identidade social na comunidade multilíngüe: mudança lingüística e reconfiguração da identidade de gênero e da identidade étnico-lingüística alemã.

Na comunidade multilíngüe de Missal, as identidades de gênero e as identidades étnico-lingüísticas parecem estar em uma relação complexa, o que se evidencia na orientação de homens e de mulheres para o letramento em português. Enquanto os homens da segunda geração do lugar estão mais voltados para valores locais da terra, as mulheres buscam o letramento, via escolarização, para conseguir uma afirmação profissional e social. Eles obtêm afirmação local por serem homens, trabalhadores e proprietários de terras. Elas, destituídas desses índices de prestígio local tradicional, optam pela aquisição do letramento escolar, como via para a apropriação de índices de prestígio ligados à sociedade mais ampla, à urbanidade, à modernidade, ao letramento em português.

O excerto de fala de Lauri é o primeiro dado indicativo desse quadro. Em sua fala, ele destaca que a escola lhe interessava muito pouco.

Olha eu não aprendia porque (.) a (.) eu não ligava, achava que aquilo não era necessário (.) eu ficava na sala de aula esperando a hora vencer para ir embora (.) do começo até a hora do recreio (.) eu esperava chegar para comer a merenda que levava, né, então não tinha (.) acho que era pelo (.) eu não sei (.) acho que era pelo fato de eu estar (.) ter alguém que fazia para mim (.) que tudo, as matérias, português, Estudos Sociais e, tudo (.) e Ciências (.) então tudo, na época era preenchido no (.) no próprio livro né, tinha perguntas (.) lógico (.) perguntas que você tinha que copiar para o caderno (.) e responder (.) mas nem isso eu não fazia (.) sabe (.) eu (.) eu não copiava as pergunta do livro para o caderno (.) para poder estudar para o teste (.) (Excerto de entrevista realizada em fevereiro de 2000).

Lauri cursou o ensino fundamental há mais de vinte anos. Em sua fala, ele destaca que a escola lhe interessava muito pouco, até por ter uma irmã na mesma série que realizava todas as tarefas, inclusive as tarefas dele. Depoimentos como esse, obtidos ainda em 2000, a partir de entrevista dirigida, foram indícios que me levaram a procurar observar mais atentamente a relação entre o letramento escolar e a constituição das identidades sociais na

comunidade. Lauri afirma que “não ligava, achava que aquilo não era necessário”. Hoje, ele terminou o ensino fundamental e o ensino médio e trabalha com uma pequena mercearia. Ele continua bastante ligado aos pais, que moram na zona rural. Com eles, fala em alemão. Sua esposa está cursando administração em nível de graduação e, quanto ao uso da língua alemã, ele diz: “A Ivani praticamente não fala em alemão. Ela já tem mais dificuldades porque, na família dela, falavam menos essa língua. Além disso, ela trabalha e estuda fora.”

Essa situação parece se repetir com muitos outros casais da segunda geração do lugar, que migraram para a zona urbana do município. Enquanto o homem está em trabalhos de exigências manuais, a mulher busca a escolarização como meio para ascender socialmente. Isso, de alguma forma, fez com que a mulher se afastasse de valores rurais, uma vez que a escola e outros domínios sociais, como o comércio, acabam destacando valores, veiculados pela mídia, como conforto, estabilidade, luxo, sofisticação, riqueza, espaço propício ao desenvolvimento intelectual e ao desenvolvimento de uma etiqueta aceitável socialmente (bom gosto em vestir-se, portar-se). Trata-se de um capital simbólico (BOURDIEU, 1998) buscado pelas mulheres, o que instaura, a princípio, uma luta entre valores rurais e valores urbanos.

Muitas mulheres da segunda geração do lugar, que não saíram do município, conquistaram parte desses valores tornando-se professoras, o que justifica talvez a escolha da maioria das meninas por essa profissão, quando questionadas a respeito da profissão pela qual pretendem optar quando crescerem, conforme será mostrado no capítulo 6 deste estudo. Outras mulheres saíram do município para conquistar esse *status* local, construindo um padrão de comportamento ambicionado por gerações mais jovens.

Nesse sentido, gênero parece ser relevante como “identidade” de poder socialmente construída na comunidade lingüística. A orientação das mulheres para os valores

urbanos, por significarem *status* local, tem algumas implicações locais, como uma tentativa feminina de apagar traços rurais depreciativos, entre os quais, em sua acepção, a língua alemã, associada ao *status* negativo de colono alemão na comunidade. Dessa forma, a orientação das mulheres está significando não somente uma reconfiguração lingüística mas uma construção diferenciada de homens e mulheres da identidade étnico-lingüística alemã.

Algumas razões que levaram os homens e as mulheres a percorrer um caminho diferenciado nessa construção e que estão relacionadas a conquista de *status* local parecem ser: 1ª) a dificuldade que os membros da segunda geração do lugar, da qual faço parte, enfrentaram na escola parece levar as mulheres a ensinar somente o brasileiro como uma atitude de proteção dos filhos; 2ª) uma mudança na composição das famílias, devido ao fato de muitos homens buscarem mulheres em outros municípios - como São Miguel, Ramilândia ou na área colonizada pelo sistema de posses, mulheres essas, em geral, monolíngües em brasileiro; 3ª) uma re-configuração das pessoas no município, porque as dificuldades econômicas levaram muitos casais para a cidade à procura de melhores condições de vida possibilitadas por empregos urbanos.

No que diz respeito à primeira razão, as mulheres bilíngües, em comparação aos homens, parecem tentar apagar a língua alemã, em especial, aquelas que se mudaram para a zona urbana. Assim, a cada nova geração, diminui significativamente o número de falantes de alemão. Para a maioria das crianças nascidas nos últimos dez anos, que são a terceira e/ou quarta geração do lugar, os pais geralmente ensinam o brasileiro como primeira língua. Depoimento de uma mãe, que faz parte da terceira geração do lugar, residente na Linha Santa Cecília, e que agora está com o segundo filho pequeno, registra:

Eu acho que é melhor ensinar o brasileiro, senão eles vão chegar na escola como nós, sem saber falar uma palavra, sem entender o que o professor falava, passando vergonha, e tendo muita dificuldade para aprender porque não entendia o professor. Eu não quero que meu filho passe por isso. A língua alemã, ele pode até aprender depois, mas primeiro o brasileiro para que consiga se virar quando chegar na escola (Diário de campo - 09/03/01).

Essa não é uma decisão isolada. Tendo se mudado recentemente da Linha Três Irmãos para a Linha Santa Cecília, Valdir, que é casado com uma mulher bilíngüe, afirma:

Lá em Três Irmãos, que eu morava, lá as crianças era tudo português já (.) agora, aqui em Santa Cecília, ah (.) ah (.) oitenta por cento é alemão (.) nós até estranhamos isso ali (.) tanto eu como (.) que as crianças ali em Santa Cecília não fala em português (.) que o Lúcio lecionava lá ainda (.) só que aqui a maioria das crianças ainda (.) falam alemão (.) só que eu acho certo falar as duas línguas, aprender as duas línguas (.) porque o meu piá está por enquanto só falando o (.) só nós ensinamos o português, mas ele tem que falar também o alemão (Excerto de entrevista realizada em fevereiro de 2000).

Valdir destaca, em sua fala, que, na condição de pai, prioriza o ensino do “português” para seu filho, mas destaca que a criança terá de aprender também o alemão. Esta é a posição paterna em relação à aquisição da linguagem por parte do filho. Com relação à posição materna, segundo a fala da mãe registrada anteriormente, o alemão será aprendido “depois”. A atenção da mãe parece estar voltada para a escola, na qual o filho precisa usar o brasileiro. Outro aspecto evidenciado na fala de Valdir e que merece destaque, é o fato de ele ter estranhado o número de crianças falantes de alemão em Santa Cecília. O seu estranhamento aponta para o fato de que, na Linha Três Irmãos, já não há praticamente crianças bilíngües.

A segunda razão que está contribuindo para uma reconfiguração da realidade lingüística local são os casamentos interétnicos, os quais mudaram a composição de muitas famílias. O casamento de moradores locais com mulheres de outros municípios, monolíngües em brasileiro, conferiu ao brasileiro a condição de língua materna nas famílias de constituição mais recente - dessa forma, as crianças aprendem o brasileiro como primeira língua. Além disso, as mulheres oriundas de outras localidades participaram de outras comunidades de

prática (ECKERT e McCONNELL-GINET, 1992), em razão do que estão contribuindo para uma mudança da realidade lingüística no município.

Com relação a essa questão, vale tomar o caso da família do Luís, de Santa Cecília, que tem a aluna Andressa na 1ª série e a aluna Vanessa na 4ª série - o pai casou-se com uma mulher “de fora”, a qual, tornando-se mãe ensinou o brasileiro como primeira língua aos filhos. Mais tarde, quando os dois filhos homens começaram a ajudar o pai nos trabalhos da lavoura, o pai ensinou-lhes a língua alemã. O fato de esses meninos freqüentarem a escola multisseriada Santo Afonso, na qual o uso da língua alemã era permitido em eventos de letramento, conforme mostrou meu estudo de mestrado (1997), também foi um fator que motivou os meninos a aprenderem o alemão. Importa notar, porém, que esse não foi o fator determinante, porque as duas filhas do casal também freqüentaram essa escola, mas não aprenderam a língua alemã. Segundo Simone, a mãe das crianças,

é por causa que falta criança né (.) que nem falta meninas, amigas que falem alemão né (.) que eles (.) para o lado deles é (.) tem mais amigos, piasada assim né (.) daí conversem em alemão e aí vão aprendendo (.) o Jorge ele fala tudo em alemão (.) ele não se aperta não (.) foi esses dias (.) foi esses dias (.) veio uma tia ali lá da vila rural, daí ela passou pelo potreiro daí ela escutou né (.) eles vá falando em alemão comigo né, e a Tânia estava deitada chegou lá do emprego dela (.) aquele feriado (.) daí ela veio cedo daí ela pegou e conversou e tomou café e foi dormir né (.) daí ele está falando em alemão ali que a mana era para levantar para falar com ele, com o mano e (risada) e falava em alemão e comigo também (.) às vezes tem que dar risada (.) não e ela escutou tudo (.) ela é alemoa só que não fala né, daí ela disse (.) que bonito que ele fala e ó como eu, ela falou (.) que ela achou bonito (Excerto de entrevista realizada 02/03/01).

Esses dados apontam para uma diferença na orientação de meninos e de meninas na comunidade. Enquanto a filha mais velha dessa família já saiu do município e está trabalhando como empregada doméstica em um município vizinho (o que justifica, talvez, a opção de sua irmã Andressa, da 1ª série, de querer seguir essa profissão, conforme consta no quadro apresentado na subseção 6.3 deste trabalho), os filhos homens gostam de trabalhar na lavoura. Isso se evidencia mais uma vez diante na resposta da mãe a uma pergunta a ela dirigida a respeito da aprendizagem dos filhos na escola. Diz ela:

Bom, eu acho as meninas que vão mais, mais bem que os piá né, que os piá sei lá não (.) não (.) que nem o Mauro já não é bem forte no estudo né, ele é fraco né, mas ele está indo, essa idade também né (.) às vezes ele xinga né, uns são mais não sei o quê (.) às vezes as outras crianças que nem hoje em dia (.) os riquinhos sabe como é que são né (.) daí os mais pobre já são mais desprezado né (.) tudo assim né (.) daí às vezes eles ficam preocupado né, eles acham meio assim (.) desprezado né (.) mas não é (.) às vezes a professora também não tem culpa né (.) que nem a professora já executou isso aí na escola né (.) que os que tem mais dinheiro assim que não é para ser mais conforto né (.) por cima dos outros né (.) daí eu falo sempre isso que não podem olhar para isso né (.) pegar a parte (.) ficar mais com os pobre e deixar os riquinhos né (Excerto de entrevista realizada em 02/03/01).

Simone destaca a dificuldade do filho Mauro na escola e aponta, como uma das causas, o desconforto que ele sente quando “os riquinhos” o desprezam, ou seja, isso aponta também para uma disputa econômica, da qual filhos dessa família talvez se ressintam mais porque moram na zona rural, talvez porque seu pai não seja proprietário de terras. O pai, não obstante seja alguém da comunidade, falante de alemão, não é proprietário de terras. Isso marca a sua identidade masculina local e leva os filhos a precisarem negociar, além dos valores rurais, traços de sua classe social. Eles não dispõem do capital simbólico (BOURDIEU, 1998) - filho de proprietário de terras - para negociar em interações situadas.

As filhas evidenciam um desempenho na escola melhor que o desempenho dos filhos, fenômeno explicado por essa mãe, especificamente, como resultante de uma maior responsabilidade feminina no que tange aos estudos. Ela afirma que

[os meninos] não vão muito (.) muito bem como as meninas né (.) mas eles estão estudando né, só que não vão muito bem como as meninas (.) as meninas parece que tem mais responsa, fica preocupada (.) são mais responsáveis pelo estudo e os piá já não (.) não se preocupam (.) a gente tem que estar mais pegando no pé deles (Excerto de entrevista realizada em 02/03/01).

O desempenho insatisfatório dos meninos, segundo ela, deve-se à idade - Mauro está na adolescência, assim como se deve a diferenças socioeconômicas - teriam se sentido desprezados, muitas vezes, quando comparados aos “riquinhos”. É preciso considerar, no entanto, que, se, por um lado, o Mauro tem dificuldade nos estudos, por outro, a mãe, na mesma entrevista, elogia o garoto pela pontualidade e pela eficiência no trato com os animais. O que se evidencia na fala dessa mãe é que os meninos, embora o pai não seja proprietário de

terras, estão voltados para a agricultura. Nesse caso, “os riquinhos” são, provavelmente, os alunos que representam os valores urbanos. Mauro e seu irmão mais velho, Jorge, entram em contato com tais alunos porque cursam o segundo grau que funciona somente na escola da zona urbana. Além disso, eles, por trabalharem na agricultura e na pecuária no período em que não estão no colégio, acabam não preenchendo os quesitos de aluno ideal, indicados por comportamentos identificados como interesse, organização, obediência e asseio com o próprio corpo. As meninas, por sua vez, não estranham tais valores, uma vez que a escola está reforçando os valores que a mãe lhes ensina em casa.

Essa família de Luís é representativa para os fins deste estudo, uma vez que Simone foi uma das primeiras mulheres que veio de fora e se casou com um homem de descendência alemã em Linha Santa Cecília. Embora ela tenha ensinado o brasileiro como primeira língua aos filhos, os dados mostram que os filhos homens acabaram aprendendo a língua alemã. Isso é uma evidência que aponta para a construção de uma identidade masculina local, iniciada na família. Atualmente, os casamentos interétnicos acontecem com mais frequência nas comunidades rurais. Isso, no entanto, considerando os dados da família de Luís, não representaria uma ameaça para a língua alemã, uma vez que a manutenção dessa língua seria garantida pelos homens agricultores da comunidade. Essa questão será retomada no capítulo 6 deste estudo.

A terceira razão que está contribuindo para uma movimentação da realidade lingüística em direção a um monolingüismo em brasileiro é uma reconfiguração da distribuição das pessoas no município nos últimos dez anos. Devido a problemas econômicos dos agricultores, a supervalorização da vida urbana no país, os jovens - segunda e terceira geração do lugar - que não saíram do município, mudaram-se para a zona urbana de Missal. As mulheres, em especial, parecem ter conquistado um novo espaço de atuação nessa

mudança, ou seja, conseguiram um reconhecimento como mulher e, em muitos casos, como pessoas econômica e profissionalmente bem-sucedidas. Entre mulheres que conquistaram seu espaço, estão as que conseguiram empregos na Prefeitura Municipal, na cooperativa local, em lojas, nos mercados de médio porte, em mercearias, panificadoras etc., ou seja, ocuparam-se de atividades que requerem algum letramento. Entre as mulheres que conquistaram o *status* de bem-sucedidas no município, estão principalmente as professoras, que, além de um salário melhor, são identificadas como “pessoas que sabem”. Nesse caso, há uma vinculação estreita entre prestígio e letramento escolar.

As professoras, ao trabalharem quarenta horas semanais, ou até mais do que isso, com o título de graduadas ou especialistas, recebem um dos melhores salários do município. Como não há grandes empresas, além do trabalho de professora, os postos de trabalho mais bem remunerados talvez sejam dos cinco dentistas, dos quatro ou cinco médicos, da fisioterapeuta, dos farmacêuticos, dos bancários, dos cargos comissionados da Prefeitura Municipal e dos cargos de chefia de uma cooperativa. Esses postos são, no entanto, ocupados, em sua grande maioria, por pessoas que vieram de outros municípios.

São os casos, muitas vezes, dos homens “diferentes na cidade”, aqueles que não falam o alemão. Essa diferença somente acentua sua origem, pois, pelo fato de ocuparem lugares de destaque no município, sendo vistos como detentores do letramento escolar e de uma situação socioeconômica estável, são cobiçados e admirados, especialmente pelas mulheres. Para os homens locais, os homens vindos de outros municípios parecem significar por excelência “o outro”, que, em alguns momentos, ameaça a sua identidade masculina local. Os eventos de letramento em português, nesse universo, parecem ser o local em que conflitos de identidade emergem, conforme mostrarei na subseção seguinte deste capítulo.

O letramento escolar também é um dos traços que confere *status* às mulheres locais que são professoras. Elas são reconhecidas como “pessoas que sabem”, o que parece estar associado à sua titulação escolar. Trata-se da concepção de letramento e de escola vigente na comunidade, concepção segundo a qual é preciso estudar para conquistar um título e, em conseqüência, melhorar a situação socioeconômica. O que aponta para isso é que as mulheres da segunda geração do lugar foram “para a cidade” para cursar o ensino médio e, nesse período, muitas delas começaram a lecionar no ensino fundamental (1ª a 4ª série). Ao concluírem os estudos no município, devido a trabalharem, geralmente, vinte ou até quarenta horas semanais, cursaram o ensino superior em faculdades que não exigissem freqüência às aulas, como os cursos de Palmas/PR e de Presidente Prudente/SP. Uma das professoras, de nome Laura, registra:

Eu busquei a formação não como uma opção de vida, mas, depois de já estar atuando de 1ª a 4ª série, apareceu a oportunidade de dar algumas aulas no ensino médio. Como trabalhava somente vinte horas, topei na hora. Mas eu sabia que, para garantir aquelas aulas, eu teria que buscar formação. Caso contrário, em algum momento perderia as aulas para alguém com formação, por isso fiz um curso superior depois de estar atuando há algum tempo no ensino médio, como uma exigência do trabalho (Diário de campo – 11/05/01).

Trata-se, conforme destacam Barton e Hamilton (2000), de uma busca pelo letramento devido às exigências do domínio social no qual passaram a atuar (conferir discussão realizada na subseção 2.4). Elas buscaram outro letramento a fim de que pudessem dar aula em séries mais adiantadas. Isso contribui com a conquista de um *status* local maior por três razões específicas: 1ª) passar a trabalhar com alunos de séries mais adiantadas (ensino médio); 2º) progredir no plano de carreira docente; e 3º) obter salário mais elevado.

Os homens que migraram da zona rural para a cidade, na grande maioria dos casos, trabalham na Prefeitura Municipal. Geralmente, enquadram-se na categoria “Serviços Gerais”, realizando as mais diversas atividades, como coleta de lixo, limpeza de áreas públicas, trabalho de motorista, entre outros. Embora o salário da maioria desses homens não

atinga o valor correspondente a três salários mínimos, eles permanecem na profissão por dois motivos: porque não precisam realizar trabalhos pesados de sol a sol como os agricultores e porque têm o seu salário depositado incondicionalmente no final de cada mês, ou seja, sua renda não depende das condições incertas de produção agropecuária. Por outro lado, eles parecem não se satisfazer totalmente com a situação em que se encontram. Valdomiro, por exemplo, que trabalha na categoria “Serviços Gerais” na Prefeitura Municipal, morou há bem pouco tempo nas terras de Lauro, outro cidadão local. Durante o período em que morou nessas terras, ele, além de trabalhar diariamente na Prefeitura, cultivava uma pequena área dessas mesmas terras.

Lauro e sua esposa Laura, a exemplo de vários outros casais, residem na zona urbana porque a mulher trabalha como professora de escola urbana. Além desse casal, que mudou da Linha Boa Esperança para a cidade, há também o caso da professora Luci, que saiu da Linha São José, da professora Neida e da professora Sônia, da Linha Caçador, entre outras mulheres cuja profissão requereu o deslocamento familiar para a zona urbana. Na maior parte desses casos, o marido vai trabalhar na sua área de terra, retornando à noite - Lauro é uma exceção. Em se tratando desse casal, Laura trabalha quarenta horas semanais como professora, e seu marido Lauro trabalha na função de “Serviços Gerais” da Prefeitura. Depois do serviço, o marido ainda vai trabalhar, quando possível, no seu lote de terra na Linha Boa Esperança. Segundo Laura, “a terra é um valor material que não desvaloriza, é um bem que não deixa de ser uma opção para os filhos” (Diário de campo – 11/05/01).

Essa afirmação de Laura, estranha para mim quando a escutei, somou-se mais tarde a outros dados, mostrando-me o valor da terra no município. Embora Laura tenha conquistado *status* local pela aquisição do letramento, o *status* do marido está baseado no fato de ser proprietário de terras, e os filhos, caso não conquistem *status* pela aquisição do

letramento escolar, terão a terra como garantia. Ser proprietário de terras, portanto, parece ser um traço relevante da identidade masculina local.

A ligação de Lauro, Valdomiro e Lauri, este último referido no início da subseção 5.1 deste capítulo, com a terra também é mantida por contatos freqüentes que eles estabelecem com seus pais, que continuam morando na zona rural. Esse contato acontece uma ou duas vezes durante a semana e com visitas regulares nos finais de semana. Assim, o elo desses homens com a terra, com os pais, parece manter a identidade masculina local associada a traços da identidade étnico-lingüística alemã. A língua alemã é mais um traço da identidade masculina local; ela parece fortalecer essa identidade local.

No caso de Lauro, que trabalha na Prefeitura, mas cultiva sua área de terra, quando recebe telefonema dos pais, muda imediatamente sua fala do brasileiro para o alemão. Os dois filhos do casal, porém, são monolíngües em brasileiro e ouvem a língua alemã quando o pai e a mãe conversam sobre assuntos aos quais os filhos não devem ter acesso, quando recebem visitantes falantes do alemão ou quando interagem com seus pais, os avós das crianças. Nesses sentido, enquanto Laura parece fazer questão de evidenciar, pelas constantes alternâncias de código que faz, a sua dificuldade com a língua alemã e a competência em brasileiro, o marido alterna de código para marcar a sua identidade étnico-lingüística alemã. Nos dois casos, a alternância tem um significado que aponta para a negociação de identidades sociais, isto é, Lauro negocia sua identidade de homem local e Laura sua identidade de mulher local. Ambos têm *status* local e negociam um “capital simbólico que lhes garanta lucro” (BOURDIEU, 1998).

Laura tornou-se o símbolo de alguém que conseguiu conquistar o *status* feminino local, ou seja, é alguém que tem o saber da escola e que, portanto, conseguiu vencer na vida. O marido se coloca como alguém que não pôde estudar e, por isso, vê-se obrigado a trabalhar

na função de Serviços Gerais na prefeitura. Diz ele: “tomara que os meninos puxem pela mãe e sejam inteligentes como ela, porque o pai era cabeça dura” (Diário de campo - 06/05/01).

Lauro, além de trabalhar na Prefeitura, é proprietário de terras. Ele trabalha, administra as terras e, em razão disso, mantém um contato freqüente com os pais e os irmãos que permaneceram na zona rural. Os filhos do casal percebem que, apesar desse discurso, o pai gosta muito da lavoura. Dessa forma, além “de a terra ser uma garantia para os filhos”, conforme destaca a mãe, ela tem um valor importante para a identidade masculina local. Ser proprietário de terras, falar a língua alemã e o brasileiro e ainda morar na cidade garante um *status* local muito grande para Lauro. O fato de Lauro morar na cidade garante-lhe possivelmente um *status* superior aos proprietários de terra que moram na zona rural, uma vez que, além de manter sua identidade masculina local, pode adquirir e negociar alguns traços ligados à urbanidade.

Assim, a constituição da identidade social de homens e de mulheres, discutida nesta subseção, acontece diferentemente na comunidade. Enquanto o homem, mesmo aquele que mudou para a zona urbana, continua orientado para os valores locais da terra, que são mantidos através do cultivo de um lote pela propriedade de terras, através de visitas regulares aos familiares que ainda moram na zona rural e através do uso da língua alemã, a mulher está voltada para valores urbanos, os quais conquista pela compra de bens de consumo, pela aquisição do letramento escolar e pelo uso do brasileiro. As mulheres, assim como as mulheres de Oberwart/Áustria (GAL, 1998³⁶), que praticamente não falavam o húngaro porque essa língua da comunidade estava associada ao *status* de camponês, procuram apagar traços do alemão, que as vincula à identidade de colono alemão.

Essa realidade evidencia uma orientação diferenciada de homens e de mulheres

para o letramento em português. Enquanto a mulher procura adquirir o letramento escolar, o homem vê esse letramento como traço do homem que vem de fora, o que, muitas vezes, significa uma ameaça à identidade étnico-lingüística local. Ao identificar o letramento como vinculado à identidade feminina local, por outro lado, a orientação para a aquisição desse mesmo letramento entra em conflito com a construção da identidade masculina local. Isso coloca os integrantes da comunidade local multilíngüe que estão em processo de construção de identidades masculinas, ou seja, os meninos, diante de uma tarefa especialmente complexa. Tendo procedido a essa discussão, na subseção seguinte descrevo alguns eventos de letramento da comunidade, procurando observar como homens e mulheres negociam identidades sociais em tais eventos.

4.3. A construção social de letramentos na comunidade

Conforme proposto anteriormente, as mulheres da segunda geração do lugar procuram, por um lado, apagar traços da língua alemã, evitando a associação à identidade de colono alemão e, por outro, procuram adquirir letramento em português e falar o brasileiro como forma de garantir a conquista de prestígio local. Dessa forma, elas vivem impasses com a cultura local oral, representada pelas mulheres da geração mais velha ou por aquelas que moram com a mãe ou a sogra. Alguns eventos de letramento são o lugar em que esses impasses acontecem.

Os homens, por sua vez, negociam traços de sua identidade local e, por isso, entram em conflito com o homem de fora, que reside no núcleo urbano e tem letramento

³⁶ Conforme resenha feita na subseção 2.3.

escolar. Além disso, considerando que a maioria das pessoas do município professam a religião católica e que muitos eventos de letramento estão associados à Igreja, os dados mostram que a religiosidade tem um papel crucial na construção e na manutenção de uma identidade local em dois sentidos: 1º) pelos modos de participação nos eventos de letramento que a Igreja propõe e 2º) pela orientação cristã que oferece. Essa orientação é dada por um representante da Igreja, no papel de ministro, catequista e, principalmente, pelo padre, que assume a voz institucional da Igreja, respaldada no texto escrito “sagrado”.

Os “eventos de letramento” (BARTON, 1994) que acontecem com maior frequência no município de Missal são dependentes da Igreja Católica. O culto dominical e a catequese, para crianças e adolescentes, são eventos semanais. Considerando que a maioria das pessoas são membros da paróquia católica, a maioria delas participa, em princípio, desses eventos de letramento. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola-núcleo Joaquim Nabuco, 103 famílias que têm alunos na escola são católicas, quatro são evangélicas pentecostais e duas famílias não responderam ao questionário de levantamento. Esse dado estatístico tem respaldo na própria colonização do município, pois, conforme descrito na subseção 4.1, as terras na área colonizada sob bases cooperativistas foram oferecidas a compradores de descendência alemã e de religião católica. Dessa forma, esse requisito, presente na constituição do município, caso seja co-construído de alguma forma, pode constituir mais um dos traços que compõem uma identidade local. No que segue, descrevo como acontece a negociação com texto escrito nos eventos de letramento propostos pela Igreja católica.

O culto, o evento de letramento mais freqüente na Igreja Católica e na comunidade, consiste da leitura de um folheto dominical (anexo 8) produzido pela Editora

Paulus. A leitura do folheto é essencialmente feita pelo ministro da eucaristia³⁷ e por uma equipe de liturgia, que o lêem, conforme a sua organização. Membros da comunidade, que fazem parte de uma das equipes de liturgia, assumem o papel de leitor 1, leitor 2 etc., e o ministro da eucaristia assume o papel de dirigente. Além disso, há uma pessoa diferente para ler a primeira e a segunda leituras, que são dois textos bíblicos, um do Antigo Testamento e outro do Novo Testamento. A assembléia participa, conforme a indicação “todos” no próprio folheto, assim como o faz no momento dos cantos.

Não acontecem inversões na leitura do folheto, e os comentários espontâneos são raríssimos. No caso dos comentários, somente o ministro tem autorização para fazê-los, o que ocorre raramente nos cultos que acontecem na igreja da comunidade rural de Santa Cecília, por exemplo. Os comentários espontâneos parecem ser vistos pelas pessoas como uma lição de moral do ministro, que é um de seus vizinhos. Quando uma pessoa da comunidade rural que estuda fora, como é o meu caso, retorna para visitar os familiares, a equipe de liturgia faz questão de chamá-la para ler. Dificilmente, entretanto, o responsável pela liturgia convida essa pessoa para fazer algum comentário espontâneo. Até mesmo no caso de pessoas que saíram da comunidade e que são irmãos ou irmãs religiosos, quando retornam e são chamados para comentar “as leituras”, os residentes e membros permanentes ficam impacientes, evidenciando seu desconforto com isso.

Na época do Natal, no ano de 1999, o ministro chamou um irmão religioso, que estava em visita na casa de uma das famílias da comunidade, para comentar as leituras no dia de Natal. A respeito disso, uma senhora da comunidade comenta: “Olha, eu não entendi nada

³⁷ Trata-se de uma pessoa da comunidade, preparada em encontros coordenados pelo padre, para presidir cultos. Como o padre celebra missa mensalmente em cada comunidade rural, cabe ao ministro celebrar cultos nos finais de semana.

do que ele falou. Ele demorou muito, eu já estava ficando preocupada. Se ele ia demorar mais um pouco, eu acho que as pessoas iam começar a levantar e sair da igreja” (memória).

As pessoas revelam-se incomodadas, ainda, quando a ordem do folheto é mudada. A participação espontânea da assembleia é solicitada, algumas vezes, pelo ministro no momento de pedidos ou preces, conforme o folheto. Quando isso acontece, a prece do ministro e de um líder da comunidade rural de Santa Cecília, por exemplo, costuma ser intercalada por longos silêncios. Um dos motivos para não alterar a ordem do folheto é a presença de pessoas de mais idade que, embora sejam monolíngües em alemão, participam do evento. A seqüência rígida das partes constituintes do evento, conforme pré-determinado pela tradição, permite que todos participem adequadamente. Nesse sentido, esse evento de letramento serve para manter uma identidade religiosa local de três modos: 1º) pelo uso do letramento nesse evento sincronizado no tempo, corroborando a tese de TUSTING (2000³⁸); 2º) porque constrói modos culturais de fazer uso da leitura e escrita, logo, práticas de letramento, os quais permitem identificar quem não é um membro da comunidade; e 2º) porque garante a disseminação do letramento pela voz institucional da Igreja católica (TUSTING, 2000), aspecto a ser retomado mais adiante nesta subseção.

Quando, porventura, a seqüência do culto é modificada ou um novo elemento é introduzido, podem surgir impasses.

Em um dos cultos de que participei na linha Santa Cecília, durante a primeira fase de trabalho de campo (março de 2001), antes de sentar-me, fui buscar a folha de canto, que, algumas vezes, é uma folha ou um livro à parte. Como peguei mais de uma folha, passei uma para minha mãe, algumas para as pessoas que estavam no banco de trás e uma para a senhora que estava ao meu lado. Essa minha atitude criou um momento desconfortável, pois a senhora ao lado, no momento de cantar, esquecia de sentar, desrespeitando uma das formas de participação do evento, para procurar o canto. Quando o culto terminou, no caminho de casa, minha mãe comentou: “Du hecht theve net de Celita ein Plot gebe. Die kann net lese und hat sich gans atrapalhiat. Die hat ich tenge niks von de Ondach - você não deveria ter passado

³⁸ Conforme foi discutido na subseção 2.4.

aquela folha de cantos para a Celita. Ela não sabe ler e se atrapalhou toda. Provavelmente, não teve nada do culto (Diário de campo – 04/03/01).

Essa é uma evidência de que as pessoas da comunidade aprenderam a participar do evento de letramento “culto”. As pessoas monolíngües em alemão garantem a sua participação através de respostas prontas e observando devidamente as formas de participação no evento e no domínio da Igreja. O modo de vestir, de sentar no lado destinado para os homens e para as mulheres³⁹, de sentar, ajoelhar e ficar em pé no momento certo, a devida tomada de turno, conforme o folheto, a melodia dos cantos, os silêncios, evitando barulhos como choro de crianças, batida de bancos no momento de ajoelhar-se, barulho de tosse, também garantem a correta participação das pessoas no culto.

Um fato que aconteceu na Linha Santa Cecília mais ou menos na metade do culto, no momento da consagração da comunhão, mostrou como a comunidade rural reage quando alguém não participa do culto conforme o esperado. Uma vez que as pessoas precisam baixar uma parte do banco à sua frente, para ajoelhar-se sobre essa parte e, depois do ritual, erguê-la novamente, alguns acabavam fazendo barulho durante essa movimentação. Diante disso, o representante do Conselho Comunitário Pastoral (CCP), que tem como função zelar pelas normas apresentadas pelo padre, ao final de um culto, fez o seguinte comentário:

Gostaríamos de solicitar que as pessoas cuidassem mais ao baixar e erguer o banco na hora da comunhão. É preciso ser cuidadoso, evitando essa barulheira que geralmente acontece. É preciso segurar o banco até o chão ou até estar no lugar. Precisamos evitar essa bateção que costuma acontecer (Diário de campo - 18/02/01).

Antes de uma reprimenda pública, entretanto, os participantes que não identificarem e observarem essas normas são motivo de comentários na comunidade. A mãe ou o pai que não cuidarem do filho que eventualmente acaba por derrubar um banco são

criticados como pais relapsos. Os demais membros controlam as formas de participação social desse domínio. O dado de uma senhora, com criança pequena, que deixou de freqüentar a igreja nos primeiros meses de vida da criança por medo de que a criança chorasse na igreja, atrapalhando as outras pessoas, dimensiona a importância dessas regras. Essa atitude é incentivada por sua sogra, que é uma das colonizadoras da Linha, e destaca:

"das is besser wenn das werglich de hemm bleibt. wall wenn de nene brille dud dann hat das niks von der ondach un atrapalhiert noch die andre lait - é melhor mesmo que ela fique em casa, pois se o nenê chorar, além de ela não ter nada do culto, vai atrapalhar as outras pessoas (Diário de campo - 25/02/01).

Para ser um membro pleno da comunidade, é preciso participar dos cultos e saber participar. A participação das pessoas, as formas de participação e os modos de se apresentar na igreja garantem que alguém seja ou não respeitado na comunidade como membro efetivo dela. Os participantes relaxam um pouco, quase no final do culto, quando um senhor lê os avisos. Trata-se sempre da mesma pessoa que, diferentemente da equipe de liturgia, fica no meio do povo. Para ler os avisos, simplesmente fica em pé, lendo os comunicados de reuniões na comunidade e na zona urbana, ou seja, é o momento de informar a comunidade. Algumas vezes, esse senhor lê o aviso e o comenta, logo depois, em brasileiro ou alemão. As pessoas, quando reagem diante de um aviso, também costumam cochichar em alemão. Antes do culto e depois, ainda dentro da igreja, as conversas costumam ser em alemão.

A participação da equipe de liturgia e do ministro nesse evento de letramento parece ser medida em termos de leitura rápida, sem gaguejar, e com um tom de voz elevado. O seu modo de vestir e a sua postura, uma vez que ficam de frente para a platéia, também são avaliados em termos de competência.

³⁹ Desde 2000, quando aconteceram Missões Populares no município, os membros da comunidade rural de Santa Cecília têm tentado mudar a ordem rígida de homens de um lado da igreja e mulheres de outro. Atualmente, então, algumas mulheres casadas acompanham os maridos e sentam ao lado dos homens. O contrário, no entanto, dificilmente acontece. Em outras comunidades rurais, como Dom Armando e na zona urbana, a separação de homens e mulheres já não acontece mais.

Assim sendo, o evento culto parece contribuir para fortalecer uma identidade local pelo fato de ser um ritual (BARTON, 1994) em que as pessoas estão sincronizadas por um período de tempo co-sustentando um ser divino. O texto escrito, em si, contribui para a manutenção dessa identidade uma vez que o padre ou o ministro assumem a voz institucional para “orientar” as pessoas. Nesse último sentido, a Igreja parece ser um domínio que, através dos eventos de letramento, trabalha uma moral, que, nessa comunidade, é um dos traços da identidade religiosa, positivamente ratificada na interação.

Um dado que corrobora a asserção de que a Igreja é um domínio representativo na construção de uma moral é o fato de o próprio padre ou ministro, para assumir a voz institucional, precisar negociar uma imagem de si muito próxima àquela do Deus construído e sustentado pela comunidade. Quando algum fato afeta essa imagem, além de ser muito comentado na comunidade, isso pode ser levado para o Conselho Comunitário Pastoral cujos membros decidem as medidas a serem adotadas. Isso aconteceu com o ministro Valmir, da Linha Santa Cecília, que precisou casar porque sua namorada havia engravidado. Esse fato foi levado ao CCP, cujos membros se posicionaram favoravelmente à manutenção do ministro, que, por sua vez, negou-se a continuar exercendo a função ministerial.

A presença do padre nas comunidades rurais é esporádica. Ele é o representante da Igreja católica em nível de município e, por isso, parece assumir com bastante autoridade a voz institucional da Igreja para orientar os membros da comunidade. Com relação a essa freqüência na visitação, geralmente o padre o faz mensalmente, rezando uma missa em cada comunidade rural. Na missa do mês de maio, em Linha Santa Cecília, o padre criticou a participação dos fiéis, dizendo:

Já rezei missa de manhã, de tarde e, hoje à noite e nunca tive uma participação efetiva da comunidade. Houve uma adequação do horário para a noite, conforme vocês solicitaram, mas nem isso garantiu a presença da maioria. Se vocês têm alguma crítica, no sentido do que eu precisaria melhorar, podem falar que eu vou tentar melhorar. O que não posso é mudar as normas fixadas diretamente pela Igreja (Diário de campo - 09/05/01).

Nesse caso, as pessoas presentes mostraram-se solidárias com o padre, comentando que seria preciso oferecer churrasco, música, para garantir a presença dos demais membros da comunidade por ocasião das celebrações. Esse apoio, além de evidenciar solidariedade para com o padre, mostra que a não-participação das pessoas na missa afeta sua identidade de membros do grupo. Os moradores ausentes participariam de uma festa se houvesse, conforme os comentários dos presentes, mas não participam da missa, que acontece uma vez por mês. A não-participação também compromete a orientação religiosa a que o padre obedece, daí a razão de sua crítica.

No município, o padre, em algumas ocasiões, é a autoridade máxima. Ele não somente está autorizado a mudar a ordem de uma missa, de um culto, mas pode mudar, como o fez recentemente, a forma de organização da paróquia, unidade da Igreja católica no município, facultando-lhe uma interferência mais efetiva na vida social. Ele impediu, por exemplo, que as lanchonetes da cidade realizassem eventos musicais durante o período da quaresma, além do que proibiu o uso de roupas decotadas pelas pessoas que participam da liturgia, enfim, ele, de alguma forma, afetou a vida da grande maioria das pessoas de Missal. Através da voz da Igreja, via texto escrito em português, o padre contribui para a manutenção de uma identidade local, incluindo quem participa da Igreja e excluindo quem não participa dela, assim como quem não observa as formas de participação e o que está escrito no “livro sagrado”.

Nesse sentido, o texto escrito é apresentado pelo padre como sagrado, ou melhor, o texto escrito legitima a autoridade clerical, que tem respaldo na palavra escrita. Para essa

orientação ser sustentada pelos co-participantes, o padre mostrou, no evento missa de que participei, uma preocupação em simplificar o texto escrito em português. Ele solicitou a assinatura de um abaixo-assinado e, para tanto, ele explicou tratar-se de um documento que será enviado ao Governador do Paraná, solicitando o retorno das aulas de Ensino Religioso nas escolas estaduais do Estado. O padre mostrou, com detalhes, como as pessoas deveriam assinar. Disse ele:

Na primeira parte, vocês escrevam o nome, em letra de forma, depois o número da identidade e, por último, a assinatura. Por favor, só assine quem estiver com a identidade aí, porque senão depois esquece de anotar o número e aí invalida a assinatura (Diário de campo – 09/05/01).

O padre explicou com significativo grau de detalhamento como as pessoas deveriam proceder para assinar o documento. Esse parece ser um indício de que o padre, em razão do vínculo que estabelece com a comunidade, sabe que algumas pessoas têm pouco conhecimento do português escrito, por isso, para que a sua voz seja ouvida, ele precisa explicar em maior de detalhamento o texto escrito. Por outro lado, o domínio do letramento em português, identificado como indício de escolaridade, parece ameaçar a autoridade do padre.

Esse conflito se materializa de maneira evidente quando ele se defronta com um membro da comunidade cujo grau de escolarização denota tal domínio - isso aconteceu comigo, um membro letrado da comunidade, com a agravante de ser do gênero feminino. Os dados que evidenciaram o desconforto do sacerdote foram o fato de ele destacar a minha presença na missa e enfatizar, para as pessoas da cidade, como o fizera em um encontro casual na livraria da cidade, o seguinte: “Vocês acreditam que, quando ela era pequena, eu fui babá dela. E, agora, ela já está bem na minha frente nos estudos” (Diário de campo – 05/05/01). Nessa fala, deixa claro que, ressalvada minha escolaridade, estive, em outra época,

sob a sua tutela e que, portanto, devo-lhe o respeito que sua condição de autoridade lhe outorga.

Além disso, no mesmo dia da missa em Linha Santa Cecília, ele solicitou que eu lesse a sua monografia de final de curso de especialização. A menção do padre ao fato de eu superá-lo em sua escolarização, novamente destacada quando solicita o meu aval para o seu trabalho, tem a titulação acadêmica como fundamento. Em uma conversa informal, ele destaca:

Esses dias os responsáveis na Paróquia queriam reclamar que eu estava gastando muito dinheiro. Então eu falei que poderia estar ganhando muito mais dinheiro se fosse professor. Há vários anos atrás, quando saí por um tempo do seminário, eu já recebia o triplo que recebo na paróquia. Imagine se eu tivesse continuado os meus estudos. Hoje já estaria com mestrado, com uma boa colocação e recebendo muito mais do que naquela época. Preciso defender essa monografia para depois tentar fazer o mestrado. Eu inclusive iria desistir, nem defender a monografia, mas o meu orientador não deixou que eu fizesse isso. Ele me aconselhou que eu terminasse o trabalho, sem me preocupar em fazer um grande trabalho. Segundo ele, já conhece a minha capacidade (Diário de campo - 13/05/01) .

Um maior letramento, legitimado por titulação, parece significar desconforto para o padre, fazendo-o explicar as razões de sua titularidade inferior. A escolarização de maior grau de um membro da comunidade que está sob sua tutela talvez represente uma ameaça ao poder da Igreja enquanto detentora de um letramento na comunidade. Por outro lado, parece tratar-se de um conflito identitário com alguém do mesmo grupo e que tem maior titulação acadêmica, embora seja mulher. Os conflitos vivenciados com o padre e com o professor Lúcio, da 4ª série, conforme descrito no capítulo 3, parecem apontar para um conflito de gênero. Somos do mesmo grupo étnico e, por isso, o fato de eu ser mulher, com mais escolaridade, talvez represente uma ameaça à identidade masculina local. Nesse caso, o conflito em que me vi protagonista aconteceu exatamente ante dois diferentes homens pertencentes a um mesmo grupo, sugerindo que os conflitos nem sempre acontecem somente entre membros de grupos com diferença cultural conforme discuti na subseção 2.4 - há

diferenças intragrupos e intraculturais, diferenças que provocam conflitos, uma delas podendo ser de gênero. Essa questão será retomada na conclusão deste estudo.

Um outro evento que tem mais ou menos o mesmo formato que o culto e a missa é o evento catequese. Esse evento acontece semanalmente e dele participam as crianças com mais de nove anos que se preparam para a Primeira Comunhão e os adolescentes que se preparam para o Crisma. As pessoas da própria comunidade voluntariamente prestam serviço à catequese. Em geral, há mais catequistas mulheres que homens. Elas são preparadas em alguns encontros na paróquia. Cada catequista trabalha com um grupo de crianças e/ou adolescentes, separados por faixa etária. Há a adoção de um livro, pré-definido pela paróquia, o qual norteia o trabalho. Em geral, esse evento é muito semelhante ao culto, uma vez que é constituído por leitura da lição do dia, mudando somente a oração e/ou o canto inicial e final. As pessoas mais velhas costumam criticar o que é trabalhado nesse evento. Segundo elas, as crianças e os adolescentes não aprendem os conceitos e as orações básicas da religião católica. Uma senhora comenta com outra o que ambas presenciaram no batizado que se seguiu à missa em Linha Santa Cecília:

Nossa, eu não sabia mais aonde enfiar a cara, pois o padre perguntava o que os pais queriam, e eles respondiam que queriam saúde, amor e não respondiam que tinham vindo para buscar o batismo da filha. Eu já falei para a minha filha, no dia que você batizar o seu filho e o padre perguntar isso e você não souber responder, eu levanto do meu banco e vou lhe dar um tapa (Diário de campo – 07/03/01).

O que essa fala evidencia é que, na catequese, assim como no culto, as pessoas coordenam suas ações pelas formas de participação social, e o texto escrito serve para legitimar a voz da Igreja. Se, por um lado, isso é visto como o caminho de usar a leitura e a escrita, por outro, as crianças e os adolescentes estão deixando de aprender conceitos básicos que comprometem, conforme destacou a mãe, sua identidade religiosa local.

Em síntese, os eventos de letramento promovidos pela Igreja católica podem ser definidos como práticas de letramento, uma vez que são eventos regulares na comunidade e

contribuem para a construção de padrões culturais de uso da leitura e escrita (BARTON, 1994). O culto, além de ser a prática de letramento mais regular, é também a prática mais importante, uma vez que contribui para a manutenção de uma identidade religiosa local. Em outras palavras, os membros das comunidades rurais participam das práticas da Igreja, nos finais de semana, porque ali se sentem um grupo, um “nós”. A participação parece lhes dar condições de ser um membro pleno do grupo, pois, além da sincronia de formas de participação social, ali assumiriam os valores morais necessários para serem cidadãos honestos. Aquele que não participa dessas práticas é excluído também de encontros, como jogos de baralho entre as mulheres, rodas de chimarrão, agendados após do culto. Além disso, tais membros da comunidade não ficam sabendo das reuniões de interesse comunitário, das quais deixarão de participar. Como consequência, deixará de ser, paulatinamente, um membro da comunidade local.

Assim, no culto, os membros das comunidades rurais têm uma motivação para o encontro. Essa prática, bem como a missa e a catequese, valida os valores necessários para que alguém seja um membro da comunidade legítima, autorizada, hegemônica. Esses valores são encontrados na leitura do texto escrito em português e confirmados por pessoas autorizadas, como o ministro, os catequistas, o senhor que lê os avisos e, principalmente, pelo padre.

Nesse caso, é preciso esclarecer o que parece uma contradição com a tese deste estudo. Nas práticas de letramento da Igreja, os homens dominam o letramento, colocando-se em posição superior a qualquer mulher. Considerando que há uma mudança em progresso, as mulheres estão aos poucos conquistando esses espaços - já são maioria como catequistas, algumas delas estão assumindo o trabalho como ministra da eucaristia e participam ativamente nos grupos de liturgia. Assim, embora nenhuma mulher possa assumir as funções

sacerdotais, aos poucos as mulheres estão conquistando os demais espaços ocupados inicialmente por homens nas práticas de letramento da Igreja católica.

Outros eventos de letramento que acontecem nas comunidades rurais são dependentes de associações, que visam à orientação para o trabalho, para a saúde e para o entretenimento. Nesse sentido, há três associações de mulheres, uma de homens, uma de jovens e o Conselho Comunitário Pastoral (CCP), que é misto e que tem como função zelar pelas normas apresentadas pela paróquia da Igreja católica. O grupo de jovens visa exclusivamente ao entretenimento e, por isso, acontecem poucos eventos de letramento nos encontros. A diretoria de um clube local é responsável pela manutenção e pela organização dos expedientes na sede desse clube, expedientes que acontecem aos finais de semana e nos feriados. Essa sede é conhecida pelos membros da comunidade como “o clube”. Trata-se de um local freqüentado principalmente pelos homens. As mulheres somente freqüentam o clube em dias de festa ou baile, quando participam de algum curso e no final de semana em que jogam bolãozinho⁴⁰.

As mulheres constituem mais associações na comunidade, se comparadas com os homens. Elas podem participar do Clube de Damas, do Clube de Mães e da Pastoral da Criança. Essa última é exclusivamente para as mães de crianças pequenas. A formação das duas outras associações talvez se justifique pela não-freqüência das mulheres no clube.

As mulheres mais velhas, muitas delas ainda da primeira geração de colonizadores do município, geralmente participam das Damas, uma associação que visa ao lazer através do jogo de bolãozinho. Minha participação em uma reunião da diretoria das Damas, em Santa Cecília, mostrou que a escrita em português entrou nessa reunião como um uso bastante

⁴⁰ Bolãozinho é um jogo de bolão adaptado a uma mesa: são dispostos, num lado de uma mesa retangular, nove palitos que deverão ser derrubados com uma bolinha, que deve ser deslocada em direção dos palitos com o auxílio de um taco.

funcional. A secretária apenas anotou em português os ingredientes que precisariam ser comprados para os salgados que venderiam no dia do baile, assim como o nome das pessoas que trabalhariam na cozinha do salão. Na interação face a face, as mulheres conversavam em alemão.

No Clube de Mães, coordenado, no município, pela Prefeitura Municipal, as mulheres se reúnem nas comunidades rurais para eventuais decisões, para entretenimento e para cursos. Anualmente, acontecem três ou quatro cursos em cada comunidade rural. Esses cursos são escolhidos pelas mulheres, a partir de uma série de opções oferecidas pela Prefeitura. As mães, em geral, têm um pequeno gasto com materiais, e isso é motivo para algumas delas não participarem. Esses cursos são sempre bastante práticos - em Santa Cecília, por exemplo, no mês de maio, aconteceu um curso de congelados de verduras produzidas nas hortas caseiras; em Dom Armando, houve a exposição de bonecas confeccionadas no último curso oferecido; e, em Boa Esperança, as mães estavam fazendo um curso de manicure e pedicure. Segundo uma das mães moradoras de Boa Esperança,

De curso is ganz praktisch. Die Lehrin explikiat alles in Brasilianisch, aba dann noheja spreche mir daitsch. de curso is werglich gut, mir sin uns viel an divertire - o curso é totalmente prático. A professora explica tudo em brasileiro, mas depois nós conversamos em alemão. O curso realmente é muito bom, pois estamos nos divertindo bastante (Diário de campo – 10/05/01).

Na participação do encontro mensal do Clube de Mães de Dom Armando, observei que a diretoria expôs algumas questões em brasileiro e leu três mensagens referentes ao dia das mães em português. Observei, ainda, que, em conversas paralelas, as mães falavam em alemão. Inclusive, em uma brincadeira, uma das representantes, muitas vezes, auxiliava as mães na leitura em português de tarefas que precisariam desempenhar no centro do círculo. As mães também cantaram, e, na folha de cantos, havia uma letra em alemão, evidenciando o uso dessa língua nesse evento. Em síntese, os eventos que acontecem a partir das associações

comunitárias também mantêm uma identidade local. O texto escrito em português desempenha um papel menor nesse evento, e a língua é usada para negociar o texto escrito.

Acontecem, finalmente, nas comunidades rurais, eventos de letramento propostos pela Prefeitura Municipal e pela cooperativa local. Nesses eventos, alguém, com maior grau de escolaridade orienta um grupo de agricultores ou um grupo de mães, como é o caso, por exemplo, das representantes da Pastoral da Criança. Considerando que o ministrante geralmente é alguém que veio de fora da comunidade, homens e mulheres lidam diferentemente com esse letramento em português e com o que ele representa para as identidades masculina e feminina na localidade.

Um evento observado foi uma reunião, realizada na zona urbana do município, cuja pauta era a epidemia da febre aftosa que ameaçava os rebanhos brasileiros na época. Para essa reunião, foram enviados convites nominais aos agricultores, convites para as comunidades (conferir convite em anexo 9), lidos no final do culto, e uma nota em um jornal editado em Medianeira com distribuição semanal em Missal para assinantes; a reunião foi divulgada, ainda, via transmissão diária na principal emissora de rádio, ouvida no município. Tudo isso parece não ter sido suficiente para atrair os agricultores ou agricultoras para a reunião. Ao passar pelo local, no dia em que aconteceria a reunião, observei a presença de sessenta, no máximo setenta pessoas, apesar de a mídia ter divulgado uma participação de mais de cem pessoas por ocasião do noticiário acerca do evento. A reunião aconteceu em português e em brasileiro. Fora do salão, entretanto, havia agricultores conversando em alemão. Além disso, ao comentar sobre essa reunião com agricultores de Santa Cecília, que estavam na zona urbana naquela manhã, um deles afirmou: “Eu também recebi um convite, mas não adianta comparecer nessas reuniões. De qualquer forma vou ter que vacinar o gado, com ou sem participação em reunião” (Diário de campo – 08/05/01).

Esse comportamento parece revelar, por um lado, um protesto contra a imposição da vacinação e, por outro, uma resistência com o texto escrito em português ou diante daqueles que assumem a voz institucional da Prefeitura Municipal para ensinar aos demais como devem proceder para vacinar o gado, por exemplo. Nesse último caso, o conflito parece se dar com os homens de fora que ocupam, no município, os cargos que exigem maior nível de letramento. Para os homens locais, participar do evento significa perder tempo ouvindo algo que já lhes foi explicado de outra forma.

Um outro dado que aponta para o conflito do homem local com o homem de fora, que tem como um de seus traços distintivo a valorização do letramento escolar, é o fato relatado por Tarso, um dos moradores locais. Ele menciona o livro (linhas 32 a 35 ou 33 a 36 no Segmento 1 traduzido) como um meio usado por pessoas de fora para persuadir os moradores a comprar produtos. Isso aparece no seguinte relato:

Segmento 1: [fita cassete]

23	Maria:	ja wó dass de wo die Consulta wolt mache?
24	Tarso:	ja
25	Maria:	(risada)
26	Tarso:	sin ich aba schon in ge:che komm und (0,4) und
27		do hodda schon die (0,3) quero consulta a tua mãe
28		soda do (0,3) und do sod ich iba-n eu também faço
29		consulta com a (a)çoitera sod ich iber er (0,4)
30		<<risada> und do hodda sich schon gestellt und>
31	Iria:	risada
→ 32	Tarso:	und dann wollda (0,3) hadda noch das Buch
→ 33		gehat=hat so ein dick Buch gehabt und soda: você
→ 34		sentá aqui que a chave tá aqui dentro (0,4) solld
→ 35		ich mo gucke
36	Neiva:	Uhum, hat dehr das Buch geckukt gehabt?
37	Iria:	Ich hats aba ich hon net richtig gelest (0,3)
38		ich e::: (0,4) wenn es bisje dunggel is dann kann
39		ich das net lese (0,2) ich hon net gelest wasfo chá
40		(0,3) hin und zurück gebletat (0,4) ich dringge jo
41		doch kein chá und
42	Neiva:	hin und zu:[rück
43	Tarso:	[und do hot da imma de::: (0,4) soda ()
44		reais ploß und do sod ich ich wolt gonicks wisse

45 (0,3) sold ab haue (0,3) eu não preciso de porcaria
 46 mir hadde de Posto de saúde und alles in Missal
 47 (0,3) mir dere de remédio alles grin (0,7) und do
 48 sod ich uf mol te arranca sod ich üben >eu vou com a
 49 [a]çoitera (0,4) < und do is a raus gang (risada)

Segmento 1 traduzido:

23 **Maria:** mas, era aquele que queria fazer a consulta?
 24 **Tarso:** sim
 25 **Maria:** (risada)
 26 **Tarso:** mas eu já estava indo ao encontro dele e (0,4) e
 27 então ele já (.) ah (0,3) "quero consultar a tua mãe"
 28 ele disse (0,3) então eu disse a ele "eu também
 29 faço consulta com a (a)çoitera" eu disse a ele
 30 (0,4)<<risada> então ele já se levantou e>
 32 **Iria:** risada
 → 33 **Tarso:** então ele quis dizer (0,3) ele ainda tinha um livro
 → 34 (.) um livro bem grosso ele tinha e disse (0,3)
 → 35 "você senta aqui que a chave tá aqui dentro" (0,4)
 → 36 eu era para olhar
 37 **Neiva:** uhum, a senhora tinha olhado o livro?
 38 **Iria:** eu tinha olhado mas eu não li direito (0,3)
 39 eu e::: (0,4) quando está um pouco escuro eu não
 40 consigo ler (0,2) eu não li que tipo de "chá"
 41 (0,3) eu folhei um pouco (0,4) eu igual
 42 não tomo nenhum tipo de chá e
 43 **Neiva:** vai e ve:::m ((as folhas do livro))
 44 **Tarso:** [então ele sempre o::: (0,4) disse ()
 45 "reais" somente e aí eu disse que eu não queria
 46 comprar nada (0,3) que ele era para se mandar (0,3)
 47 "eu não preciso de porcaria" nós temos o Posto de
 48 saúde e temos tudo em Missal (0,3) que nós recebíamos
 49 todo o remédio (0,7) e aí eu disse de repente "te
 50 arranca" eu disse para ele >eu vou com a [a]çoitera
 51 (0,4)< mas aí ele foi embora (risada)

O letramento em português, de acordo com Tarso, é um meio usado por charlatões para convencê-los a adquirir produtos postos à venda. Nesse caso, ao contrário do mito do letramento (SIGNORINI, 1994) - o letramento como a chave para ganhar o mundo - o senhor Tarso destaca que as pessoas de posse de letramento podem fazer uso dele, como uma arma para enganar pessoas, como ele e a sua mãe. São pessoas que não comungam os valores primordiais de sua comunidade, como a honestidade, por exemplo. Isso confirma o registro de

Barton e Hamilton (2000) de que as pessoas têm valores sociais associados ao letramento, o que as leva a atitudes específicas em relação ao letramento e, no caso de senhor Tarso, em relação às pessoas que detêm o letramento escrito em português.

No caso das mulheres, esse conflito parece acontecer entre a mulher que veio de fora e aquelas que estão orientadas somente para a cultura oral local e que rejeitam o letramento, ou seja, as mulheres mais velhas. No encontro da Pastoral da Criança, as mães com filhos pequenos se reúnem mensalmente para pesar as crianças, para ler algum texto em português a respeito da saúde ou crescimento da criança, para fazer remédio caseiro, enfim, para seguir a orientação que recebem da organização municipal da Pastoral. As representantes das comunidades rurais têm um ou dois encontros mensais com as coordenadoras gerais, nos quais repassam o que pode ser trabalhado nos encontros comunitários.

Na Linha Santa Cecília, Mara, uma das representantes atuais, é do município de Ramilândia e se casou com um homem do local. No encontro do mês de maio, nessa comunidade rural, além de pesar as crianças, as mães trouxeram chás para fazer um xarope, segundo uma receita escrita que receberam da coordenação geral. As mães fizeram o xarope e, ao final do encontro, dividiram-no entre os membros do grupo. Alguns dias depois, conversando com uma mãe, ela me disse: “Esse xarope não deu certo. Muitas mães reclamaram do xarope porque não é assim que se faz. Ele precisaria ter ficado durante mais tempo sobre o fogo, e ele está meio aguado. Eu acho que vou jogar ele fora” (Diário de campo - 10/05/01).

No caso das mães, esse não é o único fato que revelou seu descrédito nas informações veiculadas via letramento escrito em português. No mesmo encontro, Mara leu um texto a respeito de amamentação. Alguns dias depois, uma senhora comentou: “A Célia já

parou de amamentar, pois parece que a filha não estava pegando muito bem o seio, então, ela resolveu não insistir” (Diário de campo – 11/05/01).

Mara também vive uma situação de conflito com a sogra. Ela tenta seguir as orientações recebidas, via letramento, as quais entram em conflito com valores culturais orais da sogra. Diz a sogra de Mara:

Ontem eu estava deitada e escutei que de repente o Felipe começou a chorar. No mínimo a mãe arrancou o bico da boca dele. Não sei por que isso agora, quando vocês eram pequenos sempre chuparam bico e era uma forma de vocês ficarem quietos. Mas ela não quer que ele chupe por causa dos dentes, que ele ainda não tem (Diário de campo - 05/05/01).

Enquanto os homens vivem conflitos com os homens de fora, que representam os valores mais urbanos, de maior nível de letramento escolar, as mulheres que vieram de fora e casaram-se com os agricultores vivem conflitos com as sogras ou com as mulheres que representam os valores locais.

Refletindo acerca dessas questões, esta subseção mostrou que o culto e a missa são rituais da Igreja católica em que os modos de participação pré-ordenados garantem a manutenção de uma identidade religiosa local. Nas práticas de letramento da Igreja, consolida-se o conceito de comunidade, pois tais práticas facultam o encontro, a possibilidade de participar das demais atividades que acontecerão durante a semana nas comunidades rurais e a certeza de ter cumprido o dever religioso. Esse sentimento de dever cumprido acontece em dois sentidos: confirma ao cidadão ser um membro da comunidade, ou seja, a sua participação faz com que não seja alvo de críticas, assim como confirma a busca de orientação para ser uma pessoa digna durante a semana. Isso contribui para a construção de uma identidade religiosa local.

Em segundo lugar, as evidências apontam para uma certa descrença em relação às informações veiculadas pelo letramento em português - em alguns eventos desse letramento, há conflitos com as pessoas que vieram “de fora” e que representam um dos valores urbanos,

o letramento em português. Nesse sentido, os homens e as mulheres da primeira geração do lugar resistem a esse mesmo letramento, como uma forma de manutenção de sua identidade local.

Assim, ao cabo deste capítulo, apresentei o município de Missal, que foi colonizado por dois processos: sistema de posses e por bases cooperativistas. Os descendentes de alemães católicos que colonizaram as terras em bases cooperativistas são considerados os legítimos colonizadores de Missal. Nesse sentido, no confronto com as pessoas da área colonizada pelo sistema de posses, os homens confirmam sua identidade masculina local, de homens, proprietários de terras e de origem étnico-lingüística alemã. Essa identidade é ameaçada, no entanto, pelos valores urbanos prestigiosos, ligados ao letramento, com os quais as pessoas se defrontam no município de referência (Medianeira), por exemplo. Nessa relação, as pessoas negociam traços da identidade étnico-lingüística alemã, evidenciada principalmente na fala marcada em brasileiro.

A língua alemã, a partir da sua relação de descontinuidade com a sociedade mais ampla, representada localmente por Medianeira, é associada ao *status* de colono alemão. Dentro da comunidade, isso significa uma orientação diferenciada entre homens e mulheres. Enquanto os homens continuam se orientando para traços que compõem a identidade masculina local, como ser proprietário de terras, trabalhar na lavoura, falar a língua alemã, as mulheres procuram apagar traços da identidade de colono alemão. O português escrito, que se encontra basicamente no domínio escolar, é um traço da identidade urbana para a qual as mulheres da segunda geração do lugar se orientam. Dessa forma, os homens resistem ao letramento em português como forma de manter a identidade masculina local. As mulheres da

primeira geração, que se orientam, muitas vezes, pela cultura oral local, vivem impasses com as mulheres dos casamentos interétnicos.

Essas são algumas lutas simbólicas (BOURDIEU, 1998) presentes na comunidade, que levam homens e mulheres a se orientar diferentemente para a aquisição do letramento em português e para a negociação da identidade étnico-lingüística alemã. No próximo capítulo, considerando que a escola é um microcosmo, inserido dentro da comunidade, procuro observar de que forma as crianças da 1ª série e a professora Ana negociam identidades sociais no processo de aquisição do letramento em português.

5. PRODUÇÃO E RE-PRODUÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS NA 1ª SÉRIE DA ESCOLA-NÚCLEO

O objetivo deste capítulo é responder parte da principal questão que norteia este estudo: como os alunos da 1ª série constroem conhecimento em eventos de letramento em língua portuguesa. A sala de aula é, *a priori*, um domínio institucional. Professor e alunos têm papéis nesse domínio, os quais podem ser ratificados ou não na seqüência da interação (DREW e HERITAGE, 1992). O aluno pode alinhar-se com o professor, ratificando a sua identidade institucional, pode resistir ao alinhamento com o professor, pode ameaçar a identidade de professor, pode sentir uma de suas identidades ameaçadas pelo professor. O professor, por sua vez, pode negociar outras identidades sociais, além de sua identidade institucional, as quais precisam ser identificadas e co-sustentadas pelos alunos.

Considerando, assim, que os participantes de uma dada interação estão constantemente co-sustentando piso(s) conversacional(is) (SHULZ, FLORIO e ERICKSON, 1982), ratificando ou não papéis institucionais (DREW e HERITAGE, 1992) e negociando identidades sociais (GOFFMAN, 2002b), procuro, neste capítulo, articular a compreensão acerca de como os alunos e a professora da 1ª série - doravante Ana - negociam identidades sociais no processo de aquisição do letramento em português na escola.

Na análise, adoto o modelo de estruturas de participação de Shultz, Florio e Erickson (1982) para realizar uma descrição inicial de quem são o(s) falante(s) e ouvinte(s)

primário(s) e secundário(s), e os conceitos de Goffman (2002b), Gumperz (1982, 2002) e Auer (1998b) para analisar as pistas que sinalizam as identidades sociais propostas e negociadas na interação face a face.

Para a apresentação dessa análise, organizo o capítulo da seguinte forma: na subseção 5.1, descrevo sociogeograficamente a Escola-núcleo Joaquim Nabuco e apresento a organização inicial dos alunos da 1ª série em sala de aula; na subseção 5.2, descrevo as principais atividades propostas pela professora Ana nessa classe; na subseção 5.3, registro que uma identidade feminina é socialmente reconhecida e interacionalmente reforçada como identidade hegemônica nessa sala de aula; na subseção 5.4, mostro de que forma a identidade étnico-lingüística alemã é negociada pelos meninos em sala de aula e, na subseção 5.5, descrevo que outras identidades sociais são relevantes no domínio dessa sala de aula.

5.1. Contextualização sociogeográfica da Escola-núcleo Joaquim Nabuco

Atualmente, no município de Missal, há uma nova realidade escolar no que se refere ao ensino fundamental (1ª a 4ª séries). Trata-se do processo de nuclearização, cujo início ocorreu em 1993, quando, por um lado, o Estado do Paraná foi passando, gradativamente, para o município, a responsabilidade por esse ensino, e, por outro, escolas rurais multisseriadas foram desativadas devido ao número reduzido de alunos. Durante seis anos, esses alunos foram atendidos pelo Colégio CNEC (Campanha Nacional de Escolas da Comunidade), a partir de um convênio com a Prefeitura Municipal de Missal. Tal convênio foi suspenso em 1998, por duas causas principais: 1ª) o Colégio, embora atendendo a turmas em dois períodos, matutino e vespertino, não dispunha de espaço físico para atender ao

número elevado de alunos previsto para o ano de 1998; 2ª) a Prefeitura Municipal não receberia verbas do Estado do Paraná, correspondente ao número de alunos atendido pelo Colégio CNEC, uma vez que o repasse do Estado do Paraná passaria a ser por aluno atendido em escola municipal. A partir disso, foram criadas seis escolas-núcleo no município: uma na zona urbana, com extensão no colégio estadual que atende aos alunos do ensino médio, e cinco escolas na zona rural. A localização dessas escolas -núcleo está representada no mapa do anexo 10.

Na zona urbana, embora o município houvesse concluído, em 1998, a construção da primeira escola municipal - o prédio da Escola Renascer - ainda assim houve necessidade de manter alguns alunos no atendimento de extensão. Isso aconteceu porque o prédio já não comportava o número de alunos que precisaria atender. A Prefeitura Municipal, então, alugou algumas salas de aula no único colégio estadual do município - Colégio Padre Eduardo Michelis, que atende a alunos do ensino médio. Em um primeiro momento, seriam poucas salas que funcionariam ali, sob forma de extensão. No entanto, devido à localização da escola estadual na área central da cidade, a extensão instalada no colégio estadual funciona até hoje, atendendo praticamente ao mesmo número de alunos a que a sede da escola atende.

As cinco escolas-núcleo localizadas na zona rural atendem praticamente a todas as crianças das comunidades rurais do município. A Escola-núcleo Joaquim Nabuco, local em que realizei meu trabalho de campo, recebe crianças de onze comunidades rurais da área colonizada em bases cooperativistas e de uma comunidade rural - Linha Vista Alta - que foi colonizada a partir do sistema de posses. Embora esteja do outro lado do município em relação às demais comunidades rurais da área de posse (ver mapa no anexo 5), as terras de Vista Alta, como as demais terras da área colonizada pelo sistema de posses, são terras onduladas e pedregosas.

A Escola-núcleo Joaquim Nabuco está localizada na comunidade rural de Dom Armando, que é um dos dois distritos do município. Além de atender às crianças dessa comunidade rural, a escola atende a crianças das seguintes comunidades rurais: Três Irmãos, Vista Alta, Santa Cecília, Vila Rural, São José, Linha Padre Rick, Linha São Vicente, Boa Esperança, Padre Feijó, Esquina São Paulo e São Silvestre. O mapa no anexo 10 apresenta a localização da escola-núcleo Joaquim Nabuco e das doze comunidades rurais.

A Escola-núcleo Joaquim Nabuco funciona em regime seriado. Ao todo, no ano letivo em curso durante o trabalho de campo (2001), 116 alunos estudam na escola, distribuídos em suas respectivas séries e com seus respectivos professores da seguinte forma:

Série	Professor	Número de alunos
Pré-escola	Helena	16
1ª série	Ana	24
2ª série	Maria	29
3ª série	Ildo	18
4ª série	Lúcio	29
Total		116

Quadro 2. Número de alunos por turma

No total, trabalham, na escola, sete professores: cinco professores com turmas, a professora auxiliar, Érica, e a diretora, Ilse. Desses professores, três moram na comunidade de Dom Armando, e os outros se deslocam diariamente até o lugar, pois moram na zona urbana, onde trabalham em outras funções. Os professores Ildo, Ana e Lúcio atuam na Escola-núcleo Renascer; Maria e Érica ministram aulas de Português em escolas estaduais; Helena trabalha na APAE, e Ilse trabalha na coordenação do Colégio Padre Eduardo Michelis no período matutino. Os dois professores homens trabalharam em escolas rurais seriadas e/ou multisseriadas durante muitos anos. Depois da desativação das escolas em que atuavam, passaram a trabalhar, por pelo menos quatro horas diárias, na zona urbana. Esse fato levou-os,

como muitas outras colegas e outros colegas o fizeram igualmente, a residir na cidade. Ainda com relação aos profissionais lotados na escola, lá atuam três zeladoras e uma cozinheira.

A sala de aula da 1ª série é composta de vinte e quatro alunos. Desses alunos, quinze são meninas e nove são meninos, com uma idade variando entre seis (6) e dez (10) anos de idade. Esses alunos foram organizados, inicialmente, em cinco fileiras individuais. Em cada fileira, há quatro ou cinco crianças, que sentam uma atrás da outra. A figura abaixo possibilita uma visualização dessa disposição:

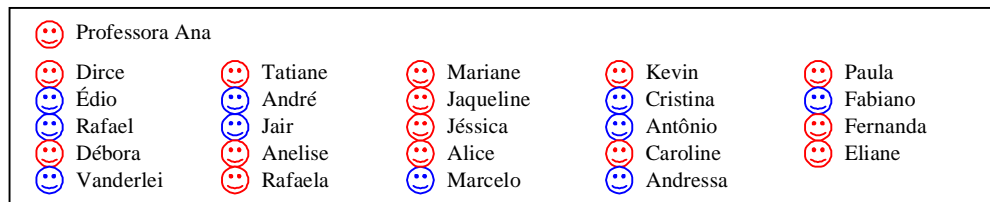


Figura 1. Organização inicial dos alunos na sala de aula

Essa organização foi definida inicialmente por Ana e é reconstruída durante a negociação na interação face a face, conforme mostro nas subseções seguintes deste capítulo. Na subseção a seguir, apresento um mapeamento inicial das propostas mais típicas de trabalho com o texto escrito nessa classe. Descrevo o tipo de texto trabalhado e a proposta inicial de Ana para interagir com o texto escrito, a fim de descrever, nas subseções seguintes, como os alunos e Ana co-sustentam de fato piso(s) conversacional(is) e negociam identidades sociais na interação face a face em que um texto escrito constitui parte essencial da conversa (HEATH, 1982, 1983). Apresento, também, como acontece a transição de uma atividade para outra, mostrando como essa mesma transição é sinalizada por Ana. Identificar o início e o final de uma atividade, auxiliará na descrição de como os alunos reconhecem e se engajam na transição de uma atividade e outra.

5.2. Propostas de trabalho com o texto escrito na 1ª série

O objetivo desta subseção é identificar as propostas de trabalho com o texto escrito na 1ª série. Trata-se de um mapeamento inicial que descreve o tipo de texto, a proposta de Ana para trabalhar com esse texto e a frequência com que os alunos e Ana se engajam em cada atividade. A partir desse panorama inicial, será possível realizar, nas subseções seguintes deste capítulo, uma descrição pontual acerca de como acontece a co-sustentação de piso(s) conversacional(is), em termos de papéis de falante(s) e ouvinte(s) (SHULTZ, FLORIO e ERICKSON, 1982), como as crianças e Ana ratificam ou não seus papéis institucionais nesse domínio (DREW e HERITAGE, 1992) e quais as identidades sociais (GOFFMAN, 2002b) negociadas por alunos e Ana no processo de aquisição do letramento em português. A descrição pontual permitirá também observar se o texto escrito constitui parte essencial do sentido que está sendo construído nas atividades específicas, o que possibilitará definir essas atividades como eventos de letramento (HEATH, 1982, 1983).

Em uma análise de mais de dez horas de aula registradas em vídeo, identifiquei as seguintes atividades que mais acontecem na classe: **revisão oral do conteúdo, atividades de recreação, introdução de conteúdo novo e atividade de fixação e de interpretação** .

A primeira atividade consiste de uma revisão oral das letras e dos números apresentados formalmente aos alunos, pela professora Ana, em aulas anteriores. Nessa atividade, os alunos devem ler as letras, os números ou os vocábulos, conforme Ana os escreve na lousa ou conforme aponta com uma régua para as letras fixadas acima da lousa. Essa leitura acontece, muitas vezes, em coro e, algumas vezes, individualmente.

A segunda atividade consiste em cantar ou declamar versinhos. Trata-se de uma atividade que acontece, muitas vezes, no início das aulas ou que serve de transição entre uma

atividade de “Revisão oral do conteúdo” e “Atividade de fixação e de interpretação”, por exemplo. Além disso, essa atividade antecede muitas vezes a introdução de uma letra nova. A letra da música ou do verso serve, depois de se cantar ou recitar o verso, para apresentar uma letra ou um número.

Introdução de conteúdo novo é a atividade na qual a professora Ana apresenta sistematicamente uma letra ou um número novo. Ela apresenta, geralmente, uma letra nova a partir de uma história lida aos alunos, a partir de uma letra de música ou a partir de um verso. No momento de apresentar a letra, a professora Ana apresenta a fonética da letra e a sua ortografia, solicita exemplos aos alunos de palavras que iniciem com a letra apresentada e, depois, solicita que os alunos copiem no caderno a letra nas quatro formas: duas letras maiúsculas e duas letras minúsculas.

Atividades de fixação e de interpretação consistem na realização de atividades escritas que envolvem, muitas vezes, cópia da atividade no caderno, resolução e correção de exercícios. Trata-se de atividades escritas a partir das quais a professora Ana procura trabalhar muitas vezes a letra ou o número apresentado sistematicamente na atividade “Introdução de conteúdo novo”. Outras vezes, ela trabalha a interpretação escrita de uma história ou de um problema matemático.

A unidade de tempo para quantificar a frequência com que os alunos e Ana ficaram envolvidos com cada atividade foram segundos, computados em um total de mais de dez horas de registro em vídeo, mais precisamente dez horas, 35 minutos e 38 segundos. Assisti reiteradamente a esse tempo de aula, identificando a passagem de um evento para outro e registrando o tempo de duração de cada evento. O quadro seguinte apresenta o tempo em que alunos e Ana engajaram-se com cada atividade:

Tipo de Atividade	Tempo	Percentual
Revisão oral do conteúdo	33:35	5,3%
Atividades de recreação	62:03	9,8%
Introdução de conteúdo novo	111:16	17,5%
Atividades de fixação e de interpretação	428:44	67,4%
Total	635:38	100,0%

Tabela 1. Tipos de atividades em sala de aula.

Esse desenho inicial mostra que, em 67% do tempo de aula, os alunos e a professora estão envolvidos com atividades escritas de fixação e de interpretação de texto. Os alunos copiam a atividade no caderno, desenvolvem-na, apresentam ou não o caderno para a atividade ser corrigida, envolvem-se com a correção realizada pela professora na lousa e, depois, ainda conferem a atividade no caderno a partir da correção realizada na lousa.

O segmento seguinte apresenta a passagem da “Atividade de recreação” para “Atividades de fixação e de interpretação”, mostrando que a professora Ana procura engajar todos os alunos na cópia da data para o caderno. No entanto, os alunos engajam-se diferentemente, o que aparece na co-sustentação de piso(s) conversacional(is) (SHULTZ, FLORIO e ERICKSON, 1982):

Segmento 2: [13.03.00 – 14:02-14:58]

- **134 Ana:** si::lê:ncio é muito bom é muito bom,
135 (0,4)
- **136 Ana:** [°si:[::lên:°
137 (): [°si:[::lên:°
138 (): [°si:[::lên:°
- **139 Rafaela:** [pro:::fe:,
140 (.)
- 141 Rafaela:** professora dá para (pula:r)?
142 (0,9)
- **143 Ana:** oi? ((olha para Rafaela))
144 (.)
- **145 Rafaela:** >dá para pular li::nha?<
146 (.)
- **147 Ana:** DÃ: NÃ:O te[m que mudar
148 (Alice): [o quê:::,
149 (0,9)
- 150 Dirce:** pro:::fe:::,

151 (0,7) ((*Ana olha para Dirce*))
 152 **Dirce:** eu tenho que ir (na direto::ra)
 → 153 **Ana:** já foi o:ntem na outra (série)
 → 154 **Dirce:** °°()°°
 → 155 **Ana:** não?
 156 (3,5)
 157 **Ana:** di::a:, ((*escrevendo no quadro*))
 158 (2,7)
 159 **(Débora):** pula li:::nha:::,
 160 (.)
 161 **Ana:** tre::ze:,
 162 (1,2)

Ana procura engajar todos os alunos na próxima atividade - “Atividades de fixação e de interpretação”. Ela retoma a parte final da última música cantada na atividade anterior (linhas 134 e 136). Os alunos engajam-se diferentemente com a nova proposta, o que é evidenciado na co-sustentação do piso conversacional que Ana está sustentando. A auto-seleção para o turno conversacional por Rafaela (linha 139), a iniciação de reparo por Ana (linha 143), levado a cabo por Rafaela (145) e a resposta de Ana para Rafaela (147) mostram que Rafaela se auto-selecionou para solicitar esclarecimento de uma dúvida em relação à organização dessa atividade no caderno. Dirce também se auto-seleciona (linha 150, 152 e 154) para esclarecer uma dúvida em relação a uma atividade iniciada no dia anterior e é ratificada por Ana (linha 153).

As duas meninas co-sustentam um piso conversacional com Ana, como falantes e ouvintes primárias. Além disso, Rafaela se auto-seleciona e procura esclarecer uma dúvida, em sobreposição à fala de Ana e dois alunos não identificados (linha 139) e realiza um reparo (linha 145) iniciado por Ana (linha 143). Dirce, por sua vez, inicia um reparo da fala de Ana (linha 154) que é levado a cabo por Ana (linha 155). Esse segmento mostra então que as meninas Rafaela e Dirce co-sustentam o piso de Ana como falantes e ouvintes primárias, ratificando seu papel institucional de professora (DREW e HERITAGE, 1992).

O segmento seguinte mostra a transição da atividade “Introdução de letra nova” para “Atividades de fixação e de interpretação”. O sinal que evidencia a mudança aparece na linha 30, na qual Ana procura engajar todos os alunos com a atividade escrita.

Segmento 3: [07.03.01 – 42:00-43:30]

- 01 Ana: então o::lha o cê ma:is uma ve:z
 02 (.)
 03 Ana: ps:::
 04 (0,8)
 → 05 Ana: ô: Jaqueline, (0,5) o Ké:vin também ó:
 06 (0,8)
 → 07 Ana: come:ço em cima da li:::nha, ((Ana começa a escrever
 08 na lousa a letra cê))
 09 (0,4)
 → 10 Débora: que nem o o
 11 (0,2)
 → 12 Ana: que nem o o e o a ó: (0,2) ((*escrevendo no quadro*)) ó
 13 (0,5)
 → 14 Ana: maiú:sculo (minú:sculo fazer ó.)
 15 (1,2)
 16 Ana: nã:o pode fazer isso aqui daí fazer o rabinho para
 17 trás:
 → 18 Rafaela: daí não é
 19 (0,2)
 20 Ana: nã:o porque quando ele aparece no meio fica difícil,
 21 (.)
 → 22 Débora: pro[:fe °([])°
 23 Ana: [a gente fazer,]
 24 Ana: fazer- o:i? ((*olhando para Débora*))
 25 (0,2)
 → 26 (Débora): °([])°
 27 Ana: [fazer] esse rabi:::nho então tem que fazer i:::sso
 28 aqui
 29 (.)
 → 30 Ana: ago:ra vocês vão fazer (ali onde) a professora fez que
 31 eu vou passar e quero olhar ((*saindo da frente*))
 32 (0,3)
 33 Ana: dos dois tipos
 34 (.)
 35 Ana: o maior tem que alcançar lá em cima na outra linha
 36 [né,]
 37 Fernanda: [a:::i] >ai a(h)<
 38 (0,2)
 → 39 Ana: onde está o coelhinho, ((*para Kevin*))
 40 (0,4)
 → 41 Ana: pode apagar que não era para fazer
 42 (0,4)

43 **Ana:** o capitã:io s::- (1,1) vai fazer tudo de novo quem que
 44 mandou fazer, ((para Kevin))
 45 (1,6) ((apagando do caderno de Kevin))
 46 (♀): (eu faço lá na linha)
 47 **Ana:** ã? ((para Kevin)) (0,4)
 48 (0,6) (: lã em cima da li::: nha
 49 **Ana:** quem mandou você
 50 fazer, ((para Kevin))
 51 (1,1)
 52 **Ana:** a mãe? ((para Kevin))
 53 (0,4)
 54 **Ana:** só: que você::, (.) o quê
 55 que a professora falou
 56 para você,
 57 (2,5)
 58 **Ana:** que não era- (0,3) tem
 59 que chegar até aqui
 60 em cima ó
 61 (1,0)
 62 **Ana:** o cê:: (eu dei o ma-)
 63 o maiúsculo ((para Kevin))

Ana procura engajar os alunos no seu enquadre (linha 1), nomeando os alunos Jaqueline e Kevin (linha 5) para que observem a grafia da letra “c”. As alunas Débora e Rafaela se auto-selecionam para o turno, tornando-se falantes primárias (linhas 10, 18, 22 e 26). Quando Ana termina de mostrar a grafia da letra “c”, ela procura engajar (linhas 30, 33 e 35) os alunos com a cópia da letra nas quatro formas: duas minúsculas e duas maiúsculas. Ana sai da posição frontal em relação aos alunos, o que sinaliza, junto com sua fala (linha 30), o término da atividade “Introdução de conteúdo novo”, e se encaminha até a carteira do aluno Kevin. Inicia, então, “Atividades de fixação e de interpretação”, na qual acompanha a cópia realizada pelos alunos no caderno.

Ana inicia esse acompanhamento pelo caderno do aluno Kevin. Ela nomeia esse aluno seu ouvinte primário e chama sua atenção (linhas 39 a 63) devido à resolução da atividade relacionada à letra “c” que ela havia passado no dia anterior, mas que os alunos não deveriam ter realizado em casa. Trata-se da próxima atividade a ser desenvolvida pelos

alunos, ou seja, uma atividade de destacar a letra “c” no texto intitulado “A boca do sapo”, (ver anexo 11), texto lido no dia anterior.

Com esses registros, esta subseção mostrou que, na maior parte da aula, alunos e professora engajam-se com “Atividades de fixação e de interpretação”. Nos dois segmentos, há indícios de que algumas meninas co-sustentam, como falantes e ouvintes primárias, o(s) piso(s) conversacional(is) (SHULTZ, FLORIO e ERICKSON, 1982), nos quais Ana é falante primária. Nas subseções seguintes, procuro descrever com maior detalhe como os alunos e a professora Ana co-sustentam piso(s) conversacional(is) e negociam identidades sociais na interação face a face em sala de aula.

5.3. O gênero social marcando a aquisição do letramento em português na 1ª série

Nesta subseção, descrevo como os alunos e Ana constroem conhecimento em língua portuguesa na 1ª série. Uma análise de segmentos da interação face a face mostra como os alunos co-sustentam os pisos conversacionais propostos e sustentados por Ana e como Ana ratifica os papéis de falante(s) e ouvinte(s) assumidos pelos alunos. Essa análise mostra quais as identidades sociais que se tornam relevantes e que são negociadas na aquisição do letramento em português nessa classe.

O segmento a seguir mostra, por exemplo, que a estrutura básica de tomada de turno consiste de iniciação-resposta-avaliação (IRA) (SINCLAIR e COULTHARD, 1975), conforme destaque nas linhas 1-10. Alguns alunos, no entanto, não tomam o turno e não apresentam a resposta, na segunda parte do par adjacente (R). À iniciação de Ana “e agora?” (linha 1) somente alguns alunos respondem. Ana faz a avaliação e inicia novamente: “e

agora?” (linha 14). A leitura individual de algumas meninas e a leitura quase uníssona do coro são sinais que evidenciam, para Ana, que muitos alunos não estão co-sustentando o mesmo piso conversacional. A partir desses sinais, Ana procura engajar todos os alunos no seu enquadre (GOFFMAN, 2002b).

Segmento 4: [13.03.01 – 20:31-21:31]

I→ 01 Ana: e ago:ra,
02 (2,1) ((Ana escrevendo palavra no quadro))
R 03 (Alice): i::[:a:::
R 04 (Rafaela): [i:::a:::
R 05 (♀): [i:::a:::
R 06 (Fernanda): [[i::[:a:::
R 07 (♀): [[i::[:a:::
R 08 (Mariane): [i:::a::[:
R 09 (André): [i:::a::[:
A 10 Ana: [i:::a:::
11 (0,3)
→ 12 Ana: eu I:::a:::
13 (0,4)
→ 14 Ana: e ago:ra,
15 (0,8) ((Ana escrevendo palavra no quadro))
16 Fernanda: °eu ia mas não vou°
17 (0,4)
18 (Rafaela): [[a:::i:::
19 (Mariane): [[o:::i:::
20 (Débora): [[o:::u:::
21 (.)
22 (Mariane): [[u::[:i:
23 (Débora): [[o::[:u:::
24 Ana: [co::mo?
25 (0,2)
26 (Mariane): [[O:::i:::
27 (Fernanda): [[o:::i:::
28 (Alice): [[o:::i:::
29 (♀): [[o:::i::[:
30 (♀): [[o:::i::[:
31 (Ana): [O:::i::: tem gente que (ainda) não escuto
32 a Elia::ne, (0,2) não escu- não escuto o Fabia::no
33 o Antô::nio Caroli::ne, (.) JÉ::ssica,
34 (.)
35 Ana: >não escuto< ninguém falando
36 (0,7)
37 Ana: só:: a Maria::ne a::: Ali::ce e algu- alguns que
38 estão falando os outros não °escuto°
39 (.)
40 Ana: >o que está escrito aqui,<

41 (0,2) ((Ana aponta para quadro))
 42 (Mariane): A:::[:i:::
 43 (♀): [A::[:i:::
 44 (♀): [A::[:i:::
 45 (♀): [A::[:i:::
 46 (André): [A::[:i:::
 47 (♀): [A:::i:::
 48 (0,6)

O evento consiste da estrutura pergunta-resposta-avaliação (SINCLAIR e COULTHARD, 1975), conforme mostram as linhas 1-10. Ana realiza uma verificação e uma avaliação da aprendizagem dos alunos. Alguns sinais, como a leitura iniciada pela Alice, na linha 03, com a qual mais seis alunos se engajam (linhas 04 a 09), mostram para Ana, que nem todos os alunos estão co-sustentando, como falante e ouvinte primário, o piso conversacional que ela, Ana, sustenta. Ela procura, então, engajar todos os alunos com a leitura, nomeando os alunos que não estariam co-sustentando o piso, no caso de Fabiano, Antônio, Caroline e Jéssica (linhas 31 a 35), repetindo a pergunta inicial da linha 01 na linha 40 e elogiando as alunas que assumiram o papel de falante primário (linhas 37 e 38). Alguns alunos passam a co-sustentar o mesmo piso, mas, na linha 92, conforme mostra o seguinte trecho do referido segmento (ver segmento na íntegra em anexo 12), Ana procura engajar mais uma vez os alunos, como falantes primários, na leitura:

79 (Alice): I:[:::a:::
 80 (♀): [I::[:a:::
 81 (♀): [I::[:a:::
 82 (♀): [I:::a:::
 83 (♀): [I:::a:::
 84 (Alice): [[O::[:i:::
 85 (Mariane): [[O::[:i:::
 86 (♀): [O:::i:::
 87 (♀): [O:::i:::
 88 (♀): [O:::i:::
 89 (♀): [O:::i:::
 90 Ana: esperam só a Alice falar
 91 (0,3)
 → 92 Ana: e ago:ra,
 93 (1,8) ((Ana escrevendo no quadro))
 94 (Rafaela): U::[:i:::

95 (♀): [U::[:i:::
 96 (♀): [U::[:i:::
 97 (♀): [U:::i:[::
 98 (André): [U:::~:~:~:~:i::

Ana procura engajar todos os alunos como ouvintes primários no mesmo piso conversacional. Ela tenta alinhar todos os alunos no seu enquadre (GOFFMAN, 2002b), fazendo com que sua identidade de professora seja relevante. As alunas que se alinham ou que ratificam seu papel institucional (DREW e HERITAGE, 1992) são, segundo a ratificação de Ana (linha 37), Mariane e Alice e alguns outros. O alinhamento dessas meninas, evidenciado pela leitura do vocábulo na segunda parte do par adjacente, é um traço ratificado positivamente para a construção da identidade institucional dessas alunas. Outros segmentos, analisados nesta subseção, mostram como os alunos assumem os papéis de ouvinte e falante primários e secundários e de que forma isso é ratificado por Ana como um traço da identidade de aluno.

O segmento seguinte mostra que a estrutura seqüencial básica das ações propostas por Ana consiste da estrutura pergunta-resposta-avaliação. A premiação da aluna que co-sustenta o seu piso conversacional, o que é evidenciado pela auto-seleção e pela apresentação da resposta esperada, mostra que algumas meninas são ratificadas por Ana como boas alunas. “Atenção, todos devem ser ouvintes primários.” Com a ação de premiar a aluna Alice - com uma bala - (linhas 15 a 17) Ana procura engajar os demais alunos no piso de correção na lousa.

Segmento 5: [13.03.01 – 45:40-46:30]

01 **Ana:** õh (0,5) u:: (0,3) o i:: é o grande só que a
 02 gente não faz ele, (0,4) emenda::do aqui Paula,
 03 (1,2) tinha que ter feito o u- o i pequenininho
 04 >eu nem me toquei< mas >você< não pode fazer, (0,3)
 05 no meio com letra maiúscula a gente não faz no
 06 meio, (0,3) de palavras emendadas

07 (0,4)
 → 08 **Ana:** a outra debaixo é o quê,
 → 09 (2,2)
 → 10 **Ana:** v[↑]amos gente::
 11 (0,4)
 → 12 **(Alice):** I::a::
 → 13 (♀): [[i:::a:::]
 → 14 (♀): [[i:::a:::]
 → 15 **(Ana):** [[i:::a:::] eu vou dar sô para a Alice, (0,4)
 → 16 uma bala porque sô ela está falando. os outros
 → 17 ninguém estão, (0,3) [°prestando atenção°]
 18 **Mariane:** [a Ferna::nda tam::]°bém°
 19 (8,4)=((Ana pega o pote de balas no armário e leva
 20 uma bala para a Alice. Depois, Ana vai voltando
 21 para guardar o pote))
 22 **Ana:** não estou escutando os outros lErem, (0,3) não
 23 fizeram e não estão me ajudando
 24 (1,8) ((Ana novamente vai para a frente da lousa e
 25 aponta para o próximo vocábulo))
 26 **(Fernanda):** I::[:a::
 27 **(Rafaela):** [I:::a[::
 28 **(Alice):** [I:::[a::
 29 **(Mariane):** [I:::[a::
 30 (♀): [I:::[a::
 31 **(André):** [I:::a::
 32 (♀): [I:::a::
 33 **(Ana):** [I:::a::
 34 (.)
 35 **Ana:** o i lá do ioiô (0,3) o i pequini::nho
 36 minú::sculo e o,(0,6) a

A estrutura tripartite consiste em: Ana apresenta a pergunta (linha 08), a qual segue um longo silêncio (2,2). Ela toma novamente o turno conversacional, aplicando a regra 1c do sistema de tomada de turnos (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974) e, com entonação enfática na primeira sílaba e uma fala mais acelerada, procura engajar os alunos (linha 10). Alice inicia, então, a resposta (linha 12), com a qual duas meninas não identificadas se engajam (linha 13 e 14). Ana realiza a avaliação (linha 15), lendo o vocábulo e premiando a aluna Alice pela sua co-sustentação do piso conversacional como ouvinte e falante primária (linhas 15 a 17).

08 **Ana:** a outra debaixo é o quê,
 09 (2,2)
 10 **Ana:** v[↑]amos gente::
 11 (0,4)

12 (Alice): I:::a::
 13 (♀): [[i:::a:::]
 14 (♀): [[i:::a:::]
 → 15 (Ana): [[i:::a:::] eu vou dar só para a Alice, (0,4)
 → 16 uma bala porque sô ela está falando. os outros
 → 17 ninguém estão, (0,3) [°prestando atenção°]
 → 18 Mariane: [a Ferna::nda tam::]°bém°
 19 (8,4)=((Ana pega o pote de balas no armário e leva
 20 uma bala para a Alice. Depois, Ana vai voltando
 21 para guardar o pote))
 → 22 Ana: não estou escutando os outros lErem, (0,3) não
 → 23 fizeram e não estão me ajudando
 24 (1,8) ((Ana novamente vai para a frente da lousa e
 25 aponta para o próximo vocábulo))
 → 26 (Fernanda): I::[:a::
 → 27 (Rafaela): [I:::a[::
 28 (Alice): [I::: [a:::
 29 (Mariane): [I::: [a:::
 30 (♀): [I::: [a:::
 31 (André): [I:::a:::
 32 (♀): [I:::a:::
 33 (Ana): [I:::a:::

Ana premia a aluna Alice pela co-sustentação, como ouvinte primária, do piso conversacional. A aluna Mariane menciona, sobrepondo sua fala à da professora (linha 18), que a aluna Fernanda também deveria ser premiada. Isso evidencia que a turma compartilha os critérios de julgamento e o conceito de aluna que participa (“boa aluna”). Ana, no entanto, não ratifica Mariane e, além de levar a bala para a Alice, ela destaca: “não estou escutando os outros lErem (0,4) não fizeram e não estão me ajudando” (linhas 22 e 23). Depois disso, alguns alunos assumem o papel de ouvinte primário, procurando evidenciar isso na apresentação das respostas em tom de voz bastante elevado (linhas 26 a 33).

Essa atitude da professora evidencia sua reprovação em face da ausência de co-sustentação dos alunos do piso conversacional que propõe. Em termos de identidade social, Ana está propondo que todos os alunos alinhem-se em um único enquadre no qual sua identidade de professora é relevante. O não-alinhamento é identificado por Ana no silêncio por ocasião do par adjacente pergunta-resposta (linha 09). É possível afirmar, então, que a co-

sustentação do piso conversacional, como ouvinte primário, é um traço positivamente ratificado no que diz respeito à identidade de bom aluno.

O segmento interacional seguinte mostra como Ana faz uso da estrutura tripartite (SINCLAIR e COULTHARD, 1975) para testar e avaliar a aquisição de conhecimento dos alunos. Ela nomeia os alunos que devem se tornar os próximos falantes primários.

Segmento 6: [13.03.01 – 2:11:20 – 2:12:04]

01	Ana:	va:mos lá?	
02		(1,9)	
03	Ana:	sent <u>a</u> :dos agora. >não prec <u>is</u> am vim me mostrar<	
04		((para Paula))	
05		(1,8)	
06	():	pchi:::[::]	
→ 07	Ana:	[Jaqueline, (0,8) <co:mo que e:ra o no:me	
08		do lá:pis:::,>	
09		(0,4)	
10	(Fernanda):	°pitoco°	
11		(0,7)	
12	(Mariane):	°pito::co,°	
→ 13	Ana:	An:::tônio	
14		(0,7)	
15	(Alice):	°pitoco°	
16		(0,2)	
→ 17	Ana:	<co- (0,2) co::mo que era o no:me do meni:no dono	
18		do lápis:,> ((para Antônio))	
19		(0,3)	
20	(Mariane):	°pitoco°	
21		(.)	
→ 22	Ana:	>não pode falar<	Jéssica: ()
23			((virada para=
24			=trás
25			conversando com
25		(0,4)	Rafaela))
26	Ana:	só o Antônio	
27		(0,3)	
28	Ana:	<como é que era o do:no do=	
29		=lápis o meni:no se chamava=	
30		=como,	
31		(0,9)	
32	Ana:	pchi:::t	
33		(3,0)	((Jéssica vira=
→ 34	Ana:	Jai::r: como é que se=	=para frente e=
35		=chamava o menino,	=depois para o=
36		(4,8)	=lado olhando=
37	Ana:	Fabi <u>a</u> :no,	=para Jair))

→ 38

(2,4)

Ana nomeia os alunos Jaqueline, Antônio, Jair e Fabiano, como falantes primários. Diante da solicitação para a aluna Jaqueline (linha 07), segue um silêncio e, logo depois, Fernanda e Mariane assaltam o turno e apresentam, em tom mais baixo (linhas 10 e 12), a resposta. Ana ignora a resposta das meninas e nomeia o aluno Antônio (linha 13) como falante primário. Mais uma vez um silêncio, apresentação da resposta pela aluna Alice (linha 15) e, depois, Ana reformula a pergunta para o aluno Antônio (linhas 17). Em seguida, Ana nomeia o aluno Jair (linha 34) e depois o aluno Fabiano (linha 37). Como nenhum desses alunos responde no par adjacente, Ana se dirige a todos os alunos, interrogando-os no sentido de verificar se não escutaram a história. Diante desse questionamento, várias meninas colocam-se como voluntárias, tomam o turno e apresentam a resposta, conforme mostra o segmento seguinte:

Segmento 7: [13.03.01 – 2:12:07-2:12:50]

39 **Ana:** °ninguê:m escuto:u a
 40 histô:[ria,°
 41 **Alice:** [eu se[:i [profe: ((com o dedo erguido))
 42 **(André):** [(ele [rodou)
 43 **Andressa:** [eu [se:::i ((com o dedo erguido))
 44 **(♀):** [eu [se:::i
 45 **(♀):** [eu se:::i
 46 **(♀):** [eu se:::i
 47 **(Rafaela):** [eu se:::i[:i:::
 48 **Ana:** [rafa[e:l]
 → 49 **Alice:** [ro::drI:::]
 50 :go=
 51 **(♀):** =igo:::
 52 **(Rafaela):** rodrI:::go
 53 **(♀):** °([])°
 54 **Ana:** [RO:::]::,
 55 (0,3)
 56 **(Fernanda):** [[dri::[::go:::
 57 **(Eliane):** [[dri::[::go:::
 58 **(Fabiano):** [[dri::[::go:::
 59 **(♀):** [[dri::[::go:::
 60 **Ana:** [dri::[::go:::]]

61 **Ana:** <Rodri::go: era o no::me,>
 62 **Fernanda:** do:: lá::[pis
 63 **Ana:** [do lá::pis::,
 64 (0,5)
 65 **(Mariane):** m::á:::[°gico°]
 66 **(Fernanda):** [°nã::]::o ()°
 67 **Ana:** <má::gi::[co::>
 68 **(Jéssica):** [°é pe]queninho°=
 → 69 **Fernanda:** =o no:::me? do lá::pis?
 70 (.)
 → 71 **Ana:** a:liás Rodri::go era o no:me do menino dono do
 72 lápis °mágico° desculpa
 73 (0,2)
 74 **Ana:** <o lápis má::gico,> (0,4) André, (0,7) <quando que
 75 o menino descobriu que o lápis era má::gico,>
 76 (1,1)
 77 **(Eliane):** °(apontar) ma:::is: ()°
 78 **Ana:** a::p- (.) quando ele começo:::u::,
 79 (0,2)
 80 **(Mariane):** [[a::pon:[ta::r:
 81 **(Fernanda):** [[a::pon:[ta::r:
 82 **(Ana):** [↑a:::,
 83 **(Rafaela):** [[(a:::[::
 84 **(Andressa):** [[(a:::[::
 85 **(Alice):** [[(a:::[::
 86 **Ana:** [a:::ponta::r o lá::pis °né,°
 87 **Fernanda:** ele crescia mais::
 88 **Ana:** é::: cada vez ele crescia mais:::

Enquanto os alunos que Ana nomeou como falantes primários apresentaram o silêncio como resposta, quando Ana permite que qualquer aluno se auto-selecione para o turno, Alice toma o turno (linha 49) e apresenta a resposta esperada. Em termos de alocação de direitos e obrigações interacionais (SHULTZ, FLORIO e ERICKSON, 1982), Ana - falante primária - dirige sua fala a um aluno individualmente, nomeando-o o próximo falante (regra 1c). Como os alunos não responderam no par adjacente, Ana aplica a regra 1a do sistema de tomada de turnos (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974).

Ana está assumindo sua identidade de professora, e as crianças, mais do que negociar o seu papel de ouvintes e falantes primários, estão negociando sua identidade de alunos. O silêncio no par adjacente, considerando a relevância condicional da segunda parte

do par adjacente, significa mais do que não-resposta. Ele evidencia para Ana a dificuldade manifestada pelos alunos mencionados para apresentar a resposta esperada por ela, o que traduz dificuldades na aprendizagem. O que, a princípio, parece uma tentativa de construir espaços para alguns alunos assumirem o papel de falante primário (SHULTZ, FLORIO e ERICKSON, 1982) acaba sendo, na verdade, uma forma de controle social (SCHEGLOFF, JEFFERSON e SACKS, 1977), uma vez que Ana persegue uma resposta que já conhece; essa atitude pode, ainda, servir para marcar negativamente um traço da identidade de aluno. A apresentação da resposta pelas meninas Fernanda, Mariane e Alice, conforme mostra o trecho do segmento 6,

06 (): pchi::::[::
 → 07 Ana: [Jaqueline, (0,8) <co:mo que e:ra o no:me
 08 do lá:pis:::,>
 09 (0,4)
 10 (Fernanda): °pitoco°
 11 (0,7)
 12 (Mariane): °pito::co,°
 → 13 Ana: An::tônio
 14 (0,7)
 → 15 (Alice): °pitoco°

a insistência de Ana para que somente os alunos nomeados apresentem a resposta que ela já conhece e a apresentação da pergunta “ninguém escutou a história” são indicadores de que o espaço relevante foi ocupado por meninas.

Essas meninas parecem corresponder à identidade institucional de alunas que foi projetada por Ana. Elas correspondem à identidade feminina, socialmente reconhecida quando Ana insiste que não apresentem a resposta; trata-se de uma identidade reforçada como identidade de poder, uma vez que, embora as meninas já tenham apresentado a resposta, Ana pergunta se ninguém escutou a história. É como se ela abarcasse na sua pergunta as boas meninas, como um “nós” identitário, grupal, que pergunta aos demais se não escutaram a

história. Parece tratar-se, assim, de uma identidade feminina hegemônica, interacionalmente ratificada como identidade de poder nessa sala de aula.

Outro dado que confirma que essa identidade feminina é ratificada como identidade de poder nessa sala de aula é o reparo da fala de Ana iniciado pela aluna Fernanda, na linha 69 do segmento 7.

61 **Ana:** <Rodri::go: era o no::me,>
 62 **Fernanda:** do:: lá::[pis
 63 **Ana:** [do lá::pis::,
 64 (0,5)
 65 **(Mariane):** m::á:::[°gíco°]
 66 **(Fernanda):** [°nã:::]::o ()°
 67 **Ana:** <mã:::gi:::[co::>]
 68 **(Jéssica):** [°é pe|queninininho°=
 → 69 **Fernanda:** =o no:::me? do lá:pis?
 70 (.)
 → 71 **Ana:** a:liás Rodri::go era o no:me do menino dono do
 → 72 lápis °mágico° desculpa
 73 (0,2)

Essa aluna inicia um reparo da fala de Ana, o que é levado a cabo pela própria professora. Nas linhas 71 e 72, Ana realiza o auto-reparo. A co-sustentação de Ana da tomada de turno de algumas meninas parece lhes conferir autoridade com vistas a se auto-selecionar para o turno conversacional e realizar reparos da fala de Ana.

Essas meninas parecem ser bastante ativas em sala de aula. Elas, conforme mostra o segmento seguinte, além de co-sustentarem o piso conversacional de Ana, o que sinalizam pela auto-seleção, realizam sobreposição à fala de Ana e tomam o turno em local não relevante:

Segmento 8: [13.03.01 – 1:58:00-1:58:12]

01 (♀): ai eu não consigo escrever °(com as
 02 [duas mãos)°]
 → 03 **Ana:** [<RODRI::GO NÃ:::]O [SABI::]:A,>
 04 **(Rafaela):** [°>nem eu<°)
 05 (.)

- 06 (Rafaela): °(será que ele-)°
 → 07 Ana: ch::t (0,2) <Rodri::go nã::o sabi::a que o
 08 lá::pis e:ra má::gico>
 09 (1,2)
 10 Ana: <qua::nto ma::is,> (0,2) <ele aponta::va °o°
 11 lá:pis::,> (.)
 → 12 (Fernanda): >mais ele [()<]
 → 13 Ana: [<ma:]is compri::do e ma::is colori::do
 14 o lá:pis fica:va>
 → 15 (Rafaela): ↑ã:: (h)ã(h)((risada exclamativa))

Uma fala mais lenta sinaliza que Ana reiniciou a leitura da história (linha 03). A aluna Rafaela continua, no entanto, sustentando o piso anterior no qual alunos e Ana comentavam a respeito do tamanho do lápis mágico. Ana procura engajá-la na leitura (linha 07) e continua lendo a história. Na linha 12, Fernanda toma o turno em seqüência não-relevante e, por isso, Ana, com sobreposição de fala, recupera o turno para continuar a leitura (linha 13). O prolongamento de vogal, na fala de Ana, evidencia que a tomada de turno da aluna Fernanda aconteceu em um espaço não-relevante. Quando Ana conclui a leitura da página em curso, a aluna Rafaela dá uma risada exclamativa. Trata-se, nesse caso, (linha 15) de um sinal que evidencia, para Ana, que as meninas estão, além de co-sustentando o piso conversacional da leitura da história, apreciando a história.

A tomada do turno em seqüências não-relevantes fez Ana sobrepor a sua fala a fim de reaver seu papel de falante primária. Há pistas prosódicas que evidenciam que Ana suspendeu o sistema de tomada de turno para continuar a leitura da história e que, portanto, não é um lugar relevante para tomar o turno. As meninas, mesmo assim, se auto-selecionam, evidenciando o seu enquadramento e a sua competência para completar a seqüência da narrativa.

Há, em síntese, uma identidade socialmente reconhecida e interacionalmente ratificada como identidade de poder nessa sala de aula. Essa identidade é ocupada por

participantes que se apresentam como identitariamente femininas. Trata-se das meninas Dirce, Débora, Tatiane, Anelise, Mariane, Alice, Cristina, Andréia, Paula e Fernanda.

Essas meninas são monitoras de colegas com maiores dificuldades. Elas auxiliam os meninos Édio, Rafael, André, Jair, Marcelo, Kevin e Fabiano e as meninas Jaqueline e Caroline, conforme mostra o quadro seguinte:

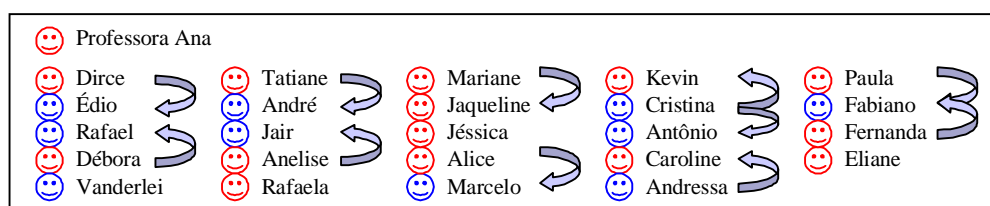


Figura 2. Esquema e distribuição dos alunos monitores

Os alunos que não têm par, como Vanderlei, Rafaela, Jéssica e Eliane, são alunos que conseguem copiar as atividades, desenvolvê-las, mas não para ajudar um colega. O aluno Vanderlei, mesmo acompanhando todas as atividades solicitadas pela professora, se comparado com as meninas, ainda não apresenta a mesma agilidade. Por outro lado, ele também não é monitorado por nenhuma menina. Esse aluno traz capital simbólico (BOURDIEU, 1998) de casa que lhe garante uma atuação similar a das meninas em sala de aula, conforme mostro na subseção 5.5 deste capítulo.

Além de uma “boa aluna” estar sentada sempre próxima a um dos alunos “com dificuldade”, o trecho a seguir mostra que as meninas também se assumem como voluntárias para auxiliar os alunos que ainda não concluíram a atividade.

Segmento 9: [13.03.01 – 1:26:20-1:26:50]

- 15 **Eliane:** °aju:nta::ndo o: li::xo::°
16 (4,9)
- 17 **Eliane:** <a:junta::ndo: o:: li::xo::°
18 (1,0)

- 19 **Eliane:** <↑V̂A:::MOS ajunta:::ndo: o li:::xo:>
 20 (0,2)
 21 **Eliane:** ↑V̂A:mo:::s
 22 (3,0)
 → 23 **Fernanda:** <é que:::m precisa::: de aju:::da:::,>
 24 (0,4)
 25 **(Rafael):** °([] [] de aju:da?)°
 26 **Fernanda:** [quem pre-] [quem,]
 27 **Fernanda:** é.
 28 (0,4)
 → 29 **(Rafael):** e:::u

A aluna Fernanda, depois de concluir a sua atividade e ser ratificada pela professora por isso, disponibiliza-se espontaneamente (linha 23) para auxiliar os colegas. O aluno Rafael aceita o auxílio da colega Fernanda (linha 29). Além disso, a aluna Eliane, depois de concluir a atividade, assume a identidade de professora, procurando engajar os alunos na próxima atividade (linhas 15, 17, 19 e 21). A sua fala, com entonação mais enfática em algumas sílabas, evidencia que Eliane está assumindo a identidade de professora.

O segmento interacional mostra que essas meninas são ratificadas por Ana como as “melhores da turma” ou como aquelas que correspondem à identidade hegemônica, o que as leva a assumir não somente o seu papel de monitoras, mas faz com que negociem a identidade de professora. Os meninos, por sua vez, aceitam o auxílio das meninas e, mesmo assim, eles muitas vezes, conforme mostro na subseção seguinte deste capítulo, precisam apagar a atividade por não tê-la organizado devidamente no caderno ou por não tê-la acertado.

Nem todas as meninas, no entanto, correspondem à identidade feminina hegemônica. As meninas Jaqueline e Caroline, que têm monitoras conforme mostrou a Figura 2, precisam responder por traços de outras identidades sociais que não correspondem a essa identidade feminina hegemônica. Elas precisam negociar o seu alinhamento nos enquadres, a desorganização do material escolar, a cópia e a resolução da atividade no caderno, ou seja,

traços que não correspondem à identidade feminina hegemônica. Isso aparece no segmento seguinte:

Segmento 10: [13.03.01 – 57:00-57:45]

- 31 Ana: o o gra:nde,
32 (2,5)
33 (Fernanda): °(o o, (0,5) peq- é::)° eu já fi:z o o
34 gra[:nde
35 (Daiane): [já fiz::
36 (.)
37 Jéssica: <tem que fazer o traci:::nho aqui professo::ra,>
38 (0,5)
→ 39 Ana: risquinho, ((*sentada em sua mesa, sem direcionar o
40 olhar para nenhum aluno*))
41 (0,9)
42 (Daiane): eu já >fiz:::<
43 (0,4)
44 Ana: outra
45 (2,4)
46 Ana: o a pequinini:nho
47 (1,1)
48 (Rafaela): o [a]
49 Ana: [o] a minú:s:::culo
50 (0,3)
→ 51 Ana: CAROLI::NE,
52 (1,0)
→ 53 Ana: está atrasa:da?
54 (0,8)
→ 55 Ana: não fe:z?
56 (0,7)
→ 57 Ana: então vamos fazer o a pequininho agora?
58 (2,3)
→ 59 Ana: o a pequininho o a minús:::culo
60 (0,3)
→ 61 (Rafaela): eu já fiz

Ana refere letras, em uma atividade clássica de ditado, sem direcionar o olhar para nenhum aluno (linha 39). Na linha 51, no entanto, ela, com uma fala mais acelerada e uma entonação enfática no nome de Caroline, chama sua atenção em relação ao seu alinhamento no enquadre. Ela não está acompanhando a atividade.

No caso da aluna Caroline, vale referir que ela precisa negociar sua identidade religiosa na sala de aula. Ana procura alinhá-la constantemente no seu enquadre, porque ela não acompanha a atividade, porque não copia devidamente da lousa, porque seu material está desarrumando em cima da carteira, porque está virada para trás e conversando com os colegas.

Essa aluna, como Jaqueline, cuja cor negra parece lhe conferir um estigma em sala de aula, precisa negociar traços de outras identidades sociais nesta sala de aula. Os dados mostram que, de um total de dezenove reprimendas docentes para que os alunos abandonem enquadres paralelos e se engajem na atividade ou no piso conversacional proposto por Ana, em uma aula de três horas, quatro foram dirigidas para a aluna Caroline.

Quando Caroline continua não co-sustentando os pisos conversacionais propostos por Ana, depois de várias tentativas de engajá-la, Ana muda a aluna de lugar, afastando-a das meninas com as quais co-sustentava conversas paralelas. Com isso, Ana tenta restabelecer a “ordem”, retomando o seu poder, o que resultou em momentos desconfortáveis, conforme mostra a vinheta narrativa a seguir.

Os alunos estavam trabalhando com a resolução de uma atividade na aula do dia dez de maio. Ana estava sentada à sua mesa, e os alunos levavam o caderno até ela para corrigir a tarefa de casa. A aluna Fernanda pediu emprestada a borracha de Andressa. Quando Fernanda fez isso, pela segunda vez, Andressa foi até a mesa da professora e contou-lhe, ratificando todos os colegas como seus ouvintes secundários, que a Fernanda não trouxera borracha e que só ficava pedindo a dela. Ana, então, perguntou: - Você não trouxe a sua borracha? (---) Ein? Andressa voltou para a sua carteira e Fernanda passou a implicar com ela. Mais uma vez, Andressa se levantou e foi até a mesa da professora para dizer que a colega Fernanda a tinha chamado de “Andressa pé de chinelo”. A professora novamente chamou a atenção de Fernanda, perguntando se ela sabia o significado de pé de chinelo e pediu que ela não fizesse mais aquilo. Logo depois, a professora perguntou se a aluna Caroline, que sentava à frente da Andressa e do lado da Fernanda, já havia copiado tudo, uma vez que estava conversando com as duas meninas. Passados alguns minutos, novamente ela chamou a atenção da aluna Caroline devido ao seu material, destacando que já lhe fornecera vários lápis e borrachas. Também pediu que Fernanda se engajasse na atividade. Como as meninas, toda vez que a professora chamava a sua atenção, voltavam somente temporariamente a se engajar na atividade, Ana, depois de cinco minutos, após a última tentativa de alinhamento, afirmou: “Dirce, você troca de lugar e deixa a Caroline sentar hoje aqui. Vai lá no

lugar dela que hoje eu vou colocar a Caroline na linha. Eu quero ver se ela vai ficar sentada e pára de fazer fofquinhas e falar coisinhas para os colegas” (Diário de campo - 10/05/01).

A aluna Caroline, que estava provocando ou “intitando” (conforme os participantes nominalizam essa ação), suas colegas, desviando-se do piso conversacional - resolução da atividade - ameaçou a identidade institucional da professora. Ana reagiu, então, da seguinte forma: 1ª) repreensão pública, por mais de uma vez, e 2ª) mudança de lugar. Essa situação de desconforto atingiu não somente a aluna Caroline, mas as alunas Andressa e Fernanda, e uma quarta aluna, Dirce, que não estava envolvida diretamente na situação. Vale ressaltar que, embora a aluna Fernanda e Andressa estivessem tão envolvidas no enquadre de “intiticação” quanto a aluna Caroline, somente esta última teve de mudar de lugar na sala de aula. Essa aluna parece não corresponder à identidade feminina local - seu cabelo longo e o uso de saia comprida revelam sua identidade evangélica, que, ao que parece, ela precisa negociar em sala de aula.

Em relação à mudança de lugares, vale considerar, ainda, que essa atitude da professora é significativa para confirmar, através do “restabelecimento da ordem organizacional”, a sua identidade de professora. Nesse sentido, as meninas parecem ameaçar essa identidade quando não se alinham no enquadre proposto por Ana, como o fez a aluna Caroline.

Por fim, vale descrever ainda que mesmo as meninas que correspondam, na maior parte do tempo, à identidade feminina hegemônica precisam negociar traços de sua identidade feminina por exemplo. No caso da menina Débora, embora sinalize estar alinhada no enquadre de Ana, conforme mostra o segmento seguinte, ela precisa responder por traços que não correspondem à identidade feminina local (linha 24 e 25).

Segmento 11: [13.03.01 – 56:12-57:45]

01 **Ana:** risqui:::nhó,
 02 (7,6)
 03 **Ana:** outro,
 04 (7,4)
 05 **(Anelise):** °o outro é u°
 06 (0,8)
 07 **Débora:** <espera a professo::ra fala::r>
 08 **(Alice):** °(olha só o meu)°
 09 (0,6)
 10 **(Débora):** ô:: >professora:::, <
 11 (1,5)
 12 **Ana:** outro, (1,3) o O::, (0,2) gran::de
 13 (0,6)
 14 **Ana:** o O: maiús:::culo
 15 (0,6)
 16 **Ana:** o O gra:n:de
 17 (1,4)((barulho de lápis caindo))
 18 **(Andressa):** °tem aponta[dor para (emprestar),°
 19 **Ana:** [se enche:::u uma lí:::]nha daí
 20 >vocês:< [pu::lam
 21 **(Alice):** [depois do i é o o:: °daí:[:,°
 22 **Ana:** [é:::
 23 (1,0)
 → 24 **Ana:** (daí que-) por que você se la::mbe assim Débora por
 → 25 que pôr a lí::ngua para fo:ra,
 26 (0,3)
 → 27 **Ana:** quando vê uma abelha vai morder na tua língua
 28 (1,3)
 → 29 **Ana:** está lambe:ndo quase o cade:rno,
 30 (0,5)

O enquadramento é entre a professora, que dita as letras, e os alunos, que devem escrevê-las no seu caderno para serem avaliados. Ana está sentada em sua mesa, anotando as letras que dita, sem olhar para os alunos. Os alunos permanecem em silêncio (linhas 2 e 4), aguardando a letra seguinte a ser escrita no caderno. A aluna Anelise evidencia o seu alinhamento, procurando adiantar-se à professora, mas Débora a realinha, afirmando que deve esperar a professora falar (linha 7). Ana dita a letra seguinte (linhas 14 e 16), mas quebra o enquadre e propõe um novo enquadre de reprimenda à aluna Débora (linhas 24 a 29). Nesse último caso, o alinhamento acontece entre a identidade feminina da professora e a identidade feminina de Débora.

Esse segmento evidencia, de forma explícita, como se constitui o modelo de letramento feminino negociado entre alunos e Ana. O primeiro traço desse modelo é a negociação da organização das letras no caderno (linhas 1 e 3). O fato de ditar um risquinho e, em seguida, uma letra mostra que Ana não avaliará somente o acerto das letras, mas a organização dessa atividade no caderno. O segundo traço desse modelo é que a atividade envolve competência comunicativa. Nesse caso, no entanto, não se trata somente de co-sustentação de piso conversacional, o que os alunos sinalizam através dos longos silêncios que intercalam o ditar de uma letra e um risquinho (linhas 2 e 4); trata-se, também, do desempenho em termos de postura em sala de aula. A forma como Débora está sentada não corresponde à identidade feminina hegemônica local. Essa negociação acontece com as “boas alunas”, ou seja, aquelas alunas que se auto-selecionam, que apresentam a resposta esperada, mas que têm um traço da identidade feminina que não corresponde à identidade feminina hegemônica, especialmente no que tange à sua apresentação na vida cotidiana pública.

Os dados analisados nesta subseção mostram que algumas meninas sinalizam a co-sustentação dos pisos conversacionais sustentados por Ana, tornando-se falantes primárias em espaços relevantes. Além disso, a auto-seleção para o turno, realizando, inclusive, sobreposições e reparos da fala da professora evidenciam que essas meninas estão alinhadas como alunas com a professora. Elas co-sustentam o que é proposto por Ana e são reconhecidas e ratificadas como boas alunas. Elas correspondem à identidade feminina hegemônica, interacionalmente reforçada como identidade de poder.

Os meninos praticamente não se auto-selecionam para tomar o turno. Dessa forma, Ana os nomeia falantes primários, mas eles silenciam nos pares adjacentes, conforme mostrou o segmento 6. Além disso, na correção do caderno, realizada por Ana, conforme mostro na subseção seguinte, deste capítulo, os meninos são ratificados devido à forma como

se organizam, resolvem e corrigem as atividades. Eles precisam negociar traços de sua identidade masculina que não correspondem à identidade feminina hegemônica.

5.4. Alguns meninos negociam traços da identidade étnico-lingüística alemã para a aquisição do letramento em português na 1ª série

A identidade feminina hegemônica também é reforçada na forma como os alunos realizam e avaliam o resultado das atividades escritas. Enquanto as “boas alunas” terminam rapidamente as atividades, apresentando espontaneamente o caderno, buscando serem elogiadas, Ana acompanha a cópia, a resolução e a correção dos cadernos dos alunos mais vagarosos.

O segmento interacional seguinte mostra Ana verificando a atividade escrita de vários alunos. Enquanto Ana ratifica os alunos Édio (linha 32) e Jair (linha 50), dizendo-lhes que podem deixar a atividade como está, embora não corresponda totalmente ao esperado, ela continua orientando a aluna Jaqueline (linha 61) para que cole devidamente as letras.

Segmento 12: [13.03.01 – 1:28:40-1:29:47]

28 Ana: a:: e:: u:: i:: o: ((para Édio))
 29 (.)
 30 Ana: o u era o último °mas° está bom, ((para Édio))
 31 (.)
 → 32 Ana: °deixa assim° ((para Édio))
 33 (2,6) ((Édio volta para sua carteira))
 34 Ana: °tch::° (0,2) aju::nta:m o li::xo maio::r, (.) com a
 35 ponti::nha do de::do:, (.) >leva no lixeiro< e a
 36 revista não me põe no lixo, (.) que nós vamos
 37 [faze::r-]
 38 (Rafaela): [(profe] vai corrigir na sua [mesa,])
 39 Ana: [>↑po:ldem
 40 senta:r que eu não vo::u, (0,4) hoje eu

- 41 (.) >eu já olhei,<
 42 (1,3)
 43 **Ana:** i::sso::. ((para a Caroline))
 44 (0,8)
 → 45 **Ana:** o e você colou vira:do ((para Jair))
 46 (0,9)
 → 47 °ele está desse [lado°] ((para Jair))
 48 **André:** [o::lhA:,] (.) a fi::lA:: no chã::o
 → 49 **Ana:** você colo[cou a]qui ((para Jair))
 50 **André:** [profe:::,] ((vai até Ana))
 → 51 (0,4) ((Ana tenta descolar letra do caderno de Jair
 52 **André:** aqui tinha um a no chã:o ((mostrando para Ana))
 53 (0,5)
 → 54 **Ana:** °deixa assim° ((para Jair))
 55 (2,9) ((ratifica André, Kevin e se dirige até a
 56 carteira de Jaqueline))
 → 57 **Ana:** °prime:iro o a: ()° ((para Mariane))
 58 (1,1)
 59 **Ana:** °(não era aquele que está aí)°
 60 (1,5)
 → 61 **Ana:** prime::i:ro o a: ((para Jaqueline))

Ana ratifica a atividade do aluno Édio mostrando-lhe que a letra “u” foi colada fora da ordem esperada (linhas 28 e 30), mas que ele pode deixar a atividade como está (linha 32). De forma similar, Ana ratifica a atividade do aluno Jair, mostrando-lhe primeiramente que colou a letra “e” virada (linhas 45, 47 e 49), auxiliando-o a acertar a atividade (linha 51) para, depois, dizer-lhe que pode deixar a atividade como está (linha 54).

Com algumas meninas, por outro lado, Ana insiste em favor da organização efetiva da atividade no caderno. Ela orienta a aluna Mariane (linha 57) e a aluna Jaqueline (linha 61) para colar as letras na ordem certa. Além disso, quando Ana nomeia todos os alunos seus ouvintes primários; a aluna Rafaela, por sua vez, se auto-seleciona para o turno e, com sobreposição de fala, ela pergunta se Ana não irá corrigir a atividade em sua mesa (linha 38). Ana recupera o turno e, nomeando mais uma vez todos os alunos seus ouvintes primários, afirma que não, que já olhou as atividades. Em seguida, Ana ratifica positivamente a atividade da aluna Caroline (linha 43).

- 34 **Ana:** °tch::° (0,2) aju::nta:m o li::xo maio::r, (.) com a
 35 ponti::nha do de::do:, (.) >leva no lixeiro< e a
 36 revista não me põe no lixo, (.) que nós vamos
 37 [faze::r-]
 → 38 **(Rafaela):** [(profe] vai corrigir na sua [mesa,)]
 → 39 **Ana:** [>↑po:ldem
 40 senta:r que eu não vo::u, (0,4) hoje eu
 41 (.) >eu já olhei,<
 42 (1,3)
 → 43 **Ana:** i::sso:: (para a Caroline))
 44 (0,8)

Esse segmento mostra em síntese que Ana negocia mais sistematicamente traços da identidade feminina hegemônica com algumas meninas. Os meninos Édio e Jair, embora a atividade não esteja “correta”, foram liberados por Ana de promoverem quaisquer correções. Além disso, quando Ana nomeia todos os alunos seus ouvintes primários, mais uma vez uma menina se auto-seleciona para o turno, confirmando que algumas meninas se sentem mais autorizadas para se tornarem falantes primárias.

No segmento interacional seguinte, Ana elogia publicamente a organização da atividade da menina Dirce. Várias crianças suspendem por um instante conversas paralelas e co-sustentam o piso conversacional proposto por Ana. Esses alunos ratificam o papel institucional de Ana, como ouvintes primários, engajados com o piso em que Ana apresenta o caderno de Dirce, como um modelo a ser seguido.

Segmento 13: [13.03.01 – 1:18:40-1:20:20]

- 10 **Ana:** °eu vou apagar isso aqui()°
 11 (0,7) ((Ana pega a borracha e vai apagando do
 12 caderno de Jaqueline))
 → 13 **Ana:** °(tá recortado)°
 14 (3,9)
 15 **Ana:** a::, (0,3) e::, (0,3) i::, (0,6) (o pinguinho do
 16 i:::,) (0,9) °(ô ,)° o ((para Fabiano))
 17 (2,9)=(Fabiano vai para sua carteira))
 18 **Andressa:** pro:fe:: para mim não dá para colar °(as le::tras)°
 19 **Ana:** mas::, (.) por que não, ((Ana levanta a cabeça e
 20 olha para alguém))

21 (2,6)

→ 22 **Ana:** aqui ô::, (0,9) i::, (0,9) e::, (1,2) a::, ((para
23 *Jaqueline*))
24 (2,4) ((*Ana vai para outra carteira ao fundo da*
25 *sala*))

→ 26 **Ana:** meni::na o:lha lá: é para cola:r primeiro o a:::,
→ 27 (0,3) a professora está cansada de falar- (0,5) por
→ 28 que que não, (1,5) êin, ((*para Andressa*))
29 (8,6) **(Débora):** e a cola,
30 (0,4)
31 **(Anelise):** °deixa eu ver°
32 (0,6)
33 **(Anelise):** °↑ah () cola°
34 (1,1)
35 **(Anelise):** vou pegar a minha
36 co::la
37 **Ana:** e::::, ((*para*
38 *Andressa*)) **(Débora):** (eu preciso
39 encontrar u)
39 (0,9)
41 (14,2) **(Débora):** fal::ta,
42 (.)
43 **(Débora):** e:::::u já te:::nho
44 um a:::,
45 (.) i::::,
46 (0,5)
47 **(Débora):** (falta::, (0,2) um
48 o::::,) (1,4)
49 **(Débora):** °(onde você colocou?
50 aqui,)°
51 **(Anelise):** já:::::
52 (.)
53 **(Débora):** não te:::nho
54 **(Anelise):** eu te:::nho u aqui
55 **Ana:** i::::,
56 (5,5) **(Débora):** nã:::, (0,5)
57 nã:::, (1,6) o:::
58 **Ana:** o::::,
59 (1,3) o::::, o::: o:::::

60 **Ana:** não aqui não faz parte
61 da letra você tem (que
62 recortar)
63 (1,0)

64 **Ana:** u:::,
65 (1,5)

66 **Ana:** ô:::,
67 (2,2)

→ 68 **Ana:** i:::sso QLHA QUE BONITO QUE ELA FEZ:::
69 (0,6)

→ 70 **Ana:** o::lha que bonito ô::, (1,7) be:::m recorta:di:::nho
→ 71 be:::m colori:::do (.) e colocou em o::rdem não
→ 72 colocou amontoa::do, ((*mostrando o caderno da Dirce*
→ 73 *para o resto da turma*)) (0,5) né dona, ((*para*

→ 74 Andressa))

Ana auxilia a aluna Jaqueline (linhas 10, 13 e 22) e ratifica a aluna Andressa (linha 26 a 28), de quem chama a atenção com entonação enfática e prolongamento de vogais, focalizando a organização da atividade no caderno. Depois disso, Ana praticamente silencia e, por isso, torna-se possível apresentar a conversa paralela entre Anelise e Débora (linhas 29 a 58). As meninas, alinhadas no enquadre de Ana, como alunas, negociam a resolução da atividade.

Ana volta a orientar um aluno a respeito da organização da atividade (linhas 55 a 66) e, logo a seguir, ela procura engajar todos os alunos no piso conversacional no qual elogia a atividade da aluna Dirce (linhas 68 a 74).

→ 68 **Ana:** i:::sso OLHA QUE BONITO QUE ELA FEZ:::!
69 (0,6)
→ 70 **Ana:** o::lha que bonito ó::, (1,7) be::m recorta:di::nho
→ 71 be::m colori::do (.) e colocou em o::rdem não
→ 72 colocou amontoa::do, ((*mostrando o caderno da Dirce*
→ 73 para o resto da turma)) (0,5) né dona, ((para
→ 74 Andressa))

Ana elogia a atividade de Dirce para mostrar a todos os alunos, inclusive para a Andressa, um exemplo de atividade bem realizada. Os alunos suspendem conversas paralelas e co-sustentam o piso conversacional da professora. Os alunos sinalizam isso com a cabeça, e uma vez que Ana está ao fundo da sala, ao lado da carteira da Andressa, a maioria dos alunos vira a cabeça e olha para Ana.

Esse segmento interacional corrobora a asserção de que uma identidade feminina hegemônica é relevante como “identidade de poder”, interacionalmente reforçada nessa sala de aula. A organização da atividade da aluna Dirce é elogiada publicamente, como um modelo a ser seguido. Essa ratificação a que Ana procede em relação a algumas meninas

parece lhes conferir “autoridade” não somente para se auto-selecionarem para o turno conversacional, com vistas a realizar sobreposições e reparos à fala de Ana, conforme mostrou a subseção anterior deste capítulo, mas para apresentarem espontaneamente a atividade escrita no caderno, a fim de que a professora a corrija. Elas buscam o elogio e são ratificadas pela professora. Nesse sentido, elas têm uma “autoridade interacional”, co-sustentada por Ana.

A frequência com que meninos apresentam espontaneamente o caderno a Ana é reduzida. Quando isso acontece, Ana os ratifica diferentemente das meninas. Eles, conforme mostra o segmento interacional seguinte, precisam apagar a atividade e organizá-la novamente.

Segmento 14: [13.03.01 – 2:23:20-2:23:49]

- 01 **Fernanda:** CI::NCO [LI::NHAS] PRO::FE::??
 02 **Ana:** [°que bolinha° ((para Rafaela))
 03 (0,2)
 → 04 **Antônio:** [[assim] professora:::,
 05 **Ana:** °(faz do jeito que)° ((para Rafaela))
 → 06 **Antônio:** ó: ((erguendo o caderno para Ana vê-lo))
 07 (0,4)
 → 08 **Ana:** ahn,
 09 (0,5)
 10 **Antônio:** pro::fe::,
 11 (0,4)
 → 12 **Ana:** ↑ã:::ã ((virando a cabeça de um lado para o outro))
 13 (0,2)
 14 **Ana:** eu não mandei fazer o lápis lá embaixo ((para
 15 Antônio))
 16 (0,3)
 → 17 **Ana:** e na o::utra linha você vai fazer o quê,
 18 (1,0) ((Ana se aproxima da carteira de Antônio))
 → 19 **Ana:** come::ce aqui ó:, (.) faz ele para baixo >aqui ó<
 20 (2,3)
 → 21 **Ana:** bem reti::nho
 22 (0,6) ((Ana saindo da carteira de Antônio))
 23 **André:** ó pro::fe o me:u
 24 (0,7)
 → 25 **Ana:** Jai:r porque não fez maio:r o teu lápis má::gico,
 26 (.)
 27 **Ana:** faz ele um pouquinho ma:is::, (0,2) mais para ba:ixo

28 ((*passando a mão na cabeça de Jair*))
 29 **André:** eu fiz °(no:ve desse tamanho)°

O aluno Antônio propõe um enquadramento com Ana (linhas 4 e 6). Ana se alinha com Antônio (linha 08), ratifica negativamente sua atividade (linha 12), desloca-se fisicamente até a carteira de Antônio e, assumindo sua identidade de professora, negocia com ele a organização da atividade no caderno (linhas 14 a 22). O aumento no volume de voz (linha 17, 19 e 21) enfatizando algumas sílabas é uma pista de que Ana assumiu sua identidade institucional para negociar com Antônio. Para esse menino, ao contrário do que fez com Andressa (segmento 12), Ana não apresenta nenhum exemplo de atividade realizada satisfatoriamente.

Dessa forma, além de os meninos não apresentarem espontaneamente o caderno com frequência, com vistas a ser corrigido pela professora, quando isso acontece, Ana ratifica diferentemente essa apresentação. Além disso, Ana acompanha com maior frequência, indo de carteira em carteira, a cópia, a resolução e a correção das atividades realizadas pelos alunos que não apresentam espontaneamente o caderno. Nesse caso, incluem-se, além das meninas Caroline e Jaqueline, a maioria dos meninos.

O segmento interacional seguinte mostra Ana chamando atenção de dois alunos que não copiaram devidamente as atividades. Alguns traços prosódicos, como fala mais acelerada ao se dirigir aos meninos e uma fala com volume mais baixo quando se dirige às meninas, revelam que Ana se alinha diferentemente com meninas e com meninos durante a cópia de uma atividade no caderno.

Segmento 15: [13.03.01 – 32:30-32:50]

→ 08 **Ana:** PO::de (0,6) pulando uma linha ((*Ana para André*))
 09 (0,7)
 → 10 **Ana:** i::sso já vou explicar o que que é pra fazer

- 11 ((Ana para Jéssica))
 12 (0,9)
 13 **Jéssica:** eu já- eu já fiz ce::r[to
 14 **(Rafaela):** [profe [tenho que virá=
 → 15 **Ana:** [°mas tem=
 16 **(Rafaela):** =fo::lha]
 → 17 **Ana:** =que fazer em cima da li:::nhã,°] ((para Rafaela))
 18 (1,5)
 19 **(Rafaela):** °profe tem que virá folha,°
 20 (1,4)
 → 21 **Ana:** >e aqui,< ((para Antônio))
 22 (0,8)
 → 23 **Ana:** >e aqui,< ((para Antônio))
 24 (1,2)
 → 25 **Ana:** pode apagando esse "u" e aqui e pôr aqui ó
 26 (1,0)
 → 27 **Ana:** como a professora fez três de um lado e três do outro
 28 ((Ana para Antônio))

Ana, com entonação enfática e prolongamento de vogal na primeira sílaba, chama a atenção acerca da forma como o aluno André organiza a atividade (linha 8). Em seguida (linha 10), Ana ratifica positivamente a cópia da aluna Jéssica e co-sustenta, com uma voz em tom mais baixo, a pergunta da aluna Rafaela (linhas 15 e 17). Depois, Ana ratifica, com uma fala mais acelerada, a cópia no caderno feita pelo aluno Antônio (linhas 21, 23, 25 e 27). Esse aluno não organizou a atividade no seu caderno da mesma forma como estava na lousa, por isso, Ana chama sua atenção, com uma fala mais acelerada; apaga a cópia feita pelo menino e solicita que ele proceda novamente à atividade.

Esse segmento mostra que Ana ratifica diferentemente a cópia de meninas e de meninos. A ratificação negativa do aluno André e do aluno Antônio acontece em termos de organização da atividade no caderno, evidenciando um modelo de letramento centrado em garantir a organização das atividades no caderno.

Enquanto as meninas são ratificadas positivamente, os meninos parecem precisar negociar traços de sua identidade masculina. A organização minuciosa da atividade no caderno, destacada por Ana no caderno de Antônio (linhas 21, 23, 25 e 27), não encontra eco

nos traços de identidade masculina dos meninos que, conforme descrevo no capítulo 6 deste estudo, gostam dos serviços fora de casa e exploram espaços amplos.

Outro dado que revela que os meninos precisam negociar traços de sua identidade masculina local pode ser observado no segmento seguinte. Ana chama a atenção do aluno Édio devido às suas mãos sujas.

Segmento 16: [13.03.01 – 2:24:00-2:25:06]

- 81 **Ana:** você levan::ta, (0,3)
 82 pega a sua toa:ilha e vai
 83 lá: fo:ra lavar as mãos.
 84 (0,2)
 85 **Ana:** que você de no:vo está
 86 sujando to:do o caderno,
 87 (0,2) Édio. você começou,
 88 (1,0) a >professora< vai,
 89 (0,6) lá te dar ba:nho se você
 → 90 continuar assim ((para Édio))
 91 (0,2) ((indo para a carteira
 92 de André))
 93 **Ana:** pega o:utra cor °(para fazer
 94 mesma cor)° ((para Tatiane))

Ana, como falante primária, nomeia os alunos ouvintes primários, conforme verifica a correção da atividade. O que o segmento mostra é um alinhamento entre a identidade feminina da professora e a identidade masculina do aluno. O menino Édio negocia um traço de sua identidade masculina: a sua limpeza pessoal (linhas 81 a 90). O silêncio que segue à fala de Ana e a saída do aluno Édio, para lavar as mãos evidenciam que muitos alunos co-sustentaram, como ouvintes secundários, o piso conversacional no qual Ana chama atenção da sujeira das mãos de Édio. Trata-se de um traço que não corresponde à identidade feminina hegemônica da escola. Nesse caso, Édio, além de ser menino, precisa negociar um traço da identidade masculina local. Trata-se da falta de asseio pessoal, um traço associado na comunidade à identidade de colono alemão (confere subseção 4.2).

Em síntese, os segmentos 12, 13, 14, 15 e 16 mostram que, enquanto Ana negocia detalhadamente a organização da atividade com algumas meninas (segmento 12), elogia publicamente a organização da atividade de Dirce (segmento 13) e ratifica positivamente a apresentação espontânea do caderno pelas meninas (segmento 14), alguns meninos, como Antônio, precisam apagar a atividade e reorganizá-la novamente (segmento 15), corrigir a atividade no caderno (segmento 14) ou, no caso do aluno Édio, sair da sala de aula para lavar suas mãos (segmento 16).

O menino Édio, que precisou negociar um traço de sua identidade masculina, conforme mostrou o segmento 16, é reconhecido por Ana como um dos alunos bilíngües. Além dele, os alunos reconhecidos como bilíngües (alemão/brasileiro) são: Antônio, Jair e Marcelo, e as meninas com essa caracterização são Paula e Fernanda.

Procurando relacionar os dados da identidade de gênero com a competência comunicativa dos alunos, realizei uma análise quantitativa e situada da co-sustentação dos alunos no que diz respeito aos pisos conversacionais sustentados por Ana. Analisei sistematicamente sete horas de aula em vídeo, procurando identificar quem eram os alunos que se auto-selecionavam para o turno conversacional, quem era nomeado falante primário por Ana, quem apresentava espontaneamente o caderno e de quem Ana chamava atenção em relação à organização da atividade no caderno.

O quadro seguinte apresenta essa análise. O total de auto-seleções, de nomeações de falante primário, de apresentação espontânea do caderno e de correção do caderno por iniciativa de Ana, que aconteceram nas sete horas de interação, está no final do quadro. Desse total, a quantidade de auto-seleções por parte dos alunos ou o número de vezes em que cada qual foi nomeado falante primário seguem computados no quadro a seguir. A partir do

resultado de cada aluno, descrevo-o como (+) ou (-) monolíngüe em brasileiro ou (+) ou (-) “boa aluna”.

	Auto-seleção		Nomeados falantes primários por Ana		Apresentam espontaneamente o caderno		Ana chama atenção acerca da organização no caderno		Monolíngüe em brasileiro	“boa aluna”
		%		%		%		%		
Alice	61	12,84	8	5,06	11	5,94	6	3,97	+	+
Anelise	10	2,10	4	2,53	15	8,10	2	1,32	+	+
Andressa	54	11,36	11	6,99	17	9,18	10	6,62	+	+
Caroline	10	2,10	14	8,86	12	6,48	12	7,94	+	-
Cristina	5	1,05	5	3,16	3	1,62	7	4,63	-	+
Débora	12	2,52	2	1,26	9	4,86	5	3,31	+	+
Dirce	18	3,78	5	3,16	6	3,24	1	0,66	+	+
Eliane	5	1,05	6	3,79	4	2,16	5	3,31	+	+
Fernanda	89	18,73	12	7,59	15	8,10	3	1,98	-	+
Jaqueline	0	0	8	5,06	1	0,54	8	5,29	+	-
Jéssica	6	1,26	3	1,89	8	4,32	6	3,97	+	+
Mariane	24	5,05	6	3,79	8	4,32	5	3,31	+	+
Paula	29	6,10	7	4,43	29	15,67	0	0	-	+
Rafaela	11	2,31	3	1,89	2	1,08	0	0	+	+
Tatiane	5	1,05	3	1,89	5	2,70	5	3,31	+	+
André	81	17,05	10	6,32	6	3,24	7	4,63	+	-
Antônio	0	0	7	4,43	1	0,54	9	5,96	-	-
Édio	8	1,68	5	3,16	5	2,70	3	1,98	-	-
Fabiano	3	0,63	6	3,79	12	6,48	4	2,64	+	-
Jair	1	0,21	6	3,79	6	3,24	2	1,32	-	-
Kevin	0	0	12	7,59	3	1,62	43	28,47	+	-
Marcelo	27	5,68	7	4,43	3	1,62	6	3,97	-	-
Rafael	1	0,21	6	3,79	3	1,62	1	0,66	+	-
Vanderlei	15	3,15	2	1,26	1	0,54	1	0,66	+	+
TOTAL	475	100%	158	100%	185	100%	151	100%		

Quadro 3. Relacionando dados da identidade de gênero com a competência comunicativa dos alunos

As meninas reconhecidas por Ana como bilíngües (alemão/brasileiro) são as meninas Paula e Fernanda. Os dados dessas duas meninas não se mostram diferentes dos dados das demais meninas. Elas se auto-selecionam significativamente para o turno conversacional, são nomeadas algumas vezes falantes primárias porque estão em conversas paralelas, conforme descrevi na subseção anterior deste capítulo; essas duas meninas

encontram-se dentre aqueles alunos que mostram espontaneamente, com frequência, seu caderno para a correção da professora.

	Auto-seleção		Nomeados falantes primários por Ana		Apresentam espontaneamente o caderno		Ana chama atenção acerca da organização no caderno		Monolíngü e em brasileiro	“boa aluna”
Fernanda	89	18,73	12	7,59	15	8,10	3	1,98	-	+
Paula	29	6,10	7	4,43	29	15,67	0	0	-	+
TOTAL	475	100%	158	100%	185	100%	151	100%		

Meninas reconhecidas como bilíngües.

Embora Ana reconheça as duas alunas como bilíngües, a co-sustentação que essas mesmas meninas revelam dos pisos conversacionais sustentados por Ana corresponde a de meninas monolíngües em brasileiro. Elas negociam traços da identidade feminina hegemônica - das “boas alunas” - e, por isso, seus traços da identidade étnico-lingüística alemã praticamente não se tornam relevantes em sala de aula.

No caso dos meninos, dentre os quatro meninos reconhecidos por Ana como bilíngües - Édio, Marcelo, Jair e Antônio - somente o aluno Marcelo se auto-seleciona significativamente para o turno conversacional. Vale destacar que esse aluno, assim como o aluno André, ambos repetentes na série, se auto-selecionam com frequência, mas Ana os ratifica diferentemente. Eles precisam negociar traços de sua identidade de repetentes, conforme mostro na próxima subseção deste capítulo. Quanto aos quatro meninos reconhecidos como bilíngües por Ana, eles têm praticamente o mesmo número de nomeações de falantes primários, apresentam com reduzida frequência o caderno de forma espontânea, e Ana chama a sua atenção em relação à organização da atividade no caderno. Assim, diante desses resultados, é possível definir esses meninos como (-) monolíngües em brasileiro e (-) “boas alunas”. Esses dados confirmam o que se apresentou situadamente na análise dos segmentos 15 e 16 acima, por exemplo.

	Auto-seleção		Nomeados falantes primários por Ana		Apresentam espontaneamente o caderno		Ana chama atenção acerca da organização no caderno		Monolíngüe em brasileiro	“boa aluna”
Antônio	0	0	7	4,43	1	0,54	9	5,96	-	-
Édio	8	1,68	5	3,16	5	2,70	3	1,98	-	-
Jair	1	0,21	6	3,79	6	3,24	2	1,32	-	-
Marcelo	27	5,68	7	4,43	3	1,62	6	3,97	-	-
TOTAL	475	100%	158	100%	185	100%	151	100%		

Meninos reconhecidos como bilíngües.

Comparando os dados desses meninos com os dados dos meninos reconhecidos como monolíngües por Ana, é possível constatar que alguns meninos monolíngües se auto-selecionam com maior frequência. O aluno André é o menino que mais se auto-seleciona (81 vezes), conforme mostram os dados no quadro seguinte, seguido pelo aluno Vanderlei (15 vezes). Os demais meninos raramente apresentam o caderno espontaneamente, são nomeados falantes primários com frequência, e Ana chama sua atenção especialmente com relação à organização do aluno Kevin (43 vezes). Este último aluno, por outro lado, jamais se auto-seleciona.

	Auto-seleção		Nomeados falantes primários por Ana		Apresentam espontaneamente o caderno		Ana chama atenção acerca da organização no caderno		Monolíngüe em brasileiro	“boa aluna”
André	81	17,05	10	6,32	6	3,24	7	4,63	+	-
Fabiano	3	0,63	6	3,79	12	6,48	4	2,64	+	-
Kevin	0	0	12	7,59	3	1,62	43	28,47	+	-
Rafael	1	0,21	6	3,79	3	1,62	1	0,66	+	-
Vanderlei	15	3,15	2	1,26	1	0,54	1	0,66	+	+
TOTAL	475	100%	158	100%	185	100%	151	100%		

Meninos reconhecidos por Ana como monolíngües em brasileiro.

Ao lado do menino André, que precisa negociar sua identidade de repetente, conforme mostro na subseção seguinte, o aluno Vanderlei se auto-seleciona com frequência para o turno conversacional. Vanderlei também é nomeado poucas vezes falante primário, apresenta poucas vezes o caderno de forma espontânea, e Ana raramente chama sua atenção

no que diz respeito à organização da atividade no caderno. Esse menino pode ser definido como (+) monolíngüe e (+) “boa aluno”. Ele, conforme mostro na subseção seguinte deste capítulo, negocia traços da identidade feminina hegemônica.

Os demais meninos se auto-selecionam raras vezes, não são nomeados falantes primários com frequência, e somente o aluno Fabiano apresenta várias vezes o caderno de forma espontânea. Além disso, Ana chama atenção do Aluno Kevin com muita frequência. Esse aluno precisa negociar traços de sua identidade étnica, conforme será descrito na próxima subseção. A língua alemã, nesse caso, não é negociada em sala de aula, uma vez que os alunos Rafael e Fabiano, reconhecidos como monolíngües por Ana, têm uma atuação similar a dos meninos reconhecidos bilíngües. Considerando a atuação desses alunos na sala de aula, é possível defini-los também como (-) monolíngües em brasileiro e (-) “boas alunas”. Assim, esses dados contribuem com a discussão realizada na subseção 2.1, com relação à impossibilidade de afirmar que o código lingüístico de um grupo é o único meio de interiorizar e exteriorizar sua situação de minoria

A correlação da identidade de gênero com a identidade étnico-lingüística alemã, evidencia que todos os meninos, com exceção dos alunos André, Kevin e Vanderlei, podem ser caracterizados como passivos na co-sustentação dos pisos conversacionais sustentados por Ana, se comparados com as meninas. Eles praticamente não se auto-selecionam, silenciam, muitas vezes, em um par adjacente com a professora, apresentam raras vezes o caderno de forma espontânea. Uma certa expectativa de Ana no que concerne ao desempenho dos meninos aparece na sua fala em relação ao aluno Fabiano, logo no início do ano. Segundo ela, “o aluno Fabiano tem uma fala bastante marcada pela língua alemã, falada pelos pais em casa. Ele provavelmente terá dificuldades na aprendizagem porque a troca de letras será muito grande” (Diário de campo – 10/05/01).

O aluno Fabiano é monolíngüe em brasileiro, e seus pais não falam alemão em casa porque a mãe é monolíngüe em brasileiro. O pai é bilíngüe, e a sua fala, assim como a fala de muitos da comunidade, é fortemente marcada por traços da língua alemã. Esses traços, o menino aprendeu com a língua brasileira. Na escola, embora seja monolíngüe, a sua fala evidencia traços da identidade étnico-lingüística local, o que leva a professora a se preocupar com a aprendizagem dele, ou seja, embora esse aluno não seja falante de alemão, a professora parece filia-lo à identidade étnico-lingüística alemã devido aos traços que marcam o seu brasileiro.

Assim, não somente os meninos reconhecidos bilíngües negociam traços da identidade étnico-lingüística alemã. De outros meninos, como o Rafael, reconhecido por Ana como monolíngüe, ela chama a atenção acerca da organização das atividades no caderno, conforme mostra o segmento seguinte (linhas 30, 33, 35 e 37):

Segmento 17: [13.03.01 – 2:24:00-2:24:30]

26 **(Fernanda):** pintar bem colori:[:do?]
 27 **Ana:** [é u:m] lápis só ((Ana vai indo para
 28 outras carteiras))
 29 (1,8)
 → 30 **Ana:** por que você fez no meio da fo:lha, ((para Rafael. Ana
 31 com as mãos na cintura))
 32 (2,0) ((Rafael olha para seu caderno))
 → 33 **Ana:** ↑m:: ↑m:: ((balança cabeça de um lado para o outro))
 34 (0,2)
 → 35 **Ana:** é:: olha lá: >a professora fez< be:m encostadi:nho da
 36 ma:rgem o lápis
 37 (7,0) ((Ana começa a apagar a atividade no caderno
 38 de Rafael))

Os meninos Rafael, Fabiano, Antônio, Marcelo, Édio e Jair negociam, em síntese, traços de sua identidade masculina, traços que são reconhecidos na comunidade como traços

da identidade de colono alemão. Esses traços não correspondem à identidade feminina hegemônica interacionalmente reforçada como identidade de poder nessa sala de aula.

Na interação de Ana com o aluno Jair, por exemplo, conforme mostra o segmento seguinte, o que acontece parece ser uma aparente decepção de Ana com “o(s) erro(s)” no caderno deste menino, o que a leva a propor um novo piso conversacional (SHULTZ, FLORIO e ERICKSON, 1982). Ana levanta repentinamente de sua cadeira e, com uma fala com entonação mais enfática (linha 22), torna-se falante primária e nomeia todos os alunos seus ouvintes primários:

Segmento 18: [13.03.01 – 40:40-41:47]

((Professora senta, e alguns alunos levam o caderno para ser corrigido.))

- | | |
|--|--|
| <p>01 Ana: °(está errado esse a aqui ó debaixo daquele a)°
 02 (0,2)
 03 Ana: °do a vermelho° ((para Dirce))
 04 (0,9)
 05 (Anelise): °professora::,°
 06 (1,3)
 07 Andressa: <pro::fe::,>
 08 (0,6)
 09 Andressa: <quê que tem o u:::,>
 10 (0,3)
 11 Ana: mas O:::lha aquilo do cade::rno e o:lha lá na- (.) lá
 12 no cart↑az
 13 (1,6)
 14 Ana: °(ó maiú:sculo)°
 15 (0,6)
 16 Ana: °esse o não é
 17 maiúsculo°
 18 (1,3)
 19 Ana: e este e tam-
 20 ((para Jair))
 21 (0,2)
 → 22 Ana: GE:::nte mas O:::lh- (.) O:::lhem aqui ó (0,5) ((Ana se
 23 levantando e indo para o quadro)) ó que E que tem
 24 aqui vocês têm que olhar esse E, (.) e o que que tem
 25 deba:ixo de:le olha aqui ó, (1,8) ((Ana apontando para
 26 cartazes com as letras)) ó (3,1)=((batendo com a
 27 régua nos cartazes acima da lousa)) ó o i: quando
 28 tem pinguinho em cima o que que vai, ((apontando nos
 29 cartazes))
 30 (2,2)
 31 Ana: [[(°vocês vão ter que°)]
 32 (Jéssica): [[< é o e recorta:::do] e depois o [o:>]</p> | <p>(Fernanda): °eu não estou
 buscando sabe o
 quê?
 (Eliane): o quê,
 (Fernanda): °(minha mãe)°</p> |
|--|--|

33 **Ana:** [é:::]
 34 (1,3)
 35 **(Jéssica):** °(eles deixam [torto])°
 36 **Ana:** [o e está errado aqui:] ((*Ana para*
 37 *Alice*))
 38 (6,9)
 39 **(Alice):** Andre::ssa::::::::::::::::::

Os alunos suspendem conversas paralelas, como a que acontecia entre Fernanda e Eliane (linhas 14 a 18), e co-sustentam o novo piso proposto por Ana. O aluno Jair, quando Ana nomeia todos os alunos seus ouvintes primários (linha 22), sai da posição que ocupa à frente dos demais colegas e dirige-se rapidamente para a sua mesinha escolar. O tom enfático da fala da professora (linha 22 a 29) sinaliza, por um lado, a instauração de uma nova estrutura de participação. Por outro lado, expressa uma certa decepção da professora com os erros encontrados no caderno do Jair. Os alunos - embora alguns permaneçam na fila, para a correção da atividade - co-sustentam minimamente o piso proposto por Ana. O aluno Jair, enquanto a professora explica, volta para sua carteira e apaga o que fizera. Quando a professora senta novamente, sinalizando o término da estrutura, a aluna Jéssica levanta de sua carteira e auxilia Jair. Como essa conversa entre o Jair e a Jéssica, várias outras conversas paralelas voltam a se estabelecer quando Ana senta em sua mesa.

O volume de voz elevado de Ana evidencia um certo desapontamento seu com os alunos que ainda não compreenderam a atividade, como o caso do aluno Jair. Esse aluno tem a sua face (GOFFMAN, 2001) ameaçada, uma vez que Ana instaura um novo enquadre, no qual sua identidade de professora é relevante, a partir da correção do seu caderno. A forma rápida como Jair se dirige até a sua mesinha escolar evidencia isso. À aparente decepção de Ana, diante do caderno do aluno Jair, conforme mostrou o segmento interacional 18, pode ser acrescido o dado que evidencia um empenho menor de Ana na correção da atividade dos meninos, conforme mostrou o segmento 12 desta subseção.

Em síntese, os dados analisados mostram que alguns meninos negociam traços da identidade étnico-lingüística alemã, que marcam a identidade masculina local, com o modelo de letramento feminino adotado por Ana. Ser uma “boa aluna” significa pegar o caderno correspondente à disciplina, copiar corretamente o enunciado passado na lousa, deixar uma linha em branco, antes e depois dos enunciados, participar das leituras coletivas em voz alta, ser rigoroso com a limpeza e a organização do caderno, cuidar do asseio individual, co-sustentar os piso(s) conversacional(is) proposto(s) por Ana. Os meninos, com exceção do André, Marcelo e Vanderlei, se auto-selecionam pouco para o turno conversacional, silenciam na segunda parte do par adjacente, em que Ana é falante primária e, principalmente, a sua organização do caderno e do material escolar não correspondem ao modelo de letramento escolar.

Enfim, tendo mostrado nesta subseção que a maioria dos meninos negociam traços da identidade étnico-lingüística alemã em classe, descrevo, na próxima subseção, como para os três meninos - André, Kevin e Vanderlei - outras identidades sociais tornam-se mais relevantes na sala de aula da 1ª série.

5.5. Outras identidades sociais negociadas na aquisição do letramento em português

Para os meninos André e Kevin traços de outras identidades sociais tornam-se, muitas vezes, mais relevantes que os traços de sua identidade masculina. O aluno André precisa negociar traços de sua identidade de repetente, e o aluno Kevin traços de sua identidade negra. Essas identidades parecem se tornar, muitas vezes, mais relevantes nas suas relações sociais na sala de aula que a sua identidade masculina.

O aluno André se auto-seleciona significativamente mais para o turno conversacional que os demais meninos, conforme mostrou o Quadro 3, da subseção anterior deste capítulo. Foram 81 auto-seleções, as quais muitas vezes não foram ratificadas. O fato de este aluno ser repetente faz com que Ana tenha uma expectativa diferente em relação ao seu desempenho. O segmento seguinte mostra, por exemplo, que Ana ratifica André, mas se filia com a resposta da aluna Alice, como mostra o fragmento a seguir (ver segmento na íntegra em anexo 13).

Segmento 19: [13.03.01 – 13:54-14:49]

156 **Ana:** di::a:, ((*escrevendo no quadro*))
 157 (2,7)
 158 **(Débora):** pula li:::nha:::,
 159 (.)
 160 **Ana:** tre::ze:,
 161 (1,2)
 162 **(Fernanda):** ([pegar])
 → 163 **Alice:** [ho::je a minha avó::] ô pro::[fe::,]
 164 **(menino):** [(prime::iro] do:::)
 165 (0,2)
 → 166 **Alice:** professora:::,
 167 (.)
 → 168 **Alice:** ho:je a minha avó tem- (.) tem anivers:rio- (0,2)
 169 aniversá:rio,
 170 **Ana:** é:[::!]
 → 171 **André:** [>eu tam]bém vou fazer aniversá::rio dia tre:ze<
 172 ((*se virando para Alice*))
 173 (1,2)
 → 174 **Alice:** mas não h↑o:je=
 175 **Ana:** =mas não de hoje:
 176 (1,5)
 → 177 **Fernanda:** a mi[nha faz no dia] oito de abri:l
 → 178 **Ana:** [pular uma °linha°,]
 179 (1,4)
 180 **(Débora):** [↑ah::: a minha nasceu]em (to:: [)]
 181 **Ana:** [já a tja vai trazer os:]
 182 **Ana:** [Fernanda,]
 183 (0,3)
 184 **Ana:** já a tia vai trazer os (°negocinhos) pra botar na
 185 [mesa°]
 186 **Alice:** [pra mim] també:m

A aluna Alice se auto-seleciona e toma o turno (linhas 163, 166 e 168) para contar a Ana que sua avó está de aniversário naquele dia. Ela faz isso em um lugar relevante para a tomada de turno, ou seja, logo depois que Ana escreve a data na lousa (linha 160), dizendo-a em voz alta para todos os alunos. Ana ratifica a aluna Alice (linha 170) em tom de exclamação. O aluno André também se auto-seleciona, co-sustentando o mesmo piso conversacional, para contar que também faz aniversário no dia 13. A aluna Alice faz uma correção da fala do André (linha 174), e a sua correção é ratificada pela professora logo em seguida (linha 175). A aluna Fernanda se auto-seleciona, co-sustentando, como falante primária, o mesmo piso (linha 177), mas Ana sinaliza que voltou ao enquadre anterior no qual sua identidade de professora é relevante (linha 178).

O aluno André se auto-seleciona, é corrigido por Alice, e Ana ratifica a correção realizada por Alice. Ana alinhou-se, assim, com a correção realizada por Alice. Já no caso do aluno Kevin, ele e a aluna Jaqueline são os únicos alunos negros na sala. Além deles, a aluna Andressa tem traços da identidade negra. No caso das duas meninas, traços dessa identidade assumem papéis diferenciados pelo fato da Jaqueline ter vindo de outra comunidade e pelo fato de Andressa ser filha de pai alemão e de mãe negra. Para os alunos Kevin e Jaqueline, traços da identidade negra parecem assumir um papel relevante na interação face a face. Eles são os dois alunos que Ana procura auxiliar com maior frequência, durante a cópia, a resolução e a correção das atividades em seu caderno. Ana chama atenção da cópia, da organização ou da correção realizadas pelo aluno Kevin em 43 diferentes ocasiões, conforme mostra o Quadro 3 da subseção anterior. O segmento seguinte mostra que Ana acompanha sistematicamente a cópia e a resolução dessas atividades por parte desse menino.

Segmento 20: [13.03.01 – 15:00-15:50]

01	(Débora):	o <u>que</u> ::: quê,	
02		(1,0)	
03	Alice:	(pra colocar na carteira)	
04		(1,0)	
05	(Débora):	°<o quê,>°	
06		(1,9)	
07	(Rafaela):	enem pra (Ama:nda) né,=	
08	Dirce:	=ah:: (lembra o) nome das	→Ana:
09		duas Amandas a Amanda:,	°(primeiro
10		(0,3) Ferna:nda e	essa:::,)°
11		a Amanda Rafaela°	(0,7)(para Kevin))
12		(0,3)	°(redondi:nho é)°
13	(Débora):	o:ntem eu tinha a Amanda	(4,9) ((Ana dá volta
14		a:::, (0,2) a Amanda a	na carteira de
15		Amanda::,	Kevin))
16	(Anelise):	Rafaela=	→Ana:
17	(Débora):	=Rafaela	te::m que emenda::r
18		(10,4)	ô: ô
19	André:	°o pinguinho pa::ssa	(18,8) ((Ana toma
20		baldinho (vê)°=	lápiz de Kevin e
21	(Jéssica):	=°°>pa pá:::<°°	escreve no caderno
22		(4,7)	dele. Depois, Ana dá
23	(Fernanda):	°(?)°	uma passada nas
24	(Alice):	a::i [me:u (ó)	carteiras de outros
25		(0,4)	alunos))
26	(Alice):	(eu faço)	→Ana:
27			não é assim (>tch tch
28			tch tch<) ((para
29			Kevin))
30			(.)
31			→Ana:
32			é redondinho ((Ana
33			apaga no caderno de
34			Kevin))
35			(2,8) ((Ana vai na
36			direção de alguém que
37			está atrás de Kevin))
			→Ana:
			°(o teu é só:, (0,7)
			está faltando mais
			um)°

Ana, alinhada em um enquadre paralelo com o menino Kevin, auxilia-o na organização da atividade no caderno (linha 8). Ela se afasta por um momento da mesinha escolar do menino, volta posteriormente e corrige a cópia feita por ele (linha 16). Mais uma vez, Ana se afasta por um instante da mesa do menino, retorna e corrige a sua cópia (linhas 25 a 34). Trata-se de um enquadre no qual Ana assume sua identidade institucional e se alinha com Kevin, que apaga, copia, corrige, mas não se auto-seleciona para tomar o turno

conversacional. Esse menino, conforme mostra o Quadro 3 da subseção anterior, não se auto-seleciona nenhuma vez nas sete horas de aula analisadas.

Quando Ana termina de explicar uma atividade ou apresentar uma letra nova, no entanto, conforme mostra o trecho seguinte do segmento 3, apresentado na subseção 5.2, ela se dirige primeiramente para a mesinha do aluno Kevin a fim de auxiliá-lo na cópia da atividade.

Trecho do segmento 3:

35	Ana:	o maior tem que alcançar lá em cima na outra linha	
36		[né,] ((Ana sai da posição frontal))	
37	Fernanda:	[a:::i] >ai a(h)<	
38		(0,2)	
→ 39	Ana:	onde está o coelhinho, ((para Kevin))	
40		(0,4)	
→ 41	Ana:	pode apagar que não era para fazer	
42		(0,4)	
43	Ana:	o capitã:o s::- (1,1) vai fazer tudo de novo quem que	
44		mandou fazer, ((para Kevin))	
45		(1,6) ((apagando do caderno de Kevin))	
46			(♀): (eu faço lá na linha)
47	Ana:	ã? ((para Kevin))	(0,4)
48		(0,6)	(): lá em cima da li::: nha
49	Ana:	quem mandou você	
50		fazer, ((para Kevin))	
51		(1,1)	
52	Ana:	a mãe? ((para Kevin))	
53		(0,4)	
54	Ana:	só: que você::, (.) o quê	
55		que a professora falou	
56		para você,	
57		(2,5)	
58	Ana:	que não era- (0,3) tem	
59		que chegar até aqui	
60		em cima ô	
61		(1,0)	
62	Ana:	o cê::: (eu dei o ma-)	
63		o maiúsculo ((para Kevin))	

O reiterado auxílio que Ana presta aos alunos Kevin e Jaqueline são evidências de que, para esses alunos, traços de sua identidade étnica são mais relevantes nesse enquadre que

a identidade masculina de Kevin, por exemplo. O reiterado auxílio de Ana mostra que, para ela, esses alunos são os mais distantes da identidade hegemônica reforçada nessa sala de aula. Assim, precisam ser auxiliados com mais frequência.

O menino Vanderlei se auto-seleciona com bastante frequência se comparado com os demais meninos. Ele é o menino que se aproxima mais da identidade hegemônica, ou seja, ele se auto-seleciona e é ratificado por Ana, conforme mostra o segmento seguinte.

Segmento 21: [10.05.01 – 1:22:23-1:23:00]

- 01 Ana: coru::ja muito be::m olha ali ó, ((para
02 Vanderlei))
03 (0,5)
04 Ana: su:co eu quero que co:me::ce com cã
05 (0,2)
06 Ana: tem que co:me:ça:r °(a[qui]°) ((para Rafaela))
→ 07 Vanderlei: [tá] ce::rto o meu >professora,<
08 (.)
09 Ana: já vou ver
10 (3,3)
→ 11 Ana: co::pa co::po cu::ca ca::sa e coru::ja. é co::ruja
12 (0,9)
→ 13 Ana: co ((Ana aponta para cartaz)) °você fez° cu:ruja tá,
14 (0,3)
→ 15 Ana: é com o:
16 (1,6)
→ 17 Ana: coe::lho:, ((para Vanderlei))
18 (.)
19 (Rafaela): pro:fe::,
20 Ana: ah:: tem mais [°(uma)°] mas é só=
21 (Rafaela): [po::de desenhar du::as?]
22 Ana: =du:as vezes você fez co:: co:: co:: ((para
23 Vanderlei))
24 (1,3)
→ 25 (Vanderlei): °co:::,° (0,3) °co:::,° (0,2) °co:::°
26 (2,9)
27 Ana: só isso? ((olha para Cristina))
28 (1,5) ((Cristina balança a cabeça para frente e para
29 trás))

Além da ratificação positiva que Ana faz da atividade do aluno Vanderlei (linha 01), ele propõe um enquadre paralelo com ela (07), quando Ana sinaliza que isso pode

acontecer, ao se dirigir à sua mesa. Ana se alinha com Vanderlei e corrige a sua atividade (linhas 11, 13, 15 e 17). Ana alinha-se, ainda, como professora, com Vanderlei e, diferentemente da ratificação da atividade do aluno Jair, conforme mostrou o segmento 18 apresentado na subseção anterior, destaca seus acertos e “erros”. Esse aluno, na ratificação das atividades realizadas no caderno, tem uma atuação muito similar à das boas alunas. Trata-se de um traço da identidade hegemônica negociado por um menino, no caso o Vanderlei. Vanderlei compreende quando os avós falam com ele em alemão, mas a família tem mercearia, e isso faz com que Vanderlei esteja em constante contato com o letramento em português. Segundo a sua mãe,

ele adora ir com o avô e o tio para a fazenda. Lá eles mexem com gado, tem cavalo, isso ele adora. Quando ele crescer, quer ser veterinário. Mas ele também faz a tarefa com vontade, e domingo nós saímos de carro, e ele foi lendo todas as placas que ele ia vendo. Aqui, no mercado, também muitas vezes ele está tentando ler o que está escrito nos rótulos (Diário de campo – 07/03/01).

O contato diário do menino com o mercado da família, no qual trabalham os pais, os avós maternos e o tio, possibilita a ele um contato freqüente com materiais escritos em português, como rótulos de produtos e cartazes de promoção de mercadoria e de divulgação de eventos nas comunidades. Além disso, as viagens que fez (com a avó, por exemplo,) oportunizaram a ele adquirir um conhecimento de mundo que, de certa forma, o diferencia dos demais meninos. É possível afirmar, então, que esse aluno traz “capital simbólico” (BOURDIEU, 1998) de casa.

O quadro sinóptico, a seguir, apresenta o mapeamento da co-sustentação dos pisos conversacionais que Ana mantém, observando os papéis de falantes e de ouvintes⁴¹. Esse mapa é resultante da análise de sete horas de aula em vídeo. Ele mostra que uma análise quantitativa dos papéis de falantes e ouvintes ou da co-sustentação do(s) piso(s)

⁴¹ Estruturas de participação, SHULTZ, FLORIO e ERICKSON, 1982.

conversacional(is) (SHULTZ, FLORIO e ERICKSON, 1982) também mostra que uma identidade feminina hegemônica é socialmente reconhecida e interacionalmente reforçada, como identidade de poder. Essa análise corrobora a análise situada da interação face a face. Assim, o quadro apresenta os dados quantitativos e os segmentos que mostraram essa negociação na análise da interação situada realizada nas subseções deste capítulo. Apresento os segmentos que mostraram a auto-seleção por exemplo, como S7, S8:

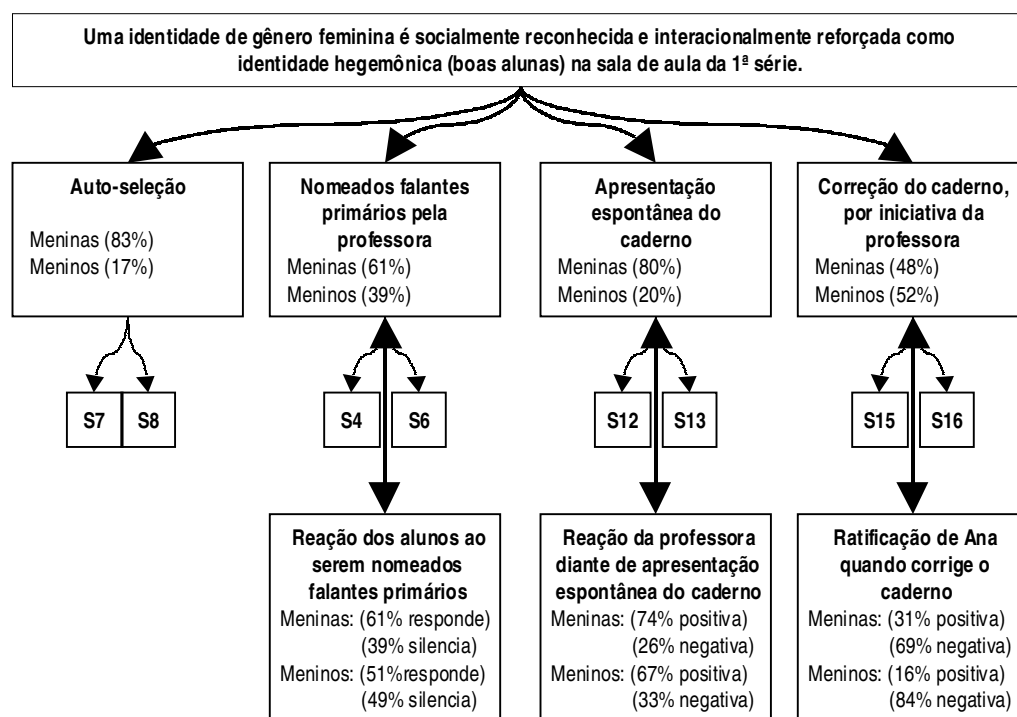


Figura 3. Quadro sinóptico dos papéis de falantes e ouvintes negociados entre alunos e Ana.

As meninas se auto-selecionam significativamente com maior frequência para o turno, são nomeadas mais vezes falantes primárias, apresentam espontaneamente o caderno para a correção, organizam devidamente a atividade no caderno; ações que são ratificadas positivamente por Ana. Em termos de porcentagem, considerando que as ações de meninos e de meninas completam os 100%, as meninas se auto-selecionam em um percentual de 83%; são nomeadas falantes primárias em um percentual de 61% e apresentam espontaneamente o caderno em um percentual de 80%. A auto-seleção mostra que elas apresentam a resposta esperada, que permite a Ana avaliá-las no turno seguinte. Diante da nomeação como falantes primárias, as meninas respondem em um percentual de 61% e silenciam em um percentual de 39%. A grande porcentagem de nomeação das meninas como falantes primários confirma que nem todas as meninas correspondem à identidade feminina hegemônica local.

Com relação aos meninos, Ana os acompanha mais estreitamente do que o faz com as meninas durante cópia, resolução e correção das atividades no caderno (52%). Desse total, 84% das ratificações foram negativas, no sentido de terem de apagar em razão de não terem “pulado” linha e não terem copiado devidamente o conteúdo, assim como por revelarem dificuldade na resolução e na correção da atividade no caderno.

Em síntese, o Quadro sinóptico apresenta um panorama acerca da forma como os alunos co-sustentam os pisos conversacionais propostos e sustentados por Ana. Esse quadro dos papéis sociais de falantes e ouvintes assumidos pelos alunos corrobora o que mostrou a análise da interação situada: uma identidade feminina é interacionalmente reforçada como identidade de poder ou identidade hegemônica. O que mostra isso é a auto-seleção das meninas para o turno conversacional, a apresentação da resposta esperada por Ana, a apresentação espontânea do caderno, a ratificação positiva de Ana acerca da organização do caderno das meninas, da sua organização do material escolar. A reprimenda com relação à

organização e ao alinhamento da aluna Caroline mostra que nem todas as meninas correspondem a essa identidade feminina hegemônica.

A maioria dos meninos, por outro lado, precisam negociar traços de sua identidade masculina. A forma de organização da atividade no caderno, as mãos sujas e a forma incorreta como procedem à atividade são traços de sua identidade masculina, marcada por traços étnico-lingüístico alemães, que não correspondem ao modelo de letramento escolar. Esses meninos vivem conflitos na escola devido à forma como incorporam a configuração cultural da qual provêm, ou seja, em razão de evidências dos valores da terra, aos quais, nessa comunidade, está associada ideologicamente à língua estigmatizada do grupo. Assim, a pouca auto-seleção dos meninos e a não apresentação do caderno, de forma espontânea, pode ser uma forma de resistência desses meninos diante do modelo de letramento feminino. No caso dos alunos André e Kevin, outras identidades sociais são mais relevantes nesse domínio. O aluno Vanderlei, por sua vez, traz capital simbólico (BOURDIEU, 1998) de casa.

Embora a análise deste capítulo tenha mostrado as meninas que correspondem à identidade hegemônica como muito ativas e os meninos como mais passivos, não é possível definir as atividades descritas na subseção 5.2 deste capítulo como eventos de letramento. Somente por ocasião das “Atividades de fixação e de interpretação” o texto escrito parece constituir parte essencial do sentido que está sendo construído na interação face a face, conforme mostraram os segmentos 6, 7 e 8 por exemplo. As demais atividades podem ser caracterizadas como atividades de alfabetização uma vez que se trata de um trabalho com a escrita, sem, porém, que essa mesma escrita constitua parte essencial do sentido em construção, conforme mostram os segmentos 2 e 4 por exemplo.

Neste capítulo, descrevi, em síntese, a forma como uma identidade feminina é interacionalmente reforçada como identidade de poder na sala de aula. Enquanto algumas meninas se auto-selecionam para o turno conversacional, realizam sobreposições e reparos da fala de Ana, a professora, com perguntas para demonstração e avaliação de conhecimento, nomeia outras meninas e meninos como falantes primários. Os meninos, com exceção dos alunos Kevin, André e Vanderlei, precisam negociar traços de sua identidade masculina, marcada por traços da identidade étnico-lingüística alemã, como a organização e a falta de asseio corporal. Dessa forma, enquanto as pessoas da comunidade negociam sua identidade étnico-lingüística alemã ao sair da comunidade, através da língua alemã ou pelo uso do brasileiro marcado por traços da língua alemã, os meninos negociam a não tomada de turno em pares adjacentes, a organização das atividades no caderno e falta de asseio corporal. Tais traços negociados pelos meninos não correspondem à identidade feminina hegemônica positivamente ratificada nessa série.

No próximo capítulo, procuro descrever como os alunos da 1ª série e das demais séries atuam em outros ambientes da escola, como na sala de aula da 4ª série e na fronteira das salas de aula, procurando observar quais as identidades sociais tornadas relevantes e negociadas nesses ambientes.

6. A MANUTENÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO E DA IDENTIDADE ÉTNICO-LINGÜÍSTICA ALEMÃ NAS FRONTEIRAS DA SALA DE AULA E ALÉM DA ESCOLA

Na sala da 1ª série da escola-núcleo Joaquim Nabuco, o gênero social é relevante como identidade de poder socialmente reconhecida e interacionalmente reforçada. As boas alunas são ratificadas como aquelas que sabem e dominam o espaço legitimado na interação face a face. Ana procura integrar os meninos e as meninas “más”, que têm outras identidades relevantes na sala de aula e, portanto, não se filiam à identidade hegemônica de boa aluna. No caso dos meninos, os segmentos interacionais analisados no capítulo anterior sugeriram que a identidade étnico-lingüística alemã está relacionada à identidade masculina local. Eles vivem situações interculturais, uma vez que a desorganização do material escolar e do caderno e a falta de asseio corporal - marcas de sua identidade masculina local - não correspondem ao modelo de letramento escolar. Somente o menino Vanderlei, por trazer capital simbólico de casa, parece, em alguma medida, ter um percurso similar ao das boas meninas em sala de aula.

Considerando esses dados, descrevo mais amplamente, neste capítulo, como as identidades sociais são negociadas entre os alunos e os professores das outras turmas, em especial da 4ª série, e na fronteira das salas de aula. Procuro observar também como os demais membros da escola - diretora, professora auxiliar, secretária, merendeira e zeladoras - negociam identidades sociais e co-constroem um modelo de letramento escolar.

Na subseção 6.1, apresento como os alunos vão aprendendo gradativamente, série por série, os modos de participação social da escola e as identidades sociais relevantes. Os dados da 4ª série mostram que alguns meninos assumem traços da identidade feminina hegemônica em sala de aula. Dessa forma, conquistam o *status* de bons alunos. Outros meninos resistem ao modelo feminino da escola, o que resulta em conflitos. Na subseção 6.2, descrevo de que forma a professora auxiliar, a secretária, a merendeira e zeladora negociam identidades sociais, co-construindo o modelo de letramento feminino na fronteira da sala de aula. Finalmente, na subseção 6.3, realizo uma descrição das formas de participação social de oito crianças, quatro da 1ª e quatro da 4ª série, em suas casas. Esses dados evidenciam que a negociação de identidades sociais que acontece na escola é iniciada na família.

6.1. A negociação de identidades sociais em outras turmas da escola-núcleo: alguns meninos aprenderam os modos de participação social e os traços da identidade feminina hegemônica relevante na escola

Na escola-núcleo Joaquim Nabuco, há, além da 1ª série, a pré-escola, a 2ª, a 3ª e a 4ª séries. Em cada turma, trabalha um professor, que tem alguns horários para o planejamento das aulas. Nesses horários, Érica - a professora auxiliar - ministra as aulas de Educação Artística e Educação Física, alternando-se na ocupação desse espaço de tempo com a diretora da escola, que ministra aulas de Inglês ou Ensino Religioso. A professora auxiliar também trabalha separadamente com os alunos que, segundo o professor da turma, precisam de um auxílio mais direto. Além disso, Érica confecciona material didático e realiza trabalho de digitação para os professores e para a administração. A diretora da escola, além do trabalho

administrativo e das aulas que ministra, acompanha os alunos, observando os seus cadernos, solicitando que leiam, no caso da 1ª série, que resolvam algum cálculo etc. A diretora também faz o trabalho de atendimento aos pais e procura resolver impasses e conflitos que acontecem entre professores e alunos, entre os alunos, entre os professores e os pais, entre os professores e os funcionários, enfim, qualquer impasse que se instaurar no domínio da escola. Por último, a merendeira é responsável pelo lanche das crianças e dos professores, a bibliotecária do turno da manhã trabalha três tardes, e as três zeladoras limpam a escola.

Esse é o quadro administrativo e funcional da escola. Os membros que compõem esse quadro são, no entanto, membros da comunidade local e podem negociar outras identidades sociais, além de sua identidade institucional. Uma zeladora pode, por exemplo, negociar uma identidade feminina, uma identidade de irmã da professora Ana, de mãe de família, de pertencer ao grupo etno-lingüístico alemão, de colega, entre outras. Os professores homens - Ildo e Lúcio - podem negociar suas identidades masculinas, sua identidade de membros do mesmo grupo etno-lingüístico alemão, sua identidade de pai, podendo co-construir um modelo de letramento diferenciado do modelo da professora Ana, em suas salas de aula.

Os dados mostram, todavia, que, como na 1ª série, os demais professores promovem um modelo de letramento feminino em suas salas de aula. Embora aconteçam mais eventos de letramento (BARTON, 1994) na 4ª série, uma vez que o texto escrito geralmente constitui parte essencial daquilo que está sendo construído nessa classe, alguns dados evidenciam que muitos alunos da 4ª série já aprenderam as formas de participação e as identidades sociais relevantes na escola. O trabalho continuado desse professor com essa turma, durante três anos consecutivos - na 2ª, 3ª e 4ª série, é uma evidência de que as normas de participação social são significativas também para Lúcio. Ele projetou como modelo,

durante os três anos, uma identidade de aluno que tem como um de seus principais traços saber os modos de participação social relevantes no domínio escolar, realizar determinadas tarefas em silêncio, fazer a tarefa de casa, ter seu material organizado e limpo, entre outras. Como a maioria dos alunos já aprendeu a produzir esses traços, o texto escrito se torna parte essencial nessa sala de aula, caracterizando diferentes eventos de letramento.

Trata-se de uma construção da identidade de bom aluno que, no caso da 4ª série, foi sendo co-construída, por Lúcio, desde a 2ª série. Quando Lúcio percebe a produção dessa identidade ameaçada, como acontece por ocasião da chegada de um aluno de fora, ele toma as devidas providências, conforme mostro mais à frente nesta subseção, para que esse aluno aprenda rapidamente como deve atuar em sala de aula.

A co-construção desse modelo também acontece nas demais salas de aula. Assim como o professor Lúcio, o professor da 2ª série tem como meta principal ensinar normas de participação social para seus alunos. Pelo fato de Ana não ter conseguido realizar isso, recai sobre a turma o *status* de turma difícil. Ana, conforme mostra a citação direta seguinte, descreveu os alunos como difíceis:

A turma da 2ª série não é uma boa turma, eles são muito agitados e dificilmente se concentram para fazer as atividades. Eu tentei durante todo o ano passado organizá-los, mas foi difícil. Alguns deles passaram de ano com uma nota mínima. Eu inclusive conversei com a diretora sobre isso, e ela achou que eles poderiam passar de ano, embora mais fracos (Diário de campo - 21/02/01).

A agitação dos alunos (não co-sustentação do piso conversacional proposto pela professora Ana), como sinônimo de não se concentrarem nas atividades, é o critério de Ana para defini-los como uma turma difícil. Isso, de acordo com Ana, comprometeu o desempenho individual dos alunos, por isso vários deles foram aprovados com restrições, e a vinda do professor Ildo para trabalhar com tal turma foi bem recebida por Ana e pela diretora.

Com esse compromisso de ensinar formas de participação social para esses alunos, Ildo altera constantemente o seu tom de voz em sala de aula, o que se deve, ainda, a conflitos com os alunos por “não pararem quietos.” Na aula registrada, o professor, via de regra falante primário em potencial, chama atenção constantemente dos alunos para a disciplina. O choro de um dos alunos, registrado em vídeo, motivado pelo não-acompanhamento da cópia, evidencia não somente a relação assimétrica que se estabelece entre os alunos e o professor, mas o empenho do professor para construir uma identidade de aluno que corresponda ao modelo de letramento escolar. Na citação direta da fala da diretora Ilse com esse professor, conforme segue, há evidências da relação assimétrica que se estabelece entre os alunos e o professor Ildo, em sala de aula.

O meu sensívelzinho ontem novamente teve que chorar. Ele havia copiado somente uma parte da questão e não tinha o restante. Por isso ele não conseguia fazer a tarefa. Mandei ele então para a casa do primo. Primeiro ele não quis, mas depois foi. O engraçado é que o primo dele tinha copiado somente a segunda parte. Juntando as duas partes deu para eles fazerem a tarefa. Esse meu filho é mais sensível. O outro que está na quarta série é espontâneo, decidido. Mas este, não sei. Talvez tenha sido por causa de sua doença quando pequeno (Diário de campo - 08/03/01).

Nessa citação, a diretora, assumindo a identidade de mãe, se alinha com o professor. Ela procura justificar a competência do filho em sala de aula, destacando a sensibilidade dele. Com isso, ela fornece pistas acerca da relação assimétrica que se estabelece entre o professor e os alunos dessa turma.

Outro dado, da aula de Educação Física, também mostra que os meninos da 2ª série não correspondem ao modelo de letramento da escola ou ao *status* de bons alunos. A professora substituta, que ministrou as aulas no lugar da professora Érica, trabalhou com três turmas, conforme seu planejamento. Na 1ª, 3ª e 4ª séries, por exemplo, os meninos e as meninas brincaram de “coelhinho sai da toca”. Duas crianças ficam paradas, de braços dados como toca, e uma terceira procura mudar de toca, conforme o sinal da professora. Na 2ª série, no entanto, dois alunos movimentam a toca, não permitindo a entrada de determinados alunos,

fazendo cócegas e beliscando o aluno que está na toca, enfim, eles não se alinham devidamente no enquadre da brincadeira organizada como exercício. A professora procura engajá-los na brincadeira, mas eles continuam beliscando os colegas. Dessa forma, ela quebra a seqüência de atividades com que trabalhou nas outras três turmas e propõe uma brincadeira mais competitiva para todos os alunos da 2ª série.

Na sala de aula dessa turma, alguns meninos, como esses que não se alinham devidamente no enquadre da brincadeira na aula de Educação Física, “intimam” com o colega, conversam durante a cópia e a resolução de atividades em sala de aula, e, por isso, precisam aprender, junto com o professor Ildo, as formas de participação aceitáveis na escola. “Intimar” significa propor ou alinhar-se em um enquadre paralelo com o colega; um enquadre de brincadeira, de gozação, de implicância. Trata-se de uma ação inaceitável para os professores e que implicou, no caso da Caroline, da 1ª série, mudança de lugar na sala (conferir subseção 5.3). “Intimar” parece, então, ser uma ação associada à identidade masculina, que não corresponde à identidade hegemônica.

Outro dado que sugere que os meninos precisam negociar traços de sua identidade masculina local é o que acontece com o aluno Derli. Trata-se de um dado da aula de Educação Artística, ministrada pela professora Érica. Essa professora encaminha o aluno para a diretora devido a sua falta de asseio corporal. A vinheta narrativa a seguir registra como foi a conversa entre a diretora Ilse, a professora Érica e Derli:

A diretora estava trabalhando em sua sala, quando a professora auxiliar trouxe o aluno Derli para uma conversa reservada motivada por falta de higiene do menino. A professora solicitou que a diretora tivesse uma conversa com o aluno porque, segundo ela, já o havia orientado várias vezes para que ele “viesse mais limpinho” para a escola, inclusive no ano anterior quando fora seu aluno, mas sempre o fizera sem sucesso. A diretora iniciou a conversa com o aluno, destacando a importância de vir limpo para a escola. Mas, aos poucos, a diretora foi particularizando o seu discurso, passando a destacar, com o apoio da auxiliar, alguns dos problemas anteriores desse aluno na escola. A professora destacou, inclusive, que, no ano anterior, tiveram que tomar atitudes mais sérias, como chamar a mãe para vir à escola. Ao tocar nesse ponto, o menino começou a chorar. A professora, então, destacou: “A sua mãe é tão caprichosa!”, afirmando que o comportamento dele

implicava “desgosto para a mãe” ao “se apresentar tão sujo”. O menino não parou mais de chorar e, antes que a Diretora o mandasse ao banheiro para lavar o rosto, ele prometeu “zelar mais pela sua limpeza”. Depois que o menino saiu, a professora e a diretora registraram não entender como o menino pudesse vir tão sujo para a escola uma vez que a mãe era tão caprichosa (Diário de campo – 07/03/01).

Várias identidades sociais são negociadas na conversa entre a professora Érica, a diretora Ilse e Derli. Érica assume inicialmente sua identidade de professora e negocia traços da identidade masculina do menino. Ilse assume sua identidade de diretora e se alinha com Érica. O menino procura resistir ao alinhamento. Assim, Érica traz a figura da mãe para o enquadre. Nesse momento, o choro do menino sugere que ele sentiu ameaçada a sua face (GOFFMAN, 2001) de filho. A forma como Derli co-sustenta a fala de Ilse evidencia a interação assimétrica que se estabelece entre Ilse, Érica e Derli, uma vez que as duas professoras assumem suas identidades institucionais e negociam o asseio corporal do menino. O choro do menino, quando outra identidade social foi trazida para o enquadre: a de filho ou de membro de uma família, parece ter sido a garantia para Érica e Ilse de que Derli legitimou seus papéis institucionais (DREW e HERITAGE, 1992) ou suas identidades (GOFFMAN, 2002b) de professora e diretora e aprendeu que deve zelar pelo seu asseio corporal.

Esse dado do aluno Derli, somado aos demais dados da 2ª série, apresentados nesta subseção, são evidências de que o modelo de letramento feminino, adotado na 1ª série, ultrapassa a fronteira dessa sala de aula. O bom aluno parece ser o que trabalha, sem se engajar em conversas paralelas, sem “inticar”, aquele que faz as atividades, conforme solicitado, aquele que copia devidamente da lousa, que faz a tarefa de casa e zela pelo seu asseio corporal. Quem não corresponde a essa identidade de bom aluno, como o aluno Derli, vive conflitos de identidade na escola. Esses conflitos revelam, no entanto, que, na 2ª série, ainda há alunos que resistem à identidade feminina hegemônica.

Os alunos da 4ª série, depois de quatro ou cinco anos na escola, tendo trabalhado ao longo de três desses anos com o professor Lúcio, parecem ter apreendido as formas de

participação, revelando-se capazes de produzir as identidades sociais relevantes na escola.

Lúcio afirma estar satisfeito com sua turma. Diz ele:

Aqui é uma beleza trabalhar. Os alunos sabem o que fazer, trabalham, não conversam, colaboram. Na Renascer [escola-núcleo da zona urbana], eu perco muito tempo tentando mostrar que não podem levantar e conversar o tempo todo, que precisam trabalhar. Não sei quando eu vou conseguir que eles trabalhem como os daqui (Diário de campo - 21/02/01).

O professor destaca o alinhamento satisfatório dos alunos como algo imprescindível para o trabalho. Enquanto precisa trabalhar os modos de participação com o alunos da escola Renascer, o seu trabalho continuado com os alunos da escola Joaquim Nabuco garante-lhe um trabalho no qual o texto escrito é fundamental para o que está sendo construído. Lúcio, no entanto, continua co-construindo o seu modelo de letramento, lembrando os alunos acerca dos traços que caracterizam um bom aluno. Alguns dizeres, destacados em cartazes, evidenciam sua preocupação no início de cada ano letivo. Esses cartazes estão fixados acima da lousa e registram o seguinte:

- Quem não respeita não é digno de respeito.
- A felicidade é a única coisa que podemos dar, sem possuir.
- Pessoa educada é aquela que espera a vez de falar.
- O sorriso é o presente mais lindo que Deus deu à humanidade.
- Pessoa educada é aquela que tem boas maneiras e usa as expressões:
 “Bom - dia! Boa noite! Oi! Até logo! Por favor! Boa tarde! Tchau! Olá!
 Até amanhã! Obrigado! Desculpe! Com licença!
 Boa tarde! Que bom que você veio!”

Os dizeres foram propostos, segundo o professor, em conjunto com os alunos. Esse trabalho evidencia dois aspectos da negociação de identidades sociais que acontece na 4ª série: a) os traços de um bom aluno, na perspectiva de Lúcio; e b) os alunos compartilham tais traços. Os seus alunos parecem ter aprendido, nos três anos em que trabalham com ele, os critérios de organização da classe. Eles não trocam de lugar sem a devida permissão do professor, não conversam enquanto copiam ou resolvem uma atividade, têm cuidados com a

limpeza e a organização do material escolar e seguem espontaneamente a leitura em coro, sem o professor precisar indicar o próximo leitor. O segmento interacional seguinte mostra como os alunos dessa classe conhecem e observam as regras do sistema de tomada de turnos. Enquanto o professor não sinaliza, eles não se auto-selecionam para tomar o turno conversacional. Lúcio explica o texto lido durante um longo tempo (linhas 14 a 72) sem que nenhum aluno se auto-seleccione para o turno. Quando Lúcio sinaliza, com uma pausa (linha 74), que os alunos podem tomar o turno, ele precisa perguntar novamente (linha 75 e 77).

Segmento 22: [09.03.01 – fita cassete]

- 14 **Lúcio:** A::ntigame::n:te::, (0,9) a:ntigame:n:te, (0,6)
 15 existi:a, (0,3) quando começaram de coloniza:r,
 16 (1,4) é::, (0,6) existia uma pa:rte, (0,4) que era
 17 lega:l (sá-) e outra pa:rte que não era legal.
 .
 . ((48 linhas omitidas))
- 65 **Lúcio:** >então essas pessoas eram chamadas de< grilhe::iros
 66 ou de, (0,3) po:sse::iros. aqui o pessoal chamava,
 67 (0,2) (e:: >que o pessoal da <) chamava
 68 mais de posse::iros né, (0,3) era- (0,4) que toma:va
 69 PO::sse, (0,3) (não que eu acho melho:r né,) (0,4)
 70 pessoa que tomava po::sse numa terra que::, (0,2)
 71 (↑ã::,) (0,2) tinha do::no. (1,2) e::: e:m
 72 contraparti:da havia:, (0,4) a:: os:: (.)
 → 73 (consegui::ram) todos consegu:ram eram os::,
 → 74 (0,3)
- 75 **Lúcio:** quem sabe,
 76 (0,7)
- 77 **Lúcio:** quem já ouviu falar,
 78 (0,6)
- 79 **Lúcio:** eram,=
 80 **(Luciane):** =°po::sse::iros°=
 → 81 **Lúcio:** =o:s::, (os país o a::- os avós a gente pobre) os
 82 jagu::nços:,
 83 (0,2)
- 84 (♫): os [avó::]s=
 85 (): [°hã (h)] ((risada))
- 86 **Lúcio:** =já ouviram falar de jagu:nços?
 87 (0,2)
- 88 (♫): [[nã::o]
 89 (♫): [[nã::o]
 → 90 **Lúcio:** [[ã::?]

- 91 (Edilson): [[°(eu ou]vi-)]°
 92 (.)
- 93 Lúcio: nã:::o?
 94 (0,4)
- 95 Lúcio: <os jagu::n:ços e:::ram aque:::les:: que e:ram
 96 manda::dos por a pé:::,> (0,9) <e::: di:zi:::am
 97 que:::,> (.) <o: do:::no dessa te:::rra era o
 98 fula:no de ta::l,> (.) °(que não estava presente,)]°
 99 (0,2) °°(.)]°° (0,4) (é: era) o fulano de
 100 ta:l que era o dono da- ô: é o douto:r lá não sei de
 101 quê (0,3) e e::le: falou um reca:do para vocês:,
 102 (0,6) saírem daqui:, (0,6) enquanto vocês:, (0,3)
 103 tiverem vida né, (0,2) é:: para vocês saírem daqui.
 104 (0,2) daí chama::vam as pessoas ô até: amanhã: de
 105 noite quem não tiver saído,
 106 (0,9)
- 107 (Jairo): °([?)]°
- 108 Lúcio: [né::,] (0,5) nô:s va:mos toma:r algumas
 109 providênci[as:.]
- 110 (Jairo): [°(])]°

O professor é o falante primário e os alunos seus ouvintes primários. Eles somente tomam o turno quando essa possibilidade é sinalizada pelo professor (linhas 73, 75, 77 e 79). Lúcio explica o texto (linhas 14-73) sem que nenhum aluno torne-se falante primário. Na linha 74, uma pausa sinaliza que os alunos podem tomar o turno, no entanto, como nenhum aluno se seleciona, o professor pergunta novamente (linha 75 e 77). Essa pergunta é respondida pela aluna Luciane (linha 80). Lúcio co-sustenta essa resposta (linha 81), fazendo um reparo da fala de Luciane, re-apresenta a pergunta (linha 86) e inicia outro reparo (linha 90) que é levado a cabo por ele (linhas 93 e 95).

Normalmente, os alunos podem tornar-se falantes primários quando Lúcio conclui sua explicação. O segmento mostra, no entanto, que surge essa possibilidade durante a explicação, em termos de pergunta-teste (SINCLAIR e COULTHARD, 1975). Dessa forma, os alunos demoram um pouco para tomar o turno conversacional, não apresentando a segunda parte do par adjacente. Quando a apresentam, não é a resposta esperada pelo professor, o que

o leva a iniciar e realizar reparos, ignorar a resposta de um aluno, ou seja, ações que denotam que ele está perseguindo uma resposta já conhecida por ele.

A leitura seqüencial de um texto, durante mais de vinte minutos, em que cada aluno lê uma oração, e o aluno seguinte continua, sem a indicação do professor, é mais um dado que mostra como esses alunos conhecem bem as formas de participação social em diferentes eventos de letramento que acontecem no domínio da sala de aula.

Nessa turma, diferentemente do que ocorre na 1ª série, há mais meninos. São vinte meninos e dez meninas. Vários meninos têm o *status* de alunos excelentes. Observando noventa minutos de interação face a face, foi possível observar que os modos de participação também são relevantes nesse domínio, no entanto a identidade feminina hegemônica não se mostrou relevante na co-sustentação dos pisos conversacionais propostos pelo professor, pois os meninos e as meninas têm praticamente a mesma proporção de auto-seleção e seleção do próximo falante pelo professor. As meninas, nessa turma, parecem ter mais autonomia em sala de aula, para trocar de lugar, para levantar do lugar e co-sustentar conversas paralelas com o professor quando os demais alunos estão envolvidos com uma atividade escrita por exemplo. Um dado que confirma essa asserção é o que a aluna Vanessa relata em entrevista.

Diz ela:

A Priscila, só porque é puxa-saca do professor, trocou de lugar, sem a permissão dele, e ele não falou nada. Ela inventou que nós falamos mal dela e resolveu trocar de lugar com a Bia. Se fosse uma de nós com certeza o professor mandaria de volta para o lugar (Diário de campo - 04/03/01).

Nessa turma, os alunos sabem que não podem trocar de lugar sem a devida permissão do professor. Os critérios para mudar parecem ser muito semelhantes aos da 1ª série. A aluna Priscila, no entanto, trocou de lugar e não foi punida por isso, segundo Vanessa. Esse fato provocou conflito entre as meninas Vanessa (irmã da aluna Andressa da 1ª série) e Priscila.

Priscila, assim como Vanderlei da 1ª série, mora no centrinho de Dom Armando. Seu pai é sócio-proprietário de uma oficina mecânica. Ela viaja, tem contato com letramento em casa, veste roupas da moda, tem material escolar “moderno”, ou seja, traz capital simbólico (BOURDIEU, 1998) de casa. A aluna Vanessa, por sua vez, é filha de pais que não são proprietários de terras. No caso dessas meninas, a negociação parece envolver, então, identidades de classe social.

O aluno Edilson, da 4ª série, que é irmão do Fábio da 2ª série, definido como “sensívelzinho” pela mãe, também traz capital simbólico de casa, conforme será descrito na subseção 6.3. Na sua classe, ele tem o *status* de ser um dos melhores alunos da turma. O capital simbólico (BOURDIEU, 1998) de Priscila e de Edilson da 4ª série parecem ser traços de identidade co-sustentados por professor e colegas, conforme evidencia a mudança de lugar da aluna Priscila.

Alguns meninos da 4ª série parecem resistir aos traços da identidade feminina hegemônica. Eles negociam traços de outras identidades sociais, como de meninos, conseqüentemente vivem conflitos de identidade. A vinheta narrativa a seguir evidencia um desses conflitos.

Depois do horário de intervalo, no dia 7 de março, o professor, ainda do lado de fora da sala de aula - na fila, chamou a atenção de vários meninos, que estavam aparentemente muito suados e vermelhos. No dia seguinte, no final do intervalo, o professor novamente chamou a atenção desses alunos devido ao estado de suor em que se encontravam. Nesse dia, os meninos tiveram de ficar do lado de fora da sala até se recuperarem aparentemente do suor. No terceiro dia, o professor mais uma vez chamou a atenção desses alunos e, dessa vez, encaminhou-os à direção da escola. A diretora, além de chamar a atenção dos meninos, enviou um bilhete para os pais. Esses alunos voltaram para a sala de aula com o bilhete e, inconformados, insistiram com o professor que outros colegas seus também participaram das brincadeiras. Mostravam-se inconformados com a impunidade dos colegas. Um aluno procurou discutir tal questão com o professor que, com uma fala em tom de voz elevada, respondeu: “Você deve se preocupar unicamente com o bilhete que deve mostrar ao pai. Aqui na sala quem decide o que deve ser feito sou eu” (Diário de campo – 23/02/01).

Assim, em três dias consecutivos, o professor chamou a atenção dos meninos em relação aos mesmos traços - estado de suor e vermelhidão, ou seja, traços que denunciam que

esses meninos correram muito no horário de intervalo. Trata-se de um comportamento inadequado para a identidade feminina hegemônica na escola.

No terceiro dia, após a sanção recebida da diretora da escola, um menino propôs um alinhamento com o professor para se defender e argumentar que outros meninos também teriam corrido no horário de intervalo. O professor alinhou-se no seu enquadre, assumindo a identidade social de professor e ratificando negativamente a tentativa de autodefesa do menino. Esse menino era o seu próprio neto.

Esse dado mostra que alguns alunos da 4ª série resistem em adotar uma identidade feminina fora da sala de aula. Eles, embora negociem uma identidade feminina na sala de aula, na fronteira da sala, brincam, correm, suam. O suor denuncia a identidade social assumida no horário do intervalo, identidade que eles precisam negociar, então, com o professor e a direção. O professor, nesse caso, ameaça a face dos meninos por alinhar todos os alunos no mesmo enquadre, por serem encaminhados à direção e por terem de negociar tal comportamento com os pais em casa.

Esse conflito de identidades sociais, devido ao modelo de letramento escolar ser basicamente feminino, parece não ser um conflito isolado, mas parece repetir-se já há algum tempo. Em minhas lembranças, como aluna de 3ª série do ensino fundamental, em uma outra escola do município, mais especificamente na escola multisseriada Santo Afonso (JUNG, 1997), situação semelhante aconteceu. A professora, depois de solicitar inúmeras vezes que o aluno Eugênio viesse mais limpo para a escola, ameaçou dar-lhe um banho na escola. Como o aluno continuou vindo para a escola com o cabelo despenteado, as unhas sujas, os pés sujos, ou seja, infringindo o modelo de limpeza esperado, em um determinado dia, a professora resolveu: “Eugênio pode ir lá para fora que hoje vou lhe dar um banho. Vou terminar de

passar atividades para os demais alunos, providenciar uma bacia de água, sabão e escova e, então, lhe darei um bom banho” (Memória).

Eugênio inicialmente duvidou que a professora realmente cumprisse a promessa. Ao perceber que se tratava de uma ameaça efetiva, relutou em sair da sala, mas o tom de voz elevado da professora o convenceu a sair. Nós, os demais alunos, apesar de termos a visão do banho pela janela, fomos proibidos de olhar e, principalmente, de rir do colega. Deveríamos nos ocupar das atividades em sala de aula. Dessa forma, nessa escola, a limpeza já tinha um lugar de destaque, valoração que, hoje, se repete com professores e crianças de outra geração, os quais continuam destacando esse traço como um requisito definidor do adulto íntegro. Parece tratar-se de um valor da comunidade, que é reforçado na escola e que precisa ser negociado pelos meninos da comunidade.

Assim, parece haver evidências de que, tanto o modelo de letramento desse professor, como o modelo de que participei em minha infância, são basicamente femininos. Além dos conflitos desse modelo com a identidade masculina local, o que os dados da 4ª série mostram é que alguns meninos correspondem a esse modelo de letramento. Parece tratar-se de uma situação em que os meninos assumem traços de identidade feminina na escola para obter sucesso em tal domínio. Nesse caso, embora alguns meninos sejam considerados os melhores da turma pelo professor Lúcio, a identidade feminina hegemônica também é interacionalmente reforçada como identidade de poder. No percurso dos alunos até a 4ª série, as identidades sociais “estigmatizadas” (GOFFMAN, 1988) no domínio da sala de aula foram negociadas a fim de que os alunos portadores de tais identidades pudessem obter sucesso nesse domínio.

Quando algo parece ameaçar esse modelo de letramento escolar, como o fato de os meninos correrem no horário de intervalo, o professor procura negociar esse

comportamento com as crianças. Outro dado evidenciado nessa discussão é o empenho docente na manutenção das regras de funcionamento da classe. A forma como o professor Lúcio recebeu um menino, transferido de outra escola, e o encaminhou por ocasião do ingresso na turma é reveladora da preocupação em manter a hegemonia instaurada nesse contexto. Lúcio sentou o menino ao lado do primo a fim de que este o auxiliasse diretamente. A respeito disso, comenta o professor: “Pois é, o Marcos é muito inteligente e **sabe muito bem como funcionam as coisas aqui dentro**. Por isso, sentei ele do lado do primo que veio transferido do Paraguai. O Marcos poderá auxiliar o primo” (grifo meu) (Diário de campo - 15/03/01).

Visando viabilizar ao novo aluno a aprendizagem dos modos de participação na classe, ou a identidade relevante a ser negociada, o professor, assim como faz a professora Ana, nomeia alguém para auxiliar diretamente esse aluno. Nesse caso, no entanto, diferente do que acontece na 1ª série (ver Quadro 2 da subseção 5.3), o monitor é um menino.

Esse dado seria, se comparado com os dados da 1ª série, uma contraevidência para a asserção de que uma identidade feminina hegemônica seja relevante no domínio dessa sala de aula. Observando, no entanto, a atuação social do primo - Marcos - em sala de aula e os dados da entrevista realizada com o pai do menino, é possível afirmar que Marcos assume traços da identidade relevante na sala de aula e negocia sua identidade masculina em outros domínios. A família do aluno Marcos mora na Linha Boa Esperança. Ele é irmão do aluno Fabiano, da 1ª série, filiado por Ana à identidade étnico-lingüística alemã, devido a sua fala brasileira. Em entrevista, o pai desses meninos destaca:

Estou muito satisfeito com o Marcos na escola, pois o professor sempre fala que ele é um ótimo aluno, mas eu sempre orientei ele para que fosse à escola para estudar e não para bagunçar. Agora, aqui, em casa, ele também é o meu braço direito, pois, quando fico fora de casa algum tempo, fico tranqüilo porque sei que ele ajuda muito a mãe. Os porcos [trezentos], dá para deixar por conta dele (Diário de campo - 08/03/01).

Em primeiro lugar, quando o pai destaca o bom desempenho do filho Marcos na escola, mostra que o menino assumiu a identidade relevante nesse domínio. Sob a ótica paterna, o professor sempre falou que Marcos é um ótimo aluno. Em segundo lugar, o pai parece induzir os filhos à incorporação da identidade social relevante em sala de aula: “eu sempre orientei ele para que fosse para a escola para estudar, e não para bagunçar”. Por último, o pai afirma que Marcos, além de ser um ótimo aluno na escola, é também muito trabalhador nas lides que tocam aos homens na propriedade rural da família. Esse dado mostra que Marcos também assume a sua identidade masculina em casa. Considerando, então, que, no caso do seu irmão Fabiano, a identidade étnica mostra-se relevante na 1ª série, é possível afirmar que o aluno Marcos, considerado um ótimo estudante, aprendeu não somente as formas de organização e participação no “domínio” da sala de aula, mas traços da identidade feminina hegemônica. Alguns meninos da 4ª série, como Marcos o faz, aprenderam a exibir traços da identidade feminina, apagando traços da identidade masculina, conforme lhes seja mais vantajoso nos diferentes domínios, a exemplo da interação em casa e na escola.

Assim como acontece com os dados desse aluno, dados de outros meninos da 4ª série - Jairo, Mateus e Rogério - mostram que eles aprenderam a negociar suas identidades sociais na escola. O professor Lúcio considera os três meninos bons alunos pelo fato de realizarem todas as atividades atendendo às expectativas docentes, com concentração, com organização, com capricho no caderno e com um número excelente de acertos. De posse desse *status*, podem se engajar em conversas paralelas, nas fronteiras de uma atividade e outra. O professor afirma que Mateus é um de seus melhores alunos. Registra Lúcio:

Mateus é um ótimo aluno. Na leitura, ele é o melhor, pois lê rápido e dificilmente erra alguma coisa. Na matemática, ele também é muito bom. Dificilmente erra algum cálculo. O material dele também é muito organizado. Ele, de fato, é um dos melhores alunos (Diário de campo - 21/02/01).

Nessa fala, aparece em que consiste o modelo de letramento do professor. O aluno Mateus é ótimo porque lê, sem nenhum “erro”, afixa acertos em Matemática e organiza bem o seu material escolar. Esse aluno era monolíngüe em alemão quando entrou na escola e teve de negociar traços de sua identidade étnico-lingüística alemã, evidenciada em falas como: professora “ich muss pische gehen” (professora eu preciso sair para mijar). Ele entrou na escola multisseriada Santo Afonso, como aluno “encostado”. Nesse período, foi motivo de chacota em sala de aula devido à sua dificuldade com o brasileiro e com os modos de participação nos diferentes momentos de aula. Atualmente, na 4ª série, ele é considerado, pelo professor Lúcio, um dos melhores alunos da turma porque sabe o conteúdo e as formas de participação social. É possível, pois, afirmar que esse aluno apreendeu a negociar as identidades sociais relevantes em cada domínio interacional.

Assim como Mateus, o aluno Rogério também aprendeu a negociar as identidades sociais relevantes nos ambientes da escola. Esse menino, no período em que deveria começar a freqüentar a escola, o fez por alguns dias e depois negou-se a permanecer na escola. Durante dois anos consecutivos, ele reiterou essa negação. Em razão disso, o menino tornou-se caso para acompanhamento psicológico. No terceiro ano, entrou na escola e, hoje, é considerado pelo professor como sendo um bom aluno. Segundo os pais, Rogério resistiu à escola porque era monolíngüe em alemão e porque não se adaptou à instituição.

Em síntese, muitos meninos da 4ª série, que já estão na escola há pelo menos quatro anos, aprenderam os modos de participação na escola e incorporaram traços das identidades sociais relevantes nesse domínio. Tais meninos assumem traços de uma identidade feminina na sala de aula e, na fronteira da sala de aula, negociam traços de identidades sociais que não comprometam a sua identidade de bom aluno. A alternância de códigos, realizada no horário de intervalo, conforme mostra o segmento seguinte, evidencia

dois traços de identidade social: 1º) traços da identidade feminina (linhas 1 a 20); 2º) traços da identidade étnico-lingüística alemã evidenciada na alternância de códigos.

Segmento 23: [13.03.01 – fita cassete]

- 1 **Rogério:** (do riwa) (.) das kann moll ein schawerei gebe (.)
 2 (schrabe)
 3 (2,0)
 4 **Mateus:** (die dat soll imma trabalho) (.) hier
 5 (11,0) ((barulho de crianças gritando))
 6 **Mateus:** ich tenge die erste Tohe gebt die [quadra]
 7 nomo tregich gemach
 8 (0,3)
 9 **Rogério:** wass?
 10 **Mateus:** die (.) wal die kle:ne die ge::hn dorom (0,4) und die
 11 andre die tun doro::=moie tunse schon mit die Schlabbe
 12 dorom thabe (0,7) daí não dá gra::[ça
 13 **Rogério:** [wenn es renne tunse
 14 in de Knatch gehen und uf die quadra
 15 (1,5)
 16 **Rogério:** né
 17 (2,3)
 18 **Mateus:** wenn es net schon nomo moie rene
 19 (1,7)
 → 20 **Rogério:** é
 21 (2,0)
 22 **Rogério:** de mudinho will mol kassikich sind né?
 23 (4,2)
 24 **Rogério:** (eu também não ti[nha])
 25 **Mateus:** [mir müsse moll kuke gehen wass die
 26 do (.) do driwe die drei an mache sind (0,5) (nore
 27 popo net)
 28 (2,3)
 29 **Mateus:** kuk mo der Ru::di der tuma khe::l!
 30 (9,0)
 31 **Rogério:** °mit river hole kuken gehen°
 32 (10,0)
 33 **Rogério:** ich kann net riwa gehen
 → 34 **Jairo:** >vê lá seus palhaços (.) não deixaram eu nem
 35 falar direito (.) em seus baiaca (.) oh, oh::<
 36 (1,0)
 37 **Jairo:** é o Ma:teus
 38 (3,0)
 39 **Jairo:** e o Rogério
 40 **Mateus:** o quê que tem?
 41 (2,3)
 42 **Mateus:** eu não preciso tomar á::[gua
 43 **Rogério:** [tá louco que barulheira né?
 44 (13,5)
 45 **Rogério:** ca::lma (0,3) é briga do Rafael e do mudinho

Segmento 23 traduzido: [13.03.01]

→ 1 **Rogério:** (por aqui) (.) isso pode dar uma trabalhadeira (.)
 2 (raspar)
 3 (2,0)
 4 **Mateus:** (aquela lá é para sempre trabalho) (.) aqui
 5 (11,0) ((barulho de crianças gritando))
 6 **Mateus:** eu acho que nos primeiros dias vão sujar ela [quadra]
 7 de novo
 8 (0,3)
 9 **Rogério:** o quê?
 10 **Mateus:** ela (.) porque os peque:nos eles andam por aqui (0,4)
 11 e os outros eles fazem po::=amanhã eles já caminham
 12 com os chinelos por aí (0,7) daí não dá gra::[ça
 13 **Rogério:** [quando
 14 chover eles andam no barro e em cima da quadra
 15 (1,5)
 16 **Rogério:** né
 17 (2,3)
 18 **Mateus:** se já não cho:ver de novo amanhã
 19 (1,7)
 → 20 **Rogério:** é
 21 (2,0)
 22 **Rogério:** o mudinho quer ser um mandão não é?
 23 (4,2)
 24 **Rogério:** (eu também não ti[nha])
 25 **Mateus:** [nós precisamos ir olhar o que eles
 26 lá (.) aqueles três lá estão fazendo (0,5) (são
 27 bobos né)
 28 (2,3)
 29 **Mateus:** olha oRu::di esse ca::ra bobo!
 30 (9,0)
 31 **Rogério:** °levar junto para lá para olhar°
 32 (10,0)
 33 **Rogério:** eu não posso ir para lá
 → 34 **Jairo:** >vê lá seus palhaços (.) não deixaram eu nem
 35 falar direito (.) em seus baiaca (.) oh, oh::<
 36 (1,0)
 37 **Jairo:** é o Ma:teus
 38 (3,0)
 39 **Jairo:** e o Rogério
 40 **Mateus:** o quê que tem?
 41 (2,3)
 42 **Mateus:** eu não preciso tomar á:::gua
 43 **Rogério:** [tá louco que barulheira né?
 44 (13,5)
 45 **Rogério:** ca::lma (0,3) é briga do Rafael e do mudinho

Os alunos Mateus e Rogério alternam de código, de acordo com o alinhamento nos enquadres. Na quadra de esportes, quando a interação face a face acontece entre Rogério e

Mateus, ambos interagem em alemão. Com a proximidade do aluno Jairo (linha 34), que alterna o código, Rogério e Mateus passam a usar o brasileiro na interação. Na fronteira da sala de aula, esses dois alunos negociam a sua identidade étnico-lingüística evidenciada pelo uso da língua alemã. Por outro lado, negociam (linhas 1 a 30) um traço do modelo de letramento feminino da escola: a limpeza. O tópico da conversa é a limpeza da quadra de esportes.

Na sala de aula, durante a observação participante, ao dirigir-me ao aluno Rogério para perguntar-lhe a respeito da resolução da atividade, ele afirmou: “Ich weiss nore ein net. Die Nummer sieben. (Eu só não sei uma. A questão de número sete)” (Diário de campo, 19/02/01).

A identidade étnico-lingüística alemã também é negociada na sala de aula da 4ª série. Esse aluno, ao alternar do brasileiro para a língua alemã, está propondo um realinhamento comigo. Trata-se de passar de um alinhamento entre a identidade de auxiliar e aluno para um enquadre de membros da mesma comunidade étnico-lingüística. Esse dado mostra que os alunos conhecem quais as identidades sociais que podem negociar nos diferentes enquadres (GOFFMAN, 2002b) em que se alinham na escola.

Uma evidência de que os alunos da 4ª série aprenderam as formas de participação social da escola e que isso é uma construção gradativa, ou seja, que, ano após ano, os professores negociam com os alunos prováveis traços de outras identidades que não correspondam a identidade de bom aluno, é a forma como a professora e os alunos da pré-escola negociam as formas de participação social. O aluno Alexandre da pré-escola está percebendo aos poucos quais as formas de participação social legitimadas pela instituição escolar. Ele corre na hora do lanche e, na sala de aula, não participa de atividades, como dançar e, ao mesmo tempo, procurar equilibrar uma bolinha de papel em algumas partes do

corpo, tais como cabeça, braço, mão. Para esse aluno, que está entrando na escola, é difícil compreender por que, no horário de lanche, quando já estão sentados fora da sala, precisa permanecer sentado no banco. A professora procura ensinar a diferença entre horário de lanche e horário de intervalo⁴², evidenciando o valor que as formas de participação adequadas têm na escola. Ela corre atrás do menino inúmeras vezes, fazendo apelos como: “Alexandre, volta aqui, senta no banco e espera um pouco (Diário de campo, 05/03/01).

Assim, o dado do aluno Alexandre evidencia como acontece a negociação das formas de participação social no início da escolaridade. Nesse sentido, esses dados contribuem com a asserção de que os alunos vão apreendendo quais são as formas de participação e as identidades sociais relevantes na escola, ou seja, os dados mostram que os alunos da pré-escola estão em fase inicial de aprendizagem, alguns alunos da 2ª série estão tentando resistir aos traços da identidade feminina que precisam assumir na escola, e alguns meninos da 4ª série assumiram traços da identidade feminina hegemônica na sala de aula, conquistando, assim, o *status* de ótimos alunos.

Essa negociação de identidades sociais no sentido de co-construir o modelo de letramento feminino da escola não acontece somente entre os alunos e seu respectivo professor. Ela acontece também entre os alunos e os demais membros da escola - com a professora auxiliar, por exemplo. Os demais membros da escola - professores, secretária, merendeira e zeladoras - também negociam com e/ou contribuem para o modelo de

⁴² Na escola, há uma diferença entre horário de lanche e horário do intervalo. O horário do lanche inicia às 15 horas, quando os alunos da pré-escola buscam seu lanche, voltam, sentam-se em bancos, do lado de fora da sala, e lancham. Logo depois, as outras turmas buscam o lanche, voltam para a sala e, ao mesmo tempo em que tentam terminar a atividade, lancham. Os alunos que não pegam o lanche da escola, retornam para a sala e continuam as atividades normalmente. Às 15h30min, soa o sinal para o intervalo. Nesse momento, todos os alunos saem da sala, e o professor tranca a porta. Nesse horário, os alunos vão ao banheiro, comem o lanche que trazem de casa, caminham pelo pátio, brincam etc. Os professores vão para a sala de professores, sentam ao redor de uma mesa, lancham, conversam, contam piadas. Dificilmente um aluno incomoda os professores nesse momento.

letramento basicamente feminino instituído na escola. Na próxima subseção, descrevo como isso acontece nas aulas ministradas pela professora auxiliar e na fronteira da sala de aula.

6.2. A co-construção do modelo feminino de letramento na fronteira das salas de aula

A professora Érica - professora auxiliar - trabalha com todas as turmas duas vezes por semana, ministrando aulas de Educação Física e Educação Artística. Na aula de Educação Artística, Érica propõe atividades físicas, recreativas e esportivas. Os alunos gostam muito dessa aula e, em geral, envolvem-se em qualquer tipo de atividade. A exceção são alguns meninos da 2ª série que não participam devidamente de atividades recreativas, conforme descrito na subseção anterior deste capítulo. A aula de Educação Artística, por sua vez, é o ápice do modelo de letramento feminino da escola. Érica, nessa aula, propõe atividades de pintura e confecção de material, que são bastante direcionadas por ela. O início da aula dá-se com a professora olhando as mãos e as unhas dos alunos. No caso de um aluno estar com as mãos sujas, ele deve sair e lavá-las antes de iniciar as atividades. O segmento seguinte mostra como isso aconteceu, em uma aula de Educação Artística, na 1ª série em que estive presente.

Segmento 24: [07.05.01 – 1:46:40-1:47:50]

02	Alice:	pro::fe::i,
03		(.)
04	Alice:	professora Érica::
05	Érica:	°oi°=
06	Alice:	=eu tenho que guardar meu lápis e minha borracha
07		dentro do meu estojo
08	Érica:	tá
09		(0,5)
→ 10	Érica:	pessoa::l agora a primeira coisa que eu vou fazer vou
11		olhar as mãozinhas de vocês né, (0,4) porque nós temos
12		que fazer um traba <u>lho</u> be:m fe:iti:::nho, (0,6) quem

13 tiver a mão su:ja nós vamos estragar o nosso dese:nho?
14 (1,2)
15 Érica: né,
16 (0,7)
17 Érica: °i::sso Paula° ((olhando para as mãos de Paula))
18 (0,3)
19 Érica: ó::, (0,2) ((mostrando as palmas de suas mãos)) olhem
20 cada um a sua mãozinha se vocês acharem que e:la está
21 su:ja vocês fa::lam para mim
22 (1,3)
23 Érica: tá su::ja? ((para Cristina))
24 (0,3) ((Cristina balança cabeça para frente e para
25 trás))
26 Érica: então vai lá:: a profe vai fechar aqui::, ((Érica
27 fecha caderno de Cristina))
28 (Anelise): profe[ssora::: a minha també::m]
29 Érica: [aí tu vai lavar as mãozinhas] tá, ((para
30 Cristina))
31 (Débora): professora a minha tam[bé::m
32 Érica: [limpa bem (cer[ti:nho])](para=
33 (Paula):] o::?)°
34 =Cristina))
35 (Jéssica): a minha tam:bé[::m
36 (Débora): [profe[ssora a mi]nha també::m
37 Érica: [°si::m°] ((para Paula))
38 (Andressa): professo::ra a minha també::m
39 Érica: po::dem ficar sen[ta[dos que eu vou passa:r
40 (Fabiano):]°(a [minha]° ((mostrando suas mãos))
41 (Jéssica): [a minha també::m
42 (Alice): [a minha també::m
43 (Rafaela): a minha tamb[é::m
44 Érica: [p↑s:::
45 (0,3)
46 Eliane: a mi[nha tá su::]::ja:::
47 Érica:]°(está bom assim)°] ((para Fabiano))
48 (Rafaela): (a minha [
49 Érica:]pode [i::r lava::r] ((para Jaqueline))
50 (Caroline): [a minha també::m]
51 (0,8)
52 Érica: [[vai lava:]::r ((para Caroline))
→ 53 (Débora): [[pro:fe °()°]
54 (Débora): a minha tá su:ja
55 Érica: °°é::°° ((para Débora))
56 Jéssica: [[]°(sso::ra::: a minha tá su::ja)°]
57 Rafaela: [[]°()°]
→ 58 Érica: NQ::ss:a::, ((olhando para Rafaela))
59 (0,6)
60 Érica: não a tua não ((para Jéssica))
61 (0,4)
62 Érica: a tua tá- não ((para Rafaela))
63 (0,3)
64 Érica: tá °()°= ((olhando para Eliane))
65 (Andressa): =profe::: a minha tá [°su:::ja°
66 Érica: [pode sentar ((para Eliane))

67 (.)
 68 **Érica:** não. (.) tá bom assim ((para *Andressa*))
 69 (.)
 70 **Érica:** pode senta:r ((para *Eliane*))
 71 (0,2)
 72 **Érica:** pode senta::r, ((para *Andressa*))
 73 (0,4)
 74 **(Jéssica):** °([])°=
 75 **Érica:** [bem pessoal,]
 76 **():** =[[°(ão)°]
 77 **Érica:** =[[você:s:,]
 78 (.)
 79 **Érica:** °()° ((para *Kevin ir lavar as mãos*))
 80 (1,0)

Érica inicia a aula, propondo, para os alunos, uma auto-observação da sujeira de suas mãos (linhas 10 a 13). Os alunos se engajam nessa tarefa, mas é possível observar que meninas e meninos co-sustentam diferentemente a solicitação da professora. Várias meninas assumem-se como voluntárias para lavar as mãos (linhas 28, 31, 33, 35, 43, 46, 50, 53, 56, 57, 65). Algumas dessas meninas, como a Paula, conforme mostra a seqüência seguinte, são ratificadas positivamente por Érica (linha 37).

32 **Érica:** [limpa bem (cer[ti:nho])]((para=
 → 33 **(Paula):** [°([] o::?)°
 34 =*Cristina*))
 35 **(Jéssica):** a minha tam:bé[::m
 36 **(Débora):** [profe[sso::ra a mi]nha també::m
 → 37 **Érica:** [°si:::m°] ((para *Paula*))

A aluna Paula se auto-seleciona e, com sobreposição de voz, assume-se como voluntária para lavar as mãos (linha 33). Érica ratifica positivamente essa aluna, apresentando a segunda parte do par adjacente, também com sobreposição de fala. Essa é uma evidência da auto-acusação de várias meninas, como a Paula, acerca da sujeira de suas próprias mãos.

Outras meninas que se assumem como voluntárias, dentre as quais *Andressa*, são ratificadas por Ana que as dispensa dessa medida de higiene (linha 68).

→ 65 **(Andressa):** =profe::: a minha tá [°su:::ja°
 66 **Érica:** [pode sentar ((para *Eliane*))

- 67 (.)
 → 68 **Érica:** não. (.) tá bom assim ((*para Andreza*))

Dentre os meninos, os alunos Fabiano e o aluno Kevin assumem-se como voluntários para lavar as mãos; Érica ratifica Fabiano dispensando-o dessa determinação preliminar de higiene (linha 47).

- 40 **(Fabiano):** [°(a [minha]° ((*mostrando suas mãos*))
 41 **(Jéssica):** [a minha també::m
 42 **(Alice):** [a minha també::m
 43 **(Rafaela):** a minha tamb[é::m
 44 **Érica:** [p↑s:::
 45 (0,3)
 46 **Eliane:** a mi[nha tá su::]::ja:::
 → 47 **Érica:** [°(está bom assim)°] ((*para Fabiano*))

Ao contrário de Fabiano, Érica ratifica positivamente Kevin. Ele deve sair da sala para lavar as mãos, conforme mostra a linha 79.

- 72 **Érica:** pode senta::r, ((*para Andreza*))
 73 (0,4)
 74 **(Jéssica):** °([])°=
 75 **Érica:** [bem pessoal,]
 76 (): =[[°(ão)°]
 77 **Érica:** =[[você:s:,]
 78 (.)
 → 79 **Érica:** °()° ((*para Kevin ir lavar as mãos*))

Érica ainda olha as mãos de outros meninos e solicita que Édio e Rafael, por exemplo, saiam para lavar as mãos. As alunas Caroline e Jaqueline também precisam ir lavar as mãos. Esse dado da aula de Educação Artística contribui com as duas asserções principais deste estudo: 1ª) uma identidade feminina hegemônica é interacionalmente reforçada como identidade legítima, uma vez que várias meninas assumem-se como voluntárias, mas não precisam lavar suas mãos, e os meninos, além de praticamente não se assumirem como voluntários, são instruídos pelas professora para proceder a essa medida de higiene. 2ª) o

modelo de letramento da escola é feminino, isto é, avaliza e legitima traços como a limpeza das mãos, por exemplo.

Dessa forma, o estado de higiene do menino Derli da 2ª série, destacado negativamente pela professora auxiliar e pela diretora, conforme descrito na subseção anterior deste capítulo, pode, sob a ótica do menino, não ser concebido como sujeira, uma vez que o garoto, no período da manhã, mexera na terra. A fala do aluno Elson, por sua vez, um dos alunos encostados que foi foco de minha pesquisa anterior (JUNG, 1997) e que hoje está na 5ª série, mostra que a exigência da professora Érica, em relação à limpeza, desperta nos meninos sentimentos de rejeição a seu perfil profissional: “Eu odeio a professora auxiliar, pois ela só ficava xingando a gente por não vim limpo para a escola” (Diário de campo - 12/03/01).

O rigor de Érica em relação à higiene já instaurou, por exemplo, conflito com a família da aluna Caroline, da 1ª série. A professora Maria, diretora na ocasião (1999) em que Érica foi professora da pré-escola, relata: “Os pais da Caroline vieram falar comigo porque a Érica pintou as unhas de sua filha. Segundo eles, a religião não permite, e eles gostariam que isso fosse respeitado na escola ” (Diário de campo – 12/03/01).

Tratou-se de um conflito entre o modelo de letramento da escola, que tem a limpeza e a organização, como traços fundamentais, e a identidade religiosa dessa família em particular, a qual, conforme descrito na subseção 5.2 deste trabalho, é de religião evangélica pentecostal. Nesse caso, Érica, além de inspecionar as unhas dos alunos da pré-escola, resolveu pintar as unhas das meninas, o que mostra que os traços do modelo de letramento da escola são traços da identidade feminina local.

Além de supervisionar a limpeza e a organização na aula de Educação Artística, Érica direciona gradativamente a atividade. Ela vai orientando o aluno quanto à cor e à forma como deve colorir um desenho, por exemplo. Os alunos devem, além de respeitar suas

sugestões de cor, observar o segmento de trabalho, orientado por ela, ou melhor, todos os alunos devem estar sincronizados no desenvolvimento de uma atividade, o que tem similaridades com os eventos de letramento da Igreja Católica. Nesses eventos, conforme descrito na subseção 4.3, “o uso do letramento em eventos sincronizados no tempo” (TUSTING, 2000) mantêm uma identidade local. No caso do evento de letramento da aula de Educação Artística, a sincronia evidencia que os modos de participação social são mais importantes que o texto em si. São os modos de participação que evidenciam quem é um bom aluno, assim como mostram na Igreja, quem é um participante ativo.

O segmento interacional seguinte registra Érica, como falante primária, orientando os alunos a respeito de como proceder para realizar a atividade. É interessante observar que algumas meninas tornam-se falantes primárias, em um momento relevante, para auxiliar Érica na explicação da atividade (linhas 85, 112, 124, 126 e 131).

Segmento 25: [07.03.01 – 1:37:50-1:49:34]

80 **Érica:** tá
 81 (0,3)
 82 **Érica:** pessoa:l, (.) vocês já trabalha::ram a
 83 palavrinha o::nça?
 84 (1,0)
 → 85 **Débora:** si:::[::m,
 86 **Érica:** [com a professora] Ana né::,
 .
 . ((9 linhas omitidas))
 .
 96 **(Rafaela):** a:::
 97 **(Alice):** [[a:::[::
 98 (): [[a:::[::
 99 **Érica:** [[a:::[:: (0,2) tá:, (0,3) então nós vamos
 100 trabalha:::r, (0,6) ((*escrevendo no quadro*)) prime:iro
 101 nós vamos trabalhar o quê,
 102 (1,0)
 103 **Érica:** le^ubram que no prezi::nho quando vocês eram meus
 104 aluni::nhos: vocês:, (1,0) primeiro, (.) fazer bem o
 105 conto::rno:, (0,5)((*desenhando no quadro*)) né:::, (0,3)
 106 uma florziⁿha por exemplo. tem aqui:, (1,6)((*Érica*
 107 *desenha uma flor na lousa*)) uma florziⁿha ((*continua*
 108 *desenhando na lousa*))

- 109 (3,0)
 → 110 **Érica:** tá::,
 111 (4,4)
 112 **Érica:** o quê que eu te::nho que fazer prime::iro,
 113 (0,6)
 → 114 **Rafaela:** °fazer o co:nto:[:rno°]
 115 (♀): [°()°]
 116 **Érica:** [o conto::rno.] só que o contorno não
 117 é só passar o lápis de cor por ci::ma é pinta::r,
 118 (0,3) bem forti::nho para aparecer bem nê::,
 119 (0,7)
 120 (♀): [[°si:::m°]
 121 **(Anelise):** [[°si:::m°]
 122 **Érica:** tá:
 123 (2,8) ((*Érica desenha no quadro*))
 124 **Érica:** fiz o conto:rno daí vou pinta::r, (0,3) tch por
 125 [de::ntro]
 → 126 **Débora:** [por] de::ntro
 127 **Érica:** como é que eu vou pintar por de::ntro:,
 → 128 **(Débora):** be::m fraqui::[::[nho
 129 **(Fernanda):** [(i:: [)]
 130 (♀): [([)]
 131 **Érica:** [fraqui::nho:,
 132 (.)
 → 133 **Rafaela:** bem [re]dondi::[:nho]
 134 **Érica:** [tá-] [ah::] redondi:::nho:, (0,3) tá:,
 135 (0,2)
 136 **(Débora):** sem buraqui::nho
 137 **Érica:** é:: daí o desenho fica ma::is:,
 138 (0,2)
 139 **(Débora):** [[bo:ni::to:]
 140 **Érica:** [[bo:ni::to:] (.) tá:,

O silêncio de 4,4 (linha 111) evidencia que os alunos, embora estejam aparentemente co-sustentando o piso conversacional sustentado por Érica, não tomam o turno para apresentar a segunda parte do par adjacente. Érica continua com o turno, rerepresenta a pergunta (linha 112) e Rafaela responde (linha 114). Alguns alunos se auto-selecionam, então, e co-sustentam, como falantes primários, a orientação detalhada de Érica (linhas 114, 126, 128 e 133). Durante o desenvolvimento da atividade, todos, em sincronia, foram colorindo o desenho de uma onça. A não-conclusão dessa pintura, em uma aula de 45 minutos, é uma evidência da importância dos modos de participação na aula de Educação Artística. Trata-se

de uma atividade na qual as formas de participação social são extremamente sincronizadas e direcionadas pela professora.

Em síntese, essa aula de Educação Artística contribui crucialmente na co-construção do modelo de letramento feminino da escola em dois sentidos: 1º) pela exigência declarada da limpeza, como pré-requisito para participação e como um traço fundamental da identidade de bom aluno; e 2º) pelo desenvolvimento de atividades minuciosas, que devem ser realizadas sincronizadamente, conforme orientação da professora. Trata-se de uma exigência e de um trabalho que está muito próximo do que as meninas fazem em casa e distante do que os meninos fazem no trabalho da terra.

O modelo de letramento feminino da escola também é destacado por alguns pais de Santa Cecília como a diferença que perceberam quando seus filhos mudaram da escola multisseriada para a escola-núcleo. A exigência da escola-núcleo em relação à limpeza é muito maior do que na escola multisseriada. Uma das mães registra:

Quando tem reunião de pais na escola, a diretora e os professores sempre destacam que as crianças devem vir mais limpas para a escola. Mas é difícil as crianças chegarem limpas na sala de aula quando vão com um ônibus velho, no qual entra muita poeira e porque, como chegam cedo demais na escola, é quase impossível que elas não corram, conseqüentemente, acabam se sujando (Diário de campo - 10/05/01).

Esse reconhecimento da mãe e a definição desse modelo de letramento feminino também se confirma na fala da diretora e da professora auxiliar. Um segmento da entrevista realizada com elas mostra isso:

Segmento 26: [Entrevista]

- **261** **Érica:** então a gente vê: a diferença. (0,2) o que- e::u não
 → **262** co:bro quando: a gente vê: que é poe:ira me:smo
 → **263** daí eu mando eles se lava::r né para ficar limpinho,
 → **264** .hh só que eu cobro muito daqueles:, (.) que realmente
 → **265** não se la:vam em ca:sa né quem sabe nã::o, (.)
 → **266** adequadamente como a gente, (0,4) fa:z né,
267 (0,2)

268 Neiva: sim
 269 (.)
 270 Ilse: e o ca:so as- poderia se:r a:: distância mas não é
 271 porque eles vêm com transporte escolar eles não
 272 precisam vir a pé
 273 Neiva: m[hm]
 274 Ilse: [eles vêm] de ônibus então eles não se sujaram no
 275 caminho eles:, (0,2) realmente eles saíram de ca:sa já
 → 276 com, (0,7) com a camisa:ta su::ja com o pé su::jo::,
 → 277 (.) unha compri::da vem tam[bém,] não foi assim no=
 278 Neiva: [mh]m
 279 Ilse: =cami:nho por mor- mora:r, (.) m- m::ais lo::nge que:
 280 eles::=
 281 Neiva: =caminha::r né:,
 282 Ilse: é:::
 283 Érica: o ú:nico problema que eu ve::jo que: esses d_{ias} eu
 284 cheguei bem cedo era meio dia e pouco né, (0,5) daí já
 285 tinha al_{unos} aqui isso é um proble[::ma no::sso,]
 286 Ilse: [é:. um] ônibus: faz
 287 a linha muito cedo, (0,2) tam::bé::m=
 288 Érica: =e:ss::e é um problema nosso né, .hh ma::s e:::,
 289 (0,4) não [é só-]
 290 Ilse: [mas des]te ônibus alguns alunos estão sujos
 291 os demais não estão então::,
 292 (0,2)
 293 (Érica): >às vezes< é:- é [eles] se sujam por aqui mesmo né,
 294 Ilse: [é:]
 295 (Érica): =º(então[]º)
 296 Ilse: [é]
 297 Érica: tem o::: é são mais::, (0,4) eles não tem tanto
 298 sossego não tem tanta paciência e correm muito né
 299 correm até chegar até iniciar a aula eles já:::, (0,7)
 300 fizeram algum quilômetro

Érica acentua (linhas 261-266) uma diferença na limpeza que cobra dos alunos.

Diz ela: “Eu cobro muito daqueles que realmente não se lavam em casa né, quem sabe não adequadamente como a gente faz né”. Mais adiante, Ilse explicita em que consiste essa sujeira não-aceita na escola: camiseta suja, pé sujo, unha comprida (linhas 276 e 277). Trata-se, conforme explicita a diretora, de uma sujeira que não é resultado da vinda dos alunos até a escola, até porque vêm de ônibus. É uma sujeira que mostra que eles não se lavam em casa (linha 274-275). Dessa forma, como as crianças não aprenderam hábitos de higiene pessoal em casa, cabe à escola ensinar tais hábitos, conforme afirma Érica. O seguinte trecho de sua fala mostra isso:

Segmento 27: [Entrevista]

228 **Érica:** eu exijo bastante isso de::sde que eu comece:i a
229 trabalhar com pré:: né: eu: la:vo e:les me:smo, (.)
230 porque eu acho assim, .hh a primeira coisa que
231 você tem que, (0,3) educa::r no alu::no: no seu
232 fi::lho na cria:nça, (0,2) é a questão da higiene

Além de Érica contribuir na co-construção do modelo de letramento feminino através das aulas de Educação Artística, a sua crença de que a limpeza é um valor fundamental, que deve ser ensinado ao filho ou ao aluno, é partilhada por Ilse, a diretora da escola. Isso, somado aos demais dados apresentados neste capítulo, até aqui, evidencia por que há uma orientação conjunta ou uma co-construção de todos os professores de um modelo de letramento feminino.

Na organização e no funcionamento da escola também transparece o modelo de letramento feminino. A forma como a merendeira prepara a merenda, por exemplo, é a forma como as donas de casa organizam e preparam o almoço ou o jantar para a família. No cardápio semanal da escola, há pratos de preparo caseiro, semelhantes àqueles que as crianças costumam ter em refeições em família, como, por exemplo, risoto, macarronada, polenta. Um leite ou suco acompanha, em geral, o cachorro quente, e uma salada verde, da horta da escola, acompanha os pratos quentes. Isso parece estar muito próximo dos hábitos alimentares da comunidade, ou seja, a merendeira prepara o lanche e organiza a cozinha como se o fizesse em sua própria casa.

O lanche dos professores é preparado separadamente. Nos dias em que o cardápio é cachorro quente, risoto e sopa, a merendeira também leva esses pratos para a sala de professores. Além disso, em geral, prepara algum item adicional. Na sexta-feira, em que há cachorro quente, a opção a mais é *schmier* (doce de fruta) e margarina. Nos demais dias, há

sempre um lanche à parte, como cuca, bolo de cenoura, bolo de bolacha recheado, pão de queijo etc. Além do lanche, os professores sempre tomam chimarrão, tereré⁴³ e suco. O chimarrão é trazido antes do início das aulas, permanecendo na sala de professores até depois do lanche. Antes do horário do lanche, a merendeira troca a erva. Todo esse cuidado com o chimarrão e o lanche dos professores evidencia que eles são servidos da forma como se serve visitas em casa.

Além disso, a organização da cozinha da escola é semelhante à de uma casa. Sobre a mesa, há guardanapos, as panelas estão brilhantes, e os panos de prato branquíssimos, ou seja, a merendeira assume com significativa evidência pública a sua identidade feminina local para o preparo da merenda e organização da cozinha da escola.

A secretária e as zeladoras também negociam outras identidades sociais. No caso da secretária, ela vem, uma vez por semana, no período da tarde, atender aos alunos de 5ª a 8ª série em suas pesquisas e, no momento do trabalho em campo, tentava organizar a biblioteca, na qual, há um número de exemplares que a secretária tenta organizar, dividindo-os em categorias como livros didáticos, dicionários, livros de português e inglês, e literatura infantil e infanto-juvenil. Com os alunos, a campanha é no sentido de zelar pela preservação do acervo.

A feira do livro que aconteceu na escola, no mês de maio, mostrou como as identidades sociais relevantes na comunidade aparecem, de alguma forma, quando as pessoas negociam o letramento em português. Em relação à feira do livro, a diretora afirma:

⁴³ Trata-se de uma limonada gelada tomada como chimarrão. Há uma erva específica para isso, erva que, hoje, é produzida na região, mas que há alguns anos atrás só era encontrada no Paraguai. Nesse país, o tereré é tomado como os gaúchos tomam o chimarrão.

A feira foi muito boa, pois vendemos livros para mais de mil reais. Os pais vinham junto para a escola e faziam questão de comprar algum livro para os filhos ou para eles. Como o vendedor não mandou muitos exemplares de histórias infantis, fui conversar com o Inácio [dono da livraria na zona urbana] e ele permitiu que eu trouxesse vários livros com histórias infantis para vender. Foi bom porque os livros dele eram mais baratos. Além disso, acho que atingimos o nosso objetivo de conscientizar as crianças de que o livro custa dinheiro e que, portanto, deve ser cuidado (Diário de campo – 07/05/01).

A preocupação com o zelo pelo livro é destacada pela diretora. Os textos lidos e os versos recitados no dia da abertura oficial da feira também destacam o cuidado com o livro. Tive acesso a três textos de autoria desconhecida. Um deles, intitulado “cuidados com o livro”, apresenta:

Cuidados com o livro
 Não me rabisque! Sou importante para você!
 Envolve-me com uma capa, preciso de seus cuidados!
 Guarde-me em lugares seguros. Preciso do seu carinho!
 Não dobre, nem rasgue minhas folhas!

O versinho, recitado por um aluno, registra: “Guarde-me em lugares seguros. Preciso do seu carinho!” E o terceiro texto, composto de três versos, intitulado amigo, tem como conteúdo:

Amigo
 Um bom livro é um amigo
 Que bem merece carinho
 É luz de Deus que mais perto
 Vai levando o caminho.
 O livro é o maior amiguinho
 Que temos com toda razão
 Lendo sempre um bocadinho
 Educamos o coração.
 Não se joga um livro fora
 Um livro não se despreza
 Há livros que a gente chora
 Há livros que a gente ora.

Os três textos destacam o zelo com o livro. O livro, segundo os versos, merece cuidados, como não ser rabiscado, ser guardado em lugar seguro, merece capa, merece carinho, merece ser lido para educar o coração e não merece ser jogado fora. Apesar da menção de que a leitura educa o coração, não há destaque para o papel da escrita ou do livro

na vida dos alunos (BARTON e HAMILTON, 2000), por exemplo. Trata-se de destacar os cuidados com o objeto livro, o que corrobora a tese do modelo de letramento feminino da escola.

A organização e a limpeza da escola, do aluno e do material escolar são definidores da identidade social relevante naquela. Para os professores, criança com material escolar organizado, que zela pela higiene pessoal e que observa as formas de participação social relevantes na sala de aula e nos outros ambientes da escola é a que corresponde a aluno que aprende ou que tem condições de aprender. Essa concepção, ou melhor, o modelo de letramento que tem esses traços como primordiais - modelo de letramento feminino - é co-construído por todos os membros, em todos os ambientes da escola.

Assim, nesta subseção, apresentei, em síntese, que o modelo de letramento da escola é feminino e que os professores, merendeira, secretária e zeladora também negociam e/ou co-constroem esse modelo na fronteira da sala de aula. A professora auxiliar, em especial, credita grande valoração à limpeza e à organização. Segundo ela, são valores fundamentais que a criança precisa aprender na escola, caso não tenha aprendido em casa. Trata-se, de fato, de um modelo de letramento feminino que reproduz traços da identidade feminina local.

Na próxima subseção, procuro descrever como esse modelo de letramento está relacionado com as formas de participação social dos alunos no domínio familiar.

6.3. Os modos de participação social das crianças em casa

Na escola, o modelo de letramento feminino destaca alguns modos de participação social, a organização e a limpeza como fundamentais. Esses também parecem ser traços culturais relevantes na comunidade. Loiva, uma das senhoras da comunidade rural de Santa Cecília, com quem mantive contato por ocasião de um de meus deslocamentos de ônibus até Dom Armando, fez o seguinte comentário a respeito das meninas Andressa da 1ª série e Vanessa da 4ª série: “Como as meninas do Luís sempre estão limpinhas e bem vestidas! A mãe delas é muito caprichosa com elas!” (Diário de campo - 12/03/01)

Esse comentário soou estranhamente para mim, a princípio. Considerando, entretanto, que essas meninas são filhas de mãe de origem étnica brasileira e de pai de identidade étnico-lingüística alemã, que não é proprietário de terras, é possível compreender que a senhora Loiva reconhece traços da identidade feminina hegemônica local nessas meninas. Talvez o fato de a família residir no lugar desde que foi constituída, ou seja, há praticamente vinte anos, fez com que a mãe assimilasse muitos dos traços da identidade feminina local e os repassasse às filhas a fim de que elas pudessem reproduzir afirmativamente essa identidade feminina local.

Nesse sentido, é interessante destacar que essa família, além de Andressa e Vanessa, tem mais quatro filhos. A filha mais velha já saiu de casa e trabalha como empregada doméstica. Outras duas meninas e outros dois meninos continuam estudando. Enquanto as meninas evidenciam traços da identidade feminina local, os dois meninos apresentam muitos dos traços da identidade masculina local. Ao contrário das meninas, eles aprenderam a língua alemã com o pai. Além disso, eles adoram trabalhar na lavoura e lidar com os animais domésticos e não se dedicam muito ao estudo. Registra a mãe:

Elas [Andressa e a irmã Vanessa da 4ª série] estudam de manhã e já sabem que precisam ir limpas para a escola, por isso, elas mesmas vão e se organizam direitinho. O pai delas sempre fala: a Andressa vai estudar bastante e vai ser uma professora (Diário de campo – 06/03/01).

As meninas aprenderam os valores importantes para o modelo de letramento da escola e se preparam, em casa, para corresponder a esse modelo. Os meninos, por sua vez, trabalham na parte da manhã. O mais velho é adolescente e estuda no período noturno. Dessa forma, trabalha durante o dia na lavoura. Como o pai não é proprietário de terras, ele arrenda terras para trabalhar, ou então pai e filho trabalham para outros proprietários rurais. A mãe também os acompanha, algumas vezes, no trabalho da lavoura. O outro menino é o responsável pelos animais. Segundo a mãe, ele adora mexer com os animais, mas não se interessa muito pelo estudo, conforme descrito na subseção 4.2 deste trabalho.

Os dados dessa família sustentam a asserção de que há uma orientação diferenciada de meninos e de meninas na comunidade. Trata-se aqui dos filhos de um dos primeiros casamentos interétnicos da comunidade rural de Santa Cecília, e os dados mostram que meninos e meninas construíram diferentemente identidades sociais. Enquanto as meninas procuram corresponder à identidade feminina local, reconhecida e legitimada pelos moradores, entre quais a senhora Loiva, os meninos assumem a identidade masculina local, evidenciada na aprendizagem do alemão, no gosto pelo trabalho da terra e no pouco interesse pelo letramento escolar. Os filhos desse casal aprenderam os traços que constituem as identidades feminina e masculina locais, conforme descritas no capítulo 4 deste estudo.

Ao contrário dessa família, a mãe das alunas Caroline e Alessandra mudou para a comunidade rural de Santa Cecília há poucos anos. Além disso, essa família professa a religião evangélica pentecostal e, por isso, seus membros precisam sair da comunidade para participar dos encontros em sua igreja, localizada na zona urbana do município. Assim, a família participa muito pouco dos eventos de letramento que acontecem nos domínios

públicos da comunidade rural e se integra pouco com as demais famílias. Essa família de Carolina e Alessandra, pelo fato de não participar das práticas de letramento da Igreja Católica, práticas descritas no capítulo 4, não constrói traços da identidade religiosa local legitimada, hegemônica.

Na escola, conforme descrito no capítulo 5 deste estudo, a identidade religiosa da menina Caroline parece representar um papel relevante. Ela não corresponde à identidade feminina local dominante, legitimada, uma vez que sua postura não é “correta” ao sentar-se em sua cadeira, não organiza devidamente o seu material em cima da mesinha escolar, instiga os colegas à desatenção e ao conflito, enfim, não é uma boa aluna conforme os parâmetros da comunidade na qual está inserida. Na comunidade, Caroline e sua irmã precisam negociar sua identidade religiosa, reconhecida no cabelo comprido e na saia longa que vestem. Isso se evidencia na fala da senhora Loiva, conforme mostra a citação direta a seguir:

Coitada dessas meninas sempre com essas roupas grandes e soltas. Até mesmo quando faz muito frio a mãe coloca saia e sandália nelas. Já fui com o ônibus um dia em que a menor estava com uma saia tão comprida e justa que não conseguiu subir no ônibus (Diário de campo – 12/03/01).

A diferença é percebida e destacada no modo de vestir. Nesse caso, Loiva, como representante de uma maioria de religião católica, destaca a diferença das meninas como sendo um resultado da crença da família. Os modos de vestir, o cabelo cumprido das meninas, são marcas de sua identidade evangélica pentecostal (Assembléia de Deus). Dessa forma, embora residam na mesma comunidade rural que a família das meninas Andressa e Vanessa, na interação com as pessoas da comunidade e na interação na escola, a identidade religiosa se torna muitas vezes mais saliente que sua identidade feminina. Pelo fato de os membros dessa família não participarem das práticas de letramento da Igreja Católica, eles não incorporam os traços da identidade religiosa local (TUSTING, 2000). Enquanto o pai dessas meninas teve de negociar, na escola, traços de sua identidade masculina, por ocasião de um banho que a

professora lhe deu, conforme descrito na subseção 6.1, suas filhas, em especial Caroline, precisam negociar traços de sua identidade religiosa. Já Alessandra, da 4ª série, parece ter aprendido as formas de participação e a identidade relevante. Assim, embora ela continue exibindo símbolos de sua religião, o professor a considera uma das suas melhores alunas.

Na casa da aluna Ana Paula, cuja mãe é dona de uma pequena floricultura que mantém no quintal de sua residência e cujo pai é caminhoneiro, ambos, pai e mãe, afirmam empenhar-se incondicionalmente para que a filha estude. Diz a mãe:

Nós já tivemos muita preocupação com a Paula porque ela já esteve muito doente. Eu preciso cuidar muito da alimentação dela, porque ela não pode comer qualquer alimento, mas, hoje, graças a Deus, ela está melhor e gosta de ir para a escola e já está quase lendo (Diário de campo - 07/03/01).

Na casa, a organização e a limpeza chamaram minha atenção. A menina e o irmão foram comer um salgado, e a mãe os alertou para que cuidassem para não sujar a sala e o sofá. A menina fazia constantes interrupções na conversa, e a mãe a ratificava. Esse modo de participação, a menina leva para a sala de aula, mas a professora, muitas vezes, não a ratifica. Apesar de ser uma das meninas que “sabe”, pelo fato de levantar freqüentemente de sua mesinha escolar, ela ainda precisa aprender que, em determinados momentos deve co-sustentar o piso conversacional proposto por Ana somente como ouvinte primária e/ou secundária.

A mãe dessa aluna, assim como a mãe da Bia, da 4ª série - a outra menina que acompanhei até a sua casa - destaca que as duas meninas se envolvem muito com o material escolar em casa. A mãe da Bia menciona uma diferença entre a menina e o seu irmão mais velho, que freqüenta a 5ª série. Enquanto o irmão adora ir com o pai para as lides na terra, e nunca estuda, Bia mexe o tempo todo no material escolar, esquecendo-se de auxiliar a mãe nos afazeres domésticos.

Essas duas meninas exibem traços da identidade feminina hegemônica local, uma vez que são organizadas, limpas e aplicadas. Paula ainda precisa aprender que uma das formas de participação que usa em casa, interrompendo constantemente a mãe, que lhe concede o turno, não é bem aceita na escola. Quando isso acontecer, provavelmente conquistará o *status* de boa aluna.

Em relação ao material escrito, as meninas parecem não ter acesso limitado a recursos além dos materiais escolares. A mãe de Paula refere:

De vez em quando, o pai traz algum material quando vem de alguma viagem, mas ela sempre está lendo e mexendo no seu material de escola. Às vezes, ela fica mexendo no material a manhã toda. Esquece até de comer alguma coisa se eu não lembro ela disso (Diário de campo - 09/05/01).

Nesse mesmo sentido, o aluno Vanderlei da 1ª série traz também capital simbólico de casa porque tem contato com muito material escrito no comércio do avô. Além de observar a mãe, o pai e a avó no atendimento, na soma das compras, no recebimento do pagamento, na remarcação de preços etc., ele viaja com os pais, os avós e o tio. Vanderlei já adquiriu o modelo de letramento em casa. Esse letramento é negociado, em interações situadas com seus colegas, na escola. Nessas ocasiões, o menino fala sobre viagens que fez com os pais e os avós, localiza lugares nos mapas, fala sobre seu time de futebol preferido, entre outros temas. A vinheta a seguir registra como ele faz isso:

Os alunos, na aula do dia 10 de maio, estavam terminando uma atividade e levando-a para a mesa da professora, a fim de que ela a corrigisse. Alguns alunos já haviam feito isso. Os meninos Jair, Antônio, Rafael e Vanderlei agruparam-se no fundo da sala, diante de um mapa do Brasil. Vanderlei comentou então com os colegas: “Aqui tem mar com água salgada. Aqui é Goiás, aonde eu fui com a minha avó. E aqui é o Rio Grande do Sul. Fui com a minha avó para Porto Alegre e lá eu visitei o estádio do Grêmio. Depois nós fomos para Igrejinha. E onde é Missal? Missal? Missal? Aqui!” (Diário de campo, 10/05/01)

Além de trazer capital simbólico de casa, Vanderlei recebe duas orientações diferenciadas na família, o que parece transparecer na sua escolha de uma profissão. Por um

lado, ele é orientado para o letramento e, por outro, aprende, junto com o avô e o tio, os valores locais, agregados à identidade étnico-lingüística.

Por ocasião da investigação acerca dos projetos profissionais futuros das crianças, evidenciam-se tendências identitárias. As escolhas profissionais das crianças refletem a orientação que recebem na família, como o quadro a seguir registra.

MENINOS		MENINAS	
Vanderlei	Veterinário	Andressa	Empregada
Marcelo	Fazendeiro	Caroline	Cantora ou pintora
Rafael	Trabalhar na feccularia	Jaqueline	Cantora
Fabiano	Fazendeiro	Anelise	Cantora
Jair	Agricultor	Alice	Dentista
Édio	Músico	Mariane	Professora
Antônio	Agricultor	Cristina	Professora
Kevin	Agricultor	Fernanda	Professora
André	Agricultor	Rafaela	Enfermeira
		Paula	Professora
		Tatiane	Professora
		Jéssica	Professora
		Débora	Professora
		Eliane	Médica
		Dirce	Professora

Quadro 4. Futuras profissões escolhidas pelos alunos.

Na predisposição para se tornar veterinário, conforme mostra a figura seguinte, **Vanderlei parece optar por uma atividade que permite garantir a manutenção da identidade masculina local e a aquisição do letramento escolar.** Ele, para ser veterinário, precisará de anos de escolaridade, o que o levará a se afastar por um tempo da comunidade. Embora seu avô e seu tio sempre tenham desempenhado essa atividade sem uma formação acadêmica, Vanderlei propõe-se a obter o diploma para realizar tal atividade.

Registra a mãe do menino:

Eles [o avô e tio] sempre levam o Vanderlei quando vão mexer com o gado, quando matam um boi, e ele adora ir com eles. Talvez por isso queira ser veterinário. Meu irmão sempre quis fazer o curso de veterinária, mas ele não pôde porque teria que sair daqui para isso. Vamos ver se o Vanderlei consegue (Diário de campo - 11/03/01).

A escolha do Vanderlei garante que ele possa voltar para a comunidade. Além disso, a aquisição do letramento escolar lhe trará mais *status* dentro da comunidade, ou seja,

ele manterá sua identidade masculina local e terá letramento escolar, podendo ocupar um dos cargos que atualmente é ocupado por homens que vieram de fora.

A escolha do Vanderlei mostra em que consiste uma provável manutenção das duas identidades, no entanto, conforme este estudo documenta, isso não é possível para todos os meninos. Dois outros caminhos são possíveis, e eles estão representados na orientação do aluno Edilson, da 4ª série, por um lado, e na escolha dos meninos da 1ª série por outro lado.

O aluno Edilson é filho da diretora da Escola-núcleo Joaquim Nabuco. Seu pai é proprietário de uma oficina mecânica. Ele tem um computador em casa, tem contato com o letramento que a mãe traz para casa e, além disso, já desempenha pequenas atividades que envolvem letramento. Ele vai ao mercado fazer compras e leva materiais para o pai na oficina. Além disso, seu irmão está brincando com uma folha de cheque, elaborado por ambos os meninos, em conjunto com a mãe. Edilson também viaja frequentemente com a família para diferentes lugares.

Edilson, como Vanderlei, traz capital simbólico (BOURDIEU, 1998) para a escola. Ele digita, por exemplo, alguns textos para o professor da 4ª série e os traz prontos para todos os colegas. A diferença entre ele e Vanderlei é que Edilson, embora tenha mãe e pai de origem étnico-lingüística alemã, não negocia traços dessa identidade na escola e não recebe uma orientação para permanecer no local. Ele não é falante de língua alemã e não tem contato com os valores associados à terra. Edilson provavelmente procurará conquistar mais letramento em português e apagar traços da identidade étnico-lingüística alemã.

Na escolha dos demais meninos da 1ª série, que optam por continuar trabalhando na lavoura, como agricultores, fazendeiros ou na feccularia, aparece o outro provável caminho dos meninos. A exceção é o menino Édio, que gostaria de ser músico. Essa opção talvez esteja respaldada no fato de ter alguém em sua família que toca em bailes e festas, nos finais de

semana. Trata-se, no entanto, de uma profissão, geralmente, concebida como atividade complementar à profissão de agricultor. Músicos sob essa caracterização, pelo fato de fazerem parte de conjuntos musicais (grupo), que tocam eventualmente, em finais de semana por exemplo, não obtêm renda suficiente para manter suas famílias a partir dessa ocupação, requerendo uma atividade de maior solidez, neste caso, a agricultura.

A escolha dos meninos revela a orientação dos homens para os valores rurais. Enquanto o aluno Vanderlei traz capital simbólico de casa, o que o leva a optar pela profissão de veterinário, através da qual poderá adquirir letramento em português e manter sua identidade masculina local, a maioria dos demais meninos optou pela profissão de agricultor ou fazendeiro. Nesse caso, eles provavelmente irão abandonar cedo a escola e procurarão, assim como os homens da comunidade o fazem, fortalecer a identidade masculina local pela aquisição de terras, trabalho na lavoura e aquisição da língua alemã. A opção por ser fazendeiro mostra, especialmente, que ser proprietário de terras, conforme descrito no capítulo 4 deste estudo, é um traço fundamental da identidade masculina local.

As meninas escolheram profissões mais urbanas e dependentes de um certo grau de escolaridade. A escolha pela profissão de professora (conferir descrição no capítulo 4) representa a forma como as mulheres da segunda geração do lugar conquistaram o *status* local. Essas mulheres não saíram da comunidade para a aquisição do letramento, uma vez que a maioria já atuava em sala de aula. Assim, as meninas que optaram pelo magistério talvez sejam as que permanecerão na comunidade.

A escolha das alunas Alice e Eliane reflete a condição das mulheres que, futuramente, como eu o fiz, sairão da comunidade. No caso das meninas, é interessante observar, ainda, as escolhas das alunas Andressa, Caroline, Jaqueline e Anelise. Essas meninas escolheram profissões para as quais não precisam de muito letramento. O fato de a

aluna Andressa ser filha de pai alemão e mãe brasileira, sem propriedade de terras, parece levá-la a optar pela mesma ocupação de sua irmã mais velha. Embora ela seja reconhecida pela mãe como dedicada aos estudos, conforme foi descrito na subseção 4.2, embora o pai expresse um desejo de que a menina se torne professora, a opção que ela faz é pelo trabalho doméstico. Quanto à aluna Caroline, no caso da opção pela música, está se orientando, provavelmente, por um modelo legitimado em sua Igreja.

Em síntese, nas escolhas realizadas pelos alunos, transparece a relação complexa entre as identidades de gênero, as identidades étnico-lingüísticas e as identidades religiosas presentes na comunidade. Na opção das meninas, transparece a orientação das mulheres da segunda geração do lugar, que buscam conquistar *status* local pela aquisição do letramento escolar (conferir descrição da subseção 4.2). A opção de muitas meninas pela profissão de professora evidencia que a busca de um *status* local, pelas mulheres, está sendo reproduzida pelas meninas.

O comentário de Ana, diante do quadro das profissões escolhidas, também é uma evidência de uma orientação diferenciada de meninos e de meninas na comunidade:

Realmente é interessante, eu nunca cheguei a perguntar isso e talvez fosse importante, mas o fato de a maioria dos meninos terem escolhido seguir a profissão do pai, querendo ser agricultor ou então veterinário, para mexer com gado, não me espanta. Muitos meninos, não somente desse ano mas de anos anteriores, só vêm para a escola porque os pais os obrigam. Se não fosse isso, eles não viriam, pois têm interesse na terra. Mas quando podem, muitas vezes, ao terminar a 4ª série ou a 8ª série, param de estudar (Diário de campo – 08/05/01).

Ana identifica que os meninos se sentem menos atraídos pela escola e, apesar de nunca ter realizado um levantamento em suas turmas, tem percebido que os meninos, muitas vezes, estão na escola por pressão dos pais.

Com essa descrição, nesta subseção, mostrei que a atuação diferenciada de meninas e de meninos na escola tem uma construção iniciada na família e co-construída na comunidade. As meninas se dedicam, em casa, aos estudos e constroem, junto com a mãe,

valores relacionados à limpeza e à organização da casa. As alunas Paula e Bia correspondem a essa identidade feminina local; as meninas Andressa e Vanessa aprenderam os traços dessa identidade feminina hegemônica; e, as meninas Caroline e Alessandra, especialmente a Caroline negocia muitas vezes traços de sua identidade evangélica pentecostal. Os meninos preferem trabalhar na lavoura e nas lides com os animais domésticos, o que evidenciam nas escolhas de profissões. Somente os meninos Vanderlei e Edilson, trazem capital simbólico de casa, o que leva Vanderlei a optar pela profissão de veterinário. Essa escolha lhe permitirá adquirir letramento escolar e manter a identidade étnico-lingüística alemã.

Neste capítulo, os dados evidenciam que o modelo de letramento feminino da escola é co-construído nas outras salas de aula e na fronteira da sala de aula. Alguns meninos, conforme mostram os dados da 4ª série, aprenderam os modos de participação e a identidade relevante que precisam negociar na escola. Outros meninos resistem, ano após ano, a exibir traços de identidade feminina na sala de aula. Eles mantêm sua identidade masculina local com o provável ônus de abandonar os estudos cedo, o que terá conseqüências, como a dificuldade de resolver assuntos burocráticos que envolvem negociar letramento em português, conforme foi descrito no capítulo 4 deste trabalho.

Tendo concluído essa reflexão, no próximo capítulo apresento a discussão acerca dos resultados desta pesquisa e das contribuições teóricas e práticas desta tese.

7. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS E TEÓRICAS DESTE ESTUDO

Este estudo, realizado com o objetivo principal de compreender de que modo alunos e professores constroem conhecimento em eventos de letramento em língua portuguesa na Escola-núcleo Joaquim Nabuco, mostra que uma identidade feminina é socialmente reconhecida e interacionalmente reforçada como identidade de poder na escola. A adoção de um modelo de letramento basicamente feminino na escola garante uma trajetória de escolarização tranqüila para algumas meninas, que aprendem, desde casa, traços que compõem a identidade feminina local; esse modelo de letramento, por outro lado, dificulta o processo de escolarização dos meninos que precisam negociar traços de sua identidade masculina local diante desse mesmo modelo de letramento feminino ratificado pela escola.

Essa realidade está inter-relacionada com o que acontece na comunidade, na qual a identidade de gênero, a identidade étnico-lingüística alemã e a identidade religiosa estão em uma relação complexa. A identidade masculina local é composta por traços mais rurais, mais alemães e pela tradição oral local. A identidade feminina é marcada por traços mais brasileiro, mais português, mais urbano e mais voltado para a ordem disciplinar doméstica. Dessa forma, as mulheres procuram apagar traços da identidade de colono alemão e conquistar traços como conforto, luxo, letramento em português, que lhes garantam prestígio local. Os homens, por sua vez, têm sua identidade ameaçada no contato com os membros de Medianeira, que representam os traços urbanos; tais homens de Missal fortalecem essa identidade no contato

com as pessoas da área colonizada pelo sistema de posses. Quanto aos meninos, vários deles precisam negociar na escola traços dessa identidade social masculina.

Nas subseções seguintes, discuto esses resultados, respondendo às perguntas de pesquisa.

7.1. Há um contexto multilíngüe?

Sim, há um contexto multilíngüe na escola-núcleo Joaquim Nabuco. Esse contexto aparece na negociação dos alunos de traços de suas identidades sociais e na composição do modelo de letramento feminino da escola. Uma identidade feminina hegemônica, que corresponde à identidade feminina prestigiosa na comunidade local, é reconhecida e reforçada interacionalmente como identidade de poder na escola. As meninas e os meninos que tornam relevantes traços de outras identidades como a identidade evangélica pentecostal, a identidade de repetente, a identidade masculina, a identidade étnico-lingüística alemã, a identidade negra, vivem conflitos de identidade na escola. Esse conflito não é vivenciado pelos alunos devido ao uso da língua alemã, que em nível de sala de aula está apagada. Outros construtos sociais e/ou identidades, com percurso histórico anterior, emergem na atuação dos alunos em sala de aula evidenciando como a situação multilíngüe se configura nessa comunidade.

A ratificação positiva, da professora Ana, no que tange aos papéis sociais de falante e ouvinte (SHULTZ, FLORIO e ERICKSON, 1982) negociados pelas “boas alunas” da 1ª série, somada à co-construção de valores como limpeza e organização, em todos os demais ambientes da escola, caracterizam o modelo de letramento dessa escola como

basicamente feminino. É possível definir esse modelo como feminino porque é composto dos seguintes traços, conforme mostra o quadro seguinte: + brasileiro, + português, + valores mais urbanos e + treinamento da ordem disciplinar doméstica:

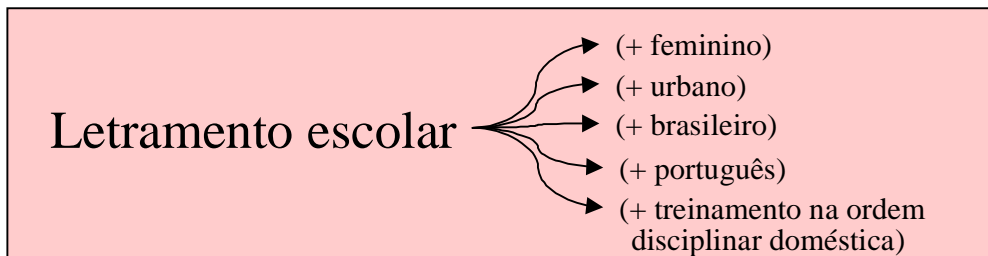


Figura 4. Traços do modelo de letramento escolar

A co-sustentação de algumas meninas da 1ª série dos pisos conversacionais propostos por Ana, o que é sinalizado pela auto-seleção e pela apresentação espontânea do caderno, parece garantir, para elas, o *status* de boas alunas. Esse *status* as torna monitoras de meninos e lhes confere uma autoridade interacional ratificada por Ana. Assim, uma identidade feminina é socialmente reconhecida e interacionalmente reforçada como identidade de poder nessa sala de aula. Os traços dessa identidade feminina hegemônica têm significativa similaridade com os traços que compõem o modelo de letramento da escola. São eles: (+) brasileiro, (+) urbano e (+) treinamento na ordem disciplinar doméstica, conforme mostra o quadro seguinte:

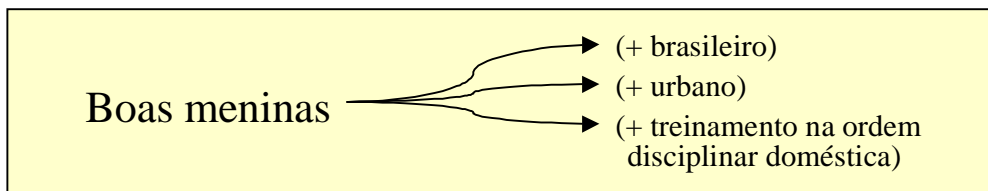


Figura 5. Traços da identidade feminina hegemônica

A maioria das meninas da 1ª série apresentam, na maior parte do tempo, os traços dessa identidade feminina na sua conduta, o que lhes garante não somente um engajamento ativo nos pisos conversacionais propostos por Ana, mas a apresentação espontânea do caderno e o papel de monitoras de alunos com mais dificuldade. Elas recebem, em casa, uma orientação muito próxima daquela valorizada na escola. Dessa forma, o seu percurso para a aquisição do letramento em português na escola revela-se mais tranqüilo se comparado com o percurso dos meninos. Algumas meninas, no entanto, como a Caroline e a Jaqueline, precisam negociar, também, traços de outras identidades sociais que não correspondem à identidade feminina hegemônica. A aluna Jaqueline tem a identidade negra como elemento relevante nessa negociação identitária, conforme descrito na subseção 5.5, e a aluna Caroline negocia sua identidade religiosa na sequencialidade da interação face a face, conforme mostrei na subseção 5.2. A negociação desses traços pelas duas meninas revela construtos históricos anteriores relacionados a colonização da comunidade. A manutenção da identidade católica através das práticas de letramento nessa Igreja e o fortalecimento da identidade masculina local na sua relação com os agricultores da área colonizada pelo sistema de posses (conferir subseção 4.1) revelam construções sociais nessa comunidade multilíngüe que as crianças e os professores reproduzem e co-constroem na escola.

Além disso, Ana auxilia mais diretamente os meninos, construindo espaços relevantes para avaliar sua aprendizagem, acompanhando a cópia que fazem e corrigindo o seu caderno. Eles são nomeados falantes primários com perguntas de demonstração de conhecimento (SINCLAIR e COULTHARD, 1975), e o acompanhamento na cópia, na resolução e na correção do caderno acontece como parte da organização devida das atividades no caderno, incluindo o acerto nas atividades. Além disso, eles precisam negociar traços de sua higiene pessoal, como mãos sujas, unhas compridas, roupa suja, suador, vermelhidão.

Assim, meninos, como o Jair, o Édio, o Marcelo, o Antônio, o Fabiano e Rafael da 1ª série, vivem conflitos de identidade para a aquisição do letramento na escola. Eles, conforme mostra o quadro a seguir, estão mais orientados para valores rurais, aprendem, muitas vezes, a língua alemã e estão menos voltados para o treinamento da ordem disciplinar.

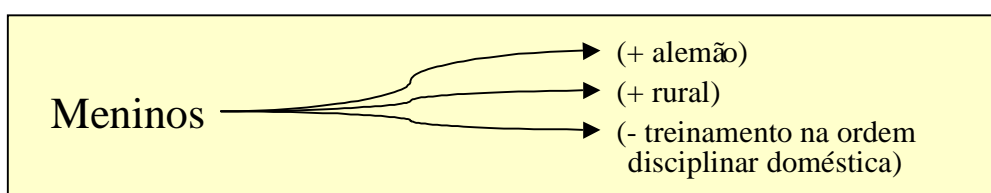


Figura 6. Traços da identidade masculina local negociados pelos meninos

De acordo com o modelo de letramento escolar, o bom aluno é aquele que é organizado e limpo, tanto com relação ao material escolar como em relação a si próprio; aquele que realiza todas as atividades no tempo devido, que participa da aula, que se alinha nos enquadres da professora e que fica em silêncio durante a realização das atividades pela classe. A maioria dos meninos da 1ª série não correspondem a esse modelo pelo fato de não se auto-selecionarem para o turno conversacional, não organizarem devidamente as atividades no caderno, não zelarem pela sua higiene pessoal nos moldes exigidos pelos agentes escolares. Trata-se de traços que eles precisam negociar com o modelo de letramento da escola.

Assim como em Oberwart/Áustria (GAL, 1998), onde a escolha lingüística está associada ao *status* de camponês, no município de Missal, a escolha lingüística, somada a outros traços rurais, está associada à identidade de colono alemão. Dessa forma, considerando que a escola apagou o uso da língua alemã em sala de aula, meninos, como Jair, Édio,

Marcelo, Antônio, Fabiano e Rafael da 1ª série negociam outros traços dessa identidade, como por exemplo através do asseio pessoal e da organização do caderno.

Para os alunos André e Kevin, da 1ª série, outras identidades sociais se tornam, muitas vezes, mais salientes em sala de aula. André precisa negociar traços de sua identidade de repetente e Kevin, de sua identidade negra. A negociação do aluno Kevin, assim como da aluna Jaqueline, revela construtos históricos anteriores da comunidade multilíngüe relacionados com a colonização do lugar, conforme explicito melhor na subseção 7.3,

O aluno Vanderlei traz capital simbólico (BOURDIEU, 1998) de casa, o que lhe garante uma ratificação muito próxima daquela recebida pelas boas alunas. Alguns meninos da 4ª série, como Mateus, Jairo, Marcos e Rogério, mostram que aprenderam as formas de participação e os traços das identidades relevantes na escola. Outros meninos, no entanto, como o aluno Derli da 2ª série e alguns meninos da 4ª série que correram e suaram no horário do intervalo (conferir subseção 6.1 e 6.2 desta tese), resistem, ano após ano, aos traços da identidade feminina hegemônica. Eles respondem por essa escolha, ou seja, além de serem reconhecidos na escola como alunos difíceis, a turma acaba com esse rótulo, como a 2ª série, conforme mostrei na subseção 6.1, e os professores e a diretora se empenham para mudar tais traços. Assim, esses alunos que resistem acabam, em muitos casos, por abandonar a escola muito cedo. Essa atitude terá conseqüências na comunidade, como o fato de se tornarem alvos fáceis de pessoas mal-intencionadas, como agiotas e trambiqueiros, conforme mostrou o relato do Tarso, descrito na subseção 4.3 desta tese.

Em síntese, a análise da interação face a face na 1ª série (capítulo 5) e a negociação nos outros ambientes da escola (capítulo 6) mostrou que os alunos e professores negociam na escola construtos sociais da comunidade, os quais evidenciam como o contexto multilíngüe se configura na mesma. A escola reforça a realidade presente na comunidade,

uma vez que ratifica positivamente em sala de aula uma identidade feminina hegemônica, que corresponde à identidade feminina prestigiosa na comunidade local. As meninas e os meninos que negociam traços dessa identidade, na maior parte do tempo, conquistam *status* de bons alunos. Aqueles alunos, que tornam mais relevantes traços de outras identidades sociais, precisam negociar tais traços no processo de aquisição do letramento em português na escola. Considerando essa negociação, descrevo, na subseção seguinte, como os alunos constroem conhecimento em eventos de letramento em língua portuguesa.

7.2. A construção de conhecimento em eventos de letramento em língua portuguesa

O modelo de letramento da escola foi definido neste estudo como feminino. Paralelamente aos traços de conduta mais amplos que permitem defini-lo dessa forma, conforme sintetizei na subseção anterior deste capítulo, é preciso destacar outro traço relevante desse modelo: sua ênfase aos modos de participação social ou à negociação dos papéis sociais de falante e ouvinte na sala de aula (SHULTZ, FLORIO e ERICKSON, 1982). Há uma negociação continuada, entre os alunos e a professora Ana, dessas formas de participação social. Elas são definidoras não só da competência comunicativa dos alunos, mas do *status* de bom aluno e do *status* de boa turma.

Na turma da 4ª série, reconhecida, pelo professor, como boa turma, os alunos conhecem bem as formas de participação social, conforme o professor (vide capítulo 6). Dessa forma, como os alunos conhecem as formas de interação social com diferentes textos escritos, esses textos têm um papel significativo na interação social, caracterizando diferentes eventos de letramento (HEATH, 1982, 1983). Além disso, alguns meninos dessa série

negociam traços da identidade feminina hegemônica na escola, o que lhes garante *status* de alunos excelentes. Na 1ª série e na pré-escola, a preocupação principal é ensinar as formas de participação social aos alunos e, por isso, os meninos da 1ª série precisam negociar traços de sua identidade masculina, traços que significam conflito com o modelo de letramento da escola.

Nesse sentido, o modelo de letramento escolar é similar às práticas de letramento que acontecem na Igreja católica. Na escola, os modos de participação garantem a construção de uma identidade de bom aluno e, na Igreja, o uso sincronizado de modos de participação evidencia quem é membro efetivo da comunidade. O modelo da escola se distancia, no entanto, do modelo da Igreja ao enfatizar demasiadamente valores mais urbanos, de maior nível de letramento. O modelo escolar orienta os alunos para valores da vida urbana que levam os meninos a conflitos de identidade. Assim, os meninos acabam abandonando mais cedo a escola e mantendo a identidade masculina local, ou continuam na escola adquirindo mais letramento e, para tanto, apagando traços da identidade masculina local. Em síntese, o modelo de letramento escolar não contribui para a aquisição do letramento em português dos meninos, nem para a manutenção da identidade étnico-lingüística alemã. Nesse sentido, a escola presta um desserviço aos homens futuros e à comunidade como um todo, ou seja, os homens que permanecem têm somente letramentos, como o adquirido no domínio da igreja, e pouco letramento escolar, o que os habilita pouco para a administração de assuntos burocráticos por exemplo.

Por outro lado, a construção de conhecimento daqueles que permanecem na escola não os habilita a saírem da comunidade com vistas a conquistar novos espaços sociais. Tanto para os meninos que permanecem na escola como para as meninas, o modelo de letramento feminino não possibilita a construção de um conhecimento que os capacite para atuar em

outras comunidades que exigem letramento pleno em português. Assim, muitos permanecerão na comunidade. Quando, porventura, um desses alunos consegue sair da comunidade, o conflito é bastante significativo. As meninas, por exemplo, que têm sua identidade interacionalmente reforçada, como identidade de poder na escola, conforme mostram os capítulos 5 e 6 desta tese, ao sair da comunidade, precisam, muitas vezes, negociar traços da identidade étnico-lingüística alemã. Nesse sentido, o choque cultural, devido ao não-desvelamento ou à falta de autoconhecimento de sua identidade étnico-lingüística alemã, é muito grande. A identidade étnico-lingüística, revelada pelo uso do brasileiro, será talvez o primeiro confronto ou conflito a ser negociado tanto pelo menino como pela menina. Paralelamente a isso, no entanto, surgirão conflitos relacionados à situação minoritária em termos de classe social, realidade rural e a nível mínimo de escolaridade, conflitos que exigirão negociação constante.

Dessa forma, é possível afirmar que a escola local contribui para a manutenção do *status quo*. Por um lado, a escola dificulta a aquisição de letramento por parte dos meninos que, muitas vezes, abandonam a escola bastante cedo. O letramento construído pelas meninas, por outro lado, não lhes dá condições de empreender uma vida acadêmica fora dessa comunidade. Elas irão continuar profissionalizando-se como professoras, secretárias, recepcionistas, balconistas, ou seja, limitando-se à conquista de prestígio local. A escola reforça, assim, a relação complexa de identidades sociais presentes na comunidade, contribuindo para que a identidade étnico-lingüística alemã e, conseqüentemente, para que a língua alemã se tornem um traço exclusivo da identidade masculina local. Além disso, a escola priva os alunos de construir um capital simbólico (BOURDIEU, 1998) em termos de letramento em português, capital que os capacite a disputar cargos de maior letramento dentro da própria comunidade, por exemplo. Dessa forma, os cargos que exigem maior letramento

escolar continuarão sendo ocupados por homens de fora, a mulher local ocupará cargos de maior letramento, mas somente aqueles reconhecidamente femininos, e o homem local continuará em subempregos, como na função de “Serviços gerais” na Prefeitura.

Em síntese, a negociação de identidades sociais que acontece na escola reflete as relações sociais efetivadas na comunidade, ou seja, na negociação entre alunos e professores na escola-núcleo, são negociadas, não somente as línguas e as formas interacionais do contexto multilíngüe, socioculturalmente apreendidas, mas as lutas simbólicas presentes na comunidade. Na escola, um microcontexto ou uma microcena (ERICKSON, 1989), os atores sociais negociam traços identitários, marcados, conforme discuto na subseção seguinte, pelas lutas simbólicas (BOURDIEU, 1998) presentes na comunidade.

7.3. A negociação de identidades sociais na comunidade

Na comunidade, a identidade de gênero e a identidade étnico-lingüística estão em uma relação complexa, o que é evidenciado na orientação que homens e mulheres apresentam no que se refere ao letramento em português. Enquanto os homens estão mais voltados para valores locais da terra, conforme evidencia a sistematização dos quadros a seguir, as mulheres buscam o letramento, via escolarização, para conseguir prestígio local. Elas - ao contrário dos homens, que obtêm afirmação local por serem homens, trabalhadores e proprietários de terras - buscam conquistar o prestígio local pela aquisição do letramento escolar.

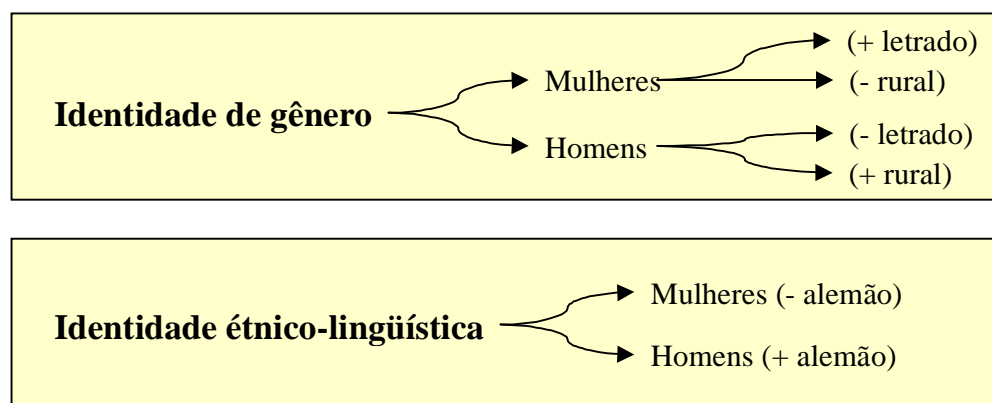


Figura 7. Traços da identidade feminina e masculina local associados à identidade étnico-lingüística alemã

A orientação atual das mulheres (+ letrado e – rural), associada a outros fatores sociais, conforme foi descrito no capítulo 4 deste estudo, constitui uma nova identidade de gênero nessa comunidade. Enquanto a mulher da primeira geração do lugar trabalhou junto com o marido e os filhos no cultivo da terra e na lida com os animais domésticos, a mulher da segunda geração busca conquistar *status* local diferente via aquisição do letramento escolar. Uma das razões para isso acontecer é que, embora as mulheres mais velhas tenham trabalhado lado a lado com o marido na lavoura, o *status* de proprietário da terra cabia ao marido. Outra razão é a situação sociolingüísticamente complexa da comunidade descrita neste trabalho, que significou conflitos de identidade ao entrar em contato com a sociedade mais ampla, representada por Medianeira, conflitos vivenciados com as pessoas com mais letramento escolar, com as mulheres que vieram de outras comunidades, conflitos ao verem seus filhos passando por dificuldades na escola porque ingressavam nesse domínio monolíngües em alemão; tudo isso parece levar as mulheres a projetar para as suas filhas uma identidade feminina reconhecida na comunidade.

A conquista desse *status* constitui uma nova identidade feminina local, que procura apagar traços que compunham a identidade feminina anterior, tais como: ser trabalhadora rural, falar alemão, morar na zona rural, casar e ter vários filhos, ter um baixo nível de letramento e pouco domínio do brasileiro. Esses traços caracterizam a identidade de esposa de colono alemão. Os traços da identidade masculina atual, por outro lado, continuam muito similares aos traços do homem e da mulher da primeira geração. Eles continuam com traços mais rurais, orientados para a cultura oral, para a língua alemã e brasileira e menos para o português escrito e a sociedade contemporânea urbana mais ampla.

Essas identidades sociais masculina e feminina, presentes na comunidade e co-construídas na escola, constituem-se a partir: a) da relação das pessoas da comunidade com os membros da área colonizada pelo sistema de posses e com as pessoas de Medianeira que representam os valores urbanos; e b) da participação dos membros da comunidade em diferentes comunidades de prática (ECKERT e McCONNELL-GINET, 1992) e/ou diferentes práticas de letramento (BARTON, 1994).

Os membros da área colonizada em bases cooperativistas formam, em princípio, uma comunidade lingüística (GUMPERZ, 1993). Eles compartilham o mesmo repertório lingüístico (alemão e brasileiro) e as formas de participação social, e há uma fronteira simbólica, localizada geograficamente na mesma direção, conforme foi descrito no capítulo 4 deste estudo. Essa fronteira é marcadora da identidade local porque representa, por um lado, a relação com as pessoas da área colonizada pelo sistema de posses, e, por outro, a relação com os moradores de Medianeira, que representam os valores urbanos de fora.

Essa fronteira, entretanto, parece não somente unir o grupo como uma comunidade, conforme a definição de Gumperz (1993), mas marcar diferentemente as relações sociais das pessoas na comunidade. Enquanto Medianeira parece ser a fronteira de

referência das mulheres, os homens orientam-se para as duas fronteiras em dois sentidos: a) fortalecer a sua identidade étnico-lingüística, valorizada em nível local; b) resistir para manter sua identidade étnico-lingüística alemã.

No primeiro caso, a relação com as pessoas da área colonizada pelo sistema de posses reforça a sua identidade étnica, uma vez que o agricultor dessa área pertence a “o Nordeste de Missal”, conforme descrito no capítulo 4 deste estudo. Nessa relação, o homem da área colonizada em bases cooperativistas destaca a sua identidade de trabalhador rural. Ele comprou as suas terras e, por isso, é reconhecido como o colonizador do município. Além disso, ser trabalhador parece ser um dos traços reconhecidos de sua identidade étnica, assim como dos descendentes de italianos, conforme mostra o estudo de Trevisan (2000).

No segundo caso, ainda na mesma fronteira geográfica, está a fronteira com Medianeira, que representa os valores urbanos, logo, mais contemporâneos, exigentes de maior nível de letramento. Nessa relação, o agricultor sente-se estigmatizado como “alemão batata” ou como um membro de uma Alemanha ficcional e deslocada (conferir capítulo 4 deste estudo). O traço marcador dessa identidade de agricultor alemão é, principalmente, a fala brasileira, marcada pela língua alemã. As pessoas de Medianeira representam, nesse caso, a ideologia dominante de uma sociedade monolíngüe e com valores mais urbanos e modernos.

As duas fronteiras marcam a negociação das identidades sociais na comunidade, ou melhor, a identidade de gênero e a identidade étnico-lingüística estão complexamente inter-relacionadas na comunidade devido à orientação de homens e de mulheres da comunidade para tais fronteiras. Em termos geográficos, as duas fronteiras estão na mesma direção, mas simbolicamente marcam, de forma diferente, a orientação de homens e de mulheres na comunidade.

Assim, embora os membros da área colonizada pelo sistema cooperativista compartilhem o mesmo repertório lingüístico, esse repertório é negociado diferentemente por homens e por mulheres. As mulheres, com o apagamento da língua alemã e de traços mais rurais, procuram minimizar a fragilidade das linhas de comunicação, uma vez que o outro lado da linha representa o capital simbólico que lhes garante *status* local. Dessa forma, os membros, unidos aparentemente por padrões de interação social, estão separados por orientações diferentes. Além disso, a linguagem é um dos traços da identidade local, e as mulheres, embora membros centrais, negociam diferentemente tais traços. Dessa forma, o conceito de comunidade de fala (conferir discussão da subseção 2.2) também não abarca a complexidade de relações sociais que, conforme mostra este estudo, precisam ser compreendidas em termos de negociação em comunidades de prática (ECKERT e McCONNELL-GINET, 1992) e/ou práticas de letramento (BARTON, 1994).

As mulheres participam diferentemente de práticas sociais e/ou práticas de letramento do que o fazem os homens. Enquanto elas estão em trabalhos que exigem maior nível de letramento e participam de práticas no local de trabalho, no local de estudo, no comércio, os homens trabalham em locais que exigem baixo nível de letramento escolar e, com frequência, trabalham ou visitam os pais na zona rural (conferir capítulo 4 deste estudo). Assim, enquanto a mulher procura adquirir letramento em português para conquistar *status* local, o homem resiste ao letramento por ser um dos traços que ameaça sua identidade masculina local.

A escola co-constrói essa identidade masculina e feminina local com seu modelo de letramento feminino. Na negociação com os meninos que produzem traços da identidade masculina local e com aqueles filiados à identidade étnico-lingüística alemã, como o aluno Fabiano, transparece o conflito de identidade vivido pelos meninos. O modelo de letramento

escolar, além de considerar a organização e a limpeza como valores, mantém, também, valores urbanos como valores a serem buscados. Dessa forma, o menino, filho de agricultor, que já faz serviços de agricultura e pecuária antes mesmo de entrar na escola e que gosta de fazê-los, percebe isso como um desvalor na escola.

Assim, os meninos podem resistir aos traços da identidade feminina hegemônica na escola pelo fato desta ameaçar a sua identidade masculina local. Nesse caso, ou eles abandonam cedo a escola e mantêm a sua identidade masculina local, ou aprendem a assumir traços da identidade feminina hegemônica na escola e apagar traços da identidade masculina na escola ou, então, precisam ter capital simbólico para poder manter a sua identidade masculina e adquirir o letramento escolar.

A relação da professora com o menino Kevin e com a menina Jaqueline da 1ª série, ambos negros, aponta para a relação que os membros da comunidade colonizada em bases cooperativistas mantêm com os membros da área colonizada pelo sistema de posses. Enquanto a identidade negra não representa um papel relevante para as alunas Andressa e Vanessa, que aprenderam os traços da identidade social relevante que precisam negociar na escola (conferir subseção 6.3), essa identidade precisa ser negociada por Kevin e Jaqueline. A relação que a professora estabelece com essas duas crianças aproxima-se da relação que os membros da comunidade mantêm com os membros da área colonizada pelo sistema de posses, ou seja, a área, sendo reconhecida como “o nordeste de Missal”, precisa ser auxiliada constantemente pela Prefeitura, por exemplo. Na escola, as crianças recebem ajuda reiterada de Ana.

Por fim, a negociação da professora com a aluna Caroline aponta para a relação complexa que se estabelece com as pessoas de religião diferente da católica. Essa aluna, na forma de vestir, apresenta símbolos de sua filiação à identidade evangélica. Esses símbolos

não correspondem à identidade de menina local, que tem o cabelo cortado e muito bem penteado, veste calça comprida em dias de frio e em dias de Educação Física, organiza devidamente o material escolar e as atividades no caderno. Nesse sentido, quando Ana negocia a participação social da aluna Caroline, principalmente em termos de alinhamento no enquadre proposto, ela negocia traços de sua identidade religiosa.

Essa negociação com a aluna Caroline revela que os modos de participação social dela não correspondem aos modos da identidade feminina hegemônica. Ou melhor, conforme foi descrito na subseção 4.3 deste estudo, o culto, a missa e a catequese contribuem para a manutenção de uma identidade religiosa local. Aquele que não participa dessas práticas vai deixando de ser um membro da comunidade, porque, na sincronia entre formas de participação e no seguimento do que revelam as palavras sagradas, o indivíduo garante seu *status* de membro da comunidade. Nesse sentido, o modelo de letramento escolar, ao valorizar os modos de participação social, aproxima-se do modelo de letramento da Igreja e, por isso, alunas como Caroline precisam negociar traços de sua identidade evangélica com tal modelo.

Em síntese, há uma relação complexa na comunidade entre a identidade de gênero, a identidade étnico-lingüística alemã, a identidade religiosa e a identidade negra, que é co-construída na escola. Nesse sentido, a escola contribui, por um lado, para a manutenção do *status quo* e, por outro, para uma mudança lingüística em curso. As novas gerações, assim como as mulheres da segunda geração, buscarão, provavelmente, empregos urbanos e todos os valores associados ao urbano, como conforto, luxo, língua brasileira e letramento em português. A língua alemã, caso essa mudança mantiver seu curso, poderá se tornar uma língua de homens.

Esses são, enfim, os resultados desta pesquisa, que possibilitam registrar algumas implicações teóricas e práticas, conforme discuto nas subseções seguintes.

7.4. Implicações teóricas deste estudo

Os resultados desta pesquisa, discutidos na subseção anterior, possibilitam descrever algumas contribuições do estudo para as discussões da Sociolinguística Interacional e da Etnografia.

A primeira contribuição está relacionada à definição de identidade social. Os indivíduos estão sempre negociando identidades sociais. Não há uma identidade ou uma essência de indivíduo. As pessoas negociam identidades sociais construídas através de um contato intenso em determinada rede social (GUMPERZ e COOK-GUMPERZ, 1982) ou determinadas comunidades de prática (ECKERT e McCONNELL-GINET, 1992) e/ou determinadas práticas de letramento (BARTON, 1994). A participação individual ao mesmo tempo em várias comunidades de prática possibilita a construção de identidades sociais.

Essa construção, conforme mostram os resultados desta pesquisa, acontece diferentemente para membros aparentemente próximos e que, em princípio, pertencem à mesma comunidade linguística (GUMPERZ, 1993). A participação diferenciada de meninos e de meninas em casa inicia uma construção diferenciada de membro do grupo, ou melhor, de uma identidade étnico-linguística alemã. Essa construção é co-construída na escola, um dos domínios sociais da comunidade, levando meninas e meninos a negociar diferentemente a identidade étnico-linguística alemã. Enquanto eles a negociam para a manutenção, as meninas procuram apagá-la.

Nessa construção, a linguagem mostra-se um dos traços da identidade étnico-linguística alemã. A língua alemã ou o brasileiro marcado por traços da língua alemã são traços da identidade de colono alemão. Na escola, entretanto, esses traços não são centrais, contribuindo com a crítica de Bucholtz (1999) ao conceito de comunidade de fala. Na escola,

o menino negocia traços, como sujeira e organização, que também são marcadores da identidade masculina local, reconhecida pelas mulheres locais e pelas pessoas do município de Medianeira, como traços da identidade de colono alemão.

Os membros que negociam uma identidade negra, que seriam excluídos dessa comunidade de fala (conferir subseção 2.2), são os indivíduos com uma atuação diferenciada e que revelam como se compõem as identidades locais, uma vez que precisam negociar com essas identidades. A negociação desses indivíduos, como no caso do aluno Kevin e da aluna Jaqueline, ambos negros, revela lutas simbólicas presentes na comunidade.

Além disso, as identidades revelam filiação a grupos sociais mais amplos, com percurso histórico anterior, conforme mostra a descrição sobre a colonização do município na subseção 4.1 deste trabalho, e vivos na atuação dos participantes que lançam mão desse pertencimento para a sua ação social situada. Nesse sentido, o membro que dá margem a uma atuação diferenciada contribui significativamente para a construção e para o desvelamento de significados sociais locais (ECKERT e McCONNELL-GINET, 1992).

A segunda contribuição teórica deste estudo está relacionada com o conceito de letramento como prática social (BARTON, 1994). Definido em termos de eventos e práticas sociais, o conceito de letramento destaca a importância da interação entre os participantes e os processos e estratégias interpretativas com o texto escrito (HEATH, 1982, 1983). Trata-se, conforme mostram os resultados desta pesquisa, de aprender as formas de participação na escola, por exemplo, concebida como a agência oficial para letrar as pessoas, que é especialmente crucial em uma comunidade de tradição notadamente oral. Essa aprendizagem é parte crucial na construção de conhecimento e na construção social da identidade feminina hegemônica da escola.

Essa identidade, assim como outras identidades sociais, é negociada em eventos de letramento singulares. Os participantes de um evento evidenciam pistas de formas culturais usadas e negociadas para construir sentido do texto escrito. Assim, a negociação não acontece entre um leitor e um texto, mas de um leitor, com uma ou mais construções sociais, que interage com o texto escrito. Os eventos de letramento que acontecem em domínios sociais, como a escola e a igreja, evidenciam, então, os modos culturais de construção do sentido de um texto escrito. A sincronia entre os modos de participação na igreja - que caracteriza suas práticas de letramento como rituais - somados à preocupação da escola-núcleo com a aprendizagem das formas de participação, evidencia que, nessa comunidade, os modos de interagir com o texto escrito têm um papel fundamental. É preciso identificar pistas que sinalizem a forma trazida por um leitor para interagir com o texto escrito.

Nesse sentido, o encontro face a face para a construção de sentido de um texto escrito torna-se complexo inerentemente. Os participantes, conforme mostra este estudo, negociavam diferentes papéis sociais de falante e ouvinte (SHULTZ, FLORIO e ERICKSON, 1982) e, conseqüentemente, interagiam de forma diferente com o texto escrito. Enquanto a identidade feminina é interacionalmente ratificada como identidade de poder na sua relação com o texto escrito, os meninos negociavam o papel de falante e traços de sua identidade masculina local nessa interação. Isso significa que meninos e meninas constroem, de forma diferente, uma relação com o texto escrito. Isso é significativo para esses alunos uma vez que vêm de uma comunidade com poucos letramentos.

A terceira contribuição teórica deste estudo é evidenciar que há uma diferença em termos de *participant structure* (SHULTZ, FLORIO e ERICKSON, 1982) e *participant framework* (GOFFMAN, 2002b) ambas traduzidas para o português como estruturas de participação. Uma descrição em termos de papéis sociais de falante e ouvinte (*participant*

structure) contribui significativamente, neste estudo, para reconhecer a negociação e a construção de identidades sociais (*participant framework*). O desenho das diferentes estruturas de participação que se estabelecem, em termos de co-sustentação do piso conversacional que Ana sustenta, evidenciou que as meninas se auto-selecionam significativamente para o turno, assumindo o papel de falante primário. Essa descrição em termos de *participant structure*⁴⁴ permitiu identificar que uma identidade feminina é socialmente reforçada como identidade de poder e que os meninos precisam negociar traços de sua identidade masculina com o modelo de letramento da escola.

Assim, para uma análise em termos de negociação de identidades sociais na interação face a face, é relevante observar a co-sustentação de pisos conversacionais. A auto-seleção de algumas meninas para o turno confirma o que mostrou a análise situada, ou seja, que essas meninas negociam os traços que correspondem à identidade feminina hegemônica. A nomeação de falantes primários para meninos e seu silêncio na segunda parte do par adjacente também mostram que eles são mais passivos e que precisam negociar traços de sua identidade masculina.

A quarta contribuição teórica deste estudo é registrar que, para uma análise em termos de papéis sociais de falantes e ouvintes, o sistema de tomada de turnos, proposto pela Análise da Conversa, mostra-se significativo, uma vez que evidencia haver uma obrigatoriedade do sistema ignorada pelos meninos. Considerando que a estrutura básica da interação entre alunos e professora da 1ª série era o IRA, o silêncio dos meninos na segunda parte do par adjacente torna-se ainda mais revelador de um traço de sua identidade masculina. Assim, a análise do sistema de tomada de turnos e do sistema de reparo pode revelar pistas da

⁴⁴ Estruturas de participação para SHULTZ, FLORIO e ERICKSON, 1982.

negociação de identidades sociais, corroborando os resultados de pesquisas atuais em Análise da Conversa (ANTAKI e WIDDICOMBE, 1998).

A quinta e última contribuição teórica deste estudo é a orientação metodológica qualitativa de análise dos dados. A metodologia etnográfica (ERICKSON, 1989) recomenda alguns princípios. Desses, os princípios relevantes para este estudo foram a reflexividade e o estranhamento que permitiram desvelar a complexidade de relações sociais presentes na comunidade da qual também já participei por um longo período de minha vida. Compreender o envolvimento pessoal com a pesquisa permite perceber quais respostas circunscrevem-se a interesse individual e quais delas interessariam efetivamente à comunidade acadêmica.

7.5. Contribuições para a prática educacional

Este estudo, realizado em uma escola-núcleo de ensino fundamental, traz algumas contribuições para a prática educacional. A primeira grande contribuição é mostrar, como fez Heath (1982, 1983), que um modelo único de letramento não contempla a complexidade de relações sociais dentro de uma comunidade. As pessoas negociam identidades sociais, como identidade de gênero, identidade étnico-lingüística alemã, identidade religiosa, identidade étnica brasileira, conforme mostra este estudo. Os falantes negociam essas identidades buscando manter uma imagem que eles têm de si, o *self* (GOFFMAN, 2001). O que esta pesquisa revela, então, é que a adoção de um modelo, como o modelo feminino da escola-núcleo, significa a instauração de conflitos identitários para alguns alunos. Os meninos negociam tais traços, mas com uma desvantagem que leva aqueles que querem obter sucesso

nesse domínio a adotar uma identidade feminina na escola. Nesse sentido, a escola contribui para a manutenção do *status quo*.

Para que um trabalho diferenciado seja possível, no entanto, seria preciso desenvolver uma metacsciência a respeito das identidades sociais negociadas por um falante. Esse trabalho de autoconhecimento do professor e dele com os aluno é, no entanto, penoso, cheio de conflitos e auto-enganos e, por isso mesmo, praticamente inexistente.

Este estudo mostra que, na comunidade de Missal, por exemplo, a negociação de identidades sociais é bastante complexa e que os alunos negociam na sala de aula traços de suas identidades sociais, construídas na comunidade. Desenvolver uma metacsciência acerca dessas relações sociais significou um trabalho de desvelamento e de conflitos para mim, durante a realização da pesquisa, conforme descrevo no relato autobiográfico da subseção seguinte. Isso sugere que um curso para professores ou um programa educacional que tenha por objetivo desenvolver essa metacsciência precisa ser um trabalho continuado de autoconhecimento.

Nesse sentido, os programas educacionais e/ou as políticas lingüísticas precisam levar o professor a reconhecer as identidades sociais negociadas por ele e seus alunos em sala de aula, a fim de que a escola não seja mais um domínio no qual as pessoas reproduzam lutas simbólicas e identidades de poder presentes na sociedade.

Outra contribuição a destacar é a necessidade de a escola fazer um trabalho diferenciado para atender a necessidades locais. Em Missal, por exemplo, além do modelo de letramento feminino levar os meninos a abandonarem a escola bastante cedo, os que permanecem, aprendem pouco ante as possibilidades de sua realidade cotidiana. Tornam-se alvos fáceis de agiotas, por exemplo, por possuírem baixo nível de letramento em português. Além disso, muitos vivem conflitos de identidade por passarem a vislumbrar valores dos

quais não conseguem se apropriar. Não se trata, nesse caso, de promover uma educação que mantenha o *status quo*, mas que fortaleça os membros da comunidade de modo a favorecer a sua dignidade como sujeitos de uma dada coletividade.

Com isso, pretendo destacar que a escola poderia propor um modelo de letramento voltado para a realidade rural da comunidade. Isso contribui para desmistificar em parte o mito de letramento presente no Brasil, no sentido de que todos precisam de anos de escolaridade para se apropriarem do conhecimento legitimado pela escola. Quando essa escola não capacita essas pessoas a competir em um mercado de trabalho mais amplo, é muito mais significativo contribuir para uma vida mais digna na comunidade.

Em consonância com essa idéia, quero destacar a importância de promover na comunidade atividades que resgatem a cultura alemã. Essas atividades que já estão sendo desenvolvidas em nível local, por iniciativa de membros dessa mesma comunidade, ajudam no fortalecimento da identidade alemã em Missal.

A última contribuição para a prática educacional é em termos de política lingüística. Este trabalho mostra que o contexto multilíngüe não é negociado na escola através da língua alemã, mas através de outros construtos sociais aos quais a língua alemã está associada. Dessa forma, um programa de educação bilíngüe para as escolas dessa comunidade precisaria fortalecer principalmente a identidade étnico-lingüística alemã. Esse fortalecimento precisaria acontecer em duas vias: garantindo a apropriação de letramentos e valorizando a vida rural local.

No primeiro caso, considerando que a língua alemã está associada à vida rural, à identidade de colono alemão, o programa precisaria oferecer uma educação bilíngüe (alemão/português) para resolver tanto o vácuo do letramento dos homens locais como numa tentativa de valorizar essa identidade local. A situação minoritária desse grupo, em termos

socioeconômicos, contribui para que traços da identidade étnico-lingüística alemã revele sua situação minoritária na microrregião. Dessa forma, o letramento em alemão poderia atribuir *status* positivo a essa identidade enquanto o letramento em português auxiliaria os agricultores para que não se tornassem alvos fáceis de pessoas mal-intencionadas que acabam contribuindo para mantê-los na sua situação minoritária em termos socioeconômicos.

No caso das mulheres, um programa de valoração da vida local poderia garantir a auto-estima do grupo e, em conseqüência, a vida local também poder-se-ia tornar uma escolha bastante atraente para elas. Além disso, com um fortalecimento socioeconômico da comunidade, as mulheres poderiam conquistar valores associados à urbanidade, como conforto por exemplo, sem precisar apagar traços da identidade étnico-lingüística alemã.

Finalmente, seria preciso planejar que alemão ensinar na escola. O alemão padrão bem como os traços da identidade étnica alemã estão, conforme mostro na subseção seguinte, bastante distantes dos traços que compõem a identidade étnico-lingüística alemã brasileira. A língua alemã falada em Missal é uma língua oral, marcadora de uma identidade masculina local, relacionada à realidade rural local e, por isso, um traço que constitui uma identidade local que é estigmatizada na microrregião. Também não há uma relação com a Alemanha positivamente reconhecida na microrregião. Considerando, assim, o *status* do alemão local, planejar o ensino de uma língua alemã torna-se uma questão bastante complexa.

Em síntese, este trabalho mostra que para viabilizar um processo de nuclearização, como o que aconteceu nas escolas de ensino fundamental - 1ª a 4ª série - deste município, bem como para pensar um currículo, como os PCNs por exemplo, ou um programa educacional bi e/ou multilíngüe, é preciso ter um conhecimento de como as pessoas negociam identidades sociais ou como a situação multilíngüe se configura na comunidade contemplada.

7.6. A relação autobiográfica com o trabalho

Início este relato retomando uma inquietação particular quanto ao meu pertencimento à comunidade na qual realizei este estudo. Nasci e cresci na comunidade multilíngüe onde realizei o trabalho de campo para esta pesquisa; cursei o magistério no noroeste do Rio Grande do Sul; cursei a universidade em Foz do Iguaçu/oeste do Paraná, realizei o mestrado em Campinas/São Paulo e, hoje, trabalho no noroeste do Estado do Paraná. Além disso, durante o desenvolvimento deste estudo, morei seis meses na Alemanha. Considerando a convivência e a participação nessas várias “comunidades”, como definir o meu pertencimento a uma comunidade específica? Isso é possível?

Iniciei, de alguma forma, este estudo com esse dilema. Como alguém do grupo, mais especificamente uma mulher e professora do grupo, eu estava preocupada em compreender o que acontecia nas escolas. Como professora e coordenadora em escolas da comunidade, eu já experienciara o fracasso dos meus alunos. Dessa forma, procurava compreender, como pesquisadora, o que acontecia nas escolas de Missal.

Iniciei esta pesquisa, então, com a hipótese de que as crianças vindas de escolas multisseriadas precisariam negociar a identidade étnico-lingüística alemã na escola-núcleo Joaquim Nabuco. Os resultados de minha pesquisa anterior (JUNG, 1997), que evidenciou que as crianças usavam a língua alemã em sala de aula, levaram-me a propor um projeto e ir para esta pesquisa de campo com a hipótese de que as crianças que vinham das escolas multisseriadas usariam a língua alemã em sala de aula.

Durante a pesquisa de campo para esta tese, os dados evidenciavam que a língua alemã estava apagada em sala de aula. Somente na fronteira da sala é que ela era usada por alunos, professores e demais membros da escola. Os dados evidenciavam claramente essa

realidade, no entanto, ao retornar a campo e iniciar a redação do relatório, continuava discutindo teorias sobre bilingüismo, falante bilíngüe, como se isso fosse relevante na escola.

Esse talvez tenha sido o quarto grande conflito vivenciado durante a realização deste estudo. O primeiro conflito caracterizou-se pela resistência de trabalhar com o orientador; o segundo consistiu no desafio de escrever um projeto suficientemente claro, e o terceiro corporificou-se com o professor Lúcio da 4ª série. Hoje, percebo que todos esses conflitos estavam inter-relacionados, pois abalavam a minha construção social de gênero. Como seria a negociação com um orientador com mais capital simbólico do que eu? Ele ameaçaria o traço da identidade que me garantia o *status* na comunidade e que era a imagem ou a face que tentava negociar de mim. Nesse caso, o capital simbólico é o letramento escolar.

Esse conflito com a identidade de gênero teve seu ponto alto no quarto conflito, ocasião em que os dados mostravam a identidade de gênero como relevante, o que consegui ver somente com a ajuda do orientador. Esse olhar do orientador, no entanto, ainda não foi suficiente para enfrentar de fato o conflito e mostrar o que acontecia na escola e na comunidade. Esse olhar mostrou-me o que estava acontecendo, mas mostrar isso de forma clara ao leitor significou novos conflitos. Significou expor traços das minhas identidades sociais, afinal eu fui a menina que fez ensino fundamental nessa comunidade, fui a professora que procurava ensinar, fui a coordenadora de escola e a mulher da segunda geração do lugar que saiu da comunidade em busca de letramento escolar. Eu fui e sou as meninas e as muitas das mulheres descritas neste trabalho.

A participação da comunidade de prática ou das práticas de letramento da escola particular na qual cursei o 2º grau e da comunidade do internato, no qual morei durante quase dois anos, no noroeste do Rio Grande do Sul, foram o início de uma construção diferenciada promovida pelas mulheres da comunidade. Essa participação, somada à participação na

comunidade acadêmica universitária, na vivência com outro grupo étnico na cidade de Campinas/SP, levaram-me a construir outras identidades sociais.

O enfrentamento com a identidade étnica alemã evidenciada na fala do brasileiro, marcado por traços da língua alemã foi crucial no período em que fiz o curso de Letras na Universidade do Oeste do Paraná, no campus de Foz do Iguaçu. Precisei negociar tais traços com os membros de Medianeira e de Foz do Iguaçu que, muito próximos, identificavam tais traços como marcas da identidade de colono alemão. Nesse caso, tive de mostrar ser uma ótima aluna para iniciar uma negociação com colegas que eram de Foz do Iguaçu, Medianeira e de outros municípios do oeste do Paraná.

Durante a participação na comunidade de prática de Campinas tive a oportunidade de me sentir “a” diferente. Enquanto eu sempre pertencera à maioria branca, e o negro era minoria nas comunidades de prática de que participava, em Campinas, senti-me, de repente, entre uma minoria branca. Precisar negociar minha identidade étnica como minoritária devido à cor branca e aos olhos verdes, o que me possibilitou experienciar e construir, de certa forma, um pouco do que o negro precisa negociar nas comunidades de prática familiares, até então, para mim.

Em síntese, essas foram participações em comunidades de prática que se revelaram cruciais para a minha vida, em especial para o desenvolvimento deste estudo. Se, por um lado, essas participações me distanciaram das mulheres da comunidade de Missal, por outro, permitiram desvelar muitos traços que constituem identidades sociais que negocio. Esse desvelamento permite-me usar com tranquilidade a língua alemã com as pessoas da comunidade. Para as mulheres da minha geração que ficaram em Missal, a língua alemã têm um valor simbólico que ameaça a sua identidade social. Para mim, o uso da língua alemã é, hoje, tranquilo. Não sofro penalidades ou perdas de face (GOFFMAN, 2001) por tal uso nessa

comunidade. Ao contrário, há um reconhecimento positivo dos mais velhos que destacam que, apesar de ter saído da comunidade há muito tempo, falo mais fluentemente e melhor o alemão do que as mulheres da minha idade que permaneceram.

Por último, a participação na comunidade de prática de Freiburg/Alemanha foi muito importante para compreender as relações sociais e/ou identidades sociais em jogo em Missal. Reconhecer ações cotidianas que parecem ter tido sua construção iniciada nas comunidades de prática na Europa mostrou-me o quanto tais traços fazem parte dessa identidade étnico-lingüística. O zelo por flores, jardins, hortas, pomares; traços de culinária; a orientação para o trabalho; o planejamento das atividades cotidianas; tudo isso compõe nossa identidade étnico-lingüística alemã no Brasil. Por outro lado, estranhei traços como a forma de relacionamento das pessoas, o poder da escrita, a valorização do campo e a preocupação com a ecologia. Trata-se de traços que nos distanciam dos alemães da Europa e que mostram que, embora tenhamos conservado muitas características por várias gerações, há outras delas que permitem nos identificar como o grupo étnico alemão-brasileiro.

O que também me mostrou ser possível definir-nos como tal foi a convivência com um grupo de brasileiros estudantes de língua alemã em Freiburg. Nesse grupo, havia três estudantes do estado de São Paulo, um de Fortaleza, um do Rio de Janeiro, um do Pará. Muitas vezes, senti-me mais estrangeira na convivência com eles, de classe média alta do Brasil, do que na convivência com os alemães de Freiburg. O seu conhecimento acerca da música popular brasileira, de bossa nova, de samba, faziam-me sentir estrangeira em relação a eles. Finalmente, a convivência com as meninas que são do mesmo grupo étnico alemão mostraram o quanto os traços dessa identidade estão em nós e como é difícil desvelá-los. A sua batalha em defender que o seu modo de ver as ações dos participantes retrata a visão dos participantes mostrou-me o quanto é difícil ter um autoconhecimento acerca dos traços que

compõem essa nossa identidade étnico-lingüística alemã e também dos traços que já nos separam dos membros que sempre permaneceram na comunidade.

Em síntese, percebo que o desenvolvimento deste estudo e dos conflitos vivenciados durante sua realização possibilitaram o desvelamento de uma série de traços que compõem algumas das minhas identidades sociais. Nessa caminhada, eu gostaria de ressaltar o papel daquele que, de certa forma, nos ameaça. No meu caso, o enfrentamento possibilitou-me ir em busca de mais capital simbólico e, nesse sentido, chegar a uma maturidade teórica e de autoconhecimento acerca de mim mesma, que permitiram ultrapassar grande parte desses conflitos. O papel do orientador, nesse caso, foi muito relevante. O seu esforço de levar-me ao enfrentamento de questões cruciais de identidade permitiram-me não somente avançar neste trabalho, mas na compreensão de muitos traços que compõem minhas identidades e da forma como atuo na negociação dessas identidades. Essa, com certeza, foi uma das grandes aprendizagens, a mais significativa com certeza, na comunidade de prática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em Porto Alegre.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTENHOFEN, C. V. (1996). **Hunsrückisch in Rio Grande do Sul**. Stuttgart: Steiner.
- _____. (1998). *O estudo de línguas de imigrantes no Brasil. O exemplo do Hunsrückisch no Rio Grande do Sul*. In: **Cadernos do Instituto de Letras**. Porto Alegre, n. 18, p. 17-26.
- ANTAKI, C. e WIDDICOMBE, S. (1998). Identity as an achievement and as a tool. In: C. Antaki e S. Widdicombe (orgs.). **Identities in talk**. Londres/Thousand Oaks/Nova Deli: Sage, p. 1-14.
- ATKINSON, J. e HERITAGE, J. (1984). **Structures of social action**. Cambridge: Cambridge University Press.
- AUER, P. (1998). Introduction: bilingual conversation revisited. In: **Code-switching conversation: language, interaction and identity**. Nova York: Routledge, p. 1-24.
- _____. (1999a). From code-switching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech. In: **International Journal of Bilingualism**. Vol. 3, p. 309-332.
- _____. (1999b). Ordnung der Interaktion („interaction order”) In: **Sprachliche Interaktion: eine Einführung anhand von 22 Klassikern**. Tübingen: Niemeyer.
- BAGNO, M. (1999). **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola.
- _____. (2000). **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social**. São Paulo: Loyola.
- BLOM, J. P. e GUMPERZ, J. J. (2002). O significado social na estrutura lingüística: alternância de códigos na Noruega. Trad. de P. M. Garcez e J. P. de Araújo. In: B. T. Ribeiro e P. M. Garcez (orgs.). **Sociolingüística interacional**. 2. ed. ampliada. São Paulo: Loyola, p. 45-84.
- BAKER, C. (2000). **A parents' and teachers' guide to bilingualism**. 2. ed. Clevedon: Multilingual Matters.
- BARRET, R. (1999). Indexing polyphonous identity in the speech of African American drag queens. In: M. Bucholtz, A. C. Liang e L. A. Sutton. (orgs.). **Reinventing identities: the gendered self in discourse**. Nova York: Oxford, p. 313-331.
- BARTON, D. (1994). **Literacy - an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell.

- _____. e HAMILTON, M. (2000). Literacy practices. In: D. Barton, M. Hamilton e R. Ivanic (orgs.). **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres e Nova York: Routledge, p. 7-15.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental (2000) **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. v 10. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- BORTONI, S. M. (1995). Variação lingüística e atividades de letramento em sala de aula. In: A. Kleiman (org.). **Os significados do letramento**. Campinas/SP: Mercado de Letras, p. 119-144.
- BOURDIEU, P. (1998). **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. Trad: S. Miceli. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- _____. (1999). **A dominação masculina**. Trad.: M. H. Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- BRITTO, L. P. L. (1999). **A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical**. Campinas/SP: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil.
- BUCHOLTZ, M. (1999). "Why be normal?" Language and identity practices in a community of nerd girls. **Language in Society**: Cambridge University Press, 28, p. 203-223.
- CAVALCANTI, M. C. (1999). Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil/Studies on bilingual education and schooling in Brazilian contexts of linguistic minorities. **Revista DELTA**. n.º Especial, Vol. 15, p. 385-417.
- CLARK, H. (2000). O uso da linguagem. **Cadernos de tradução**, Trad. de N. O. Azevedo e P. M. Garcez. Porto Alegre, n.º 9, p. 49-71, jan-mar.
- CORRÊA, M. L. G. (2001). Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: I. Signorini (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas/SP: Mercado de Letras, p. 135-166.
- CUNHA, L. P. (1980). **Metodologia de Ensino em Classes Multisseriadas: seis estudos de caso em escolas rurais unidocentes**. Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- DE FRANCISCO, V. L. (1998). The sounds of silence: how men silence women in marital relations. In: J. Coates (org.). **Language and gender: a reader**. Oxford: Blackwell Publishers, p. 176-184.
- DREW, P. (1997). 'Open' class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. **Journal of Pragmatics**, 28, p. 69-101.
- _____. e HERITAGE, J. (1992). **Talk at work: interaction in institutional settings**. Cambridge: Cambridge University Press.
- ECKERT, P. ; McCONNELL-GINET, S. (1992). Think practically and look locally: language and gender as community-based practice. **Annual Review of Anthropology**, n. 21, p. 461-490.
- ERICKSON, F. (1984). What makes school ethnography 'ethnographic'? **Anthropology and Education Quarterly**, 15 (1), p. 51-55.

- _____. (1996). Ethnographic microanalysis. In: S. L. McKay e N. H. Hornberger (orgs.). **Sociolinguistics and language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 283-306.
- _____. (1987). Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Anthropology & Education Quarterly**, 18 (4), p. 335-356.
- _____. (1989). Metodos cualitativos de investigacion sobre la ensinanza. M. C. Wittrock (org.). **La investigación de la enseñanza, II: metodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Paidós, p. 195-301.
- _____. (1990). Qualitative methods in research on teaching In: M. C. Wittrock (org.). **Handbook of research on teaching**, Nova York: Macmillan Publishing Company: 3, p. 119-158.
- ERICKSON, F. e SHULTZ, J. (1982). **The counselor as gatekeeper: Social and cultural organization of communication in counseling interviews**. Nova York: Academic Press.
- _____. (2002). “O quando” de um contexto: Questões e métodos na análise da competência social. Trad. de P. M. Garcez e C. Surek-Clark. In: B. T. Ribeiro e P. M. Garcez (orgs.). **Sociolingüística interacional**. 2. ed. ampliada. São Paulo/SP: Loyola, p. 215-234.
- FIGUEROA, E. (1994). **Sociolinguistic metatheory**. Oxford: Pergamon.
- FISHMAN, P. (1998). Conversational insecurity. In: D. Cameron (org.) **The feminist critique of language: a reader**. London: Routledge, p. 253-258).
- FOUCAULT, Michel. (1999). **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. de R. Ramallete. 21. ed. Petrópolis/RJ: Vozes.
- GAL, S. (1998). Peasant men can't get wives: language change and sex roles in a bilingual community. In: J. Coates (org.). **Language and Gender: a Reader**. Oxford: Blackwell Publishers, p. 147-160.
- GARCEZ, P. M. (1996). **Brazilian manufactures and United States importers doing business: the co-construction of arguing sequences in negotiation**. Tese de Doutorado. University of Pennsylvania, EUA.
- _____. (2001). Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. In: B. J. Ribeiro, C. C. Lima e M. T. L. Dantas (orgs.), **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro/RJ: Edições IPUB – CUCA, p. 189-213.
- _____. (2002). Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: L. P. Moita Lopes e L. C. Bastos (orgs.), **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas/SP: Mercado de Letras.
- _____ e OSTERMANN, A. C. (2002). Glossário conciso de Sociolingüística Interacional. In: B. T. Ribeiro e P. M. Garcez. **Sociolingüística Interacional**. 2. ed. ampliada. Porto Alegre: Loyola, p.257-264.
- GEE, J.P. (1990). **Social linguistics and literacies: Ideology in discourses**. Londres: Falmer Press.
- GIDDENS, A. (1989). **A constituição da sociedade**. Trad. de A. Cabral. São Paulo: Martins Fontes.

- GOFFMAN, E. (1988). **Estigma** - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. de M. B. M. L. Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro/RJ: Guanabara.
- _____. (2001). **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. de M. C. S. Raposo. 9. ed. Petrópolis/RJ: Vozes.
- _____. (2002a). A situação negligenciada. Trad. de P. M. Garcez. In: B. T. Ribeiro e P. M. Garcez. (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. ampliada. São Paulo/SP: Loyola, p. 13-20.
- _____. (2002b). Footing. Trad. de B. Fontana. In: B. T. Ribeiro e P. M. Garcez (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. ampliada. São Paulo/SP: Loyola, p. 107-148.
- GOODWIN, M. H. (1999). Constructing opposition within girls' games. In: M. Bucholtz, A. C. Liang e L. A. Sutton. **Reinventing identities: the gendered self in discourse**. Nova York: Oxford, p.388-410.
- GUMPERZ, John J. (1982). **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (1993). Types of linguistic communities. In: **Anthropological Linguistics**, Special Issue. A retrospective of Journal Anthropological Linguistics: selected papers, 1959-1985. Bloomington: Indiana University, 35, p. 130-142.
- _____. (2002). Convenções de contextualização. Trad. de J. L. Meurer e V. Heberle. In: B. T. Ribeiro e P. M. Garcez (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. Ampliada. São Paulo/SP: Loyola, p. 149-182.
- GUMPERZ, J. e COOK-GUMPERZ, J. (1982). Introduction: language and the communication of social identity. In: J. Gumperz (org.). **Language and social identity**. Nova York: Cambridge.
- HALL, S. (2000). Quem precisa da identidade? T. T. Silva (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes.
- HAMILTON, M. (1999). Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: D. Barton, M. Hamilton e R. Ivanic (orgs.). **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres e Nova York: Routledge, p. 16-34.
- HEATH, S. B. (1982). **What no bedtime story means: Narrative skills at home and the school**. *Language and Society*, (11), p. 49-76.
- _____. (1983). **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press.
- HYMES, D. (1989). **Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- JEFFERSON, G. (1987). On exposed and embedded correction in conversation. In: G. Button e J. R. E. Lee (orgs.). **Talk and social organization**. Clevedon/Reino Unido: Multilingual Matters, p. 86-100.
- JONES, K. (2000). Becoming just another alphanumeric code: farmers' encounters with the literacy and discourse practices of agricultural bureaucracy at the livestock auction. In: D. Barton, M. Hamilton e R. Ivanic (orgs.). **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres e Nova York: Routledge, p. 70-90.

- JUNG, N.M. (1997). **Eventos de letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngüe** (alemão/português). Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Campinas/SP.
- LABOV, W. (1972). **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- _____. (1990). The intersection of sex and social class in the course of linguistic change. In: **Language variation and change**, (2), p. 205-254.
- LEVI-STRAUSS, C. (1963). **Structural Anthropology**. Nova York: Basic Books.
- LIVRARIA EDITORA PADRE REUS (2001) **Familien-Kalender: Jahrbuch der Familie**. Porto Alegre/RS.
- LOURO, G. L. (1995). Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, 20(2), jul. /dez. p. 101-132.
- _____. (2001). Pedagogia da sexualidade. In: G. L. Louro (org.), **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Trad. T. T. da Silva. 2. Ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, p. 7-34.
- MALINOWSKI, B. (1922). **Argonauts of the western pacific**. New York: E. P. Dutton,
- MASON, J. (1996). **Qualitative researching**. London: Sage.
- MEHAN, H. (1985). The structure of classroom discourse. In: T. V. Dijk (org.). **Handbook of discourse analysis**. Vol. 3. Londres: Academic Press, p. 119-131.
- MEYER, D. E. E. (2001). Escola, currículo e produção de diferenças e desigualdades de gênero. In: **Cadernos Temáticos: Gênero, memória e docência**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, p. 29-34.
- MOITA LOPES, L. P. (2002). **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras.
- MONTEIRO COSTA, Daniel. (1984). Quando o objeto vira sujeito. In: SILVA, V. G. et al. (orgs.) **Antropologia e seus espelhos: a etnografia vista pelos observados**. São Paulo, FFLCH – USP.
- ORELLANA, M. F. (1999). Good guys and “Bad” Girls: Identity Construction by latina and latino student writers. In: M. Bucholtz, A. C. Liang e L. A. Sutton (orgs.). **Reinventing identities: the gendered self in discourse**. Nova York: Oxford, p.64-82.
- PEREIRA, M. C. (1999). **Naquela comunidade rural, os adultos falam “alemão” e “brasileiro” na escola, as crianças aprendem o português: um estudo do continuum oral/escrito em crianças de uma classe bisseriada**. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP.
- PHILIPS, S. (1972). Participants structures and communicative competence: warm spring children in community and classroom In: C. Cazden, V. P. John e D. Hymes (orgs.). **Functions of language in the classroom**, Nova York: Teacher College Press, p. 370-394.
- _____. (2002). Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: B. T. Ribeiro e P. M. Garcez (orgs.). **Sociolingüística Interacional**. 2. ed. ampliada. São Paulo: Loyola, p. 21-44.
- RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (2002). **Sociolingüística Interacional**. 2. ed. ampliada. São Paulo: Loyola.

- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. **Language**, 50, p. 696-735.
- SCHEGLOFF, G. A (1992). Repair after next turn: the last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. **American Journal of Sociology**, 97(5), p. 1295-1345.
- _____. (1997). Third-turn repair. In: G. R. Guy, D. Schiffrin e J. Baugh (orgs.). **Towards a social science of language: papers in honor of William Labov**. Volume 2: Social interaction and discourse structures. Amsterdã: John Benjamins, p. 31-40.
- SCOOT, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, 20 (2), p. 71-99, jul/dez.
- SCRIBNER, S. e COLE, M. (1981). **The psychology of literacy**. Cambridge: Cambridge University Press.
- SELTING, M., AUER, P., BARDEN, B., BERGMANN, J., COUPER-KUHLEN, E., GÜNTNER, S., MEIER, C., QUASTHOFF, U., SCHLOBINSKI, P. & UHLMANN, S. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). **Linguistische Berichte** 34, p. 91-122.
- SHULTZ, J., FLORIO, S. e ERICKSON, F. (1982). **Where's the floor?** - aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and at school. In: Gilmore e Glatthorn (eds.). *Children in and out of school*. Washington D. C.: Center for Applied Linguistics, p. 88-123.
- SIGNORINI, I. (1994). **A letra dá a vida, mas também pode matá:** os sem leitura diante da escrita. *Leitura: teoria & prática*. Campinas/SP: Mercado Aberto, 24, p. 20-27.
- SILVA, T. T. (2000). **A produção social da identidade e da diferença**. In: T. T. Silva (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- SINCLAIR, J. e COULTHARD, M. (1975). **Towards an analysis of discourse**. Londres: Oxford University Press.
- SOARES, M. (2001). **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____. (1987). **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 4. ed. São Paulo: Ática.
- SPINDLER, G. (1982). **Doing the ethnography of schooling: educational anthropology in action**. Illinois: Waveland press.
- STREET, B. V. (1984). **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press.
- TANNEN, D. e WALLAT, C. (2002). Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. Trad. de P. C. Cito. In: B. T. Ribeiro e P. M. Garcez (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. ampliada. São Paulo/SP: Loyola, p. 183-214.
- TERZI, S. B. (1995). **A construção da leitura: uma experiência com crianças dos meios letrados**. Campinas: Pontes/Unicamp.
- TREVISAN, J. B. (2000). **As formações imaginárias do sujeito italiano: uma abordagem discursiva acerca das imagens de si e do outro na definição de identidades**. Mestrado em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica. Porto Alegre/RS.

- TRUDGILL, P. (1992). **Language and society**. Londres: Penguin English.
- TUSTING, K. (2000). The new literacy studies and time: an exploration. In: D. Barton, M. Hamilton e R. Ivanic (orgs.). **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres e Nova York: Routledge, p. 35-53.
- WIDDICOMBE, S. (1998). 'But you don't class yourself': the interactional management of category membership and non-membership. In: C. Antaki e S. Widdicombe (org.). **Identities in talk**. Londres/Thousand Oaks/Nova Deli: Sage, p. 52-70.
- WEST, C. e ZIMMERMAN, D. H. (1998). Women's place in everyday talk: reflections on parent-child interaction. In: J. Coates (ed.). **Language and gender: a reader**. Oxford: Blackwell Publishers, p. 165-175.
- WOODWARD, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: T. T. Silva (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes.

9. ANEXOS

Anexo 1: Convenções para Transcrição⁴⁵

I Identificação dos participantes

Os participantes são apresentados com pseudônimos;

♀ menina não identificada;

♂ menino não identificado;

() participante não identificado.

II Características da Produção da Fala

: indica prolongamento do som precedente;

° indica uma fala em tom de voz baixo, piano;

ABC - a letra maiúscula indica entonação enfática;

, indica entonação de continuidade;

. indica entonação descendente, de final;

? indica elevação de entonação;

! indica um tom animado;

>< aceleração no fluxo da fala;

<> desaceleração na velocidade da fala;

↑↓ entonação ascendente e descendente

hhh expiração audível;

.hhh inspiração;

ab sublinhado indica volume mais alto que o normalmente utilizado naquela conversa até então;

“” leitura de texto.

III Fala Simultânea, sobreposição e fala continuada e outros comportamentos

[indica o início de uma sobreposição de fala ou outro comportamento;

] indica o final de uma sobreposição, quando a fala ou outro comportamento que acontecia simultaneamente, ou por sobreposição, não terminam graficamente no mesmo ponto;

[[iniciação simultânea (dois falantes iniciaram o mesmo turno juntos);

⁴⁵ Convenções de transcrição adaptados de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), Atkinson e Heritage (1984), Garcez (1996), e GAT-Transkriptionskonvention (SELTING et al, 1998).

= indica que um turno é imediato ao próximo;
 – uma interrupção abrupta;
 <<risada> > fala produzida com risada.

IV Intervalos intra e inter falas

(.) marcação de pausas menores de três segundos;
 (3.5) indica pausa maior do que três segundos;
 () = (()) Intervalo no fluxo da fala (em parênteses simples) ligado com sinal de igual para descrever o comportamento não-verbal (em parênteses duplos) indicando que o intervalo de tempo foi preenchido pelo comportamento não-verbal;
 ((abc)) indica detalhes da cena conversacional.

V Transcrições duvidosas

(xxxx) Palavras dentro de parêntese indicam transcrição duvidosa;
 () parênteses vazias indicam transcrição impossível;

VI. Marcas relevantes

: Elipses verticais indicam que as linhas foram omitidas;
 2. → turnos relevantes.

Anexo 2: Geração de dados em videoteipe nas demais salas de aula e na fronteira das salas de aula

Além dos dados registrados em vídeo nas salas de aula da 1ª e 4ª séries, registrei alguns minutos de aula da pré-escola, na 2ª e na 3ª séries. O tempo e o tipo de aula são variáveis, uma vez que a gravação aconteceu quando ela era permitida e, no caso da 3ª série, quando foi solicitada pelo professor da turma. Na 2ª série, registrei vinte minutos de aula, tempo que consistiu no relato de notícias e na leitura de um texto; na 3ª série, são trinta minutos de aula de interpretação de texto; na pré-escola, são 25 minutos em que os alunos, depois de confeccionar uma bolinha de papel, dançavam, procurando equilibrar essas bolinhas nas diferentes partes do seu corpo. Além disso, registrei trinta minutos de uma aula de Educação Física, ministrada por uma professora substituta para 1ª, 2ª e 4ª série, aula que consistia de brincadeiras, conforme foi descrito na subseção 6.1 desta tese; uma aula de trinta minutos de Educação Artística ministrada para a 1ª e 4ª série, na qual os alunos confeccionaram uma lembrança para o dia das mães; uma reunião de pais de aproximadamente cinquenta minutos, na qual foram tratados assuntos diversos a respeito da organização pedagógica e administrativa da escola; e registrei vinte minutos de apresentação de teatro da 4ª série. Trata-se, no total, de mais de quatro horas de aula e outras atividades registradas em vídeo. Especificamente, são quatro horas e 55 minutos.

Na fronteira da sala de aula, filmei os alunos brincando antes do início das aulas, dei um aparelho de áudio para alguns meninos e algumas meninas da 4ª série ligarem durante o intervalo, realizei entrevista com a diretora e a professora auxiliar e fiz várias anotações de campo, a partir de observação participante em todos os ambientes da escola.

Os dados em videoteipe de pré-escola, 2ª e 3ª séries não foram analisados com grau de detalhamento exaustivo como o foram os dados da 1ª série. Esses dados, como as

aulas de Educação Física e Educação Artística registrados em videoteipe, foram vistos e revisitados inúmeras vezes, e confirmaram, de alguma forma, o que acontece na 1ª e na 4ª série. Realizei, então, o recorte de alguns segmentos e apresento alguns desses dados em forma de vinheta narrativa ou citação direta neste relatório. Quanto aos dados da 4ª série, assisti inúmeras vezes às cenas, procurando identificar quem se auto-selecionava para o turno, quem era nomeado falante primário pelo professor Lúcio, enfim, procurando estabelecer uma tipologia em termos de papéis sociais de falante(s) e ouvinte(s) primário(s) e secundário(s) (SHULTZ, FLORIO e ERIKSON, 1982). Essa análise mostrou-se significativa uma vez que evidenciou que, nessa sala de aula, alguns meninos aprenderam as formas de participação social e as identidades sociais relevantes na escola, conforme registro no capítulo 6 deste estudo.

Anexo 3: Entrevistas realizadas

Nas visitas a famílias, trabalhei basicamente com anotações de campo. Realizei somente duas entrevistas formais, registradas em áudio, com pais de crianças: uma com a mãe de Andressa (1ª série) e de Vanessa (4ª série) e outra com o pai de Fabiano (1ª série) e de Marcos (4ª série). Essas entrevistas aconteceram a partir de um questionário semi-estruturado que visava a atuação dos filhos na escola e em casa, mais especificamente, como os pais viam a escola-núcleo, como era o desempenho dos filho(a)s na escola, quais as dificuldades com a escola, quais as atividades que os/as filho(a)s desenvolviam em casa, se as crianças e a família tinham conhecimento de língua alemã, entre outras questões que foram surgindo no decorrer da entrevista.

Na escola-núcleo, além das anotações em diário de campo e gravações em vídeo, realizei uma entrevista, semi-estruturada, com a diretora da escola-núcleo - professora Ilse - e com professora Érica, que é professora auxiliar. Procurei saber em que consistia a proposta de trabalho da escola e qual a percepção das professoras a respeito dos significados sociais e/ou identidades negociadas por alunos e professores na escola. Procurei saber até que ponto havia um autoconhecimento a respeito do modelo de letramento adotado na escola.

Além dessas entrevistas, fiz alguns recortes de fala de 24 entrevistas realizadas para um trabalho monográfico orientado pela professora Dra. Ana Stahl Zilles, a partir da metodologia da sociolinguística laboviana, e pelo professor Cléo Wilson Altenhofen, a partir da dialetologia pluridimensional. Foram 24 entrevistas realizadas no ano de 2000, com diferentes membros do município de Missal, os quais foram definidos a partir de três variáveis sociais: idade, sexo e zona de residência (zona rural *versus* urbana). O questionário dessas entrevistas consistia de perguntas sobre a colonização do município, as dificuldades

enfrentadas nos primeiros anos, a organização e a administração atual do município, o uso das línguas pelas pessoas, além de um enfoque sobre o percurso escolar e a situação escolar atual dos entrevistados. Com as crianças de seis a dez anos, recorte da variável idade, as perguntas giravam em torno do assunto “escola”. O objetivo inicial dessas entrevistas foi, em síntese, a produção de narrativas a fim de analisar os seguintes pontos: a) uso da 3ª pessoa plural no pretérito perfeito do indicativo, no português brasileiro falado no município de Missal; b) variedade de alemão falada no município de Missal. Para esta tese, foram feitos alguns recortes de fala em que os membros de Missal apresentam algum fato significativo relacionado com o recorte temático aqui focalizado.

Anexo 4: Participações na comunidade

Seguindo a orientação de Erickson (1989) no sentido de procurar triangular dados coletados a partir de diferentes instrumentos de pesquisa, procurei transitar em diferentes lugares públicos das comunidades rurais, como clube, igreja, um mercado e uma loja de roupas em Dom Armando e em vários lugares públicos da zona urbana.

Os lugares públicos da zona urbana que visitei foram: bancos, livraria, supermercados, lojas, farmácias, Prefeitura Municipal, cooperativa e igreja. A partir da observação participante nesses lugares, realizei anotações no diário de campo e procurei obter alguns materiais escritos, em especial na Prefeitura e na cooperativa, instituições que realizam, eventualmente, algumas reuniões com os agricultores.

Um exemplo dessas reuniões foi a reunião, da qual participei, que tratou da epidemia da febre aftosa. Esse encontro, ao contrário de outros encontros que, algumas vezes, acontecem em cada comunidade rural, aconteceu no salão paroquial da zona urbana, uma vez que a Prefeitura convidou todos os agricultores do município para participar. O fato de ter acontecido uma divulgação da reunião em jornais escritos, em noticiários radiofônicos, ter acontecido a leitura de um convite após o culto, em pelo menos dois finais de semana, evidenciou que o evento foi amplamente divulgado. No dia da reunião, entretanto, houve pouca participação das pessoas. Esse fato passou a ser um dado importante, uma vez que sugeriu uma certa descrença dos homens da comunidade em relação ao material escrito, conforme descrito na subseção 4.3 desta tese.

Um outro encontro do qual participei foi o da Pastoral da Criança. Trata-se das mulheres, com crianças pequenas, que se reúnem uma vez por mês para pesquisar as crianças, discutir textos e/ou desenvolver alguma receita de xarope ou chá. No encontro de que

participei, além de ler um texto sobre amamentação, as mães fizeram um xarope para tosse. Ambas as atividades tinham como base um texto escrito e trouxeram dados relevantes para este trabalho.

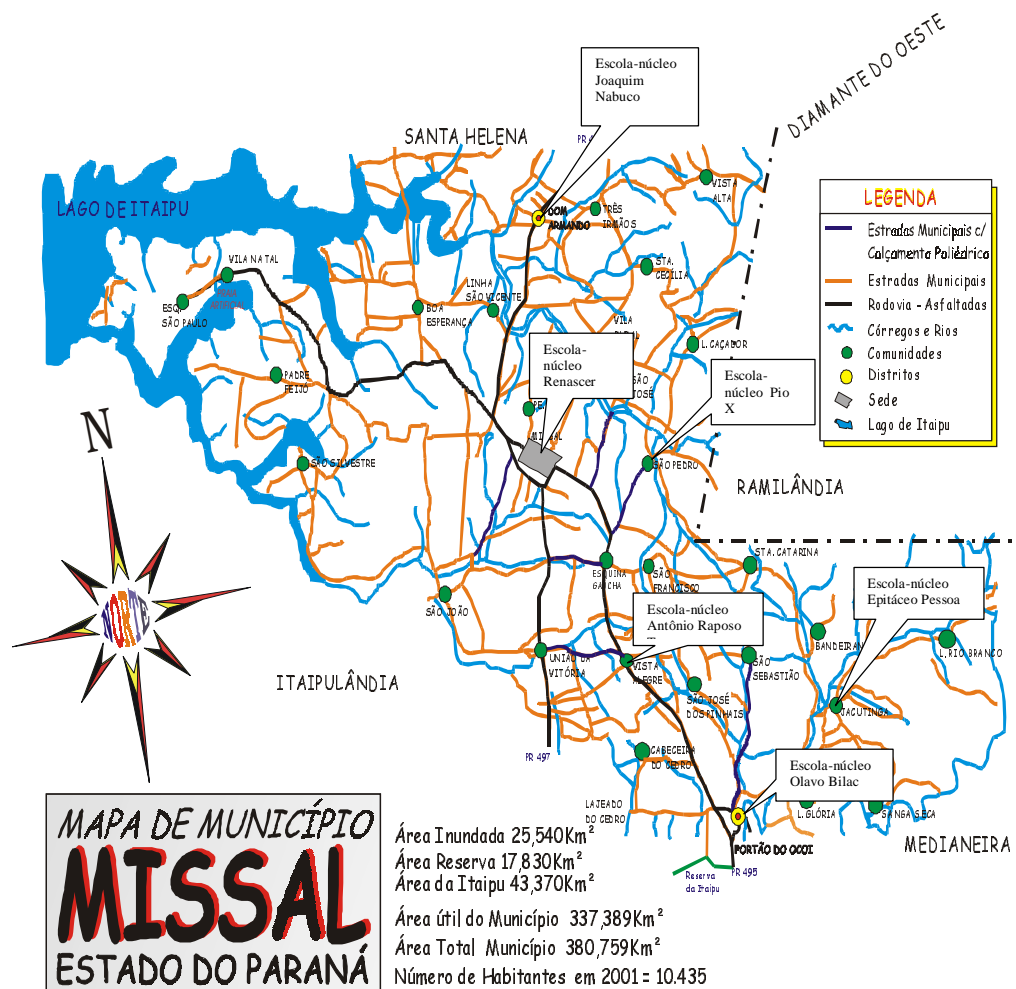
Na zona rural, participei, ainda, de cultos, missa, reuniões das mulheres, dos homens, do clube de mães. Uma das reuniões das mulheres, mais especificamente das damas, foi gravada em áudio. No clube de mães e na reunião dos homens, realizei somente anotações no diário de campo e consegui o material escrito com que trabalharei.

Além disso, convivi com oito famílias durante um dia, conversando com todos os membros da casa, durante a roda de chimarrão e o horário de almoço. Também visitei outras duas famílias com crianças nas escolas. Por último, a viagem diária de dez minutos de ônibus foi muito importante para a obtenção de dados, pois, além de um contato maior com algumas crianças, conversei também com várias pessoas das comunidades rurais que, para ir à cidade, valiam-se desse mesmo ônibus até Dom Armando.

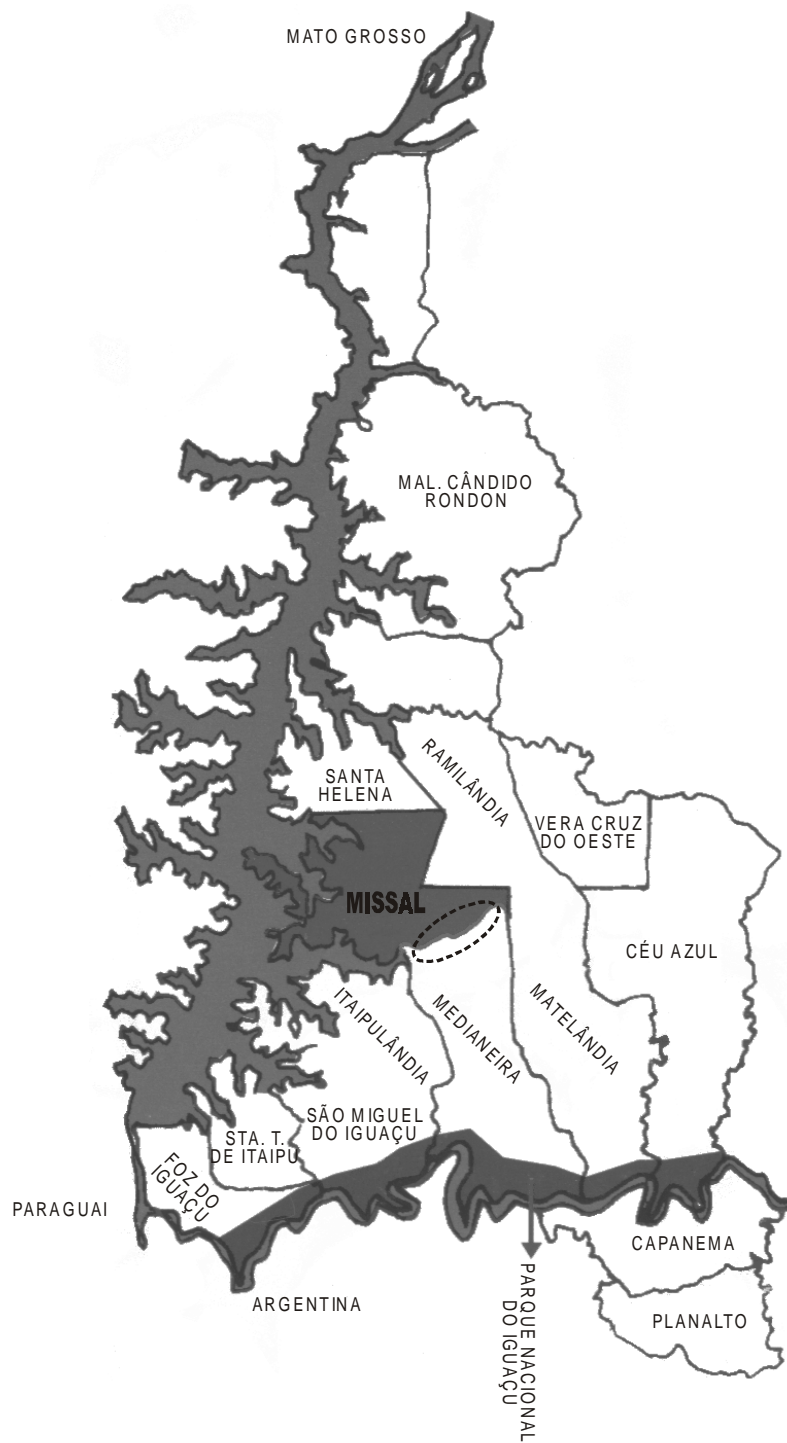
Além disso, busquei material escrito sobre a história de colonização do município, e tive acesso a uma série de materiais em áudio, parte do acervo da Prefeitura Municipal, fitas que continham narrativas de primeiros colonizadores. Nessas narrativas, foi possível observar que há duas histórias de colonização do município, conforme foi descrito neste estudo.

Na Secretaria de Educação Municipal, busquei informações sobre a orientação ao corpo docente, desempenho dos alunos desde a formação das escolas-núcleo, enfim, alguns dados que pudessem auxiliar na compreensão do que acontece na escola-núcleo Joaquim Nabuco. Conversei longamente com duas professoras que trabalham com os alunos que fazem reforço no contraturno. Trata-se dos alunos classificados pelas professoras como portadores de maiores dificuldades e que, por isso, precisam de uma ajuda especial no referido contraturno.

Anexo 5: Mapa com a localização das escolas-núcleo



Anexo 6: Localização da fronteira de referência



Anexo 7: Panfleto produzido pela prefeitura municipal sobre o histórico de Missal

MISSAL

Localizada na Costa Oeste do Paraná, cujo município foi instalado em 1º de fevereiro de 1983. Sua fundação deu se no início da década de 60, por agricultores originários do Sul do Brasil, em sua maioria descendentes de alemães. A base econômica está assentada na agricultura, onde os agricultores são amparados em programas associativistas, que asseguram excelente distribuição de renda e qualidade de vida. Como opção de lazer e turismo, Missal oferece as águas mais límpidas e puras do Lago de Itaipu em seu Terminal Turístico cercado por 50 mil metros quadrados de bosques. Missal, com 9.998 habitantes, uma administração que trabalha em parceria com a população, oportunizando a todos serem agentes ativos dos destinos do Município.

Located on Parana East Coast, the town was installed on february 1st 1983. Its foudation occurred at the beginning of the decade of 1960, by the formers originating from the South of Brazil, mostly German descendents. The economical basis is placed in agriculture, where the formers are supported in association and quality of life. As leisure and tourism option, Missal offers the most linipid and pure waters of Itaipu Lake in its Touristic Terminal surrounded by 50m² of woods. Missal with 9.998 inhabitants, is an administration that works toge ther with population giving everybody the opportunity of being active agents of the town´s distinies.

Anexo 8: Folheto do culto dominical

Ano XXVI – N. 23 – Remessa VI – 06/05/2001

O CULTO DOMINICAL

SEMANÁRIO LITÚRGICO PARA A CELEBRAÇÃO DA PALAVRA

4º DOMINGO DA PÁSCOA

Jesus chama pelo nome

RITO INICIAL

1. MOTIVAÇÃO

LEMBRETES: Recordar os acontecimentos importantes, acolher os que participam pela primeira vez, lembrar os doentes, providenciar os leitores...

Com: *Irmãos e irmãs, com alegria nos reunimos para celebrar a páscoa de Cristo que se manifesta em Jesus bom pastor. Jesus conhece-nos e nos chama a cada um pelo nome. A palavra de Deus fortalece nossa fé no seguimento a Jesus bom pastor. Sintamo-nos acolhidos por Jesus bom pastor.*

2. CANTO

(de pé)

(Disco: Dia do Senhor-A – Paulus)

*O Senhor ressurgiu, aleluia, aleluia.
É o cordeiro pascal, aleluia, aleluia.
Imolado por nós, aleluia, aleluia. É o Cristo Senhor, ele vive e venceu, aleluia.*

1. O Cristo Senhor ressuscitou, a nossa esperança realizou. Vencida a morte para sempre, triunfa a vida eternamente.
2. O Cristo remiu a seus irmãos, ao Pai os conduziu por sua mão. No Espírito Santo unida esteja a família de Deus que é a Igreja.
3. O Cristo, nossa páscoa, se imolou, seu sangue da morte nos livrou. Incólumes o mar atravessamos, e pra terra prometida caminhamos.

3. ACOLHIDA

O ministro inicia a celebração com o Sinal-da-cruz e saúda a assembléia com as palavras:

Min: A graça de nosso Senhor Jesus Cristo, o amor do Pai e a comunhão do Espírito Santo estejam conosco.

As: Bendito seja Deus que nos reuniu no amor de Cristo.

4. RECONCILIAÇÃO

Min: Reconhecendo que somos pecadores, invoquemos a misericórdia de Deus Pai.

1. Senhor, tende piedade de nós /: e perdoai a nossa culpa (bis).
Porque nós somos vosso povo, que vem pedir vosso perdão.
2. Cristo, tende piedade /: e perdoai a nossa culpa (bis).
Porque nós somos vosso povo...
3. Senhor, tende piedade /: e perdoai a nossa culpa (bis).
Porque nós somos vosso povo...

5. ORAÇÃO

As: Ó Deus eterno e todo-poderoso, continuaí a repartir as alegrias do céu com o rebanho do bom pastor. Assim, nós que somos fracos, iremos com o bom pastor e teremos vossa força para chegar onde ele está. Por Cristo, nós Senhor. Amém.

RITO DA PALAVRA

Pode haver procissão da Bíblia, enquanto a assembléia entoia um canto apropriado.

6. PRIMEIRA LEITURA

(Atos dos Apóstolos 13,14,43-52)

Com: *A comunidade cristã, luz para a sociedade, é convocada a levar a salvação a todos e a não se intimidar com os obstáculos que encontra na missão.*


Leitor 1: Leitura dos Atos dos Apóstolos – Naqueles dias, Paulo e Barnabé, ¹⁴partindo de Perge, chegaram a Antioquia da Pisídia. E, entrando na sinagoga em dia de sábado, sentaram-se. ⁴³Muitos judeus e pessoas piedosas convertidas ao judaísmo seguiram Paulo e Barnabé. Conversando com eles, os dois insistiam para que continuassem fiéis à graça de Deus. ⁴⁴No sábado seguinte, quase toda a cidade se reuniu para ouvir a palavra de Deus. ⁴⁵Ao verem aquela multidão, os judeus ficaram cheios de inveja e, com blasfêmias, opunham-se ao que Paulo dizia. ⁴⁶Então, com muita coragem, Paulo e Barnabé declararam: “Era preciso anunciar a palavra de Deus primeiro a vós. Mas, como a rejeitais e vos considerais indignos da vida

PÁGINA 01

Anexo 9: Convite para os agricultores para uma reunião a respeito da epidemia da febre aftosa

Conselho Intermunicipal de Sanidade Agropecuária

Município de Missal
ESTADO DO PARANÁ



Santa Cecília

CONVITE

A Secretaria Municipal de Agricultura e Meio Ambiente de Missal, juntamente com a Secretaria Estadual de Agricultura e Abastecimento - SEAB e o Conselho Intermunicipal de Sanidade Agropecuária, vem através desta convidar a todos os produtores rurais para participar de uma importante reunião sobre a próxima campanha de vacinação contra a febre aftosa, a realizar-se no dia 08 de Maio de 2001, com início as 9:00 horas da manhã no Salão Paroquial de Missal.

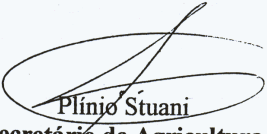
É muito importante a presença de todos nesta reunião, pois o combate a aftosa é responsabilidade de todos, estamos localizados numa área de fronteira e foram diagnosticados casos na Argentina e no Paraguai.

Na ocasião estarão presentes o Chefe Regional da Seab Durval Quadros e presidente do Conselho Intermunicipal de Sanidade Agropecuária Alcides Cavalca Netto, que estarão explanando sobre a estratégia da Campanha de Vacinação e a mobilização que está ocorrendo em todo o Estado com objetivo de vacinar 100% do rebanho do estado.

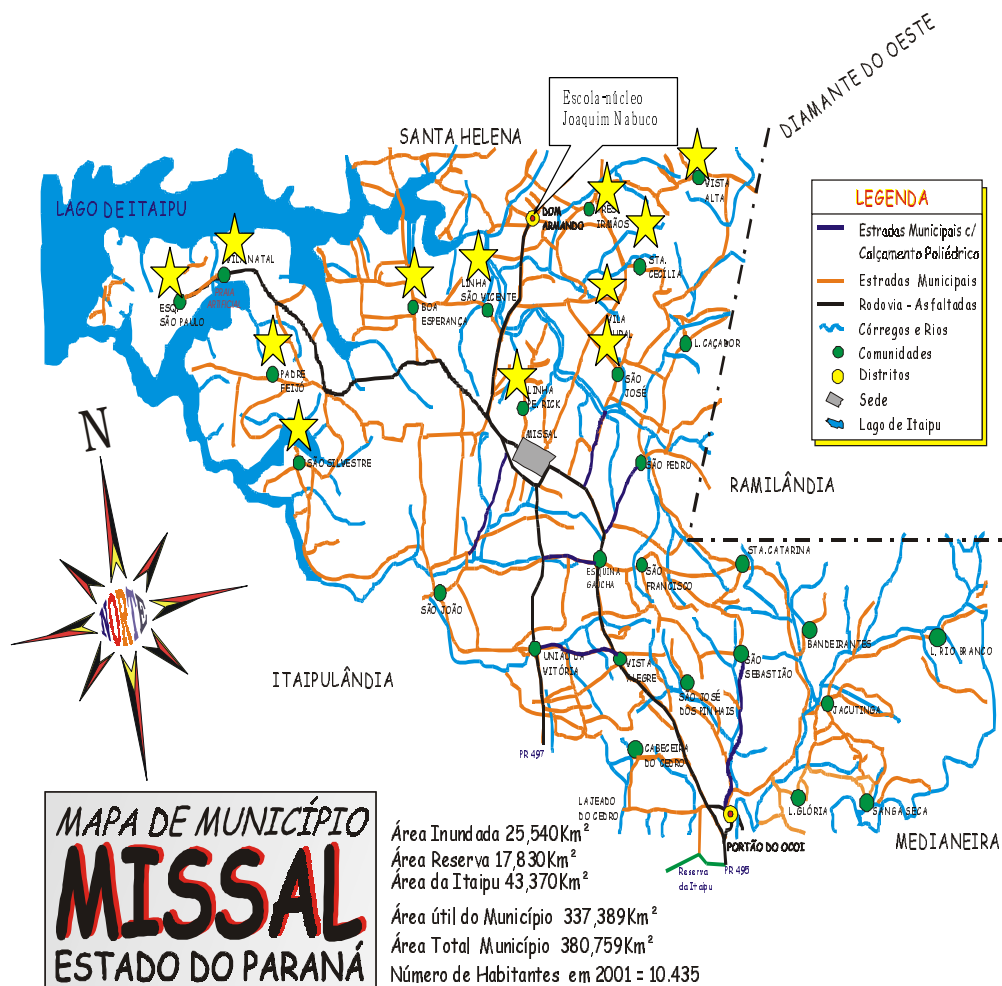
Lembramos que ocorrendo foco de aftosa no município os produtores serão os maiores prejudicados, pois dependendo da localização do foco todo o rebanho do município poderá vir a ser sacrificado.

Contando com a presença de todos somos antecipadamente gratos.

Atenciosamente



Plínio Stuani
Secretário de Agricultura
e Meio Ambiente

Anexo 10: Localização da escola – núcleo Joaquim Nabuco



= comunidades de onde vêm as crianças para a escola-núcleo

Anexo 11.



A BOCA DO SAPO




PASSOU O GATO E DISSE:
- SAPO, VOCÊ TEM UMA BOCA MUITO GRANDE.

O SAPO RESPONDEU:
- NÃO, MINHA BOCA É PEQUENA.

E O GATO FALOU:
- BOCA PEQUENA É A BOCA DO COELHO.

O COELHO CHEGOU FALANDO:
- VAI GANHAR O BOLO QUEM APAGAR TODAS AS
VELA COM UM SOPRO SÓ.

E O SAPO TODO CONTENTE FALOU:
- ORA! QUEM TEM BOCA GRANDE SOU EU!



Anexo 12: [13.03.00 – 20:31-21:31]

→ 01 Ana: e ago:ra,
02 (2,1) ((Ana escrevendo palavra no quadro))
03 (Alice): i::[:a::
04 (Rafaela): [i:::a::
05 (♀): [i:::a::
06 (Fernanda): [[i::[:a::
07 (♀): [[i::[:a::
08 (Mariane): [i:::a::[:
09 (André): [i:::a::[:
10 Ana: [i:::a::
11 (0,3)
→ 12 Ana: eu I:::a::
13 (0,4)
14 Ana: e ago:ra,
15 (0,8) ((Ana escrevendo palavra no quadro))
16 Fernanda: °eu ia mas não vou°
17 (0,4)
18 (Rafaela): [[a::i:::
19 (Mariane): [[o::i:::
20 (Débora): [[o::u:::
21 (.)
22 (Mariane): [[u::[:i:
23 (Débora): [[o::[:u:
24 Ana: [co::mo?
25 (0,2)
26 (Mariane): [[o::i:::
27 (Fernanda): [[o::i:::
28 (Alice): [[o::i:::
29 (♀): [[o::i::[::
30 (♀): [[o::i::[::
31 (Ana): [o::i::: tem gente que (ainda) não escuto
32 a Elia::ne, (0,2) não escu- não escuto o Fabia::no
33 o Antô::nio Caroli::ne, (.) Jé::ssica,
34 (.)
35 Ana: >não escuto< ninguém falando
36 (0,7)
37 Ana: só:: a Maria::ne a::: Ali::ce e algu- alguns que
38 estão falando os outros não °escuto°
39 (.)
40 Ana: >o que está escrito aqui,<
41 (0,2) ((Ana aponta para quadro))
42 (Mariane): A:::[:i:::
43 (♀): [A::[:i::
44 (♀): [A::[:i::
45 (♀): [A::[:i::
46 (André): [A::[:i::
47 (♀): [A:::i::
48 (0,6)
49 (Alice): [[E:::u:::
50 (♀): [[E:::u:::
51 (♂): [[E:::u:::
52 (.)

53 (♀): [[E:::u:::]]
 54 (♀): [[E:::u:::]]
 55 (♀): [[E:::u:::]]
 56 (1,7)
 57 **Alice:** A::[:u:::]
 58 (♀): [A::[:u:::]]
 59 (♀): [A::[:u:::]]
 60 (**Rafaela**): [A:::u:::]
 61 (**Mariane**): [A:::u:::]
 62 (**Débora**): a::U:::
 63 (♀): [[A::[:u:::]]
 64 (♂): [[A::[:u:::]]
 65 (♀): [A::[:u:::]]
 66 (): [A::[:u:::]]
 67 (♀): [A::[:u:::]]
 68 (): [A::[:u:::]]
 69 (**André**): [A:::u:::]
 70 (♀): [A:::u:::]
 71 (1,0)
 72 (**Alice**): E:::i[:::]
 73 (♀): [E:::i:::]
 74 (**Rafaela**): [E:::i:::]
 75 (**Débora**): [E:::i:::]
 76 (♂): [E:::°i::°]
 77 (♀): [E:::i:::]
 78 (.)
 79 (**Alice**): I::[:a:::]
 80 (♀): [I::[:a:::]]
 81 (♀): [I::[:a:::]]
 82 (♀): [I:::a:::]
 83 (♀): [I:::a:::]
 84 (**Alice**): [[O::[:i:::]]
 85 (**Mariane**): [[O::[:i:::]]
 86 (♀): [O:::i:::]
 87 (♀): [O:::i:::]
 88 (♀): [O:::i:::]
 89 (♀): [O:::i:::]
 90 **Ana:** esperam só a Alice falar
 91 (0,3)
 92 **Ana:** e ago:ra,
 93 (1,8) ((*Ana escrevendo no quadro*))
 94 (**Rafaela**): U::[:i:::]
 95 (♀): [U::[:i:::]]
 96 (♀): [U::[:i:::]]
 97 (♀): [U:::i::[:]]
 98 (**André**): [U:::i:::]

Anexo 13: [13.03.00 – 14:02-14:58]

134 Ana: si::lê:ncio é muito bom é muito bom, (0,4)
135 [°si:[::lên:°
136 (): [°si:[::lên:°
137 (): [°si:[::lên:°
138 Rafaela: [pro:::fe:,
139 (.)
140 Rafaela: professora dá para (pula:r)?
141 (0,9)
142 Ana: oi? ((olha para Rafaela))
143 (.)
144 Rafaela: >dá para pular li::nha?<
145 (.)
146 Ana: DÃ: NÃ:O te[m que mudar
147 (Alice): [o quê::,
148 (0,9)
149 Dirce: pro:::fe:::,
150 (0,7) ((Ana olha para Dirce))
151 Dirce: eu tenho que ir (na direto::ra)
152 Ana: já foi o:ntem na outra (série)
153 Dirce: °°()°°
154 Ana: não?
155 (3,5)
156 Ana: di:::a:, ((escrevendo no quadro))
157 (2,7)
158 (Débora): pula li:::nha:::,
159 (.)
160 Ana: tre:::ze:,
161 (1,2)
162 (Fernanda): ([pegar])
→ 163 Alice: [ho::je a minha avó::] ô pro:::[fe::,]
164 (menino): [(prime::iro] do:::)
165 (0,2)
166 Alice: professora:::,
167 (.)
168 Alice: ho:je a minha avó tem- (.) tem anivers:s- (0,2)
169 aniversã:rio,
170 Ana: é:[::!]
→ 171 André: [>eu tam]bêm vou fazer aniversã::rio dia tre:ze<
172 ((se virando para Alice))
173 (1,2)
→ 174 Alice: mas não h↑o:je=
175 Ana: =mas não de hoje:
176 (1,5)
→ 177 Fernanda: a mi[nha faz no dila oito de abri:l
178 Ana: [pular uma °linha°,]
179 (1,4)
180 (Débora): [↑ah::: a minha nasceu]em (to:: [)]
181 Ana: [já a tia vai trazer os:]
182 Ana: [Fernanda,]
183 (0,3)
184 Ana: já a tia vai trazer os (°negocinhos) pra botar na

185 [mesa°]
186 **Alice:** [pra nim] també:m
187 (0,2)