

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

**A ALTERNÂNCIA DE CÓDIGO
COMO PEDAGOGIA CULTURALMENTE SENSÍVEL NOS EVENTOS
DE LETRAMENTO EM UM CONTEXTO BILÍNGUE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do Grau de
MESTRE EM LETRAS

CARMEN GRELLMANN BREUNIG

Prof^a Dr^a ANA MARIA STAHL ZILLES
Orientadora

Porto Alegre, 21 de dezembro de 2005.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que, de uma forma ou outra, me incentivaram a realizar essa pesquisa, interessavam-se pelo que estava sendo feito, trocavam idéias e, direta ou indiretamente, contribuíram para que fosse concluída. Este trabalho só chegou à sua conclusão graças às muitas cabeças que comigo pensaram e discutiram e pelas inúmeras mãos que me foram estendidas. Agradeço de modo especial:

-à Dr. Ana Maria Stahl Zilles, por ter feito um papel muito além do que se espera de um orientador, isto é, ter agido com profissionalismo, competência, ter sido incansável nas sessões de orientação e, ao mesmo tempo, ter sempre uma palavra de incentivo, bem como entusiasmo em relação aos dados gerados, o que impulsionou muito o curso da pesquisa através da lição prática de andamento e valoração;

-aos professores e funcionários do PPG/UFRGS, especialmente aos professores com quem tive aula e que, através de suas perspectivas teóricas, muito contribuíram para o meu crescimento;

- ao prof. Dr. Cléo Vilson Altenhofen, que me incentivou a enfrentar o desafio de fazer mestrado e a não desistir;

- a todos os colegas com quem, durante este percurso, tive também a oportunidade de trocar idéias e crescer, especialmente à colega e amiga Cristina Uflacker pela amizade, troca de idéias, incentivo e compartilhamento de material teórico;

- à Escola Municipal de Ensino Fundamental Castelo Branco pela acolhida e disponibilidade em me receber, especialmente à diretora Sabine Becker, com que tive a oportunidade de conhecer melhor não só a realidade da escola, mas a realidade da educação do município;

- à professora Maria Inês Dapper Fröhlich, que me recebeu e acolheu carinhosamente em suas aulas e que, na verdade, proporcionou uma coleta de dados para o presente trabalho de forma prazerosa, além de me ensinar na prática o que é uma pedagogia culturalmente sensível.

- à professora Márcia Fenner por, gentilmente, disponibilizar-se a acompanhar e mediar as visitas nas casas de alguns alunos;

- aos meus pais, com quem troquei idéias sobre a comunidade pesquisada, que me acompanharam em algumas visitas, entenderam pacientemente minha falta de tempo para eles e não me deixaram desistir;

-ao meu primo Sérgio Gohlke e família, que, gentilmente, me emprestaram a filmadora por um longo período para a geração de dados;

- ao meu irmão Jônatas, pela assessoria incansável quando a parte técnica trazia dificuldades;

-ao Rubens pela compreensão, paciência, incentivo constante e ajuda com cálculos e gráficos;

Sou, no entanto, especialmente grata a Deus, que não me apresentou um desafio fácil, mas me deu forças para enfrentá-lo e colocou no meu caminho pessoas que muito me ajudaram.

RESUMO

Este estudo investiga se a alternância de código é empregada como estratégia culturalmente sensível em uma primeira série, primeira etapa em um contexto multilíngüe, na localidade de Boa Vista do Herval, interior de Santa Maria do Herval, RS. Para tal, foram feitos registros em vídeo e em áudio das atividades de sala de aula, regularmente, uma vez por semana, durante um semestre. As aulas são compostas por três grandes momentos, as atividades da hora da rodinha inicial, o trabalhinho nas mesas e a hora da rodinha final. Estas, por sua vez, podem ser divididas em eventos, constituídos pelos enquadres (Goffman, 2002), que podem ser considerados uma moldura em torno do alinhamento e das estruturas de participação (Philips, 2002; Gumperz, 1982). Dentro dessa análise da interação, encontrou-se a ocorrência da alternância de código com a função primordial de manter o curso da interação (Auer, 1988) e, através disso, ser uma estratégia da pedagogia culturalmente sensível (Bortoni-Ricardo e Dettoni, 2001), proporcionando voz, vez e acolhimento a crianças provindas de uma realidade lingüística em que predomina o uso do alemão, em contraste com a exigência escolar de uso do português.

ABSTRACT

This research investigates if code switching is used as a cultural responsive pedagogic strategy for a first elementary school class, in a multilingual context, in Boa Vista do Herval, a small place in the countryside of Santa Maria do Herval, RS. With that purpose, classroom activities were both video and audiotaped, regularly, once a week, during the period of one semester. The classes are made up of three main moments: initial sharing time activities, activities developed at the tables and final sharing time activities. These activities can be divided in events, that are constituted by frames (Goffman, 2002), that can be considered the frame around the footing and around the participation structures (Philips, 2002; Gumperz, 1982). This analysis of interaction reveals the occurrence of code switching with the main function of maintaining the course of interaction (Auer, 1988) which is then interpreted as a strategy of cultural responsive pedagogy (Bortoni-Ricardo e Dettoni, 2001), giving voice and opportunity as well as welcoming the children who are from a different linguistic reality in which the use of German predominates, in contrast to the obligation of using Portuguese in the school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. CONTEXTO DO ESTUDO	13
1.1.A realidade multilíngüe presente no Brasil, que se reflete nas escolas.....	16
1.2.Os motivos propulsores para a realização do estudo.....	22
2. CONSTRUINDO O ARCABOUÇO TEÓRICO	33
2.1. Letramento.....	37
2.1.1. Eventos de letramento.....	42
2.1.2. Práticas de letramento.....	46
2.2. Interação em sala de aula	50
2.3 Estruturas de participação.....	56
2.4. Enquadre e Alinhamento.....	63
2.5. Pistas de contextualização.....	67
2.6. Alternância de Código.....	72
2.7. Pedagogia culturalmente sensível	83
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	89
3.1. Pesquisa de cunho etnográfico.....	89
3.1.1 Procedimento de geração de dados.....	93
3.2. Comunidade alvo do estudo.....	112
3.2.1.Participantes do estudo.....	120
4. UMA VISÃO MICROANALÍTICA DA INTERAÇÃO COM PRESENÇA DE ALTERNÂNCIA DE CÓDIGO.	126
4.1. Transições de um evento para outro dentro das atividades.....	135
4.2. Eventos com a presença de seqüência interacional tripartite (IRA).....	141
4.3. Interação com ocorrência de alternância de código.....	159
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
5.1. A alternância de código é uma estratégia culturalmente sensível? Que função ela tem?.....	174
5.2. Das implicações e limitações do estudo.....	179
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	182
7. ANEXOS	190

ÍNDICE DE TABELAS, GRÁFICOS E SEGMENTOS

Tabelas

Tabela 1. Classificação de tipos de eventos a partir de Bortoni (1994).....	45
Tabela 2. Tipos de estruturas participativas (Schultz, Florio e Erickson ,1982).....	60
Tabela 3. Datas selecionadas para transcrições.....	95
Tabela 4. Número de alunos, turmas e séries da E.M.E.F. Castelo Branco.....	120
Tabela 5. Ordem cronologia da faixa etária das crianças.....	124
Tabela 6 Línguas dos alunos.....	125
Tabela 7. Atividades em que ocorre alternância de código.....	127
Tabela 8 – Classificação dos eventos em <i>mais, mais ou menos, menos</i> institucionais.....	146
Tabela 9 - Número total de ocorrências de alternância de código na HRI.....	150
Tabela 10 - Número total de ocorrências de alternância de código no TBM.....	150
Tabela 11 - Tipos de ocorrência de alternância de código na HRI.....	158
Tabela 12 - Tipos de ocorrência de alternância de código na TBM.....	158

Gráficos

Gráfico 1 – Curso de correspondência às alternâncias pela professora na HRI.....	151
Gráfico 2 – Curso de correspondência às alternâncias pela professora na TBM.....	152

Segmentos

Segmento 1- TBM- CD 12– Segmento 1 [15.03.04 – 19:57-21:08]	14
Segmento 2 - HRI- CD 11– Segmento 1 [15.03.04 – 09:28-10:17]	76
Segmento 3 - Transcrição da fita. 26.02.2004. [duração: 00:01:43].....	128
Segmento 4 - HRI- CD 2 – Segmento 2 [01.03.04 – 01:36-03:18].....	136
Segmento 5 - HRI- CD 2 – Segmento 3 [01.03.04 – 03:36-05:10].....	139
Segmento 6 - TBM- CD 37 – Segmento 1 [28.06.04 – 27:16-29:12].....	142
Segmento 7 - HRI- CD 22– Segmento 2 [26.04.04 – 34:58-36:47].....	146
Segmento 8 - TBM- CD 29– Segmento 3 [31.05.04 – 07:46-08:18].....	148
Segmento 9 - TBM- CD 4– Segmento 5 [01.03.04 – 08:24-08:36]	153
Segmento 10 - HRI- CD 11– Segmento 1 [15.03.04 – 20:53 -20:59].....	154
Segmento 11 - HRI- CD 28– Segmento 6 [31.05.04 – 13:47-14:52]	154
Segmento 12 HRI- CD 13– Segmento 6 [22.03.04 – 06:43-07:11].....	158
Segmento 13 - HRI- CD 13– Segmento 8 [22.03.04 – 11:10-11: 31].....	159
Segmento 14 - TBM- CD 14– Segmento 1 [22.03.04 – 19:13-19: 58].....	160
Segmento 15 - TBM- CD 14– Segmento 2 [22.03.04 – 20:56-21:10]	161
Segmento 16 - HRI- CD 07– Segmento 4 [08.03.04 – 14:21-16: 30].....	163
Segmento 17 - TBM- CD 4– Segmento 1 [01.03.04 – 00:00-00:09].....	166
Segmento 18 - TBM- CD 4– Segmento 6 [01.03.04 – 16:21-16:43].....	166
Segmento 19 - HRI- CD 13– Segmento 9 [22.03.04 – 16:30-16: 38].....	167
Segmento 20 - HRI- CD 22– Segmento 3 [26.04.04 – 37:00-37:26].....	168

INTRODUÇÃO

Crianças que chegam à escola sem dominar o idioma oficial da instituição, o português, e nela o aprendem é um tema que sempre me intrigou. Por mais que eu mesma tivesse tido contato com o português praticamente só na escola, essa experiência se mantinha vaga na memória e o pouco que conseguia lembrar não se configurava positivamente.

Mesmo assim, o valor que o alemão tem em minha casa paterna é de prestígio e destaque, sendo, ainda, a língua de interação, mesmo com muita alternância, quando a família se encontra. Esse foi um fator que me levou a optar pela licenciatura plena em português e alemão, área em que continuo atuando como professora.

Busquei, então, no mestrado, qualificação para entender melhor todos os mitos que cercam o fato de não se ter o português como a primeira língua e descobri que é tema em pauta não só em relação ao alemão, mas em relação a todas as minorias lingüísticas presentes no Brasil (Altenhofen, 1998, 2002, 2003, Savedra, 2003) e em relação à própria variação da língua portuguesa no Brasil (Bortoni 1984, Zilles, in prelo) e sobre a qual, segundo Oliveira (2000, p. 83), ainda reside o mito de que se tem no país uma língua única, a língua portuguesa.

A partir das concepções teóricas que fui conhecendo e depois de realizar visitas e averiguar se o que eu queria observar ainda ocorria, isto é, se chegavam crianças à escola sem saber falar português, optei por realizar observações na Escola Municipal de Ensino Fundamental Castelo Branco. Essa escola está localizada em Boa Vista do Herval, localidade distante 5 km do centro de Santa Maria do Herval. O objetivo inicial era ver se a língua alemã era permitida em sala de aula, em que momentos e que ações ocorriam mais especificamente.

Ao longo do processo de observação e da busca de respaldo teórico, as perguntas de pesquisa foram se delineando mais claramente. As duas perguntas principais, em torno das quais a análise foi desenvolvida, compreendem:

1. A alternância de código é uma estratégia culturalmente sensível?
2. Que funções tem a alternância de código?

Essas perguntas, por sua vez foram divididas, conforme será especificado na subseção 1.2. Para respondê-las e poder contribuir para a discussão dessa temática, organizei essa dissertação em quatro capítulos.

O primeiro capítulo está dividido em duas subseções: na subseção 1.1, apresento algumas discussões preliminares sobre os mitos em torno da língua no Brasil, como o de considerar este um país monolíngüe, falante de português. Discorro, também, sobre políticas lingüísticas, sendo de grande interesse os projetos que se preocupam em acolher, principalmente na escola, as minorias lingüísticas. Na subseção 1.2, justifico minhas razões pessoais e profissionais para a realização do presente estudo. Entre as pessoais, destaco o fato de minha primeira língua ter sido o alemão e eu ter aprendido português ao ingressar na pré-escola; entre as profissionais, a discussão em relação aos méritos ou desvantagens em se aceitar a língua trazida do lar ou, ao contrário, proibi-la.

No segundo capítulo discorro sobre alguns conceitos que dão suporte teórico à análise do presente trabalho. Divido o capítulo em sete subseções. A subseção letramento consta de

duas partes: eventos de letramento e práticas de letramento, pois este é o contexto onde ocorre a observação. Passo então a discorrer sobre interação, separando em subseções, mesmo que sejam os elementos que integram a interação, as estruturas de participação, o enquadre, o alinhamento e as pistas de contextualização, pela sua importância na análise de uma pedagogia culturalmente sensível, que leve em conta e respeite as culturas da criança.

Ainda no segundo capítulo, apresento brevemente alguns estudos sobre alternância de código e a linha de análise que é seguida no presente trabalho. Finalizo o capítulo com concepções a respeito do que vem a ser uma pedagogia culturalmente sensível e das premissas para verificar se ela está presente nos dados gerados neste estudo ou não e de que forma.

O terceiro capítulo, sobre a metodologia da pesquisa, consta de duas subseções. Na subseção 3.1, atendo-me à explicação e justificativa da metodologia usada, que é de cunho etnográfico, prioritariamente qualitativa e interpretativa. Essa subseção está dividida em duas partes, sendo que na parte 3.1.1 discorro sobre o procedimento de geração de dados, que está embasado nos encaminhamentos propostos por Erickson (1992), e sobre os estágios de análise, conforme Erickson e Schultz (2002). A coleta dos dados foi realizada de fevereiro a julho de 2004, em visitas semanais. Na parte 3.1.2, apresento os participantes do estudo, 18 crianças da primeira série, primeira etapa, das quais três não falam português, e sua professora.

Na subseção 3.2, faço uma descrição do município de Santa Maria do Herval, da localidade de Boa Vista do Herval, onde se situa a escola, a história da fundação e como ela, hoje, constitui-se em uma escola-núcleo.

No quarto capítulo apresento a análise propriamente dita. A partir dos conceitos teóricos construídos para analisar se a alternância de código é uma estratégia da pedagogia culturalmente sensível, percebi a necessidade de dividir a análise em três partes, para demonstrar, à luz de segmentos transcritos, como se deu esse processo. Na parte 4.1. analiso

as marcas de transições de um evento para o outro, dentro das atividades, com o intuito, também, de justificar o porquê dessa conceituação das partes que compõem as aulas. Na parte 4.2., apresento eventos com a presença da seqüência interacional tripartite (IRA), como um dos critérios para a classificação dos eventos de letramento em *mais ou menos* institucionais.

A última parte da análise, na subseção 4.3, ocupa-se em verificar como ocorre a alternância, identificando suas funções e buscando interpretar o que está acontecendo no momento da alternância. A partir disso, são explicadas detalhadamente transcrições em que se encontram episódios relevantes para a presente análise.

Procurro, ao longo da análise, já responder as perguntas da pesquisa, porém retomo todos os tópicos nas considerações finais, onde também apresento as implicações desta pesquisa, na busca de uma pedagogia culturalmente sensível, bem como suas principais limitações.

1. CONTEXTO DO ESTUDO

O presente estudo observa e relata o que ocorre com crianças oriundas de famílias em que o alemão¹ é o principal idioma da interação até o primeiro contato com a escola. O enfoque principal é o uso da alternância de código na sala de aula por falantes de alemão e português, a forma como ocorre, as razões, as conseqüências e reações ao seu uso. Passo a usar o termo “português”, neste estudo, sempre que fizer referência à variedade falada na comunidade pesquisada, embora a maioria dos moradores empreguem o termo “brasileiro”² como denominação do “português”. O português padrão será denominado como tal para fins de distinção.

Em sua pesquisa sobre a variação lingüística em sala de aula, Bortoni (1994) considera a escola pesquisada um ambiente bidialetal, denominando a língua falada pelas crianças em casa de “variedade rural do Português do Brasil” e a linguagem da escola, isto é, o português empregado na escola, de língua padrão. A mudança de código no estudo de Bortoni (1994) é definida pelo aumento ou diminuição de traços não-padrão. No presente estudo, encontramos uma realidade multilíngüe, pois há, em sala de aula, a presença do alemão, do português com traços característicos da comunidade e do português padrão. Este último com pouca

¹ Trata-se do dialeto local (ver Altenhofen, 2003), falado pelos descendentes de imigrantes e que continua sendo a língua de interação na família e em conversas cotidianas entre os moradores da comunidade. Não entrarei em detalhes sobre a origem e os traços característicos desse dialeto por ser uma questão para um trabalho mais amplo.

² A denominação “brasileiro” é usada pelos próprios moradores da comunidade pesquisada, tanto quando se referem ao idioma em alemão, chamando-o de “Brazilianisch” como em português. A professora da classe observada usava com mais freqüência a denominação “português”. Tal constatação já foi feita por Pereira (1999).

freqüência e apenas em eventos bem formais, como a explicação da professora, conforme mostra o segmento do TBM (trabalho nas mesas) a seguir:

TBM- CD 12– Segmento 1 [15.03.04 – 19:57-21:08]

((Há muita conversa entre as crianças. A professora, para que as falas simultâneas cessem, usa uma pista explícita (Schultz, Florio, Erickson, 1982, p. 42): ela conta “um, dois e três” prolongando as sílabas. Após conseguir a atenção dos alunos, a professora redistribuiu os alunos nas mesas, para que todas as mesas tivessem número igual de alunos e inicia a explicação do trabalho.))

01	Rose	Ah:: (.) olha aqui:: ó::
02		(0,1) ((ouvem-se ainda conversas paralelas))
03	Rose	Nós vamos <u>terminar</u> <u>esses- esses</u> [trabalhinhos ainda da sexta-feira.
04		[(ouvem-se ainda conversas paralelas))
05	Rose	Ah:: <u>Miltom</u> ,
06		(0,1)
07	Sandra	O Profe::
08		(0,1)
09	Sandra	Olha, acho que o Vasco, () ele <u>deixou</u> os <u>chinelos</u> lá fora.
10	Rose	Ele <u>já</u> foi buscar.
11		(0,3)
12	Rose	Hã:: olha aqui ó, Miltom, presta <u>bem</u> <u>atenção</u> .
13		(0,1)
14	Rose	O <u>Miltom</u> eu ainda vou ter que dar a <u>folha</u> para ele pintar as parte::s, e o José tem que <u>recortar</u> ainda e montar.
15		(.)
16	Rose	<u>Mas</u> os ou::tros, que já começaram, (prá) eles eu vou dar papel laminado::, (.) papel crepão, (.) e vocês podem enfeitar o <u>palhacinho</u> . Seria aqui, tá::? (.)Enten[deram?]
17	(?)	[Tá e () [] ?]
18	Coro	[Si::m]
19	Rose	Hã?
20	(?)	()
21	Rose	Mas eu vou botar () na <u>cabecinha</u> . A <u>cabecinha</u> vocês não <u>vão</u> fechar. Olha <u>aqui</u> ó::
22		(0,1)
23	Rose	Vocês <u>só</u> vão fechar o <u>corpinho</u> dele. Olha aqui, ó. Botar uma rou::pinha. Pode ser , ah:: não precisam fechar <u>tudo</u> . Pode coloca::r pedacinhos de papel, ou bolinhas. Como vocês <u>quiserem</u> . Tá?
24	Rose	Se não ele vai tá pelado. Vamos fazer de <u>conta</u> que é a <u>roupinha</u> dele.
25		(.)
26	Rose	Daí vocês vão faze::r uma <u>roupinha</u> colorida pra ele. Pode ser?
27	Coro	Si::m.

Nas linhas 03, 14 e 16 a professora esforça-se para usar o português culto, isto é, diferente do português do dia-a-dia na comunidade. Chama a atenção, ao ver e ouvir o vídeo, que ela pronuncia bem os “r” finais dos verbos, o que não ocorre na maioria das interações

transcritas,³ isto é, a professora geralmente usa a variedade da comunidade. Somente algumas vezes, na hora em que ela está explicando como os alunos devem proceder no trabalho nas mesas, que é, nesta sala de aula um dos momentos mais institucionais (Rech, 1996), que se percebe o uso do português culto. Mesmo assim, ao dizer “crepom” na linha 16, ela pronuncia “crepão”, que é a forma como muitas terminações em “om”, como “marrom” são pronunciadas na comunidade.⁴

Para a pesquisa, foi observada a 1ª série, 1ª etapa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Castelo Branco, em Boa Vista do Herval, localizada no interior de Santa Maria do Herval. A classe observada é composta por 18 alunos, nove meninos e nove meninas. Quanto às línguas das crianças, um menino e uma menina não falam alemão. Catorze crianças dominam bem o português e o alemão e três crianças, três meninos, que falam somente alemão, parecem compreender muito pouco português.

Como mencionado anteriormente, o estudo propõe-se a observar e descrever o que está acontecendo na interação entre a professora e as crianças e as crianças entre si, nos eventos de letramento em fase inicial, focando o uso da língua, mais especificamente, a alternância de código. A seguir faço uma breve alusão à realidade multilíngüe existente no Brasil, suas implicações e projetos que abordam a questão plurilíngüe, apresento as razões do meu interesse por este aspecto teórico e prático e as perguntas que permeiam o estudo.

³ Essa diferença, isto é, se o “r” final dos verbos está presente ou não, não será percebida através das transcrições. Optou-se, por não ser o foco primordial do estudo o uso do português padrão e não-padrão, em transcrever as terminações normalmente suprimidas na linguagem oral.

⁴No dia 01 de março, duas semanas antes, registrei nas notas de campo que a professora demonstrou preocupação com o fato de que o seu sotaque de “alemoa” apareceria muito nas gravações. Essa preocupação pode ser, também, a razão pela qual ela enfatiza as terminações do português padrão e procura ater-se a ele nos momentos mais formais ou institucionais.

1.1 A realidade multilíngüe presente no Brasil, que se reflete nas escolas

Estão surgindo, cada vez mais, projetos e estudos preocupados com a questão plurilíngüe presente no Brasil bem como com as línguas de imigrantes e seus usuários. Porém, segundo Altenhofen (2004, p.87), alguns mitos continuam arraigados, como o de que o Brasil é um país monolíngüe em português. Tal mito contribui para a ofuscação da presença de populações bilíngües oriundas da imigração, das populações indígenas e da própria variação do português, que, em muitas comunidades de fala, se afasta bastante do português padrão.

Zilles (in prelo, p.2)⁵ diz que os estudos sociolingüísticos realizados nos últimos 30 anos, assim como os estudos dialetológicos e filológicos desenvolvidos anteriormente ou em andamento na época da redação de seu texto, demonstram não só haver diferenças em muitos aspectos entre o português do Brasil e o de Portugal, mas, também, existir grande variação lingüística interna no país. A autora aponta duas dimensões principais: a geográfica e a social. Esta última se desdobra em contrastes como rural-urbano; urbano de classe média letrada e urbano popular; variedades formais e informais; oral e escrito, etc.

Conseqüentemente, esse fato leva a uma política de ensino e alfabetização ainda muito despreparada e sem respaldo teórico adequado para receber alunos de universos lingüísticos diferentes do considerado padrão. Com o intuito de analisar a presença do bilingüismo na escola em uma comunidade de descendentes de imigrantes, é pertinente falar, brevemente, sobre o contexto lingüístico brasileiro no qual está inserida a imigração alemã, e sobre a política lingüística em vigor no país.

Savedra (2003, p.41) chama a atenção para a necessidade de se estabelecer uma política lingüística mais adequada para o Brasil, visto que, conforme dados do censo demográfico de 2000, coexistem mais de 180 línguas indígenas (línguas autóctones), além de

⁵ Fui autorizada pela autora para usar o seu texto.

cerca de 30 línguas de imigrantes (línguas alóctones) provenientes da Europa, da Ásia, do Oriente Médio e até de outros países do continente americano.

A autora também ressalta em seu estudo que a Constituição atual, em seus artigos 215 e 216, admite que o Brasil é um país pluricultural e multilíngüe e que há coexistência de um grande número de línguas de imigrantes. Chama, no entanto, a atenção para o fato de que ainda persiste o desprezo por minorias lingüísticas e que pouco foi feito por elas de fato. Segundo Savedra (2003, p.40), apesar de a pluralidade lingüística no Brasil delinear situações diversas de bilingüismo e multilingüismo, somente a educação indígena está contemplada com propostas curriculares de educação bilíngüe na Lei de diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

A partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a educação especial, de acordo com o tipo de aluno que freqüenta a escola, é uma situação prevista e, transparece, nos textos que destaco abaixo, a preocupação com a integração de alunos falantes de línguas diferentes do português padrão.

“... A falta de acolhimento é originada muitas vezes pelo fato da escola não reconhecer a diversidade da população a ser atendida, com a conseqüente diferenciação na demanda. O não reconhecimento da diversidade faz com que toda e qualquer situação que não esteja dentro de um padrão previsto seja tratada como problema do aluno e não como desafio para a equipe escolar.” “... A falta de disponibilidade ou de condições para considerar a diversidade dos alunos acarreta o chamado fracasso escolar, com efeitos no plano moral, afetivo e social que geralmente acompanharão esses indivíduos durante toda a sua vida, podendo redundar em exclusão social.” (PCNs, 1998, p. 42, texto “Acolhimento e socialização dos alunos”)

Reconhece-se, portanto, nos PCNs, que o fracasso e a desistência escolar são, muitas vezes, conseqüentes de uma lacuna existente no sistema escolar que não considera em seu currículo a necessidade do acolhimento adequado dos alunos, de acordo com a realidade lingüística e social de onde são provenientes.

“ A ampla gama de conhecimentos construídos no ambiente escolar ganham sentido quando há interação contínua e permanente entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz de casa.” (PCNs, p. 43, no texto “Interação escola e comunidade”)

A construção do conhecimento e letramento a partir do que o aluno traz de casa ainda é feita bastante intuitivamente (Bortoni, 1984, p. 92). Cabe, porém, citar projetos que, além da preocupação com a aceitação e manutenção dos traços culturais trazidos de casa, têm perspectivas bem concretas de integração e manutenção da primeira língua.

O Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística (IPOL) tem como principais objetivos instaurar processos de Educação Lingüística visando a desenvolver a reflexão e combater o preconceito na área de línguas; apoiar e realizar pesquisas na área de Política Lingüística; capacitar profissionais; traduzir, publicar e divulgar estudos na área; criar e gerir um centro de documentação; apoiar tecnicamente os falantes das línguas minoritárias, indígenas ou de imigração; refletir e agir sobre as políticas lingüísticas no/do Mercosul; refletir e agir sobre as políticas lingüísticas na/da Lusofonia.

Segundo o próprio coordenador do IPOL, Gilvan Muller de Oliveira, muito ainda se tem por fazer. Apenas foi dada a partida.

“É verdade que temos hoje 115.000 alunos indígenas estudando em quase 3.500 escolas bilíngües, sob a coordenação de estados e municípios. Mas é verdade também que os direitos lingüísticos indígenas não foram estendidos aos falantes de outras línguas brasileiras, muito especificamente as línguas alóctones. Línguas Brasileiras, um conceito com o qual só temos a ganhar: "Línguas brasileiras são línguas faladas no território nacional por comunidades lingüísticas de cidadãos brasileiros". Indígenas, quilombolas ou nipo-brasileiros, são todos brasileiros, logo, suas línguas são línguas brasileiras.” (OLIVEIRA, G.M, Disponível em <http://www.ipol.org.br/>. Acesso em 29 jul. 2005.)

A realidade lingüística da qual as crianças provêm deve ser considerada, conforme o presente estudo procura demonstrar, principalmente como forma de acolhimento e valorização do que a criança aprendeu no lar. A alfabetização nessa língua, porém, conforme o IPOL sugere, precisa ser, ainda, melhor discutida e estudada.

No ano de 2004, em que se completaram 180 anos de imigração alemã, muitas reportagens sobre esse assunto estiveram na mídia. No programa “180 Anos de Imigração Alemã”, que foi ao ar de 19 a 23 de Julho de 2004, no Jornal do Almoço da RBS, foram

apresentadas situações de pessoas de origem alemã, que têm grande dificuldade ao terem de falar português.

Entre as entrevistas do dia 20 de julho, realizadas na cidade de Ivoti, destaco o que um senhor de aproximadamente 60 anos, Silvério Roque Berman diz a respeito de si mesmo: ⁶ “Fala brasileiro, mas não entende muito... melhor alemão.” Outro depoimento importante para justificar o que ainda ocorre é do senhor Kampfhorst, de aproximadamente 40 anos, que diz: “Quando entrei na escola, para pedir água em Português... tava difícil...” Esse é um relato muito presente, também, entre os pais das crianças observadas em Boa Vista do Herval durante a entrevista sobre usos lingüísticos e de letramento presentes nas famílias.

Nessa reportagem ainda, a repórter Luciana Kraemer comenta a respeito de uma família cujos avós (entre eles o senhor Silvério Roque Berman) preferem falar o alemão: do portão para a rua o português; dentro de casa o alemão. Os netos do senhor Silvério Roque Berman também aprenderam primeiro o alemão. A mãe, Itamara Auler, conta que Rodrigo, de 4 anos, começou a freqüentar a escola e que ele estava gostando de aprender o português. Para ele era uma língua nova.

No dia 22 de julho, a reportagem sobre os 180 Anos da Imigração Alemã foi realizada em Panambi. O foco desta é o fato de ser praticamente pré-requisito saber falar alemão para conseguir um emprego no comércio. Muitos clientes preferem ser atendidos em alemão. Em uma loja de tecidos, a senhora Frida Keppler diz: “Têm muitas lojas aqui que o pessoal não gosta de ir, porque não falam alemão.” Percebe-se como o Português ainda é pouco dominado, embora a maioria dos descendentes de imigrantes sejam da 5ª geração ou até de gerações posteriores.

Após o término da reportagem, uma das repórteres âncoras do Jornal do Almoço fez o seguinte comentário: “Se aquelas mulheres que procuram as lojas, onde os funcionários falam

⁶ Passagens transcritas da gravação em vídeo por mim, apenas com o objetivo apresentar o que foi dito, sem análise da interação e tomada de turno.

alemão, se o funcionário não falar alemão, não vai nem entender de tanto sotaque que elas têm.” Essa observação sociolinguisticamente pouco sensível, leva-nos a refletir sobre os preconceitos existentes em relação aos sotaques e às diversas culturas. Percebe-se que há, ainda, pouca conscientização da riqueza e da pluralidade lingüística e cultural do Brasil, negativamente expressa na mídia.

Alguns exemplos positivos em relação ao plurilingüismo já podem ser observados e estão sendo divulgados. No caderno geral da Zero Hora, de 13 de junho de 2004, p. 30, encontra-se a reportagem “Colônias alemãs têm currículo especial”. Na região do Rio Pardo, nos municípios de Santa Cruz do Sul e de Sinimbu, as escolas municipais implantaram um ano extra, antes da primeira série, para facilitar a adaptação das crianças que falam alemão.

Segundo a Secretária de Educação de Santa Cruz, Vera Hammes, esse período de adaptação ajuda a superar dificuldades na comunicação. É uma forma de as crianças ingressarem na escola num patamar mais homogêneo. A secretária acrescenta que há, também, uma vantagem financeira para as instituições, pois recebem mais verbas do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Existe a intenção de expandir a iniciativa para outras cidades de colonização germânica.

No FUNDEF existe o Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino – Dase. Nesse departamento estão presentes duas coordenações: Coordenação-Geral de Monitorização de Planos, Programas e Projetos Educacionais e a Coordenação de Monitorização de Planos, Programas e Projetos Educacionais – Cogepe. A primeira tem a finalidade de estimular a criação de projetos de formação continuada de docentes.

A Cogepe, por sua vez, tem como principais metas orientar os sistemas de ensino na elaboração de programas anuais; analisar e dar parecer técnico aos projetos educacionais submetidos ao Ministério por organizações governamentais e não governamentais; articular,

junto aos órgãos financiadores, a formalização de acordos e convênios para a implementação dos programas e projetos aprovados; acompanhar a execução da programação fruto de acordos e convênios firmados pelo Ministério para apoiar a educação básica; avaliar os resultados obtidos na implantação dos programas e projetos educacionais apoiados pelo Ministério para a educação básica.

O último item é o que abre caminhos para os projetos como a introdução de uma primeira série, primeira etapa, justificada, geralmente pela dificuldade encontrada pelas crianças em adaptarem-se à realidade escolar. Essa primeira série, objeto de estudo do presente trabalho, substitui a pré-escola, para a qual o governo não dá incentivo e, por isso, poucas escolas públicas a oferecem.

No ano de 2005, porém, um novo quadro se delineia em torno da educação fundamental. A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) aumenta os recursos aplicados pela União, estados e municípios na educação básica pública e melhora a formação e o salário dos profissionais da educação. Com duração de 14 anos (2006-2019), o Fundeb atenderá os alunos da educação infantil, do ensino fundamental e médio e da educação de jovens e adultos e será implantado de forma gradativa nos quatro primeiros anos. O objetivo é atender, no quarto ano de vigência, 47,2 milhões de alunos com investimentos públicos anuais de R\$ 50,4 bilhões, dos quais R\$ 4,3 bilhões provenientes da União (Portal do Mec <http://portal.mec.gov.br/arquivos>).

O Conselho Nacional de Educação determinou, em parecer de agosto de 2005, que a antecipação de matrícula dos estudantes, aos 6 anos, deve atender à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração (Extra Classe, Ano 10, número 97, novembro de 2005, p. 10). Essa ampliação entra em vigor a partir do ano letivo de 2006, conforme

regulamentação pela Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, que determina alterações nos artigos 6º, 32 e 87 da Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDBEN).

Segundo a redação do jornal Extra Classe editado pelo SINPRO/RS, a medida tem causado polêmica, por ser consenso entre os educadores, mas contestada pelo governo do Estado, pois, segundo o secretário da Educação, José Fortunati, implica aumento de gastos. A primeira série, primeira etapa, que ocorria apenas em alguns municípios isolados, foi, portanto, instituída como obrigatória.

Embora se esteja conquistando espaço para a reflexão sobre as realidades lingüísticas no Brasil e haja muitos projetos em andamento, fui motivada, conforme exponho a seguir, a verificar o que acontece de fato em uma escola de realidade plurilíngüe.

1.2 Os motivos propulsores para a realização do estudo

O interesse por este estudo deve-se, primeiramente, à curiosidade que me acompanha desde que iniciei meus estudos na Universidade, em ter um maior contato com a realidade de letramento em um contexto multilíngüe. Essa curiosidade tem sua origem na minha experiência pessoal como falante de alemão que ingressou na pré-escola sem saber português. Eu tive o privilégio de freqüentar o Jardim de Infância de uma escola particular com uma professora bilíngüe. Ela estava habituada a receber crianças cujo primeiro contato com o português dava-se na escola. Além disso, não havia a pressão em ter de alfabetizar ou cumprir um programa rígido.

Apesar de ter tido um contato relativamente tranquilo com a escola e de não ter sido alfabetizada diretamente em português, língua que nem entendia, e de meus pais terem um bom domínio do português, lembro-me bem de alguns episódios, que me assombram até hoje com a idéia de que não sou um falante competente nem de Português nem de alemão. Na 2ª

série, já em outra escola, não sabia o significado do termo “sublinhar”. Ao perguntar o que deveria fazer na atividade, os colegas riram da minha pergunta e a professora me tratou como incompetente lingüisticamente.

O fato de não ter esquecido tal episódio, entre outros relacionados principalmente à pronúncia do português com sotaque, transformou meu sentimento de inferioridade em preocupação a respeito do que ocorre atualmente na sala de aula e, conseqüentemente, em objeto de estudo. Há episódios na vida escolar das crianças, principalmente no ingresso escolar, que podem bloqueá-las ou estimulá-las. Não é um simples aprender a ler e escrever, mas um interagir em um mundo diferente, com regras diversas das praticadas em casa, num grupo maior, onde o social deve prevalecer sobre o pessoal.

Simons e Gumperz (1991) afirmam:

“O ingresso na escola marca transições sociais, lingüísticas e cognitivas importantes para a criança. As crianças chegam à escola e devem aprender a comunicar-se e a cooperar com os adultos e colegas, fora de suas casas, e eles não compartilham seus *backgrounds* comunicativos. Elas devem desenvolver habilidades de utilização de uma nova linguagem a fim de participarem nas atividades de sala de aula, para terem acesso às oportunidades de ensino, e para demonstrarem o que aprenderam” (SIMONS e GUMPERZ, apud SIMONS e MURPHY, 1991).

Portanto, o que parece fazer parte há séculos da vida das pessoas, como algo que tem de ser enfrentado, isto é, o ingresso na vida escolar, pode produzir marcas profundas no indivíduo, de acordo com o acolhimento que a instituição educacional proporciona. Uma das adaptações é a que se refere à linguagem escolar. Se essa já é algo novo, o fato de ter de freqüentar e adaptar-se a um ambiente diferente do familiar, com outros rituais, outras estruturas participativas (Philips, 2002) sem dominar ou até mesmo sem conhecer a língua, merece ser repensado.

São inúmeros os testemunhos que podem ser encontrados de pessoas que tiveram muita dificuldade, ao ingressarem na escola, pelo fato de terem pouco ou nenhum domínio do português. Muitas vezes, e não somente em razão da 2ª Guerra Mundial, durante o Estado

Novo e a campanha de nacionalização, iniciada em 1937, mas até hoje, sanções eram sofridas por quem não dominasse o português ou falasse outra língua, como o alemão.

Nesse contexto, cabe citar o artigo de Trezzi⁷ publicado no jornal Zero Hora em 1989, (apud Altenhofen, 1998, p.17), justamente em relação ao município de Santa Maria do Herval, em que foram coletados os dados para o presente trabalho.

O artigo trata justamente do contato de crianças que falam o dialeto do Alemão e procuram usá-lo na escola, bem como a postura da escola em relação a esse uso, considerando-o prejudicial à aprendizagem do Português. Altenhofen (1998,p.17) comenta o contexto da seguinte forma:

“O estudo stricto sensu, i.e. como objeto de estudo em si, das línguas de imigrantes não tem recebido, no Brasil, uma atenção à altura da importância do problema, de dimensões geográficas e sociais considerabilíssimas, sobretudo no sul do país. Suas implicações teóricas e práticas no que tange, por exemplo, à alfabetização e ao ensino de línguas a crianças falantes de línguas de imigrantes revelam, em geral, um descaso quase absoluto, senão arbitrário, na medida em que se trata os problemas de aprendizagem como anomalias que a assimilação em direção ao monolíngüismo em português se encarrega de remover” (ALTENHOFEN, 1998, p. 17).

Um das razões para a escolha do município de Santa Maria do Herval, entre tantos outros que apresentam uma realidade multilíngüe, tendo como língua minoritária o alemão, é justamente a abordagem que Altenhofen faz a respeito da arbitrariedade do português e dos castigos impostos aos que falassem alemão, à luz do artigo que cita Santa Maria do Herval.

Somente no Rio Grande do Sul, de acordo com o Atlas Lingüístico-Etnográfico da região sul do Brasil (ALERS), 2.2, (Altenhofen , 2002)⁸, existem 30 regiões em que o uso da língua alemã se faz, ainda, presente na conversa cotidiana. Em muitas regiões do Rio Grande do Sul, inclusive Santa Maria do Herval, de Santa Catarina e do Paraná ocorre o ensino do alemão padrão.

⁷ TREZZI, Humberto. “É proibido falar alemão!” Em Santa Maria do Herval, quem não sabe “brasileiro” vai para o castigo. In: Zero Hora, Porto Alegre, 25/06/1989, p.30.

⁸ Anexos um e dois

Esse ensino tem o apoio principalmente didático-metodológico do governo federal da Alemanha (Bundesverwaltungsamt), que possui um departamento para a divulgação e ensino da língua alemã, chamado “Zentralstelle für das Auslandsschulwesen” (<http://www.auslandsschulwesen.de>). Esse departamento conta no Brasil com a parceria do Instituto Goethe e do IFPLA (Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã) e, através de um coordenador alemão enviado e mantido pela “Zentralstelle für das Auslandsschulwesen” e de três coordenadores brasileiros, preocupa-se com a divulgação, manutenção e qualidade do ensino do alemão padrão.

O segundo motivo é a sensação incômoda que vivenciei ao visitar escolas em que era ensinado o alemão padrão. Trabalhei dois anos como coordenadora do ensino de Língua Alemã na região oeste do estado do RS (1999 e 2000), que compreendia a grande Porto Alegre, estendendo-se até Gramado, Carlos Barbosa, Montenegro e arredores.

Neste contexto, destaco a oportunidade de visitar a SMEC de Santa Maria do Herval e num trabalho conjunto de orientação metodológica- didática introduzir o ensino de alemão em nove escolas municipais, a partir da 5ª série e, posteriormente, acompanhá-lo.

Durante as visitas às escolas, para assessoramento do professor, preparação conjunta de aulas adequadas à realidade e discussões metodológicas, pude observar, em contato com os alunos em aula e no recreio, que na 5ª série, eles evitavam o alemão aprendido na família quando em contato com adultos. O ensino do alemão padrão enfrentava resistências e não foi bem recebido como esperado.

Com muito pouco fundamento teórico e leituras que tratassem dessa realidade, procurei por intuição instruir a professora no sentido de aceitar mais o alemão do lar, deixar os alunos interagirem mais livremente e envolver a família no processo de aprendizagem do alemão padrão, com tarefas simples, e de comparação, para verificar as semelhanças entre o alemão padrão e a variedade local. Sentia, porém, falta, para a realização do trabalho de

coordenação, de um suporte teórico adequado para uma sensibilização metodológica, que se preocupasse com a língua materna do lar e com o desenvolvimento dessa como auxiliar no aprendizado do alemão padrão e no letramento em português, principalmente se for considerado que muitas crianças chegam à escola sem falar o português ou entendendo muito pouco.

Outro aspecto que me incentivou a olhar mais de perto essa realidade plurilíngüe, especialmente do município de Santa Maria do Herval, foi o fato de, durante as visitas a algumas escolas perceber que as crianças ingressaram na escola sem saber português e na 5ª série demonstram vergonha por falarem o alemão.

Além disso, ouve-se, principalmente dos professores de português, que os alunos fazem muita “troca de letra”, formulam estruturas sintáticas inadequadas e apresentam muito sotaque e dificuldades na expressão oral em função do alemão. Observa-se, portanto, preocupação e uma busca de respostas, que eu não tinha, quanto à transferência lingüística de traços da variedade da família para o português, até questões de identidade e de preconceitos lingüísticos por parte de professores e alunos e a presença do mito da interferência do alemão no português.

Chamou-me atenção, porém, ao caminhar pelo pátio, que quando os alunos estavam em grupos afastados e nas suas brincadeiras longe dos olhos institucionais, principalmente na entrada da escola, no recreio e na saída, ocorria o uso do alemão em alternância com o português, também pelas crianças mais velhas, como se fosse uma forma de particularizar esse espaço.

Os méritos ou as desvantagens em se manter a língua materna, ou L1, quando ela é diferente da língua dominante, estão sendo discutidos nos Estados Unidos, há mais de 30 anos, conforme Cummins (1996, p.36). Ainda continua sendo defendida por muitos

educadores e políticos, a tese de que o bilingüismo fecha portas e o monolingüismo as abre (Cummins, 1984, p. 42).

Cummins (1984, p.46), porém, apoiando-se na psicolingüística e na sociolingüística, argumenta a favor da educação bilíngüe e da continuação da pesquisa nesta área. No livro *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*, Cummins apresenta várias teorias e pesquisas com experiências positivas e negativas em relação ao ensino bilíngüe e à aquisição da L2, bem como situações de menosprezo da L1. Ele justifica seu ponto de vista dizendo:

“As estruturas educacionais, no entanto, não são estáticas... As estruturas educacionais, juntamente com a definição do papel do educador determinam as micro-interações entre educadores, estudantes e comunidade. Estas micro-interações formam um espaço interpessoal e interacional, no qual a aquisição de conhecimento e as identidades são negociadas. O poder é criado e dividido nesse espaço interpessoal, onde pensamentos e identidades encontram-se. Como tal, as micro-interações constituem a determinante mais imediata para o sucesso ou fracasso acadêmico dos estudantes”(CUMMINS, 1984, p.18).⁹

Pode-se inferir, a partir da posição que Cummins assume que, mesmo a realidade sendo adversa, ou as práticas culturalmente enraizadas, como é o caso da escola no Brasil, em que a única língua de aprendizagem oficialmente permitida é o português, há maneiras de mudar esse quadro. O poder está nas mãos do educador, que pode construir uma ponte entre a escola e o mundo, tanto lingüístico, como de valores, dos alunos que a freqüentam. O educador, porém, precisa ter respaldo da escola e das autoridades responsáveis pela educação.

O presente estudo descreve um grupo específico de falantes de uma língua minoritária, uma variação do alemão, que, contudo, representa a realidade de inúmeros outros grupos falantes de alemão ou de outras línguas minoritárias. Há aspectos relevantes na escolha do grupo de estudo tais como: ser uma comunidade rural, a maioria das famílias morarem bastante afastadas umas das outras e em eventos sociais como missa, festas e inclusive

⁹ A tradução da citação foi feita por mim.

reuniões de pais na escola a língua de interação consistir na alternância entre o português e o alemão.

Altenhofen (1998) diz em seu artigo que, com base em dados do projeto BIRS (Bilingüismo no Rio Grande do Sul), estima-se uma população aproximada de 800.000 falantes do “Hunsrückisch” no Rio Grande do Sul. A sobrevivência do “Hunsrückisch” ainda tão presente deve-se a vários fatores, entre eles o isolamento geográfico.

“O imigrante, para quem o português constitui uma língua estrangeira ainda não aprendida, tem na língua do seu grupo o código comum e conhecido necessário à comunicação. O próprio meio brasileiro irá reforçar o aspecto grupal dessa língua de imigrantes, ao definir áreas específicas, à parte, para assentar exclusivamente esses contingentes de emigrados. No Rio Grande do Sul, chama a atenção, na distribuição geográfica dos grupos de imigrantes, a coincidência das áreas de colonização destes com a vegetação originariamente de mata (subtropical), fato, aliás, já observado por Jean ROCHE (1996, p. 63). Poder-se-ia concluir com BUNSE (1969, p. 499) que ainda não se tratava, nos núcleos coloniais emergentes, e isso por algum tempo, de línguas realmente em contato, visto se instalarem os imigrantes em áreas “virgens”, só ocasionalmente visitadas por elementos lusos falantes de Português”(ALTENHOFEN, 1998, p. 19).

Esse isolamento tende a diminuir em função da melhoria das estradas, maior disponibilidade de transporte público, introdução de firmas de calçado e frigoríficos, como no caso de Santa Maria do Herval e pelos meios de comunicação de massa, principalmente o rádio e a televisão. Mesmo assim, durante as entrevistas com os pais dos alunos observados para conversar sobre o motivo do ensino do alemão aos filhos, a maioria afirmou ser a língua de interação na família e na comunidade. A língua está tão arraigada e presente ainda, que alguns entrevistados exemplificam dizendo que os animais, por exemplo, também entendem bem o alemão e que eles não sentem a necessidade de falar português.

No presente estudo, numa conversa-entrevista gravada, a diretora da escola, diante da pergunta que lhe fiz sobre como ela vê o fato de os alunos virem para a escola sem saber o português, e sobre como a escola lida com essa situação, comenta haver para muitos a necessidade de falar alemão, pois entram, realmente, sem saber falar português. Ela diz:

“A gente já parou, várias vezes, para pensar como se trabalha com essas crianças. Porque a gente tá, do meu ponto de vista, ah...machucando, vamos

dizer assim, a identidade cultural deles. Mas como é o nosso trabalho alfabetizar eles na nossa língua portuguesa, então fica meio assim: será que a gente tá fazendo certo, será que não tá. Mas é a nossa proposta e a gente tem que fazer, mas até que ponto a gente pode ir, exigindo deles. Então, o que a gente permite muito é assim: em sala de aula, evita, na aula de alemão pode falar de 5ª a 8ª série, na sala de aula evita, mas nos corredores, tu sabe, a maioria fala alemão, e a gente também.”

Percebe-se que existe uma inquietação quanto à atitude adequada em relação ao uso da língua e emerge, na conversa, a preocupação em respeitar a língua que os alunos trazem de casa, como uma forma de não menosprezar essa identidade cultural. Mesmo assim, está presente a missão da instituição, que é alfabetizar em português, portanto, a instrução é de que o alemão não deve ser usado em aula, para que os alunos aprendam o Português.

Diante dessa situação, julgo ser pertinente verificar como a instituição escolar recebe as crianças oriundas da realidade descrita acima. Altenhofen (1998, p.22) aponta para o fato de as escolas alfabetizarem em português, como se esta fosse a língua materna e, muitas vezes, atribuir à língua de imigrantes a culpa do fracasso escolar.

Essa realidade transpareceu também nas conversas na sala dos professores das escolas atendidas durante o trabalho de coordenação. Atribui-se o baixo desempenho escolar à sistemática das classes multisseriadas, por terem características menos institucionais e mais familiares, já que geralmente os alunos mais adiantados ajudam na tarefa dos menores. Além disso, a professora da classe multisseriada é acusada de não exigir o suficiente, nem de ensinar adequadamente o português e, além disso, interagir em alemão com os alunos.

Os alunos das classes multisseriadas freqüentavam-nas até a 4ª série. Depois eram encaminhados para escolas maiores e mais centrais, onde, a partir da 5ª série, tinham um professor por disciplina e, muitas vezes, eram considerados incapazes de usar corretamente o português. Segundo alguns professores, eles vinham muito fracos. Os erros ortográficos que cometiam eram inaceitáveis e eram atribuídos, principalmente ao alemão.

Na comunidade em que se realizou a geração de dados, houve desde agosto de 2003, reformulação no atendimento propiciado pelo município em relação ao Ensino Fundamental.

As escolas multisseriadas, que atendiam alunos da 1ª a 4ª séries no interior do município, nas pequenas comunidades, foram fechadas e os alunos transferidos para escolas de Ensino Fundamental. Dessa forma, centralizou-se o atendimento aos alunos, que chegam às escolas por meio de transporte escolar proporcionado pela prefeitura.

O município introduziu a chamada 1ª etapa da 1ª série, justificando uma preparação para os alunos ao ambiente institucional e por causa de sua constante dificuldade com o português. Em algumas escolas municipais já havia a pré-escola. Essa foi abolida e chamada, então, de 1ª etapa da 1ª série; desta forma recebe o auxílio do FUNDEF.

Uma das curiosidades, portanto, do presente estudo, era de verificar como a professora da primeira série, 1ª etapa lidava com a adaptação das crianças à escola, principalmente com os alunos que não falam português e como ocorre a interação nos diferentes eventos de letramento, face a uma situação em que a língua oficial de ensino na escola diverge e exclui a língua materna do aluno.

A partir dessa observação, o presente trabalho visa a poder contribuir para os estudos que se preocupam com uma pedagogia culturalmente sensível. Uma pedagogia preocupada em diminuir as dificuldades de comunicação entre alunos e professores (Erickson 1987, p. 336), melhorar a adaptação daqueles à escola e, conseqüentemente, sua aprendizagem.

Para tal, o estudo se insere na área da Sociolingüística Interacional. De acordo com Ribeiro e Garcez (2002), os sociolingüistas desta área de estudo perguntam-se o que está acontecendo aqui e agora nesta situação de uso da linguagem. Cada momento de interação face a face é visto como cenário de construção do significado social e da experiência, passíveis de análise e de interesse sociológico e lingüístico.

“De acordo com a Sociolingüística Interacional, as pessoas produzem e negociam comunicativamente identidades sociais, como identidade de gênero, identidade etnolingüística, identidade de classe social.” (Gumperz e Cook-Gumperz, 1982, apud Jung, 2002, p. 28).

O ambiente de observação do presente trabalho deu-se em todas as atividades realizadas pelas crianças na escola, como a aula de Educação Física, em ambiente externo e interno, a hora do conto na biblioteca, as brincadeiras na pracinha de brinquedos com a professora, a hora do lanche, a hora da higiene bucal e prioritariamente na sala de aula. Além disso, houve participação em eventos como palestras, reunião de pais, entrevistas aos pais e visitas a algumas famílias, cujas entrevistas não foram possíveis realizar na escola.

Todas essas observações serão contributivas para o melhor entendimento e interpretação da interação face a face na sala de aula com a presença ou não de alternância de código, foco principal de atenção e análise. Gumperz (1982, p. 150) defende a idéia de que a diversidade lingüística é mais que uma questão de comportamento. Ela funciona como recurso comunicativo nas interações verbais do dia-dia, contradizendo as abordagens tradicionais da Sociolingüística, que vêem os fenômenos sociais como generalizações a respeito de grupos previamente isolados por critérios não-lingüísticos, como por exemplo, classe social, etnia, residência, etc.

Auer (1998, p.2) diz, em relação ao papel da alternância de código, semelhantemente a Gumperz (op. cit) que é um recurso para a construção de significado na interação. Ele diz (Auer, 1988, p.3) que nem a abordagem sociolingüística nem a gramatical exploram todo o espectro de regularidades observadas na fala bilíngüe. Segundo Auer (op cit), no estudo da alternância de código devem ser abordados aspectos que vão além da frase, isto é, alternância de código entre “movimentos interacionais” ou “unidades de entonação”, cada um representando “unidades de construção” completas em termos de sua aparência sintática. Auer defende que existe um nível da estrutura conversacional na fala bilíngüe que é suficientemente autônoma, tanto da gramática, quanto da relação a aspectos ideológicos ou sociais.

A partir de todas as questões colocadas anteriormente em relação ao que foi percebido nos contatos com as escolas que recebem alunos descendentes de imigrantes alemães que, muitas vezes têm pouco ou nenhum domínio do Português, e a postura em relação a essa situação, é importante compreender o que acontece no grupo observado, prioritariamente em sala de aula. Segundo Jung (2002, p. 24), o professor pode, em muitas circunstâncias, avaliar competência cognitiva a partir da competência comunicativa do aluno.

Abaixo, as perguntas que nortearão o desenvolvimento do trabalho:

1. A alternância de código é uma estratégia culturalmente sensível?

- 1.1. Em que atividades ocorre alternância de código e entre quem?
- 1.2. Há uma diferença na frequência da ocorrência de alternância de código entre eventos mais institucionais e menos institucionais?
- 1.3. A alternância de código influi nas estruturas participativas e conseqüentemente no alinhamento?
- 1.4. A alternância de código é uma pista de contextualização que sinaliza uma pedagogia culturalmente sensível?

2. Que funções tem a alternância de código?

- 2.1. A alternância de código é empregada por suposta falta de conhecimento do Português?
- 2.2. A alternância de código é empregada para a manutenção do curso interacional?
- 2.3. A alternância de código é usada para demonstrar aproximação e identificação (situacional) ou o se dá pela mudança de tópicos ou assunto (metafórica)?

2 CONSTRUINDO O ARCABOUÇO TEÓRICO

Os aspectos mencionados nas seções 1.1 e 1.2, direcionam a busca dos conceitos teóricos, como letramento, interação e alternância de código e suas implicações, para darem suporte à análise dos dados, gerados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Castelo Branco na comunidade de Boa Vista do Herval.

Vários estudos (ALTENHOFEN, 1998; BORTONI, 1994; CAJAL, 2001; KLEIMAN, 2001 b; RECH, 1996; TERZI, 2001) foram realizados em instituições de ensino, sobre aprendizagem, letramento, usos lingüísticos de descendentes de alemães, bem como sobre a questão cultural e de identidade. Com o objetivo de demonstrar a caminhada que está sendo empreendida, cito brevemente quatro (DAMKE, 1988; JUNG, 1997; JUNG, 2003, PEREIRA, 1999), mais próximos da linha de pesquisa do presente trabalho, cujos dados também foram coletados em comunidades rurais.

Percebe-se que, cada vez mais, estes estudos se afastam da análise do mito da interferência do alemão no português, comentado na subseção 1.2, para a busca da compreensão do que realmente está acontecendo e de que valores estão envolvidos no processo de adaptação às regras das instituições de ensino e ao próprio processo de letramento. Os estudos que investigam a língua dos descendentes de imigrantes alemães analisam desde interferências gramaticais e alternância de código em nível intra-sentencial no plano dos condicionamentos gramaticais e sócio-pragmáticos até a língua e sua estrutura em

relação a ações e significados que ela permeia, bem como a relação disso com a identidade dos participantes.

No campo da pesquisa de sala de aula, a dissertação de mestrado de Damke (1988) estudou as interferências orais e escritas provocadas pelo uso de um dialeto alemão durante o processo de aprendizagem da língua portuguesa, em uma comunidade bilíngüe, no município de São Paulo das Missões, no Rio Grande do Sul. Ele propõe uma metodologia contrastiva para melhorar e corrigir a aquisição do português. O foco está, pois, em buscar soluções para evitar a interferência, e não em analisar como ocorre o uso da língua e seu significado.

Jung (1997) focalizou seu estudo no sentido de entender como acontece o ensino-aprendizagem em uma comunidade rural bilíngüe do Paraná, no município de Missal, colonizada por descendentes de alemães vindos do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. De forma semelhante à situação do presente estudo, a escola pesquisada por Jung recebia crianças monolíngües em alemão, porém a classe era multisseriada. A autora procurou verificar como os alunos, a professora e a comunidade (especialmente os pais) lidavam com a questão das línguas em eventos de letramento de língua portuguesa.

A autora apresenta interessantes considerações que muito contribuíram para a reflexão a respeito dos dados do presente trabalho. Ela verificou o uso efetivo das três línguas – alemão, português e brasileiro¹⁰ - nos eventos de letramento, porém com diferentes funções. Relata que a professora, embora considere a orientação monolíngüe português para a sala de aula, recorre ao alemão como último recurso para auxiliar o seu aluno. Da mesma forma, ela permite, principalmente, no trabalho em pares, que o alemão seja usado.

É importante atentar para a observação de Jung no que diz respeito à crença da professora em relação ao uso das línguas. Ela, no entender de Jung (1997), parece duvidar que

¹⁰ Conforme Jung (1997, p. 49), este termo é usado para identificar o português oral da comunidade, caracterizado não somente por um sotaque típico, mas também sinalizado por diferenças semânticas, sintáticas e fonológicas, contrapondo-se ao português escrito. Essa terminologia foi adotada por Jung a partir de Pereira (1997).

a questão do uso das línguas possa ser influente no ensino-aprendizagem, o que traça um elo com o presente trabalho, que se aterá, principalmente, aos usos das línguas na escola.

Pereira (1999) apresenta em “um estudo etnográfico aspectos relativos ao continuum oral/escrito em uma comunidade bilíngüe (alemão/português (brasileiro¹¹)), localizada na região oeste paranaense”, no mesmo município em que Jung (1997) realizou sua pesquisa. O interesse pela pesquisa surgiu a partir de observações de acadêmicos da UNIOESTE, onde Pereira atuava como professora da graduação em Letras, que já tinham tido experiência docente na região e levantavam situações de dificuldade em relação ao ensino de Língua Portuguesa.

A autora propõe como alternativa frente às dificuldades em relação à aprendizagem do português a “transitividade dialetal”, que, segundo ela, proporcionaria às crianças acesso à aquisição da escrita e de uma oralidade mais centrada no padrão escrito, sem julgamentos de valor em relação à modalidade trazida de sua família. Percebe-se nas conclusões de Pereira uma preocupação no sentido de buscar pelo que Bortoni (1994) chama de pedagogia culturalmente sensível.

Jung (2003), por sua vez, fez outra pesquisa por ocasião de seu doutorado, de cunho etnográfico que investiga a construção de identidades sociais de gênero, identidades etno-lingüísticas, identidades religiosas e outras identidades sociais em uma escola núcleo de Ensino Fundamental inserida em uma comunidade (comunidade lingüística – GUMPERZ,1983) multilíngüe (alemão/português/brasileiro), no município de Missal,¹² oeste paranaense. A preocupação principal desse estudo é a construção do conhecimento em uma escola-núcleo inserida nessa comunidade multilíngüe.

A autora aborda os fenômenos de inferência conversacional e de sua contextualização. O lócus principal de observação e de descrição é a interação face a face na sala de aula, além da

¹¹ Mesmo sentido da nota um, acrescentando o significado de “língua da solidariedade”, sendo o português, então, a língua da escola.

¹² Mesmo município do estudo de Jung (1997), porém em outra escola.

participação em eventos de letramento que aconteceram em domínios sociais na comunidade pesquisada.

Há dois aspectos dos apontados por Jung (2003) que julgo muito relevantes:

“os indivíduos estão sempre negociando identidades sociais na interação face a face” (Jung 2003, p. vi)

e

“para planejar um currículo ou programa educacional bilíngüe é preciso ter conhecimento de como as pessoas negociam identidades sociais ou como a situação multilíngüe se configura na comunidade contemplada” (Jung 2003, p. vi).

Jung (2003) procura, portanto, mostrar que as pessoas têm um repertório lingüístico 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.

O estudo de Jung (2003) apresenta dois focos principais: o primeiro foco trata de como as crianças de diferentes comunidades rurais, habituadas com o ensino multisseriado, constroem conhecimento em Língua Portuguesa; o segundo foco fala sobre as diferenças em relação ao aprendizado de meninos e meninas, uma vez que a autora verificou que a questão étnico-lingüística alemã, isto é, o fato de terem dificuldades na aprendizagem só pelo motivo de serem falantes de alemão, não se revelou diretamente como fator determinante na construção de conhecimento.

A autora constatou que muito mais forte do que serem falantes de uma língua diferente da língua oficial de letramento, o português, são as identificações dos participantes dentro da comunidade. O português está associado à identidade feminina, mais urbana que busca conforto, enquanto que o alemão à identidade masculina, proprietário da terra, colono.

A autora concebe, para fins do estudo, a identidade 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 negociadas situadamente, na interação face a face.

Jung (2003) conclui que o modelo de letramento da escola não contribui para a aquisição do letramento em português dos meninos e das meninas por não possibilitar a construção de um conhecimento que os capacite para atuar em outras comunidades que exigem letramento pleno em português. Também não contribui para a manutenção da identidade étnico-lingüística alemã, e chega mesmo a provocar um choque cultural ao sair desta comunidade.

Os aspectos em relação à identidade de gênero, embora também presentes e pertinentes para o presente estudo, pois os três alunos que não falam português são meninos, o que nos leva à reflexão explorada por Jung (2003), não serão enfocados especificamente, devido à necessidade de limitar este trabalho. Outra razão é ser o uso de alternância de código no processo de letramento como uma forma de pedagogia culturalmente sensível o foco principal da análise.

Os estudos citados acima, bem como muitos outros em relação à presença de variações da língua materna ou da língua da família em relação à da escola (BORTONI, 1994; WELLS, 1991), ilustram a preocupação presente na Escola Municipal de Ensino fundamental Castelo Branco, foco deste estudo, e expressa na fala da diretora. Percebe-se, porém, uma caminhada no sentido de aceitar a língua em uso na comunidade e valorizá-la, pelo menos no desenvolvimento das habilidades orais. São estudos cuja preocupação permeadora é encontrar alternativas para lidar adequadamente com a variação lingüística.

2.1 Letramento

Percebe-se, na prática, que as ações pedagógicas já tendem muito mais para o “letramento” do que julgamos, porém o termo, para a maioria dos professores das séries

iniciais ainda não é corrente, nem a real distinção entre “letramento” e “alfabetização”, que passo a fazer a seguir.

Segundo Soares (2003), o termo surgiu da necessidade de se fazer uma distinção entre a alfabetização e o letramento, em virtude de uma nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.

O termo “letramento” foi usado pela primeira vez no Brasil por Mary Kato em 1986, mas, segundo Soares, não é definido pela autora:

“Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é conseqüência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita” (Kato, apud Soares, 2003, p. 32).

Para Soares (2003), a alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e escrever, mas não há necessariamente a incorporação da prática de leitura e escrita, isto é, os aprendizes não adquirem, necessariamente, competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita. Portanto, para a autora, a distinção se faz no fato de letramento ser um estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

“Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada: saber ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escrita, não lê livros, jornais e revistas, ou não é capaz de interpretar um texto lido: tem dificuldades para escrever uma carta, até um telegrama – é alfabetizada, mas não é letrada. Uma criança pode ainda não ser alfabetizada, mas ser letrada: uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e escrita: toma um livro e finge que está lendo, toma papel e lápis e “escreve” uma carta, uma história” (Soares, 2003, p. 47).

Tfouni (1995, p. 9) faz uma clara relação da alfabetização com o processo de escolarização, isto é, de instrução formal, como aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e práticas de linguagem. A autora aponta para o fato de a alfabetização ser entendida como um processo individual, cognitivo, enquanto o letramento

focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito. O sujeito do letramento não é necessariamente alfabetizado.

Embora diga que a alfabetização e o letramento sejam processos de aquisição de um sistema escrito, ela não vê o letramento como um processo, mas como uma concepção que têm como objetivo investigar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam o sistema de escritura. Salienta que o letramento não investiga somente quem é alfabetizado, mas também quem não é, o que vem ao encontro da concepção de letramento de Soares (2003), no sentido de considerar letrada uma pessoa que não decodifica a escrita, mas, mesmo assim, sabe como lidar com ela, conhece o ritual do qual a escrita faz parte. Um exemplo é o faz-de-conta de uma criança que não lê, ao pegar um livro e agir como se estivesse realmente lendo. Ela está participando ativamente de um evento de letramento.

Kleiman (2001, p.17) introduz os estudos sobre letramento primeiramente de duas formas: como trabalhos que examinam a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados *versus* sujeitos analfabetos, isto é, ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalingüística em relação à própria linguagem; e letramento como prática discursiva de determinado grupo social, onde o papel da escrita tem significado na interação oral, como falar sobre o texto de um livro, mas não necessariamente envolver atividades específicas de ler e escrever.

Kleiman (2001) denomina o segundo modelo de letramento de oralidade letrada, pois trata-se do uso, em uma conversa informal, de termos como “fada madrinha”, por exemplo, que evidenciam relação com o texto escrito e com o conto de fadas e que, portanto, pode ser considerado um evento de letramento.

Dois concepções de letramento são apresentadas por Kleiman (2001, p. 21). O modelo autônomo e o ideológico. No modelo autônomo, a escrita é associada principalmente ao desenvolvimento cognitivo, é completa em si mesma e não está presa ao contexto de sua

produção. O processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, sem considerar nem depender do interlocutor.

O modelo ideológico vem ao encontro do novo trabalho proposto em termos de letramento. Esse modelo alternativo foi descrito por Street (1999, p.1) como ideológico, com o objetivo de apontar que as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder em uma sociedade.¹³

Segundo Kleiman (2001), isso não significa que o modelo ideológico negue os resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento. Mesmo Street (1999, p. 65), analisando o modelo autônomo proposto por Goody, reconhece que esse modelo forneceu suporte para hipóteses no campo da Linguística, pois ele faz distinção e reflete entre sociedade letrada e iletrada, entre sociedades que usam a noção de lógica e as que não. Street (1999, p. 64) diz, no entanto, que o que Goody chama de “tecnologia do intelecto - letramento” precisa ser vista, também, como um produto social, ideológico.

O processo de letramento escolar da criança é dependente, portanto, das práticas interacionais orais, dos modos de participação da criança e do grau de letramento anterior, trazido principalmente da família.

“A palavra de ordem nos estudos sobre letramento que se voltam para a transformação da ordem social é “empowerment through literacy”, ou seja, potencializar através do letramento.” (Kleiman, 2001, p. 8)

Dessa forma, segundo Kleiman (2001), o fenômeno de letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzi-lo formalmente aos sujeitos. Sabe-se que a escola é considerada a mais importante das agências de letramento, porém ainda não se preocupa, em geral, com o letramento, prática social, mas apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de competência individual necessária para o sucesso e a promoção na escola. Já outras agências de letramento,

¹³ O modelo ideológico será retomado na subseção 2.1.2.

como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Portanto, o processo precisa ser significativo para os envolvidos e não apenas reprodutivo. As crianças devem ter voz e o conhecimento anterior deve ser aceito e negociado. A partir da leitura de Kleiman, concluo que há uma busca no sentido de mudar o atual quadro de alfabetização, para letramento de fato, onde há co-construção de conhecimento e o aprendiz passa a ser agente nas práticas de letramento das quais participa.

Após esta breve distinção entre alfabetização e letramento, a partir de Soares (2003) e Toufni (1995), que já caminhava nesta direção, a distinção feita por Kleimann entre dois modelos de letramento, é importante considerar, para o presente estudo, especificamente para a observação em sala de aula, o que Cook-Gumperz (1991) diz a respeito do estudo da alfabetização.

“Quando estudamos a alfabetização nas salas de aula, precisamos observar não apenas a aquisição da habilidade de decodificação da palavra impressa, mas as habilidades que formam a experiência da linguagem na escola como um todo. Precisamos considerar como noções – embutidas na história e específicas à comunidade – de linguagem como um estilo de discurso e como alfabetização comum são ou deixam de ser concretizadas na prática escolar corrente. Sabemos, como usuários da linguagem e como membros da comunidade, que são as habilidade discursivas e não a linguagem como um fenômeno lingüístico abstrato que estão na base de nosso conhecimento cotidiano.” (Cook-Gumperz, 1991, p. 54)

Esse conceito é relevante para o presente estudo pelo fato de a realidade de letramento com que as crianças chegam à escola e, principalmente, o uso da língua, ter importância fundamental. Além disso, Bagno (2002, p.21) aponta para a importância das características do próprio sistema escolar, em que a língua usada nas escolas e na sala difere da usada no lar. Ele diz, portanto, que explicar o fracasso ou sucesso da criança a fatores como proveniência social ou inteligência individual é bastante simplista.

Percebeu-se na fala da diretora, transcrita anteriormente, que, mesmo intuitivamente, essa preocupação já existe, tanto que a escola (através de sua direção) permite o uso do

alemão e a própria diretora faz uso dele nos corredores. Deve, porém, segundo a diretora, ser evitado na sala de aula, pois devem de aprender e usar o português. As observações feitas no presente trabalho pretendem mostrar o que de fato acontece nesse contexto escolar.

2.1.1 Eventos de letramento

Prática e evento de letramento, na verdade se entrelaçam no processo de letramento e se co-constituem. Segundo Jung (2003, p. 62), 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. Ler uma historinha para uma criança é um evento de letramento, a criança ter de ouvir em silêncio ou poder cooperar, bem como o tipo de perguntas feitas durante a leitura pode caracterizar diferentes práticas.

Segundo Barton e Hamilton (2000, apud Marcuschi, 2001 p.37) os eventos são episódios observáveis que emergem de práticas e são por elas moldados. O fato de ser um evento frisa seu caráter de ser situado. Os eventos de letramento são eventos comunicativos mediados por textos escritos, isto é, as pessoas usam a escrita, no seu dia-a-dia com determinados objetivos. Na realidade, trata-se de usos da leitura e da escrita em contextos contínuos, reais, etnograficamente desenvolvidos e não isolados.

O caráter primordial da interação das crianças antes de ingressarem na escola é oral, visual e sensitivo. É corrente e perceptível que o primeiro ano escolar angustia pais, por estarem entregando, por assim dizer, seus filhos para uma outra instituição social, a escola, na qual é privilegiada a escrita.

Da mesma forma, as crianças sentem medo por terem de lidar com um novo contexto social. Mesmo assim, ouve-se sempre que as crianças têm ansiedade em aprender a ler e escrever, e isso é, também, esperado pelos pais. Tal situação foi percebida na primeira reunião da professora do presente trabalho com os pais, em 29 de março de 2005. Ela precisa explicar que o processo é lento e que as crianças vão, primeiramente, aprender a fazer “trabalhinhos” em folhas soltas e só mais tarde farão uso do caderno.

Percebe-se que o que, provavelmente, foi vivido pelos pais, é esperado para seus filhos, e o medo do fracasso escolar é inerente a essa preocupação. É comum, também, ouvir em muitos espaços escolares que os alunos não sabem ler, escrever e nem expressar adequadamente suas idéias.

Nesse contexto é importante uma transição e adequação do evento de letramento familiar para o evento de letramento escolar. Evento, em si, ou evento social é, segundo Garcez e Ostermann (2002, p. 261), definição social da atividade da fala que se desenvolve na situação, dependendo das oportunidades e das restrições à interação proporcionadas pela mudança de participantes e ou objeto da interação. Os eventos se desenvolvem ao redor de um tópico ou no máximo de um âmbito limitado de tópicos e se distinguem por suas estruturas seqüenciais. Eles são marcados por rotinas de abertura e fechamento estereotipadas e, portanto, reconhecíveis.

Os eventos de letramento, segundo Kleiman (2001), são situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas. Ela não os restringe à escola, mas dá, também, assim como Heath (2001), o enfoque de que o letramento trazido de casa influencia na construção de significados para os eventos de letramento que são apresentados pela escola.

Bortoni (1994) analisou como a conversa, as práticas de letramento e os processos intelectuais se influenciam mutuamente em sala de aula e quais as implicações dessa influência para a educação. Examinou, prioritariamente, como os padrões de mudança de código na fala dos professores em uma escola bilateral¹⁴ estão relacionados a práticas de letramento.

Esta escola é considerada um ambiente bidialetal, porque todas as crianças são falantes de variedade rural do português do Brasil e a linguagem da escola, ao menos em nível pragmático, é a língua padrão, isto é, supõe-se que na escola seja falado o português padrão. No estudo de Bortoni verifica-se, porém, que praticamente só quando há o uso do texto escrito, ocorre o português padrão.

A importância do estudo de Bortoni para a presente pesquisa se deve ao fato de ter sido realizada em um ambiente bidialetal e na identificação e especificação dos eventos de letramentos que encontrou. No seu estudo, ela identificou quatro tipos recorrentes de fala ao longo da aula.

Bortoni (1994, p.84) utilizou a conceituação de evento de acordo com a tradição da Etnografia da Comunicação, isto é, eventos são percebidos como unidades com início, meio e fim. O primeiro tipo de evento, quase sempre curto, é altamente sensível ao contexto e oral. Consiste de respostas, explicações curtas, repreensões, brincadeiras ou observações destinadas a controlar a fala dos alunos e as atividades de sala de aula em geral. O segundo tipo de evento consiste em exposições institucionais mais longas, como a explicação de um problema de aritmética ou comentário de um texto. É de caráter oral com presença do texto escrito em plano secundário.

Já o terceiro caracteriza-se como um evento de oralidade secundária. O falante está lendo um livro, manuscrito ou do quadro negro, ditando ou falando com base em um texto

¹⁴ Caracterizada pela assimetria do professor, com poder, em relação ao aluno, subordinado.

escrito ou, então, falando e escrevendo simultaneamente. O quarto tipo de evento segue a estrutura tripartite típica de sala de aula, proposta por Sinclair e Coulthard (1975), e se compõe de um turno de iniciação pelo professor- geralmente uma pergunta- seguido sucessivamente da resposta dos alunos e da avaliação ou correção do professor: iniciação – resposta – avaliação (IRA). Apresenta primordialmente aspectos orais, com suporte de textos escritos.

Tabela 1. Classificação de tipos de eventos a partir de Bortoni (1994)

<i>Evento 1</i>	quase sempre curto altamente sensível ao contexto	somente oral.
<i>Evento 2</i>	exposições institucionais mais longas	oral com presença de texto escrito
<i>Evento 3</i>	leitura, ditado, fala e escrita simultâneas	evento de oralidade secundária
<i>Evento 4</i>	IRA estrutura tripartite típica de sala de aula	primordialmente aspectos orais, com suporte de textos escritos.

Bortoni (1994, p.92) constata que os padrões de mudança de código e de intervenções dos professores observados estão associados a estratégias intuitivas que estes desenvolveram com base em seu sistema de crenças sobre o letramento. Segundo ela, as estratégias intuitivas usadas pelos professores para lidar com a complexa questão da variação lingüística podem contribuir para a implementação de uma pedagogia culturalmente mais sensível. Ao seu ver, para que isso se torne mais efetivo, recomenda que se lhes proporcione acesso a informações sistemáticas de sociolingüística.

Para fins de análise das cenas de sala de aula neste trabalho e delimitação dessas cenas em eventos, conceituo evento de letramento como um episódio observável, que emerge da prática social (Barton e Hamilton, 2000, apud Marcuschi, 2001, p. 37), em que uma peça escrita ou uma prática que se refere ao conhecimento da escrita e sua interpretação envolvam a interação dos participantes. A mudança de evento de letramento será caracterizada pela troca de tópico, do objeto ou da estrutura social da interação.

O presente trabalho analisa o que acontece em relação ao uso da língua em alguns eventos de letramento presentes na sala de aula e descreve como eles se constituem. Da mesma forma, são tópicos de estudo as diferentes formas de participação e interação que predominam nos eventos e como tal os caracterizam e moldam.

2.1.2 Práticas de letramento

As práticas de letramento podem ser consideradas as bases de análise do modelo de letramento, isto é, através da observação delas pode-se inferir o modelo de letramento. Como o próprio conceito já diz, são a parte observável em relação ao que é realmente feito no processo de letramento, e mesclam e constituem os eventos.

Para Kleiman (2001), as práticas de letramento estão determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita, pelos seus objetivos, e mudam conforme mudam essas condições. Essa concepção pode ser considerada a partir do modelo ideológico, pois procura incorporar e discutir não só a cultura, mas também as estruturas de poder da sociedade na qual está inserida.

A autora coloca que a prática escolar ainda predominante revela uma situação de desigualdade, uma separação polarizada entre oralidade e escrita, uma concepção de ensino voltada para o desenvolvimento das habilidades necessárias para a produção de uma linguagem abstrata. Diferentemente dessa prática, Kleiman propõe a transformação da concepção de letramento, com práticas sensíveis à realidade advinda do aluno.

As práticas de letramento não são exclusividade da escola. As crianças têm sua iniciação ao letramento em instituições como a família. Segundo Kleiman, as práticas de letramento na família geralmente são coletivas e colaborativas, numa relação quase que

tutorial, ou através de participação em pequenos grupos, que discutem, por exemplo, o que um texto jornalístico realmente quis dizer.

Heath (2001) pode ser considerada pioneira na discriminação de diferentes práticas de letramento e na instituição do conceito de “evento de letramento”, que ela descreve como “ocasiões em que a linguagem escrita integra a natureza das interações dos participantes e seu processo e estratégias interpretativas (das interações)” (Heath, 2001, p. 319)¹⁵. Em seu estudo, realizado nos arredores de uma cidade na região sudeste dos Estados Unidos, ela descreve três comunidades letradas, Maintown, Roadville e Trackton, com orientações diferentes de letramento no convívio familiar (pré-escolar), e relaciona cada orientação com o desempenho escolar das crianças.

A autora mostrou que, em algumas comunidades, a maneira aprendida em casa pode ser similar à da escola, como é o caso das crianças de Maintown, cujos pais são mais letrados e, com seis meses, a criança já “dá atenção a livros e informações relacionadas a livros”, conforme Heath (2001, p. 320). As crianças de Roadville são filhos de operários brancos de fábrica têxtil que são letrados e se preocupam com o sucesso escolar dos filhos, pois vêem nele um futuro melhor. De semelhante modo como em Maintown, as crianças entram em contato desde cedo com eventos de letramento.

Há, porém, segundo Heath, uma diferença marcante nas interações entre as duas comunidades. Enquanto os adultos de Maintown fazem constantes relações entre o mundo real e algum evento similar num livro, e continuam a fazê-lo durante o período escolar, os adultos de Roadville não o fazem constantemente. O tipo de perguntas empregado na interação também difere de um grupo para outro. O modelo de letramento familiar de Maintown proporciona estruturas participativas e perguntas semelhantes à prática escolar, enquanto que o modelo de Roadville valoriza a prática escolar, mas não ensina as crianças a

¹⁵ Tradução feita por mim.

distinguirem, por exemplo, entre narrativas reais e imaginárias ou a questionar a razão dos fatos narrados.

Já o modelo de letramento familiar presente em Trackton, comunidade de operários negros, é totalmente diferente do modelo escolar, chegando a ser conflitante. Desde o ambiente em que vivem, onde não há decorações nos quartos das crianças relacionadas a histórias, até o material de leitura especial para crianças, é diferente, ou melhor, isso não faz parte da realidade das crianças dessa comunidade..

Outra diferença marcante é a forma do uso da linguagem no cotidiano. O grupo proveniente de classes mais escolarizadas recebe informações permeadas de letramento. Quando os pais, por exemplo, orientam a criança sobre o modo correto de segurar uma bola, usam termos mais específicos como: “coloca o polegar neste lugar e depois abre os dedos”, enquanto que o grupo menos letrado diz: “faz assim ó” (Heath 2001, p. 329).

As experiências de letramento anteriores à escola, isto é, o tipo, a intensidade, as interações envolvidas, devem ser, portanto, consideradas nas práticas escolares. O mundo de onde as crianças procedem, participando em maior ou menor grau de eventos de letramento, influenciam, segundo Heath (2001), as atitudes e a compreensão delas frente às atividades desenvolvidas nos rituais institucionais.

Rojo (2001, p.70) diz que, apesar dos desdobramentos e avanços que o modelo ideológico traz para o enfoque das práticas de letramento, ainda assim, a questão da relação entre escolarização e letramento parece fora de foco. Ela teme a mudança, apenas da nomenclatura, de alfabetização para letramento, mas não da prática de fato, que efetivaria o processo.

Os estudiosos citados anteriormente apontam unanimemente para a necessidade de rever as práticas de letramento, mas, sobretudo, de instrumentalizar o professor. Não basta que o mundo acadêmico estude e se debruce sobre as causas do fracasso escolar se os

orientadores ou mediadores das práticas de letramento (lê-se professores e instituições de ensino) continuarem a seguir o modelo autônomo e, quando muito, sensibilizarem-se com práticas de letramento por intuição (Bortoni 1994, p.92).

Segundo Street (1999, p.1), os usos da leitura e da escrita são socialmente determinados; portanto, têm valor e significado específicos para cada comunidade e dependem do contexto. Não podem ser tratados isoladamente ou como “neutros”. Como já vimos, Street (1999, p. 95), baseando-se em estudos que desafiam o modelo de letramento por ele denominado de “autônomo”, propõe o modelo de letramento “ideológico”.

No modelo autônomo a escrita é considerada um produto em si e o processo é visto como puramente cognitivo. O contexto não é levado em consideração e o texto é completo em si mesmo. O autor amplia seu posicionamento crítico em relação a esse modelo de letramento, por ser, ainda, o mais freqüente nas instituições educacionais e por raramente ser questionado. Ele diz que as pessoas e as instituições educacionais acreditam no processo de letramento autônomo e, ao haver fracassos, atribuem-no à incapacidade individual.

O modelo “ideológico” proposto por Street amplia a responsabilidade da escola como membro da comunidade, sendo que a instituição deve considerar o contexto do letramento. Esse modelo de letramento deve ir além das escolas, observando também outras instituições sociais. Isso significa que o texto adquire significado dependendo do contexto em que está inserido.

Street propõe, com o modelo ideológico, que se preste mais atenção à natureza social das práticas de letramento e sua inserção na estrutura ideológica e social. Isso vem ao encontro de uma pedagogia culturalmente sensível, tema do presente estudo e que será especificada na subseção 2.7.

Marcuschi (2001, p. 37) define as práticas de letramento como modelos construídos para os usos culturais em que produzimos significados a partir da leitura e da escrita. A carta

peçoal é um evento de letramento, mas a sua leitura e comentário entre amigos, familiares, etc. é uma prática de letramento que envolve mais do que interação com um texto escrito, (Street 1999). Neste sentido o letramento não deixa de ser uma prática comunicativa, como sugere Grillo (1989, apud Marcuschi, 2001). Para ele, “as práticas comunicativas incluem as atividades sociais através das quais a linguagem ou a comunicação é produzida.”

Royo (2000) considera que o domínio do código escrito é algo que se espera em todas as comunidades nas quais os indivíduos sejam reconhecidos como alfabetizados, enquanto as práticas de letramento podem variar de comunidade para comunidade, e até mesmo de grupos sociais para grupos sociais dentro de uma mesma comunidade. As pessoas podem estar mais familiarizadas com certas práticas de letramento do que com outras, dependendo do engajamento delas naquela prática social específica.

2.2 Interação em sala de aula

Para definir a interação específica de sala de aula, procurarei, primeiramente, defini-la em termos mais gerais. Goffman (2002, p. 114) fala em “curso da interação”, no qual ocorre o intercâmbio dos papéis de falante e ouvinte, com o objetivo de manter um formato de afirmação/resposta, sendo que o direito ao piso conversacional, isto é, à palavra, vai e vem. Essa troca de pisos conversacionais pode, segundo ele, ser denominada conversa ou fala. Ele propõe um reexame das noções de falante e ouvinte, que será abordado na subseção seguinte, relacionando estes conceitos às estruturas de participação.

Gumperz (1982 p.151), baseado na noção de enquadre de Goffman, introduz os termos “tipo de atividade ou atividade” para refletir um processo dinâmico que se desenvolve e sofre alterações à medida que as pessoas interagem. Essa interação possui variáveis lingüísticas que contribuem para a interpretação do que está sendo feito na interação comunicativa. Na interação uma elocução pode ser compreendida de várias maneiras, e as pessoas decidem

interpretar uma determinada elocução com base nas suas definições do que está acontecendo no momento da interação.

Clark (2000, p. 49) defende a tese de que “o uso da linguagem é realmente uma forma de ação conjunta, que é aquela ação levada a cabo por um grupo de pessoas agindo em coordenação uma com a outra”.

Clark (2000, p.50) divide os cenários de uso da linguagem em cenário de formas faladas e cenário de formas escritas. Para o presente estudo, mesmo que as interações sejam indiretamente permeadas por textos escritos, não podem ser consideradas cenários de uso de formas escritas. Embora as ações estejam relacionadas a eventos de letramento, o texto escrito serve mais como referência do que como material de manipulação. As crianças estão sendo introduzidas no mundo da leitura e escrita e esse processo ocorre de forma mais lúdica do que instrucional. O foco da observação centra-se, pois, no uso da linguagem, principalmente na conversa face a face, que Clark considera o cenário básico do uso da linguagem.

A definição de maior ou menor proximidade, do que Clark (2000, p.55) define como conversa face a face, depende da presença de elementos característicos como co-presença, visibilidade, audibilidade, instantaneidade, evanescência, ausência de registro (uso da escrita, por exemplo), simultaneidade, improvisação, auto-determinação e auto-expressão.

Interpreto a ação conjunta definida por Clark (op cit) como interação, que é co-construída e constantemente reinteprada, para que o fluxo dessa seja mantido. De momento a momento em um encontro a interação é construída de forma diferente, dependendo do número de participantes, da entrada ou saída de um participante e da interpretação das ações. Alguém que não esteja participando de uma determinada interação face a face e, inesperadamente entra, vai mudar a estrutura da interação. Os participantes, estando face a face, também influenciam-se mutuamente.

Interessa, portanto, como conceito de interação para este estudo o uso da linguagem face a face, em que, segundo Clark (2000, p.68) as pessoas a usam para fazer coisas, é uma espécie de ação conjunta e sempre envolve o significado do falante e o entendimento do ouvinte demonstrados um para o outro.

O conceito de interação em sala de aula, segundo a abordagem da sociolinguística interacional (Gumperz, 1991, p. 79), focaliza o jogo de pressuposições lingüísticas, contextuais e sociais que interagem para criar condições para o aprendizado em sala de aula. A análise focaliza atividades didáticas fundamentais que se revelaram, a partir de observações etnográficas, como cruciais para o processo educacional. Estas atividades são realizadas através de eventos definíveis de fala que são diferentes das conversas cotidianas; elas têm características que podem ser descritas por etnógrafos e reconhecidas pelos participantes.

Especificamente em relação à interação nos arranjos da sala de aula, assim como a interação verbal em qualquer lugar, Gumperz (1991, p.81) presume que é orientada por um processo de inferência conversacional que se baseia na percepção, pelos participantes, de *indicadores verbais e não verbais*¹⁶ que contextualizam o fluxo da atividade de fala diária. Estes indicadores de sinalização criam em conjunto um nexos de significados através do qual a interação progride e os movimentos formam eventos específicos.

Garcez (2002b, p. 70) alerta para o fato de que se deve, porém, ter cautela em distinguir as formas institucionais de conversa da conversa cotidiana, e que se deve procurar mostrar, através das marcas da própria fala analisada que o discurso é ou não institucional. Não é o local que define o discurso, mas a forma como ele se estrutura e os tópicos que contém. Cajal diz:

“Existe um ser-fazer-junto, um compartilhar da construção da interação, da significação daquilo que está acontecendo naquele determinado contexto. Como o contexto influencia, regula as ações que nele são estabelecidas, a interação face a face está também exposta a um número infinito de regras, em um fazer e refazer contínuos” (Cajal,2001, p. 128).

¹⁶ Grifo meu, por considerar esses indicadores como pistas de contextualização.

Tanto as relações entre grupos de estudantes quanto o relacionamento entre professor e aluno, bem como as exigências organizacionais do sistema social em sala de aula, afetam não só o tipo de interação, mas conseqüentemente a aprendizagem. Schegloff et alii (2002, p.18) dizem que, embora as práticas da fala em estilo conversacional sejam usadas em ambientes institucionais, tanto para propósitos conversacionais quanto institucionais, muitas dessas práticas da fala desenvolvem-se para atingir objetivos especificamente institucionais no ambiente em que são usadas.

Há, por exemplo, alunos cuja participação nas interações em eventos mais estruturados em sala de aula, que obedecem a determinadas normas ou rituais, é considerada inadequada; no entanto, no momento de interação livre se comunicam tranqüilamente, com argumentos e atitudes seguras, sem apresentarem dificuldades. Apesar de existir a consciência de que as estruturas de caráter funcional presentes na escola sejam diferentes das estruturas interacionais trazidas do lar, pois o número de participantes e o objetivo da interação divergem, é preciso questionar, ao menos, o estilo de interação em sala de aula no período de adaptação, para que esse vá ao encontro do que o aluno estava acostumado.

Cajal (2001, p.130) aponta para o fato de ser tão ou mais importante que a criança, nos primeiros tempos de escola, aprenda os conteúdos interacionais, participe da construção de novas formas de interação do que domine o conteúdo acadêmico.

Michaels (1991) analisou o efeito da qualidade da interação professor/aluno no ensino pré-escolar, numa turma em que metade das crianças era branca e outra negra, considerando as narrativas em sala de aula. Michaels observou a orientação dada pela professora na “hora da rodinha”, no evento “mostre e fale”, em que é enfocada a narrativa da criança a partir de um objeto, numa atividade cooperativa com a professora. Os resultados mostram que havia cooperação mais positiva entre a professora e os alunos brancos do que entre a professora e os alunos negros. Esse fato deve-se ao background de estilo discursivo trazido do ambiente

familiar e influenciado pelas diferenças étnicas, muitas vezes desconhecido ou ignorado pelas instituições ou professores.

A autora observa que, em relação às crianças brancas nesta classe, que já possuíam mais elementos dos esquemas do discurso centrado no tópico, a professora era mais eficiente em colaborar com elas e ao elaborar suas intenções narrativas. Com as crianças negras, por outro lado, as questões da professora não possuíam sincronismo rítmico e, portanto, freqüentemente foram vistas pelas crianças como interrupções.

Tipicamente, as questões da professora resultavam em intercâmbios assíncronicos, em fragmentação de tópicos e freqüentes interpretações errôneas da intenção semântica. Mais importante ainda: os comentários da professora não construíam sobre o que a criança já sabia, deixando de proporcionar uma prática e assistência que deveriam levar a um estilo de narração expandido e lexicalizado.

O modelo de interação adotado pela professora estava muito distante da conversa cotidiana e continha freqüentes avaliações do que era apropriado para um determinado evento. Segundo Michaels (1991, p.121), quando o estilo de discurso da professora, principalmente quanto à organização de tópico e desenvolvimento temático, difere do da comunidade, o oferecimento de andaime para o desenvolvimento de uma história, por exemplo, fica longe de ser eficaz. Segundo Donato(1994,p.40) “Na interação social um participante mais instruído pode criar, através da fala, condições de apoio nas quais o novato pode concretizar e estender o nível das habilidades e conhecimentos já existentes para níveis mais altos de competência”.

Para Michaels (op.cit), ao analisarmos a interação em sala de aula, é importante reconhecer que o aprendizado não é uma simples transferência de conhecimentos do professor para o aluno. Ao contrário, o aprendizado é mediado através de processos interativos e interpretativos complexos, e a ocorrência ou não do mesmo é uma função do modo como uma

atividade é estruturada, da quantidade de contato, prática e instrução proporcionados e da qualidade deste contato.

A noção de andaime é pertinente para o presente trabalho, no sentido de averiguar se a alternância de código é uma forma de andaime e, conseqüentemente uma pedagogia culturalmente sensível. Isto é, se através do uso do alemão no ambiente escolar em que a língua oficial é o português os alunos são levados a ampliar seus conhecimentos prévios.

“A sala de aula é, sem dúvida, um lugar onde se desenvolve o processo de ensino/aprendizagem, mas também é vida.” Essa afirmação freqüente do professor Dr. Pedro Garcez nas aulas do curso de Pós-Graduação na UFRGS, define, para mim, o olhar que deve ser lançado para a sala de aula e me fez refletir sobre a minha própria prática: ver a vida que está presente em sala de aula.

Cajal (2001, p.127), ao falar sobre a interação em sala de aula, fala da vida da sala de aula e que esta não é definida “a priori”, nem tomada de empréstimo de outra situação; ao contrário, é construída, definida e redefinida a todo o momento, revelando e estabelecendo contornos de uma interação em construção. Portanto, a aparente similaridade entre as salas de aula, segundo Erickson (2001, p.10), é enganadora. O conhecimento geral que temos delas é um referencial inadequado para compreender o que se passa em cenas cotidianas particulares que ocorrem em salas de aula particulares.

A interação em sala de aula é um processo, construído continuamente e complexo. Cajal (2001, p.128) fala em interação construída pelos alunos e professores, com uma dinâmica própria, marcada pelo conjunto de ações do professor, pelas reações dos alunos às ações do professor, pelo conjunto das ações dos alunos, das reações do professor às ações e reações dos alunos, pelo conjunto das ações e reações entre si, cada um interpretando e reinterpretando os próprios atos e os dos outros.

Esse conjunto de ações e reações é permeado pela fala, e, segundo Cajal (2001, p.130), numa situação de fala, o entendimento mútuo entre os falantes não depende somente de ambos dominarem a estrutura gramatical dos enunciados, os sentidos comuns, mas também de dominarem modos comuns de usar e interpretar a fala.

O presente trabalho observa a interação em sala de aula em um ambiente bilíngüe, como um processo que é construído e reconstruído continuamente (Cajal 2001), através de indicadores verbais e não verbais que contextualizam o fluxo da atividade de fala (Gumperz 1991). Essa interação face a face que ocorre neste ambiente, bem como os modos comuns de interpretar essa fala serão importantes para a análise.

Em vista disso, as estruturas de participação, as pistas de contextualização, o enquadre, o alinhamento e o uso dos códigos, em alternância ou não, que serão abordados a seguir, tornam-se fundamentais. Tais premissas servirão para analisar e interpretar o que realmente acontece na interação em sala de aula deste determinado grupo observado com o objetivo de verificar se a alternância de código é uma forma de pedagogia culturalmente sensível.

2.3 Estruturas de participação

Segundo Garcez e Ostermann (2002, p. 261), a estrutura de participação é a configuração da ação conjunta dos participantes de uma situação, de um encontro ou de um enquadre interacional, envolvendo desde o arranjo logístico no cenário até a distribuição dos direitos e deveres mútuos dos diferentes participantes quanto a quem pode falar e quem deve ouvir em que condição social no decorrer da atividade e as conseqüências disso em termos de quais comportamentos serão percebidos como socialmente apropriados.

Philips (2002) faz um estudo comparativo da organização da conversa entre duas culturas: a dos anglo-americanos de classe média e a dos índios da Reserva de Warm Springs, da região central do estado norte-americano de Oregon. Para caracterizar a constelação de

normas, de direitos e de obrigações mútuas que moldam os relacionamentos sociais, que determinam a percepção dos participantes sobre o que é manifestado e influenciam a aquisição de habilidades formais, ela faz uso da noção de “estrutura participante”.

Nesse estudo, a autora destaca o papel do ouvinte na co-construção da conversa e da interação face a face (Ribeiro e Garcez, 2002, p. 21) e a importância de pistas não-verbais para a seleção do ouvinte bem como a distinção do que é “fala” e do que é “fala ratificada”, distinção que será melhor explicada na seqüência.

Goffman (2002, p. 118) reexamina as noções tradicionais de falante e ouvinte. Segundo ele, os ouvintes (ou interlocutores ou ainda ouvidor)¹⁷ que estão presentes em uma interação, mas a quem, num dado momento, o falante não está dirigindo a palavra, são chamados de interlocutores “não-ratificados”. Mesmo não sendo um participante oficial no encontro, alguém pode estar acompanhando a conversa de perto, de dois modos sociais diferentes: propositalmente, resultando em uma “intromissão”, ou não intencionalmente, ouvinte por acaso.

Por outro lado, um ouvinte ratificado, isto é, a quem o locutor dirige a fala e que tem um lugar reconhecido na fala (Goffman, 2002, p.118) pode simplesmente não estar ouvindo, apesar das expectativas normativas do falante. Portanto, Goffman argumenta que:

“O processo de examinar o que um falante diz e de acompanhar o essencial de suas observações – escutar no sentido do sistema de comunicação – deve logo de saída ser diferenciado do momento social no qual essa atividade comumente se processa”(Goffman, 2002, p. 118).

Para a análise da organização da conversas em duas culturas diferentes, Philips (2002, p.28) diz fazer uso dos conceitos cunhados por Goffman de “interlocutores ratificados” e “interlocutores não-ratificados”. Segundo Philips, a identificação dos interlocutores ratificados pelo falante se dá, em parte, pela maneira não verbal. Na sala de aula, por

¹⁷ Goffman (2002, p. 118) não faz distinção entre ouvinte, ouvidor e interlocutor.

exemplo, o professor muda o alinhamento do corpo, muda a direção do olhar ou até identifica pelo nome o foco de sua atenção, isto é, o interlocutor que seleciona ou ratifica.

A ação conjunta dos participantes de uma dada situação pode apresentar características adversas, e, conseqüentemente, outra configuração das estruturas de participação. Philips (2002, p. 30) chama a atenção, portanto, para aspectos como identificação do interlocutor, não só pela fala, mas por gestos, postura corporal e olhar. Ao comparar as estruturas de participação da comunidade indígena de Warm Spring, de onde provinham as crianças de seu estudo, com as das comunidades anglo-americanas, identificou que os traços da estrutura interacional, quando combinados, produzem um sistema de organização da interação qualitativamente diferente, isto é, estruturas de participação diferenciadas.

Essa diferença na participação das crianças, devia-se ao modelo interacional de cada uma das culturas comparadas, isto é, há diferenças quanto ao que é permitido e esperado no enquadre interacional em relação à organização do discurso. As crianças índias participavam mais entusiasmamente e tinham um desempenho mais eficiente nas situações educacionais que minimizavam tanto a obrigação dos estudantes, individualmente, de apresentarem desempenho em público, quanto a necessidade de que os professores controlassem estilos deste desempenho e corrigissem erros.

As preferências por estes contextos refletiam os tipos de interação com os quais as crianças estavam acostumadas na reserva, onde as redes laterais de companheiros de brincadeiras eram mais importantes para o aprendizado do que as redes hierárquicas, com papéis diferenciados, de adultos e crianças. Philips atribuiu o desempenho escolar geralmente fraco das crianças índias à frequência bem maior, nas salas de aula convencionais, de condições que criam, para estas crianças, estruturas de participação desconhecidas e ameaçadoras.

Philips (2002, p.43) sugere uma contribuição contínua da abordagem etnográfica na determinação do que é universal e do que é culturalmente variável na organização da interação face a face, que também permeia o contexto da sala de aula. Através de seu estudo, a autora demonstra claramente que existe uma variabilidade cultural na maneira que os modos de comunicação verbal e não-verbal interagem na ordenação da fala. A contribuição do ouvinte para essa organização varia de acordo com as diferenças no sistema como um todo.

Portanto, a partir dos estudos de Philips, constatou-se que há semelhança no uso e nos meios comunicativos empregados por diferentes culturas, porém a organização e o encadeamento das interlocuções entre falantes diferentes e sua organização, bem como o alinhamento, a posição e a movimentação do corpo são diferentes em quantidade e forma.

Goffman diz que nós costumamos ritualizar estruturas de participação. Ele usa o termo “autoconscientemente” para dizer que na interação sabemos o que é natural para certa situação social em termos de interação e o que não é natural. Esse conhecimento, porém, deve ser compreendido como diferente de cultura para cultura, conforme os dados de Philips (2002).

Schultz, Florio e Erickson (1982, p. 24 a 27)¹⁸, no intuito de verificar as diferenças e semelhanças entre a interação em casa e em sala de aula, descreveram diferentes configurações de estruturas participativas durante o jantar de família em duas famílias, uma norte-americana e outra ítalo-americana. Essas servirão de base, principalmente para identificação de mudança de evento e também para identificação de um evento mais ou menos institucional. Os tipos descritos por Schultz, Florio e Erickson não servirão, porém, como modelo rígido de análise das estruturas no presente trabalho, pois esse está centrado na interação em sala de aula.

¹⁸ Tive acesso somente ao manuscrito e, portanto a identificação das páginas corresponde a ele.

Segundo Schultz, Florio e Erickson (1982, p.50), mesmo eles tendo encontrado fases e estruturas participativas semelhantes na hora do jantar e na lição de matemática, há diferentes demandas interacionais em cada uma delas. Os autores definiram os tipos de estruturas participativas a partir de três dimensões: a) o número de pessoas falando ao mesmo tempo; b) tipo de papel representado pelos participantes – falante primário, falante secundário, ouvinte primário, ouvinte secundário; c) número de pisos¹⁹ conversacionais. A partir da presença ou ausência dos aspectos citados acima, Schultz, Florio e Erickson (1982, p. 28) definem o tipo de estrutura participativa, conforme tabela abaixo:

Tabela 2. Tipos de estruturas participativas (Schultz, Florio e Erickson ,1982)

Presença ou ausência de aspectos distintivos nas estruturas participativas			
	Mais de uma pessoa falando por vez	Todos os participantes têm os mesmos papéis	Mais de um piso conversacional
TIPO I	-	-	-
TIPO II	-	+	-
TIPO III A	+	-	-
TIPO III B	+	+	-
TIPO IV	+	- ou +	+

Segundo os autores, no tipo I de estrutura participativa há um piso conversacional com somente algumas das pessoas presentes participando como falantes primários e participantes primários. Outros presentes participam minimamente como participantes secundários. Há pouca fala sobreposta. O tipo II também é constituído por um piso conversacional, porém com todas as pessoas participando. Há somente um falante primário que se dirige a todos os presentes. Não ocorre distinção entre os ouvintes.

O tipo III, assim como os tipos I e II, apresenta apenas um piso conversacional e todas as pessoas presentes participando dele. Há uma ocorrência considerável de sobreposição de turnos.

¹⁹ Schultz, Florio e Erickson (1982, p. 13 e 14) conceituam piso conversacional como “o direito do acesso por um indivíduo ao turno de fala ao qual outros indivíduos, que ocupam no momento o papel de ouvintes, prestam atenção. O simples falar, por si, não constitui o fato de possuir o piso. O piso é interacionalmente produzido, em que falantes e ouvintes devem trabalhar juntos para mantê-lo.”

Esse tipo está dividido em dois subtipos: A e B. No subtipo III A há a presença de um piso conversacional único com múltiplos níveis de piso, isto é, como no tipo I, somente algumas das pessoas presentes participando como falantes primários e participantes primários. A diferença está no fato de os participantes secundários fazerem comentários ao que os falantes/participantes primários estão dizendo. Não há interrupção ou intromissão na interação dos falantes e participantes primários pelos participantes secundários. Já no tipo III B, o piso conversacional primário dos tipos I ou II é suspenso por uma seqüência lateral, que pode sobrepor-se, havendo retomada ou não do piso conversacional suspenso.

O tipo IV é caracterizado por múltiplos pisos conversacionais, com subgrupos das pessoas presentes participando em conversas com tópicos distintos simultâneos. Há muita sobreposição de fala através e dentro dos pisos conversacionais. Segundo Schultz, Florio e Erickson (1982, p. 28), o tipo VI é composto por múltiplas conversas do tipo I.

Mehan (1985, p. 121) diz que os eventos de sala de aula têm estruturas constituintes internas compostas pelo trabalho interacional dos professores com os alunos, sendo que a fase instrucional, assim como as outras fases são compostas por seqüências interacionais características. Essas seqüências interacionais são constituídas por três partes: um ato de início, um ato de resposta e um ato de avaliação (Iniciação – Resposta – Avaliação), cunhada originalmente por Sinclair e Coulthard (1975). Segundo Mehan (1985, p. 121), essas seqüências interacionais nas fases instrucionais são organizadas em torno de tópicos. Pode haver também um conjunto de seqüências (Mehan, 1985, p. 122) em torno de um tópico que normalmente é encerrado pelo professor. A esse conjunto o autor chama de “formas estendidas”.

Ao comparar o discurso de sala de aula ao discurso no dia-a-dia, ele diz:

“Lições na sala de aula, assim como outros eventos de fala, são interacionais, isto é, dependem da participação de muitas partes para a composição de sua estrutura. Lições de sala de aula, como em outros eventos interacionais realizados, têm uma organização seqüencial, na qual as falas mudam de uma parte para outra quando o evento se desdobra, e uma estrutura marcada

hierarquicamente por recorrente configuração do comportamento. Em lições, assim como em outros eventos de fala polida, os falantes tomam turnos, falas sobrepostas não são bem aceitas e o acesso ao turno é obtido de forma sistemática” (Mehan, 1985, p. 125).²⁰

Para Mehan, portanto, a não ser pelo fato de a interação de sala de aula depender do envolvimento de seus participantes, ela não pode ser comparada com a interação na fala cotidiana. Este modelo de interação raramente está presente em sala de aula, pois, segundo Mehan (1985, p. 126), são os professores que determinam os turnos, chamando os alunos, estabelecendo critérios para a tomada de turnos, enquanto que na conversa cotidiana isso raramente acontece.

Cazden (2001, p. 30), ao fazer um comparativo entre aulas tradicionais e não-tradicionais, diz que nem a hora de compartilhar uma experiência (hora da rodinha), presente principalmente na pré-escola e nas séries iniciais, foge à estrutura da aula tradicional. Ele justifica através da estrutura da atividade: a) professor chama o aluno; b) o aluno chamado faz uma narrativa; c) a professora comenta a narrativa.

Segundo Cazden (2001, p. 46), a mais persuasiva crítica à estrutura tripartite (IRA / IRF) é que o professor apenas faz questões das quais sabe as respostas, isto é, não autênticas. Com base nessa crítica, os professores são freqüentemente admoestados a fazerem uso de perguntas autênticas, mais típicas a conversa cotidiana. Cazden (2001, p. 47) conclui que o valor da estrutura tripartite deve ser julgado por suas contribuições para a aprendizagem dos estudantes, embora alguns objetivos defendidos atualmente requeiram diferentes estilos de fala.

Em se tratando, no presente trabalho, de uma comunidade bilígue, que pode apresentar estruturas de participação culturalmente particulares, isto é, a organização da interação pode ter características peculiares, por envolver uma determinada cultura (Philips, 2002), é de interesse para análise descrever como essas estruturas participativas se organizam. Para isso

²⁰ Tradução feita por mim.

será levado em conta se as estruturas apresentam aspectos mais e menos institucionais e se há ratificação ou não, tanto por parte da professora, quanto por parte dos alunos em relação aos participantes na interação com falas usando alternância de código.

2.4 Enquadre e alinhamento

As estruturas de participação bem como as pistas contextuais não podem ser separadas da análise de enquadres e alinhamentos. Segundo Ribeiro e Garcez (2002, p.107), o conceito de “footing” foi introduzido por Goffman em 1979 e corresponde ao alinhamento, à postura, à projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção. Goffman o introduz como um desdobramento do enquadre, passando a ser o aspecto dinâmico do enquadre.

Passo, portanto, a partir da conceituação acima, a usar o termo “alinhamento”. O alinhamento, segundo Goffman (2002), é constituído predominantemente pela estrutura de participação, que se refere ao ouvinte, e pelo formato de produção, que se refere ao falante. Estas fornecem a base para a percepção da mudança daquele.

O alinhamento, portanto, é parte constitutiva do enquadre. Garcez e Ostermann (2002) elaboraram a seguinte definição de enquadre no Glossário Conciso de Sociolinguística Interacional:

“Enquadre é 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 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 contextuais²¹ e, assim, emergem de interações verbais e não verbais” (Garcez e Ostermann, 2002, p. 260).

²¹ O conceito de contexto que é usado no presente trabalho é de Garcez e Ostermann (2002, p. 259) “ trata-se de um ambiente de significação que é interacionalmente constituído mediante o que as pessoas estão fazendo a cada instante em termos de onde e quando elas fazem o que fazem.”

O enquadre pode ser interpretado como uma moldura em torno das estruturas participativas, do alinhamento e das pistas de contextualização, isto é, engloba a interação face a face com todas as suas nuances. Incorpora a ação e a dinamicidade em que a interação está implicada. Considera não só o ambiente, mas também os objetivos dos participantes, a manutenção do curso ou não da interação e a construção e reconstrução do tópico do discurso bem como da manutenção da própria face, o participante pode impor-se e integrar-se na interação ou retirar-se, isto é, mudar de alinhamento.

Para a análise da interação entre o professor e os alunos, considero o conceito de “alinhamento” relevante, no sentido de verificar se ocorre mudança deste por parte da professora e dos outros alunos, no momento em que os interlocutores são alunos que falam somente o alemão e dos quais se espera que aprendam o português, em relação aos que são bilíngües ou monolíngües português.

Segundo Goffman (2002, p.113), uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na maneira como conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução. Uma mudança em nosso alinhamento é um outro modo de falar de uma mudança em nosso enquadre, porque aquele provoca este.

Se o professor, por exemplo, está explicando algo para a turma e chama a atenção de um aluno por ele não estar prestando atenção, o evento é de explicação, mas o alinhamento, isto é, o tom de voz, o direcionamento do olhar e a projeção do corpo, bem como a ratificação dos ouvintes podem mudar por haver uma suspensão do tópico em curso e, às vezes, do piso conversacional (Schultz, Florio e Erickson, 1982, p. 26). Pode ocorrer uma mudança significativa no alinhamento entre falante e ouvintes, mesmo que por um momento e, então, o evento não é mais de explicação, mas de repreensão do aluno.

Rech (1996) analisa os alinhamentos (Goffman 1981) do discurso de professores em uma interação em sala de aula.

“Na interação em sala de aula, como nas demais interações face a face, as pessoas estão continuamente trabalhando suas posturas, seus alinhamentos, negociando seus objetivos e o contexto de fala, dentro de um consenso de trabalho. Conseqüentemente, as mudanças de alinhamento e de quadros também são contínuas e o quadro predominante surge do consenso dos participantes a respeito do evento em curso” (Rech, 1996 p. 310).

A autora constatou que, ao assumir um estilo discursivo, o professor está sinalizando qual o seu papel social e qual o seu alinhamento, de maior ou menor assimetria com os alunos. Dessa forma, através do seu estilo, ele indica para os alunos qual o quadro interacional²² que ele quer que predomine em suas aulas.

Segundo Gumperz (1986, p. 80), uma das condições para evitar conflitos é reconhecer e controlar certas regularidades mensuráveis em nível de estrutura social e de interação social. Rech (1996, p. 310) considera, então, parte de tal habilidade o reconhecimento das estruturas de participação vigentes em cada contexto, ou seja, reconhecer o conjunto de direitos e deveres comunicativos dos participantes, os seus papéis comunicativos.

Rech (1996) percebeu que as aulas eram formadas por dois quadros interacionais predominantes, resultantes principalmente do estilo do professor. Cada um destes quadros é formado por diversos sub-quadros, que moldavam as atividades de fala que iam se desenrolando no decorrer da interação.

O primeiro quadro foi denominado “formal ou institucional” devido ao alinhamento de o professor aproximar-se mais das expectativas de assimetria de *status* na relação com os alunos. O segundo quadro, por sua vez, foi denominado “conversacional” por ter uma estrutura mais próxima à conversação realizada rotineiramente entre amigos (Rech, 1996, p. 311).

²² Rech (1996, p. 309) conceitua quadro interacional a partir de Tannen e Wallat (1987, p. 206) como “aquilo que está acontecendo na interação no momento, quais são as mensagens ou ações significativas que servem como instruções para atribuir significados aos enunciados daquela atividade, naquele instante”.

Apesar de o discurso pedagógico democrático, há predominância de uma prática pedagógica totalmente assimétrica e autoritária nos dados de Rech (1996, p.317). Os poucos professores que tentam interagir mais simetricamente com aos alunos se vêem cobrados, algumas vezes pelos próprios alunos, a exercer abertamente o poder de controle e dominação em sala de aula.

A partir do estudo de Rech (1996), introduzi a noção de simetria e assimetria presentes na sala de aula. Em função disso, esses aspectos também serão observados na presente análise, pois se tratando de conversa institucional, se fazem presentes.

Cajal (2001) diz o seguinte a respeito da presença da simetria e da assimetria em sala de aula:

“Em sala de aula o aluno convive com dois interlocutores, os colegas e o professor. Este, o locutor oficialmente constituído, aqueles, o interlocutor constituído no desenvolvimento das atividades pedagógicas, seja em grupo, seja em trabalhos individuais, podendo não ser os mesmos de uma atividade para a outra, de um dia para o outro. Com os primeiros estabelece-se uma relação predominantemente simétrica, pois são pares, têm os mesmos direitos e obrigações. Em alguns momentos, porém, a simetria de papéis cede lugar à assimetria em função das condições dos participantes da interação, como diversidade de background sociocultural, a maior ou menor participação na conversação e em outras ações de sala de aula; a própria tomada da palavra por um aluno confere certo poder sobre os demais” (Cajal, 2001, p. 139).

Portanto, além do quadro interacional de natureza institucional geralmente caracterizado pela assimetria professor (com o poder) versus aluno (subordinado), outros alinhamentos estão presentes e são pertinentes, principalmente quando observamos a alternância de código ou não, pois no momento em que, por exemplo, um aluno traduz algo dito pelo professor para outro aluno, por achar que esse não entendeu, o tradutor coloca-se, na maioria das vezes, simetricamente em posição superior ao outro.

A interação observada neste estudo se dá em sala de aula e poderá apresentar simetria e assimetria. Para analisar o curso das interações, descrever as mudanças de atuação e a sinalização dessas é preciso observar o alinhamento, isto é, não só a ratificação ou não do

interlocutor através da fala, mas também através de linguagem não-verbal. Observar como é sinalizada a transição de um enquadre do encontro para o outro.

Além disso, é preciso observar como é feita a mudança de tópicos e a transição de um evento social para outro (o que constitui comportamento apropriado antes da articulação e difere das regras depois dela). Nos eventos, há enquadres, pois os participantes de um evento estão, a todo o momento, se alinhando ou não com os demais participantes.

2.5 Pistas de contextualização

Por ser o contexto do presente estudo bilíngüe, as pistas de contextualização que estão, também, de alguma forma, relacionadas à alternância de código são pertinentes para a análise dos dados. Elas acrescentam aos conceitos de estrutura participativa, enquadre e alinhamento o aspecto da escolha do uso da língua.

Goffman (2002, p. 114) afirma que a mudança de alinhamento está geralmente vinculada à linguagem ou pelo menos a marcadores paralingüísticos²³. Para este trabalho, que tem como foco verificar como ocorre a alternância de código, é pertinente citar o que Goffman diz: “De fato, uma troca de código, às vezes, também funciona como marca dessa mudança (alinhamento)” (Goffman 2002, p. 142).

Segundo Gumperz (1982, p.152), 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 de cada participante. Os processos relacionados à mudança de código, dialeto e estilo, bem como as possibilidades de escolha entre opções lexicais e sintáticas, expressões pré-formuladas,

²³ Segundo Gumperz (2002, p. 168), voz, altura do som e ritmo.

aberturas e fechamentos conversacionais, e estratégias de seqüenciamento podem, todos, ter função semelhante de contextualização.

Embora tais pistas sejam portadoras de informação, os significados são expressos como parte do processo interativo²⁴. Ao contrário das palavras, que podem ser discutidas fora do contexto, os significados das pistas de contextualização são implícitos.

As pistas de contextualização, portanto, sinalizam mensagens que devem ser interpretadas de momento a momento no contexto em que ocorrem e, para o presente estudo, principalmente quando ocorre a alternância de código. O valor sinalizador das pistas de contextualização só tem sentido se o significado deste for reconhecido pelos participantes.

Gumperz analisou as entrevistas de seu estudo em três níveis ou canais de comunicação que segundo ele são:

“a) sinais não-verbais, tais como direção do olhar, distância proxêmica, ritmo cinésico ou duração de tempo do movimento corporal e gesticulação; b) sinais paralingüísticos – voz, altura do som e ritmo; c) conteúdo semântico das mensagens” (Gumperz, 1982, p. 167 - 168).

Gumperz (1982, p.153) propõe um distanciamento daquilo que se considera normal em um ato de fala, a fim de evitar generalizações errôneas na análise. Segundo ele, o potencial de sinalização em relação à direcionalidade semântica²⁵ é, em grande parte, universal, enquanto que a interpretação local do significado de qualquer alteração dentro de um contexto é sempre uma questão de convenção social. Os sinais extra-lingüísticos encontram-se no cenário e no conhecimento que os participantes têm sobre o que aconteceu antes da interação.

Ele alerta para o fato de que podem ocorrer problemas de comunicação que resultam em frustração mútua, especialmente quando os participantes acham que entendem as palavras

²⁴ Goffman (2002, p.129) diz que existe uma vasta gama de práticas que influem na condução da interação. A frequência, a duração e a ocasião de olhadas mútuas e unilaterais podem marcar o início e o término do turno de fala, a distância física, a ênfase, a intimidade, o gênero e assim por diante – e, é claro, uma mudança no alinhamento.

²⁵ Segundo Gumperz (1982, p. 153) “...expectativas convencionais sobre o que é considerado normal e o que é considerado marcado em termos de ritmo, volume de voz, entoação e estilo de discurso”.

uns dos outros. “Devido à suposição de que se entendem mutuamente, é menos provável que questionem interpretações” (Gumperz, 1982, p. 172).

Quanto à interação em sala de aula, Gumperz (1982, p. 175) exemplifica com vários episódios. No episódio “Num quero ler”, por exemplo, a professora primária pede para que o aluno leia, ele se nega e ela não insiste. Ao mostrar essa interação a outras pessoas para que a interpretassem, foram verificadas duas versões: uma de que a criança não queria cooperar e outra de que a criança estava pedindo para que a professora insistisse mais. A segunda interpretação foi gerada a partir da observação de que a fala da criança terminou em tom ascendente.

Gumperz (1982, p. 180) diz que os *problemas de comunicação* causados por convenções de contextualização refletem fenômenos que são tipicamente sociolingüísticos no sentido de que *seu peso interpretativo é muito maior do que seu significado lingüístico*,²⁶ conforme medido pelas técnicas comuns da gramática contrastiva. Ele alega, portanto, que dificuldades circunstanciais de comunicação, mesmo sem nenhum problema semântico ou gramatical, podem ser consideradas como dificuldades lingüísticas. A proposta de Gumperz é de que nos preocupemos mais com o estilo e as interferências culturais invisíveis e menos com as visíveis.

Em um artigo sobre a cultura invisível e variação cultural na fala-em-interação social, Garcez (2000, p. 495) discute a relevância da variabilidade cultural no uso da “língua/gem” e “cultura” e a implicação que essa reflexão tem para a educação, principalmente para os educadores da linguagem. O autor define os termos “língua/gem” e “cultura” da seguinte forma:

“...estou usando o termo *língua/gem* liberalmente para me referir ao conjunto de recursos usados na vida cotidiana para a comunicação e a interação

²⁶ Grifo meu.

social humana. Da mesma forma, usarei o termo *cultura*²⁷ para me referir aos “sistemas aprendidos e compartilhados de padrões para perceber, para crer, para agir e para avaliar as ações dos outros (GOODENOUGH apud ERICKSON, 1990, p. 105)” (Garcez, 2000, p. 495).

As definições empregadas por Garcez (2000) de “língua/gem” e “cultura” serão, também, adotadas no presente trabalho, pois dão suporte adequado para a análise das pistas de contextualização (Gumperz, 1982). Estas são estruturadas a partir de traços culturais visíveis e invisíveis (Gumperz, 1982) que influenciam o curso e o entendimento da interação e comunicação social humanas (Garcez, 2000) pelos participantes e também estão presentes na sala de aula, lócus do presente estudo.

Segundo Garcez (2000, p. 500), os estudos da etnografia da comunicação, embasados nas idéias de Hymes, demonstram que há um padrão no uso da linguagem, que comunidades distintas fazem usos interacionais diversos de recursos semelhantes ou idênticos oferecidos pelo contexto e código(s) lingüístico(s). Os falantes/ouvintes/ sinalizadores variam no grau de familiaridade que têm com as tradições comunicativas das comunidades das quais são membros ou nas quais convivem.

A partir disso, segundo Garcez, uma mesma comunidade lingüística²⁸ pode conter inúmeras comunidades de fala e de que uma mesma comunidade de fala pode utilizar os recursos de mais de um código lingüístico. De acordo com Hymes (1972/1986, p. 54, apud Garcez, 2000, p. 500) comunidade de fala é “uma comunidade que compartilha regras para a condução e interpretação da fala e pelo menos uma variedade lingüística”.

Garcez (2000) continua dizendo que, ser nativo de uma comunidade lingüística não significa automaticamente ser conhecedor, muito menos usuário competente, das tradições de

²⁷ Grifos do autor.

²⁸ Segundo Gumperz (1993, p.133), “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 alcançar”.

padronização cultural do uso da linguagem em interação social das demais comunidades de fala que utilizam o mesmo código lingüístico (ex. um norte-americano na Inglaterra).

A relação dessa reflexão com a realidade do presente estudo está no fato de a sala de aula estar permeada de práticas culturalmente convencionadas como adequadas para aquele contexto de interação e, muitas vezes, essas práticas passam invisíveis aos olhos dos interagentes que as incorporaram e tornam-se uma ameaça para os interagentes que não as identificam adequadamente ou as desconhecem.

A fala em interação se faz presente na sala de aula e é extremamente importante para o fluxo das atividades. Segundo Garcez (2000, p. 509), é necessária uma reflexão a respeito dos julgamentos do que seja adequação comunicativa que assumem papel central no processo do que seja adequação social. Da mesma forma, ter em mente o fato de que o indivíduo deve exibir conhecimento prático das convenções culturais de padronização do comportamento comunicativo na fala-em-interação social para ser percebido como competente e merecedor de acesso a bens sociais.

Segundo Gumperz (1982, p.152), a interpretação se realiza por implicaturas conversacionais, baseadas em expectativas convencionadas de co-ocorrência entre conteúdo e estilo de superfície. As pistas de contextualização são, portanto, traços presentes na estrutura de superfície que os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam. Segundo Gumperz (op. cit.), as pistas de contextualização são todos os traços lingüísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais.

Como já aludido anteriormente, nesta subseção, a presença da alternância de código como pista de contextualização, bem como a sua interpretação pela professora e pelos alunos, é importante para a análise, tanto no que se refere a como os participantes da interação contextualizam suas pistas, quanto no que se refere à forma de interpretação dessas pistas de contextualização. Será, sempre, analisado o contexto em que surge a alternância, para, então,

interpretar o seu significado e o seu papel dentro da interação, procurando, também, encontrar traços de cultura invisíveis presentes nas manifestações e entendimentos das pistas de contextualização.

2.6 Alternância de Código

A observação da ocorrência ou não da alternância de código, e da forma como ocorre, bem como a interpretação desse uso, na interação face a face, é objeto de investigação deste estudo. A observação, portanto, da ocorrência ou não da alternância de código implica, diretamente, na observação da interação e do que os participantes estão fazendo nela, o que querem sinalizar com a alternância de código e qual é, enfim, o papel do uso da alternância nas interações presentes nos dados gerados.

Segundo Myers-Scotton (2000, p. 220), apesar de todos os estudos feitos desde a década de setenta e depois uma retomada nos meados da década de noventa, ainda não existe um consenso entre os estudiosos em relação ao que constitui a alternância de código. Myers-Scotton (2000, p. 236) apresenta os estudos sobre alternância de código analisados em seu artigo divididos em duas correntes predominantes dentro da sociolinguística: os pesquisadores preocupados, principalmente, em relacionar os limites da alternância de código a teorias sintáticas e os que, segundo a autora, têm uma preocupação mais ampla, como o que a alternância de código diz sobre a produção da fala bilíngüe e sobre a natureza da competência linguística, isto é, sobre a organização mental da língua.

Percebe-se na abordagem da autora uma preocupação com a língua em si, com os fenômenos que envolvem variações sintáticas e morfológicas e a direção em que a alternância ocorre: se é da primeira língua para a segunda ou vice versa. A ocorrência ou não da

alternância de código se deve, segundo a autora, a diferentes “condições sociolingüísticas”²⁹ sob as quais as variedades se desenvolvem e a relativa proficiência dos falantes, isto é, ao mostrarem, por exemplo, mais proficiência em uma língua do que em outra (Myers-Scotton 2000, p. 224).

Para os Aquisicionistas em Segunda Língua, o uso de itens lexicais da L1 ocorre em consequência da incapacidade do aprendiz em usar a L2, e a importância dos fatores contextuais é secundária em relação aos fatores de descrição dos processos básicos de aquisição (Poullisse, 1997, p. 324).

Firth & Wagner (1997), no entanto, argumentam ser essa uma afirmação problemática dentro da pesquisa da Análise da Conversa, pois os Aquisicionistas em Segunda Língua não consideram fatores interacionais e sociolingüísticos. Segundo os autores, a pesquisa da aquisição de Segunda Língua, principalmente a que se dedica a estudar a interação, possui uma visão incompleta do processo, pois considera o falante não-nativo como participante deficiente em relação ao falante nativo. Há uma ênfase no fracasso da comunicação em detrimento ao sucesso ou ao fato de os participantes estarem mantendo o fluxo da interação através de reparos.

Markee (2000, p. 165), no intuito de mostrar a importância da visão defendida pelos teóricos da Análise da Conversa para os estudos de Aquisição da Segunda Língua através da interação, diz que os aquisicionistas podem aprender dos estudos dos analistas da conversa como e por que a compreensão e a aprendizagem ocorrem através de comportamentos conversacionais.

O autor diz que há uma necessidade de rever o papel da negociação da conversa na aquisição da linguagem. Markee (2000, p. 141) exemplifica com a frase “We cannot get by Auschwitz” que surgiu em uma aula de língua e cujo significado precisou ser co-construído

²⁹ Classe social, gênero, idade, profissão, papel social desempenhado etc.

na interação. O tópico, porém, não é a dificuldade, em si, da compreensão da língua, mas sim, de todo o contexto³⁰, principalmente histórico e cultural, que envolve a compreensão do que é “Auschwitz”.

Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004), em um artigo que discute o conceito de interação nos estudos de aquisição e sobre o uso de língua estrangeira, contrastando as perspectivas dos pesquisadores filiados à Hipótese Interacionista (HI) em Aquisição da Segunda Língua (ASL) com a Análise da Conversa Etnometodológica (AC), reiteram a postura de Firth e Wagner (1997, op.cit) a partir de Wagner (1996). Segundo Schlatter, Garcez e Scaramucci

“Ao passo que os defensores da HI em ASL parecem ver a língua como uma espécie de máquina de produzir enunciados bem-formados e plenos de sentido unívoco os analistas da conversa tendem a ver o uso da linguagem como um objeto em si, um universo de construção conjunta da ação social no qual está centralmente mobilizada uma língua (ou línguas) que não gera enunciados bem-formados e plenos de sentido unívoco, mas, mesmo assim, é uma forma de vida que serve aos propósitos de ação dos participantes, para tanto sempre em trabalho contínuo uns com os outros” (Schlatter, Garcez e Scaramucci, 2004, p. 350).

Esses pesquisadores (op.cit.) propõem que se revejam as concepções de erro e reparo no sentido de que essas fazem parte da interação e não são unicamente conseqüências de lacunas lingüísticas. A aquisição deve ser entendida como “resultado de uma construção coletiva, intersubjetiva, instanciada na interação” (Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004, p. 365).

Embora o contexto do presente estudo também apresente a aquisição de uma segunda língua, pois há alunos que usam apenas o alemão e passam a ter contato e serem letrados em português, não se pode partir da premissa de que o uso da alternância se dá apenas pela falta de domínio do português.

“Bilíngües, em muitas comunidades de fala, usam o repertório lingüístico como um recurso interacional, alternando entre (isto é, justapondo) seus elementos durante um episódio interativo” (Auer, 1984, p.87).

³⁰ Segunda Guerra Mundial, campo de concentração, extermínio de judeus.

Não se trata, portanto, de uma estratégia alternativa empregada pelos falantes por não estarem capacitados a continuar a conversa no idioma no qual essa começou. Trata-se, isso sim, de manter a conversa em curso, usando a alternância como estratégia comunicativa para aproximar ou afastar interlocutores, por exemplo.

Appel e Muskey (1992, p. 117) discutem a alternância de código em comunidades bilíngües e argumentam que, ao contrário de como muitos vêem a mistura de código, julgando-a uma decadência lingüística, a “alternância não é um fenômeno isolado, mas parte central do discurso bilíngüe” (Appel e Muskey, 1992, p. 117).

Appel e Muskey (1992, p. 118), a partir de um excerto de discurso caracterizam três tipos de alternância de código: a emblemática, que é o uso de uma palavra só de outra língua, geralmente como exclamação inicial; a intrasentencial, muitas vezes chamada de mistura de código e que ocorre no meio da frase; e a intersentencial, que ocorre entre as frases. Apesar disso, eles dizem ser difícil, muitas vezes, distinguir para fins de classificação o tipo de alternância empregado. Essa visão preocupa-se centralmente com a estruturação dos enunciados e não aprecia as ações em curso durante o uso da língua, isto é, que ao alternarem o código, os participantes estão fazendo “coisas” com a língua.

Outro aspecto abordado por Appel e Muskey (1992, p. 118) é a razão pela qual as pessoas alternam o código no curso normal da conversa. Baseando-se no modelo funcional de Jakobson (1960), eles apresentam seis funções da alternância de código, que apenas citarei brevemente: 1. função referencial, baseada na lacuna lingüística; 2. função diretiva, que serve para incluir ou excluir pessoas presentes; 3. função expressiva ou emotiva, através da qual o falante enfatiza sua identidade mista; 4. função fática, cuja função é indicar uma mudança no tom da conversa, que os autores comparam com a alternância de código metafórica (Blom e Gumperz, 2002), abordada a seguir; 5. a função metalingüística, que são comentários diretos ou indiretos sobre as línguas envolvidas, ou têm a função de impressionar os outros

participantes; 6. função poética, que envolve trocadilhos e brincadeiras em outro código para, por exemplo, homenagear ou referir-se a uma personalidade em forma poética.

O segmento abaixo, extraído da “hora da rodinha inicial”, poderia se considerado como o uso da alternância de código com função metalingüística, principalmente ao analisarmos a fala de Sandra, nas linhas 16 e 17 em relação à proficiência em português de Davi e em relação à própria.

HRI- CD 11– Segmento 1 [15.03.04 – 09:28-10:17]

((Professora inicia a narração da historinha))

01	Rose	O circo da aranha.
02		(.)
03	Rose	Que que é aranha?
04		(0,1)
05	(?)	Aa[h::
06	Rose	[Que que é [uma aranha?
07	(?)	[Aa[h
08	(?)	Spi::[nn <i>Aranha</i>
09	(vários)	[Spi::[nn <i>aranha</i>
11	(vários)	[Spinn <i>aranha</i>
12	Sandra	Mas- (.) Spinn é aranha.
13	Rose	É::
14	Sandra	Sei tudo.
15	Rose	é u[ma
16	Sandra	[() Davi não consegue falar como a gente. (.)
17	Sandra	Só Deutsch ele conse ^o gue falar ^o . <i>Alemão</i>
17	Rose	Mas ele vai apre[nde
18	Sandra	[EU NÃO <u>consigo</u> só fala [isso daqui (eu consigo ()
19	(?)	[()
20	Sandra	(OS PAIS FALAM [(Deutsch)=
21	Sandra	(eles)não conseguem falar is[so.
22	Rose	Só tu sabe falar portugu[ês?
23	Sandra	[Eu (.)=((acenando afirmativamente com a cabeça))
24	Sandra	= eu falei com a minha amiga <u>Nicole</u> .
25	Rose	Português? (.) Ela te ensinou?
26	Sandra	Nã::o
27	Rose	Ela sabe falar alemão também?
28	Sandra	((movimenta a cabeça negativamente))
29	Rose	(não?)
30		(0,1)

- 31 Rose Então. O circo da aranha. (.)
 32 Sandra (**°ich sin Deutsch sprecha°**) ((falando baixinho para Miltom))
 (eu estou falando alemão)
 33 Rose A aranha Tânia gosta de[()]
 34 Sandra [()]((falando com Miltom))
 35 Rose Pscht:: A aranha Tânia gosta de movi movimento.

Se levarmos em conta, que Rose iniciou a interação ao perguntar o que era “aranha” (linha 03), e que não recebe uma resposta imediata, na linha 06, repete a pergunta e, então, os alunos respondem em coro “Spinn”, isso pode ser interpretado, além de muitas outras formas, como um significado real para praticamente todos. Dessa forma, todos saberiam claramente o que é “aranha”. Os comentários metalingüísticos que se seguem estão relacionados, principalmente, à nova realidade vivida pelas crianças: o fato de descobrirem que existem dois códigos de interação presentes na sala de aula e que alguns possuem maior ou menor proficiência no código oficial, o português.

Blom e Gumperz (2002) fizeram um estudo sobre a alternância de código em uma pequena cidade da Noruega. Segundo Ribeiro e Garcez (2002, p. 45), Blom e Gumperz em seu estudo sobre padrões de fala, observando os traços específicos desta e suas implicações sociais, apresentam uma análise cuidadosa das relações sociais subjacentes entre os falantes. O estudo retrata a diversidade lingüística de uma comunidade bidialetal e sua operação em nível social e interacional. As alternâncias de código, mesmo sutis (do falar padrão para o falar dialetal), emergem na relação do dia-a-dia, nas múltiplas interações do cotidiano.

Para a análise proposta em seu estudo, Blom e Gumperz (2002, p. 46) estabelecem duas formas distintas de alternância de código: alternância de código situacional e metafórica. O objetivo dos autores é investigar como o repertório lingüístico de um determinado grupo de pessoas engajadas na interação face a face tem relação com o comportamento verbal dos membros da comunidade em situações específicas.

Segundo Blom e Gumperz (2002, p.49), a opção pelo dialeto ou pela língua padrão não é uma questão de intelegibilidade, pois a maioria dos falantes domina bem ambos os códigos. O pressuposto mais razoável é de que a alternância entre o dialeto e a língua padrão seja condicionada por fatores sociais, pois como a população adulta da cidade de Hemnesberget, da Noruega, tem idêntico acesso a ambos os conjuntos de variantes, o argumento baseado no processo de aquisição não é, segundo os autores, capaz de explicar a manutenção dos dois códigos.

Outro aspecto relevante para a categorização de tipos de alternância à qual Blom e Gumperz (2002) chegaram é o fato de terem constatado que as alternativas lingüísticas no repertório simbolizam diferentes identidades sociais que os membros podem assumir, mas não existe uma relação biunívoca. Segundo os autores, a fim de identificar o valor social de uma elocução qualquer, precisa-se de informações adicionais sobre pistas contextuais que auxiliam os nativos a interpretar corretamente o significado local.

A alternância de código pode, portanto ser uma pista lingüística, em meio a várias outras pistas, como as contextuais, que, dentro de um mesmo cenário sinalizam a mudança de evento social. Os autores exemplificam com o fato de, ao se aproximarem, durante a sua coleta de dados, de um grupo de residentes que conversavam, a chegada dos pesquisadores causou mudança de alinhamento (mãos foram tiradas do bolso, expressões faciais e postura descontraída modificadas) e de pistas de contextualização, entre elas a alternância de código do dialeto local para a língua padrão, pois a situação foi alterada: chegaram duas pessoas consideradas estranhas ao grupo.

Blom e Gumperz (2002, p.69) concebem a noção de alternância situacional como uma relação direta entre a língua e a situação social. As formas lingüísticas empregadas são elementos fundamentais do evento, no sentido de que qualquer violação das regras de seleção modifica a percepção do evento para os participantes.

Usar a língua padrão em situações de interação onde a variedade vernácula é apropriada, pois esta indicaria aproximação e identificação, pode ser considerado como uma violação das pistas de contextualização através de alternância de código. Na alternância situacional, a escolha de variáveis é rigidamente balizada por normas sociais.

A noção de alternância metafórica não implica em mudança significativa na definição dos direitos e deveres dos participantes. A postura corporal e as pistas relacionadas ao canal comunicativo permanecem as mesmas. A mudança lingüística, nesse caso, está relacionada a determinados tópicos e assuntos, e não a mudanças na situação social (Blom e Gumperz 2002, p. 70). Um exemplo é quando os participantes de uma interação, estando em ambiente formal de uso corrente da língua padrão, ao falar sobre família ou tópicos particulares, passam para a língua vernácula.

Gumperz (1982) considera a alternância de código na conversa cotidiana um estilo discursivo com significado específico na interação, isto é, como uma pista de contextualização. Ele diz que a diversidade lingüística funciona como um recurso comunicativo nas interações verbais do dia-a-dia no sentido de que, numa conversa, os interlocutores - para categorizar eventos, inferir intenções e apreender expectativas sobre o que poderá ocorrer em seguida - baseiam-se em conhecimentos e estereótipos relativos a diferentes maneiras de falar.

Auer (1998) amplia a concepção de Gumperz (1982), que vê a alternância de código como uma pista de contextualização e como recurso comunicativo nas interações verbais cotidianas, e propõe estudar a alternância de código como parte de uma ação verbal. Como tal, a alternância de código tem e cria sentido comunicativo e social e é necessária a interpretação tanto dos co-participantes como dos analistas. A alternância de código é discutida pelo autor a partir da abordagem da Análise da Conversa. Para eles, ou mais códigos são usados alternadamente como recurso para a construção do sentido na interação.

Auer (1998) compilou análises e estudos de alternância de código que discutem uma lacuna não abordada pelos sociolinguistas nem pelos gramáticos. Segundo Auer (op cit), para os sociolinguistas a alternância de código está relacionada e é indicativa de um grupo de membros de uma comunidade de fala em particular, de modo que as regularidades do uso alternado de duas ou mais línguas na conversa cotidiana pode variar entre as comunidades lingüísticas. Para os gramáticos, a alternância de código em foco é intrasentencial, e é restringida por considerações sintáticas e morfológicas que podem ou não ser de caráter universal.

Ao falar sobre as razões da alternância de código conversacional, Auer (1999, p. 310) diz que o contraste entre um código e outro (uma língua e outra) é carregado de sentido e pode ser interpretado pelos participantes como um indexador (contextualizando) quer de algum aspecto da situação (discourse-related switching), quer de alguma característica do falante que usou a alternância (participant-related switching).

Para Auer (op cit), a alternância de código é um recurso retórico do dia-a-dia e não parte da gramática. É uma das estratégias disponíveis usadas pelo falante bilíngüe para transmitir significado e, como (pista) contextualização (Gumperz 1982), marca o falante como bilíngüe pertencente a determinadas comunidades de fala.

Auer (1999, p. 311) acrescenta que, embora as línguas envolvidas na alternância de código possam indicar algum conhecimento exterior à conversa, ela não pode ser analisada como consequência desse índice, sem que seja levada em conta a posição sequencial na qual a alternância ocorre e da qual ela recebe seu significado.

Auer (1998, 1999) ampliou a compreensão do papel da alternância de código para manutenção da conversa em curso e construção de significado na interação. Isso, porém, não exclui a identificação cunhada por Blom e Gumperz, de alternância situacional e metafórica, pois é interessante observar se, ao construírem significado na interação através da alternância,

essa ocorre por mudança de tópico ou de alinhamento, isto é, agregando ao evento um significado mais pessoal, mais íntimo e menos institucional.

Optei, portanto, para o presente trabalho em exemplificar na análise, também, alternâncias de código situacional e metafórico, ciente de que toda a alternância é um recurso para a construção do significado (Auer, 1988) e este significado pode ser balizado socialmente (Blom e Gumperz, 2002). Essa decisão foi tomada, primeiramente, a partir das reflexões teóricas acima mencionadas e, posteriormente, da experiência pessoal.

Na casa de meus pais, falamos, sem percebermos conscientemente, com alternância (português para alemão e vice-versa), fazendo coisas com o uso das línguas, mantendo o curso da interação (Auer, 1988). Porém, em alguns momentos, quando queremos nos aproximar ou quando o tópico é bem familiar, parece ser inadequado fazê-lo em português. Da mesma forma percebo que, principalmente meus pais, quando querem comentar algo que não gostariam de compartilhar com as outras pessoas presentes, como, por exemplo, sobre um produto numa loja, fazem esse comentário em alemão. Essa é claramente uma situação em que a alternância é situacional, usada como forma de identificação entre meus pais e afastamento em relação às outras pessoas presentes na interação.

Alvarez-Cáccamo (1990, p. 3) aborda, assim como Auer (1988,1999), a alternância de código como um artifício sinalizador na conversa face a face. Segundo o autor, a extensa literatura de cunho sociolinguístico sobre a alternância de código tem revelado que muitas informações sociais, interacionais, discursivas e outras podem ser sinalizadas através da alternância das variações de fala num sentido mais amplo.

Alvarez-Cáccamo (1990, p. 4), porém, em seus estudos sobre conversa bilíngüe e revitalização da língua na Galícia, Espanha, registrou um número significativo de casos de alternância na língua galega que desafiam as interpretações tradicionais da alternância de código. Ele aponta que, às vezes, é difícil determinar o que exatamente está sendo sinalizado

pela alternância, embora possa ser visto, após detalhado exame da organização conversacional, que as mudanças ocorreram em termos de estruturação das atividades ou alinhamento dos participantes. Segundo o autor, ocorrem, também, alternâncias de código que parecem ser totalmente sem sentido e imotivadas, ele, no entanto, não aprofundou o estudo desses casos.

No intuito de contribuir para uma concepção mais ampla e dinâmica do que vem a ser a alternância de código, Alvarez-Cáccamo (1990, p. 4), para abranger vários tipos de alternância entre variedades de fala, registro, línguas, variantes ou marcadores isolados no discurso, apóia-se no conceito de “pistas de contextualização” (Gumperz, 1982) para a interpretação das mensagens, analisando, especificamente, o que está contextualizado em cada caso de alternância de falas e variáveis, e, especialmente como isso está contextualizado. Seu objetivo, portanto, é interpretar o que realmente está sendo dito, isto é, o sentido no contexto.

Consciente de que nos dados gerados para o presente estudo ocorre fala-em-interação (Garcez, 2002b) em eventos mais ou menos instrucionais (Rech, 1996) e que há três alunos cuja língua de interação no início do semestre era exclusivamente o alemão, todas as premissas teóricas abordadas nas subseções anteriores (letramento, práticas de letramento, eventos de letramento, interação, estruturas de participação, enquadre, alinhamento e pistas de contextualização) são suportes para verificar qual é o significado da alternância de código na interação em sala de aula.

Será observado se a alternância ocorre por questões de lacunas lingüísticas e como ela ocorre, isto é, se a professora ou os alunos traduzem quando algo não é entendido, se os alunos cuja língua de interação é o alemão apenas se comunicam nesta língua e em que ocasiões usam o português.

Outro aspecto pertinente é o uso da alternância de código para a manutenção da conversa em curso, como estratégia comunicativa para aproximar ou afastar interlocutores

(Auer, 1988), sendo observados, nesse contexto, o enquadre, o alinhamento, as estruturas de participação e, principalmente, as pistas de contextualização, isto é, como já dito anteriormente, se a alternância não ocorre por mudança de tópico ou de alinhamento, como forma de agregar à situação um significado mais pessoal, mais íntimo e menos institucional.

A expectativa principal a partir da análise é, portanto, através da observação dos aspectos citados acima, verificar se a alternância de código no contexto deste estudo é uma estratégia culturalmente sensível (Bortoni, 1984) e como esse recurso comunicativo (Gumperz, 1982) funciona na interação em sala de aula.

2.7 Pedagogia culturalmente sensível.

Já mencionado anteriormente, o estudo de Bortoni (1994) inspirou o presente trabalho, principalmente por abordar o código trazido de casa pelos alunos, que é divergente do empregado no ambiente escolar. A partir das considerações feitas em relação à alternância de código, definida por Bortoni (1994) pela apresentação de traços de português mais padrão e menos padrão, a autora chegou a diferentes formas de intervenção em sala de aula: mais construtivas e preservando a auto-estima dos alunos e menos sensíveis às características culturais e psicológicas do aluno.

Erickson (1987) discute primordialmente duas explicações para o sucesso e/ou fracasso escolar de alunos oriundos de uma minoria lingüística: uma orientada sociolingüisticamente, surgida, segundo Erickson (1987, p. 336) nos anos 60 e que defende, como fator negativo, a diferença cultural no estilo comunicacional entre professor e alunos; outra, apresentada por Ogbu (1978a, 1982, apud Erickson, 1987, p. 336), em que a causa do fracasso escolar estaria fora da escola, isto é, no mercado de trabalho. O aluno não vê perspectiva de o estudo proporcionar oportunidades para ele crescer profissionalmente.

A explicação sociolingüística, segundo Erickson (1987, p. 336), é atribuída a fatores dentro da escola que têm um papel importante no baixo rendimento e moral dos alunos de grupos étnicos ou de *background* cultural minoritários, de classe socioeconômica baixa. A diferença na forma de falar e ouvir entre a rede de comunicação³¹ dos alunos e dos professores leva a problemas de comunicação e desentendimentos em sala de aula.

A explicação apresentada por Ogbu (op.cit.) conecta, segundo Erickson (1987, p.341) o pensamento e ação individuais com a situação do indivíduo na escola local e no nível social bem como na sociedade como um todo e na economia política. Os fatores externos, que o aluno traz de seu meio social, e as suas expectativas em relação à melhoria que a escola pode lhe proporcionar frente ao mercado de trabalho são fatores importantes para o sucesso ou fracasso escolar.

De fato, Erickson (1987, p. 345) conclui que as duas posições apresentam lacunas e, por outro lado, se complementam, pois de nada adianta ocorrer uma adaptação cultural em sala de aula, se não há uma mudança social e vice-versa, isto é, deve-se olhar para dentro e para o entorno da escola.

Além de outros estudos apresentados anteriormente (Bortoni, 1994; Heath, 2001; Jung, 1997; Jung, 2003; Michaels, 1991; Pereira, 1999; Philips, 2002; Rech, 1996) é pertinente acrescentar as conclusões de Piestrup (1973, apud Erickson, 1987, p. 346 – 347) ao analisar classes primárias em que predominantemente crianças negras oriundas de famílias de trabalhadores estudavam com crianças brancas, predominantemente pertencentes à classe média.

Piestrup conclui que, naquelas classes, de crianças brancas e negras, em que a professora sancionava negativamente o uso do Inglês vernáculo falado entre os negros, ao final do ano, as crianças negras falavam mais dialeto do que no início do ano. Pó outro lado,

³¹ Segundo Erickson (1987, p. 337) “As redes de comunicação são conjuntos de pessoas que se associam e que compartilham concepções comuns sobre o uso e o estilo de comunicação apropriados.” Essa definição de redes feita por Erickson assemelha-se ao conceito de “estruturas participativas” de Philips (2002).

nas classes em que não havia tal sanção, ao final do ano as crianças negras estavam usando em sala uma variação do Inglês mais próxima ao padrão.

Em se tratando de séries iniciais, Erickson (1987, p. 355) acredita ser a pedagogia culturalmente responsável a mais apropriada, pois é um esforço por parte da escola para reduzir as dificuldades de comunicação entre os professores e estudantes, cultivar a confiança e prevenir os conflitos que passam de mal-entendidos interculturais a lutas identitárias negativas entre alunos e seus professores. Erickson acrescenta que a pedagogia culturalmente responsável é apenas “uma peça de um grande quebra-cabeça” (Erickson, 1987, p. 355), mas representa uma opção para os professores que desejam, através da reflexão sobre sua prática, melhorar as chances de aprendizagem de seus alunos e melhorar a sua própria vida profissional.

Terzi (2001) fez um estudo direcionado para a aprendizagem da leitura com três crianças, que segundo as professoras não tinham “cabeça para o estudo” e que “mais cedo ou mais tarde abandonariam a escola” (Terzi, 2001, p. 10). Os dados revelam que na escola o professor não respeita o aluno como alguém que tem algo a dizer e a contribuir no processo do ensino-aprendizagem e parte de pressupostos comuns a todas as crianças sobre o desenvolvimento lingüístico e a exposição à escrita.

Terzi (2001, p.22) critica a falta da busca de um maior grau de intersubjetividade por parte do professor, em termos de ouvir e conhecer melhor o que o aluno traz para a escola. A autora introduz o termo “valoração” como importante fator no engajamento do aluno. Terzi (2001, p. 24) entende como “valoração” que aquilo que está sendo ensinado deva ter um valor, deva ter um sentido tanto para quem ensina como para quem aprende. E é esse sentido que faz com que os participantes considerem que vale a pena se engajar na interação.

Considera, também, para que a aprendizagem se dê na interação adulto-criança, o fator “afetividade”. Terzi (2001, p. 24) define “afetividade” não como demonstração de carinho, mas como confiança e respeito mútuos. Ela diz:

“confiança do aluno em que o professor está interessado em seu progresso e que buscará os meios necessários para ajudá-lo em seu desenvolvimento; confiança do professor em que o aluno deseja aprender e que, portanto, oferecerá um feedback contínuo para que o adulto possa adequadamente direcionar sua prática. A confiança mútua pressupõe o respeito mútuo: respeito do professor para com o aluno como ser humano, o conhecimento que traz consigo, sua maneira de aprender, seu ritmo de aprendizagem; respeito do aluno para com o professor como aquele que sabe mais e que, como tal, está em condições de orientar o processo ensino-aprendizagem”(Terzi, 2001, p.24).

Terzi (2001), em seu estudo, através da “avaliação”, da “afetividade”, da construção da intersubjetividade na relação professor/aluno e através do conceito de ZPD³², apresenta um exemplo prático de como a sensibilidade em relação ao que o aprendiz já sabe pode determinar o desenvolvimento ou não dele e de que forma. Ela diz que a observação da expressão não-verbal (Terzi, 2001, p. 23) tornou-se muito importante, pois serviu, muitas vezes para apontar o grau de compreensão obtido pelas crianças na leitura individual, a aceitação das tarefas, o interesse e, principalmente, as vacilações das crianças, fornecendo, assim, dados para o direcionamento das atividades.

A autora tomou, em grande parte, para o desenvolvimento do seu estudo, a teoria de Vygotsky, da aprendizagem mediada. Um dos aspectos destacado pela teoria de Vygotsky é o fato de, na troca com outros sujeitos e consigo próprio, vão sendo internalizados conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social - relações interpessoais - para o plano individual interno - relações intra-pessoais.

³² Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito cunhado por Vygotsky. A definição a seguir é de Lantolf e Appel (1994, p. 10): “É a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela solução independente de problemas e o nível do desenvolvimento potencial determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outros pares mais capazes”.

O estudo de Terzi (2001) demonstra que as crianças realmente aprenderam a ler, mas foram reprovadas na escola. Isso nos leva a refletir sobre o papel da escola e sobre a inversão dos valores: os alunos continuam à mercê da escola em vez da escola se aproximar das necessidades deles, pois a escola existe para os alunos e não vice-versa.

Zilles (in prelo, p. 2) ao falar sobre os mitos presentes em torno da língua falada no Brasil, diz acreditar que o reconhecimento da realidade lingüística da qual o alunos provém por parte da escola permite uma compreensão melhor das dificuldades dos alunos diante da tarefa de aprender a língua padrão e propicia ao professor que desenvolva uma atitude de respeito ao aluno enquanto pessoa.

Esse entendimento e respeito propostos por Zilles caminham para uma pedagogia culturalmente sensível, conforme proposto por Bortoni (1994) e Erickson (1987). Zilles (in prelo, p.2) propõe uma concepção de língua que não se restrinja a privilegiar uma única variedade de língua como a única certa, mas que reconheça, na prática diária dos falantes, que a variação é a regra, no sentido de constante flexibilidade no uso dos recursos lingüísticos em busca de intercompreensão, da sintonia entre interlocutores, do ajuste às situações em que as pessoas se encontram e das formas mais adequadas de alcançar seus propósitos comunicativos e suas representações sociais.

Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001, p.102) apresentam de estudos e experiências que demonstram a presença de uma pedagogia culturalmente sensível, mesmo que as ações das professoras observadas sejam resultantes, prioritariamente da intuição destas e não da formação recebida. As autoras, procurando mostrar que a escola precisa tornar-se culturalmente sensível para lidar competentemente com a variação lingüística e cultural dos alunos, sugerem a observação do seguinte: aproveitar as experiências e vivências que as crianças trazem consigo, reproduzindo padrões interacionais que lhe são familiares; respeitar as peculiaridades; desenvolver recursos que façam a distinção entre eventos de oralidade e de

letramento (escrito)³³; implementar estratégias de envolvimento, permitindo que a criança fale, ratificando-a como falante legítimo; acolher suas sugestões e tópicos; incentivá-la a manifestar-se, fornecendo-lhe modelos e estilos monitorados da língua e mostrando-lhe como, quando e por que usar esses estilos.

Para o presente trabalho, a partir das definições de Erickson (1987) e das conclusões de Bortoni (1994) e das concepções de Zilles (in prelo) e Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001), as funções da alternância de código são analisadas em busca de uma constatação ou não de que essa é uma estratégia culturalmente sensível. Não a chamarei de culturalmente responsável, mas sim culturalmente sensível, por atentar ao que Bortoni (1994) concluiu, de que os padrões de alternância de código e de intervenções dos professores estão associados a estratégias intuitivas que estes desenvolveram com base em seu sistema de crença sobre letramento.

³³ Acrescentado por mim, pois conforme explicitado na subseção 2.1.1, os eventos de letramento podem ser totalmente orais, referindo-se apenas ao texto escrito ou usando expressões típicas de eventos escritos.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O objetivo principal do presente estudo é observar a interação em sala de aula e analisar o uso da língua em relação à presença ou não da alternância de código na interação face a face, como esse uso ocorre nos eventos selecionados³⁴ e refletir sobre as práticas em sala de aula a partir desse uso, procurando entendê-los. Dentre as várias metodologias de pesquisa possíveis para a análise e geração de dados, julgo uma análise qualitativa e interpretativa mais adequada, o que será explicado na seção 3.1.

3.1 Pesquisa de cunho etnográfico

Ao iniciar a coleta de dados, não planejei um papel participante, pois não conhecia a comunidade escolar e o primeiro contato foi para verificar qual era a realidade lingüística dos alunos. O segundo foi para conhecer a professora e combinar os dias e a forma de visita. Como era estranha à comunidade, procurei não interferir nem me manifestar nas observações em aula.

Já no primeiro dia de observação, e terceiro contato, embora não tivesse trazido a filmadora propositalmente, pois poderia ser um motivo de inibição ou de atenção para as crianças, fui envolvida. Descobri que não iria conseguir observá-las, sem que essas

³⁴ Os critérios de seleção dos eventos serão explicitados posteriormente nesta seção.

procurassem saciar sua curiosidade quanto à minha presença. De modo semelhante, a professora procurava explicar a razão de determinados trâmites e conversar sobre as crianças.

Esse fato fez com que eu me sentisse bem acolhida, o que ocorreu não só em sala de aula, mas também com os demais integrantes da instituição. Por parte da direção houve uma preocupação constante para que eu me sentisse integrada e obtivesse êxito no trabalho.

A pesquisa qualitativa costuma, portanto, ser direcionada ao longo de seu desenvolvimento e não tem como prioridade enumerar ou medir eventos e, em geral não emprega dados estatísticos. O propósito de Mason (1996, p. 171) em seu livro “Qualitative Reseaching” é explicar e dar ferramentas para futuros pesquisadores do método qualitativo. Não nega, porém, a possibilidade de as duas linhas de pesquisa serem integradas, desde que sejam focados os propósitos e o modo da integração bem como a base sobre a qual a generalização pode ser feita (Mason 1996, p.167).

O estudo realizado por Eckert (2000) é um bom exemplo desta integração. A autora pesquisa as variações na fala urbana como traços urbanos (Eckert, 2000, p.216), isto é, através da análise da variação ela explica o comportamento lingüístico e faz uma analogia com o comportamento social. Ela não só observa os estilos de fala³⁵ que ocorrem, mas também a forma de vestir, o cabelo, os movimentos e as expressões faciais. Eckert conecta a variação sistemática da língua com a complexidade da prática social, isto é, através do tipo de variação presente, ela analisa o que está acontecendo em termos de ação e relação social.

O foco de análise de Eckert tem como base a escola. Ela define a escola como “comunidade de fala” (Gumperz, 1972) apenas como forma de limitar a sua população à escola. Segundo Eckert (2000, p. 33), a escola tem um *status* próprio em relação à organização da língua usada entre sua população.

³⁵ Como estilo de fala Eckert (2000, p. 1) considera a construção do léxico, de elementos prosódicos, de segmentos fonéticos, da morfologia, da sintaxe e do discurso.

Dentro da macroestrutura escola, Eckert (2000, p. 35) usa o termo “comunidade de prática”, que é definida por seus membros e pelas práticas compartilhadas nas quais os membros se engajam. É uma agregação de pessoas que se encontram para a realização de algum empreendimento comum. A partir desse conceito, sua análise mostra como dois grupos extremos da escola, os “jocks”³⁶, que são os alunos “populares” na escola e também na comunidade, e os “burnouts”³⁷ formam comunidades de prática que emergem dentro e em resposta à estrutura institucional da escola.

Segundo Eckert (2000, p. xiv), as suas questões são a respeito “do significado social da variação, seu papel no espectro de mudanças lingüísticas e sua relação a classes sociais.” Portanto, para a realização de tal trabalho, Eckert (2000, p.69) julgou necessária uma pesquisa híbrida, pois, segundo ela, as categorias locais e seus significados somente são obtidos através de um trabalho qualitativo, ao passo que o estudo da variação é essencialmente quantitativo. Neste tipo de estudo, a prática costuma ser a de correlacionar aspectos da variação no uso lingüístico com as características sociais que se acredita estarem relacionadas à escolha lingüística, o que não é suficiente para a identificação do significado social da variação no contexto em estudo.

Outro estudo, de Zilles e King (2005), cujo foco é o uso da linguagem para a apresentação pessoal e a expressão da identidade individual, também une a pesquisa qualitativa e quantitativa. O estudo foi realizado com dados gerados a partir de entrevistas sociolingüísticas³⁸ a duas senhoras de Panambi/RS, uma região de imigrantes alemães, onde ainda é usada uma variedade de alemão nas interações do dia-a-dia.

Zilles e King primeiramente analisaram a metalinguagem e o uso da linguagem que as entrevistadas faziam para posicionarem-se em relação a si mesmas e a sua região, isto é,

³⁶ Termo usado no oeste e centro-oeste dos EUA para referir-se a indivíduos corporativistas. (Eckert, 2000, p.48).

³⁷ A maioria proveniente de famílias de operários locais, os quais não vêem razões para se submeterem à autoridade da escola (Eckert, 2000, p. 49).

³⁸ Retiradas do banco de dados do projeto VARSUL

“como Lina e Alice revelam e representam aspectos de suas identidades através das conversas” (Zilles e King, 2005, p. 78).

Os dados quantitativos desse estudo, a meu ver, como membro de uma comunidade de origem germânica, dão um suporte coerente, validam os dados qualitativos. Na análise qualitativa uma das entrevistadas, Alice, de 71 anos, apresenta uma visão mais romântica e positivista em relação ao germanismo que Lina, 30 anos mais nova. Na análise quantitativa, Alice tem em sua fala muito mais aspectos fonológicos marcadores de sua origem germânica, enquanto Alice procura atenuá-los.

Mesmo reconhecendo a utilidade de trabalhos que combinam as duas metodologias, neste estudo, até por razões de ordem prática, optei por empregar prioritariamente a metodologia qualitativa, como procuro caracterizar a seguir.

Focar uma realidade plurilíngüe para esse estudo era um pré-requisito, bem como essa ser uma sala de aula em trabalho de letramento. A presença da alternância de código e o fato de haver participantes da pesquisa que só falassem alemão não podiam ser previstos, apenas supostos. Da mesma forma eu me propus a verificar o que acontecia na interação, sem estruturar hipóteses prévias, mas sim perguntas que auxiliaram na determinação dos aspectos relevantes a serem observados.

A pesquisa etnográfica, segundo Erickson (2001, p.12), dá ênfase para a descoberta de coisas que fazem a diferença na vida social e prioriza a qualidade em relação à quantidade.

“Os propósitos essenciais dessas abordagens (etnográficas) são documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos e identificar os significados atribuídos a eles tanto por aqueles que deles participam quanto por aqueles que os observam” (Erickson 2001, p.12).

“Via de regra, o etnógrafo pergunta: “Qual é a gama completa de variação no que as pessoas estão fazendo neste espaço?” e “Qual é a gama completa de variação dos significados implícitos e explícitos atribuídos a essas várias ações pelos vários atores sociais nelas engajados?”(Erickson 2001:13)”.

“Esse processo recursivo de rever a evidência tendo em mente a asserção e de rever a asserção tendo em mente a evidência, e, então voltar à evidência, chama-se método comparativo-recursivo de identificação e análise dos dados e, na acepção clássica, de método de indução analítica” (Erickson, 2001, p.15).

É viável e necessário algumas vezes, nesse processo, também rever as perguntas de pesquisa, pois outras evidências, nuances e contingências não previstas anteriormente podem surgir.

3.1.1 Procedimentos de geração de dados

Conforme já relatado anteriormente, a partir do foco a ser observado, procurei contato com várias escolas e as visitei, para verificar a possibilidade de fazer a observação. Focalizei escolas nos municípios de Ivoti, Presidente Lucena, Dois Irmãos, Morro Reuter, Santa Maria do Herval, Picada Café e Nova Petrópolis. Havia vários fatores que me levaram a escolher uma das escolas de Santa Maria do Herval. O principal foi a constatação de que realmente a escola ainda recebe crianças que não falam português e, mais importante, a disponibilidade da escola e da professora para receber um pesquisador estranho, que iria estar presente nas atividades por um longo período.

Acredito, porém, que um fator importante foi a minha postura: eu estava lá para aprender e compartilhar, além de esforçar-me para entender o alemão que falavam e procurar interagir adaptando o alemão que eu falo (padrão) ao alemão falado na escola. Isso para mim não foi difícil, pois primeiramente procurei ouvir mais do que falar. Outro fator é o contato anterior com outras variedades de alemão não-padrão, embora isso tivesse ocorrido mais na minha infância do que atualmente.

A geração de dados consta de visitas periódicas à escola, a fim de observar, gravar e filmar a interação em aula e os trâmites que fazem parte do dia-a-dia da escola, presença em reuniões de pais e visitas a algumas famílias. A primeira observação foi realizada no dia 26 de fevereiro de 2004 e a última no dia 19 de julho de 2004. Ao todo foram vinte tardes de aula

observadas, todas na segunda-feira. No dia 10 de abril não houve aula e no dia 03 de maio os alunos foram dispensados em virtude de uma reunião dos professores.

“Nosso procedimento para descobrir a estrutura constituinte das ocasiões consiste essencialmente em fazer julgamentos do tipo *igual/diferente* e *antes/depois*, tendo por base o decorrer do tempo real da interação” (Erickson e Schulz, 2002, p. 225).

Optei, para a análise específica das interações em duas atividades de aula³⁹, a hora da rodinha inicial (HRI) e o início do trabalho nas mesas (TBM), pois são as mais constantes e há maior possibilidade de validação dos dados, devido à qualidade do vídeo e do áudio. Outro fator é, visto que a organização social e os objetivos são diferentes nessas duas atividades, analisar o curso e o significado da alternância de código em uma atividade mais social e menos instrucional, a hora da rodinha inicial, doravante HRI e uma atividade mais instrucional e mais centrada no letramento, o trabalho nas mesas, doravante TBM.

Embora apenas duas partes específicas dos dados sejam analisadas, é feita uma organização dos dados gerados a partir de um corte não transversal. Essas atividades são analisadas longitudinalmente e, a partir dos aspectos identificados, são transcritos todos os momentos de ocorrência de alternância em dias determinados, por questão de tempo e limite do presente trabalho.

Ao fazer a transcrição do dia 31 de maio, foi percebida uma grande diminuição na ocorrência de alternância durante a HRI e, principalmente, no uso de alemão por parte da professora. Para ter mais validade na geração dos dados, no mês de maio decidi verificar a semana anterior, pois a redução da ocorrência de alternância poderia ter sido causada pela atividade em curso, mais instrucional, jogo com as letras do alfabeto. No dia 24 de maio não ocorreu filmagem do trabalhinho nas mesas, por isso foi transcrito o do dia 17 de maio.

³⁹ Será usado o termo “atividade”, pois é a forma como a professora observada define os momentos da aula. A razão da opção pelo termo será explicada posteriormente, nesta mesma seção.

Optou-se em transcrever todo o primeiro mês (março) e, a partir de abril, um dia por mês, o último, acrescentando o dia 24 de maio na HRI e transcrevendo o TBM do dia 17 de maio no lugar do dia 24, conforme tabela abaixo:

Tabela 3. Datas selecionadas para transcrições.

TRANSCRIÇÕES RODINHA INICIAL		TRANSCRIÇÕES DO TRABALHINHO NAS MESAS	
DATA	CD	DATA	CD
01.03	2	01.03	3 e 4
08.03	7	08.03	8 e 9
15.03	11	15.03	12
22.03	13	22.03	14 e 15
26.04	22	26.04	22
24.05	27	-	-
31.05	28	31.05	28 e 29
28.06	36	28.06	37
19.07	45	19.07	47

Na pesquisa qualitativa, segundo Mason (1996, p. 1), o pesquisador deve identificar e resolver uma gama de aspectos durante o processo. Dentre esses, alguns são específicos para o estudo em foco e outros não podem ser previstos anteriormente. Portanto, durante uma pesquisa qualitativa é importante “ativar capacidades que incluem identificar os aspectos chave, explorando a forma como eles poderiam ser resolvidos e entender as implicações intelectuais, práticas, éticas e políticas das diferentes maneiras de solucioná-los” (Mason, op. cit).

O presente estudo, porém, não pode ser considerado genuinamente etnográfico, mas sim de tipo etnográfico, pois, mesmo baseando-se nas concepções teóricas da etnografia, não conseguiu preencher todos os quesitos metodológicos para tal, como por exemplo, o fato de a pesquisadora não viver na comunidade, de participar de poucos eventos sociais da comunidade e de ter tido apenas dois contatos com os pais. O primeiro na reunião na escola, em que houve mais observação da interação desses com a professora e dos tópicos por eles abordados, e um segundo momento quando da realização de uma entrevista.

Dentro das condições em que foi feita a geração de dados e posterior análise, procurou-se seguir as orientações para um estudo de tipo etnográfico. Segundo Erickson (1996, p. 283), a micro-análise etnográfica compreende o método e o ponto de vista, isto é, usando vídeos ou filmes de ocorrências interacionais naturais, o pesquisador olha bem de perto e repetidamente para o que as pessoas estão fazendo no tempo real da interação.

Ao focar especificamente a etnografia na educação, Erickson (1992, p. 202) aponta como um dos principais objetivos revelar o que está dentro do que chama de “caixa preta” (“black boxes”) do cotidiano nos ambientes educacionais. Através de identificação e documentação do processo no qual os resultados educacionais são produzidos, as ações são interpretadas e analisadas.

Segundo o autor, esses processos consistem em ações rotineiras que, por serem habituais, podem passar despercebidas. Em função disso, a gravação em vídeo vem auxiliar a observação detalhada e propicia uma constante volta à interação em pauta bem como a verificação com os envolvidos na interação para comparar a interpretação do pesquisador com a dos participantes da interação.

Para um estudo etnográfico, segundo Erickson (2001, p.13), são importantes os tipos de perguntas para a investigação. Ele exemplifica dizendo que, em geral, o etnógrafo pergunta: “Qual é a gama completa de variação no que as pessoas estão fazendo neste espaço?” e “Qual é a gama completa dos significados explícitos e implícitos atribuídos a essa várias ações pelos vários atores sociais nelas engajados?”

Para responder a essas perguntas, o etnógrafo usa o que Erickson (2001, p. 13) chama de meios primários de coleta de dados: observar e perguntar. Isso pode gerar diferentes fontes e tipos de dados: as notas de campo, os comentários das entrevistas e as gravações, que se tornam base para transcrições dos comportamentos verbais e não verbais. Documentos locais e material demográfico e histórico também. Para o autor, esses materiais coletados não

constituem, na sua forma bruta, dados; ele considera ser mais apropriado chamá-los de “fontes de dados potenciais”. Na medida em que a análise é feita, cruzam-se as fontes de informação fazendo a “triangulação” (Erickson, 2001, p.14), isto é, confirmando as interpretações e analisando os dados gerados.

Usarei o termo “geração de dados” sugerido por Mason (1996, p. 36) em detrimento de coleta de dados. De acordo com as perspectivas qualitativas e interpretativas, a idéia de que o pesquisador (que coleta os dados) seja totalmente neutro é rejeitada. Segundo Mason (op cit), o pesquisador é visto como construtor ativo do conhecimento sobre o mundo de acordo com certos princípios e usando certos métodos, derivados da sua posição epistemológica.

Mason (1996, p.14) distingue as posições dos pesquisadores em duas: a ontológica e a epistemológica. Na ontológica, o pesquisador valoriza as experiências, crenças, interpretações das pessoas. Acredita que o **conhecimento de senso comum** é propriedade da realidade social que a sua investigação deseja explorar. Na epistemológica, o pesquisador acredita que o falar com as pessoas via interação gera dados passíveis de análise da língua e da construção do discurso em que o **conhecimento só pode ser construído dentro da interação**. O conhecimento e a evidência são contextuais, situacionais e interacionais.⁴⁰

Para este estudo, os dados foram gerados a partir das seguintes “fontes para dados potenciais” (Erickson, 2001, p.14): notas de campo, diários de classe, pareceres descritivos de avaliação dos alunos para o primeiro trimestre, observação, entrevistas com os pais, participação em eventos e reuniões na escola, visita a algumas famílias, conversas informais com os professores no intervalo, conversa com as crianças nos corredores e pátio durante o recreio, filmagem em vídeo e gravação em áudio.

Embora a geração de dados tenha sido feita ao longo do período que se estende de fevereiro a julho de 2004, esta era feita apenas uma vez por semana, nas segundas-feiras, pois,

⁴⁰ Grifo meu.

em função do trabalho profissional, infelizmente eu não dispunha de mais tempo para fazê-lo. A distância de onde moro até o local da pesquisa é de 52 km e esta também foi uma das dificuldades encontradas em termos de tempo e de custos.

Os fatos relatados acima compõem um aspecto que difere do estudo etnográfico propriamente dito, visto que é suposta a inserção do pesquisador como membro participante, como já mencionado anteriormente. Segundo Rodrigues Júnior (2005, p.136), o pesquisador precisa se inserir na comunidade pesquisada, elegendo um método de investigação em que exercerá uma relação social próxima com seus informantes, isto é, observação participante (Erickson, 1992, p.211).

Para a geração de dados, procurei seguir alguns encaminhamentos propostos por Erickson (1992 p.211-215): a) tratei de evitar expor a rotina dos participantes, nesse caso principalmente a da professora da turma observada, para seus superiores; b) solicitei uma autorização escrita da professora e dos pais dos alunos para a gravação em áudio e vídeo;⁴¹ c) usei pseudônimos para as crianças e para a professora com o intuito de preservar a identidade das pessoas, embora, como Erickson (op cit) declara, dados em vídeo são difíceis de mascarar. Os professores e outros profissionais envolvidos serão denominados pela função que exercem em relação às crianças: professor de Educação Física, professora da biblioteca, diretora, merendeira, pois não é feita uma micro-análise dessas interações, d) coloquei as fitas de vídeo à disposição da comunidade escolar. Eventualmente mostrava à professora e às crianças o que tinha sido gravado no dia em questão, após o encerramento oficial da aula.

O fato mencionado no item “d” é um entre tantos que não podemos prever quando fazemos uma pesquisa de tipo etnográfico. As interações livres frente ao visor da filmadora seriam outro aspecto interessante para a análise de como ocorre e o que ocorre na interação. Infelizmente, por só ter uma filmadora com um pequeno visor, ter de manipulá-la e organizar

⁴¹ Anexos 3 e 4.

um pouco para que todos pudessem ver, apenas anotava alguns aspectos dos quais conseguia lembrar posteriormente, nas notas de campo.

A definição pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Castelo Branco deu-se no dia 9 de dezembro de 2003. Nesse dia já obtive a permissão para entrar na sala da pré-escola.⁴² Essas crianças já estavam finalizando o seu primeiro ano letivo. Da mesma forma, tive a liberdade de observar o recreio e a interação livre, bem como conversar com alguns professores. A direção, já nesse dia, colocou sua preocupação quanto ao fato de receberem crianças que deveriam ser alfabetizadas em português, mas mal conheciam o idioma e não saberem exatamente como lidar com essa situação, agindo intuitivamente.

No dia 10 de maio participei da reunião de professores até às 15h. Depois, acompanhada de meus pais⁴³ e da professora da biblioteca, que gentilmente se ofereceu para nos acompanhar, fomos visitar algumas famílias dos alunos observados, que moram mais afastadas da escola e que não haviam comparecido à reunião dos pais no dia 27 de março, sábado à tarde.⁴⁴

O objetivo do contato com os pais era conhecer um pouco da realidade familiar e lingüística da qual o aluno provinha, a fim de ter mais subsídios para triangular informações dos dados gerados. Dessa forma, tive a oportunidade de conversar e entrevistar todos os pais⁴⁵, tendo recebido a permissão para filmar seus filhos. As entrevistas foram gravadas em áudio e alguns tópicos anotados nas folhas do questionário.⁴⁶

É interessante observar que, durante as entrevistas, ao perceberem que eu falava alemão, mesmo que eu estivesse fazendo as perguntas em português, os pais alternavam para

⁴² A pré-escola funcionava no turno da escola municipal, à tarde, mas ainda pertencia à escola estadual, que funciona pela manhã e cujo prédio é cedido para a escola municipal funcionar à tarde.

⁴³ Meu pai é pastor da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil e atendeu a região por muito tempo, até que a paróquia fosse dividida em dois pastorados devido à extensão. Portanto, conhece bastante bem a região e ali estava para me apoiar estrategicamente, ajudando-me na locomoção por estradas mais precárias que eu desconhecia.

⁴⁴ Participei da reunião e após aproveitei a oportunidade para conversar / entrevistar os pais.

⁴⁵ Isto é, às vezes só o pai ou só a mãe e no caso de um dos meninos, que morava com os avós, só a avó.

⁴⁶ Perguntas da entrevista no anexo 5.

o alemão. Uma das perguntas era a respeito da razão por que ensinavam alemão aos filhos. Eu queira saber se era, como no meu caso, para que tivessem acesso a mais uma língua ou por ser o código de comunicação da família.

Das 18 entrevistas⁴⁷, apenas em três os pais responderam que um dos objetivos também era a manutenção da língua dos antepassados. A maioria, porém, respondeu que era “normal”. Um pai disse inclusive: “Nos somos alemão mesmo. Tomo acostumado a falar alemão.” Outra mãe, respondendo em alemão diz que eles mesmos (os pais) não sabem português e aprendem com os filhos. Ao perguntar a uma mãe sobre quando falava português, ela respondeu “Se precisa... prá mim é ruim falar em português, porque sempre já falamos em alemão e têm algumas palavra em português que não entende”.

A faixa etária média dos pais está entre trinta e quarenta anos, isto é, nascidos entre 1960 e 1975. Quando perguntados sobre onde e quando aprenderam a falar português, com exceção dos que não falavam alemão, todos disseram que aprenderam ao ingressarem na escola, pois em casa só falavam alemão. Trata-se, portanto, de uma comunidade bilíngüe, em que os pais das crianças revelam uma atitude de identificação com o uso do alemão, chegando a naturalizar esse fato como próprio de seu modo de ser.

A geração de dados propriamente dita começou, portanto, no dia 26 de fevereiro de 2004. Como já mencionado anteriormente, nesse dia não filmei nada, apenas gravei em áudio, mantendo o gravador escondido. Esse era o segundo dia das crianças na escola. Nas demais observações, passei a gravar em vídeo, colocando o gravador de áudio em uma mesa, no momento em que estavam fazendo os trabalhos nas mesas.

Para poder gravar também em vídeo, tive de pedir a filmadora emprestada a um primo, pois não possuo uma própria. Ao iniciar a gravação com a filmadora, não sabia que o modelo,

⁴⁷ Destes, uma menina não fala alemão, pois só o pai sabe e a mãe não; e um menino, que é criado pelos avós e pertence a uma família proveniente de Canela (cidade vizinha), também não fala alemão.

embora fosse uma Sony – Handycam Vision, Zoom Digital 200 e usasse fitas de 8mm, não era compatível com os programas de gravação de vídeo em Cd no computador.

Para poder voltar inúmeras vezes à imagem com maior facilidade e poder registrar o tempo e fazer uma transcrição mais apurada, eu insisti em passar todos os vídeos para CD. Isso implicou na instalação de um programa de decodificação de vídeo para imagem digital, o Play TV MPGE 2, pixelView.

Feito isso, uma nova surpresa: levou muito mais tempo do que pensei. Primeiro tinha de passar o vídeo para o computador. Isso levava o tempo real da gravação. Depois dividir o vídeo em arquivos de 700 MG, aproximadamente uma hora de gravação, para que coubessem em um Cd. Para cada hora gravada são necessárias em torno de 5 horas de decodificação nesse processo. O som continuou ótimo, mas a imagem perdeu em qualidade. Para verificar alguma dúvida nas imagens dos Cds, mantive as fitas de vídeo.

Os dados em potencial de sala de aula constam de vinte observações, das quais dezenove foram gravadas em vídeo⁴⁸, onze fitas de vídeo, 47 Cds, com o total de 34h 23 min 05s. Os dados em potencial em áudio constam de oito fitas cassetes em aula, totalizando 230 minutos, e quatro com entrevistas de pais, de um professor, historiador especializado na região de Santa Maria do Herval, não nato da região, mas morador desde sua iniciação profissional, e da diretora da escola.

Depois de cada dia de observação, repassava o que havia sido filmado para observar o que estava acontecendo nos diferentes eventos, fazendo observações nas notas de campo. Há dias em que foi gravada somente uma hora em vídeo. Isso se deve, principalmente, a alguns fatores que não estavam previstos.

As aulas de Educação Física ocorriam no início do período escolar. Como era uma interação mais livre, no momento em que as crianças estavam mais familiarizadas comigo ou

⁴⁸ O primeiro dia observado foi gravado apenas em áudio e tomei notas.

não queriam participar de determinada atividade proposta pelo professor, elas muitas vezes vinham até mim para conversar, atrapalhando o curso normal da aula. Parei, então, de filmá-las a partir da sétima visita. Observava de longe e apenas fazia anotações. Fiz nova tentativa na 16ª e 17ª observações. Como nesse momento já havia, a partir do material gerado, estipulado os eventos a serem observados, a filmagem foi feita para eventual triangulação dos dados gerados.

A vida de pesquisador também revela outras surpresas. No dia da 11ª observação, 24 de maio, pude ficar somente até o intervalo, pois havia muito nevoeiro. Mesmo já conhecendo melhor a estrada, fui aconselhada a não ficar. Há cinco quilômetros de estrada estreita de terra, a estrada asfaltada não continha acostamento, e a sinalização das pistas era precária. Realmente, não se enxergava quase nada.

Na 15ª observação, dia 14 de junho, a professora não veio, pois estava doente. Os alunos tiveram Educação Física e depois viram um filme na biblioteca e às 15h foram liberados. Além disso, durante a realização das filmagens em aula, os alunos, como já mencionei anteriormente, descobriram que conseguiam se ver no visor da filmadora. Algumas dessas situações foram gravadas, mas em outros momentos tive de parar a filmagem, pois estava atrapalhando o curso da aula. Isso ocorria, geralmente, durante o trabalho nas mesas. Os alunos que já haviam terminado, levantavam e vinham para ver o seu trabalho filmado e se ver.

Durante as filmagens, procurei não movimentar a filmadora, a não ser em momentos em que acompanhava as crianças na Educação Física ou na pracinha e quando, durante a rodinha inicial da aula, falavam individualmente.⁴⁹ Somente para a 17ª observação eu consegui comprar um tripé para apoiar a filmadora, o que facilitou consideravelmente o trabalho.

⁴⁹ Há, em todos os dias, um momento inicial em que todos devem se manifestar, cada um na sua vez, sobre um tópico estipulado pela professora.

Erickson (1992, p. 215) menciona a discussão sobre a filmagem com uma câmara fixa ou em movimento. Ele cita a sugestão da câmara em movimento dada por Grimshaw (1982, p. 121-144), mas opta pela filmadora fixa. Quanto à filmagem em salas de aula, Erickson (1992, p.216) sugere o uso concomitante de gravador. Como o áudio da filmadora é de boa qualidade, utilizei o gravador apenas nos momentos dos trabalhos nas mesas, identificando sempre no caderno de notas os alunos que estavam sentados na respectiva mesa. A gravação é utilizada no trabalho apenas para validação e verificação dos dados gerados em vídeo.

Segundo Ribeiro e Garcez (2002, p.215), Erickson e Schulz preocuparam-se especialmente com a análise da interação em instituições educacionais. Para a análise e seleção dos dados, o presente trabalho tem como base os procedimentos adotados por Erickson e Schulz (2002, p.226 – 233), chamados de estágios da análise de videoteipes⁵⁰, que apresento resumidamente abaixo. Os autores descrevem, da seguinte forma, seu sistema de análise:

a) Estágio 1: assistir a cada fita por inteiro, seguido a seqüência em que foi gravado e tomando nota continuamente, parando muito pouco, tornando as notas um índice de todas as ocasiões principais na fita.

b) Estágio 2: escolher um exemplar de um tipo de ocasião para análise mais detalhada. Os critérios de escolha incluem o interesse intrínseco que o exemplar pode ter para o pesquisador. Ao assistir à ocasião, essa deve ser assistida como um todo, enfocando o que todos os participantes estão fazendo conjuntamente, não o que indivíduos fazem separadamente. Anota-se a localização cronométrica aproximada do começo e do fim da ocasião, e a localização aproximada do que pareçam ser as articulações entre as partes constituintes elementares do todo. Erickson e Schulz dizem que neste estágio, muitas vezes,

⁵⁰ Não será feita uma análise tão minuciosa quanto a feita por Erickson e Schultz, devido à extensão do trabalho e ao tempo disponível, mas serão seguidos os passos básicos.

mostram o vídeo aos participantes, entrevistando-os sobre a interação enquanto assistem ao vídeo.

c) Estágio 3: localizar precisamente as seções de transição ou de articulação entre as partes elementares da ocasião e identificar especificamente as diferenças na estrutura de participação no âmbito das articulações, prestando atenção a um só aspecto do comportamento comunicativo por vez (linguagem verbal e não-verbal). Nessa fase é feita uma descrição tão detalhada no mapeamento de cada articulação e seus arredores temporais imediatos, quanto necessária para o esclarecimento da questão e interesse teórico. Se por exemplo há interesse na transição de uma atividade mais instrumental para uma menos instrumental, poderíamos analisar essa mudança no nível de detalhe do estágio 3 e fazer apenas uma caracterização bastante geral da ocasião como um todo.

d) Estágio 4: descrição analítica com o propósito de construir um modelo descritivo. Não há necessidade de ser transcrita toda a fala, nem mapeados todos os gestos, mas será dada atenção a coisas intuitivamente “maiores” que estão acontecendo: quais as posições de postura mantidos, quais os tópicos de conversa, quem fala e quem ouve mais do que quem, enfim, estratégias interacionais passíveis de serem descritas em linguagem comum, que ocorrem através de todo o segmento, como por exemplo: preparando-se para começar, lidando com o assunto principal, pedindo tempo.

e) Estágio 5: teste inicial quanto à validade do modelo de estrutura da interação construído nos estágios anteriores. As alterações na atuação interacional devem ser possíveis de serem descritas: 1. durante os momentos de transição, estarão ocorrendo alterações na atuação interacional capazes de ser especificadas descritivamente; 2. depois de um momento de transição, formas e funções específicas de comportamento comunicativo encontram-se distribuídas diferentemente; 3. após o momento de transição, os participantes se comportam como se as regras quanto ao que constitui comportamento apropriado antes da articulação

diferissem das mesmas regras depois dela; 4. ao assistirem ao segmento de articulação e suas adjacências, os relatos dos participantes estarão de acordo com a evidências descritas nos itens 2 e 3.

f) Estágio 6: esse último estágio trata do estabelecimento da possibilidade de se generalizar a análise de caso isolado realizada nos cinco estágios anteriores. A partir dos dados gerados, buscar ocorrências análogas do tipo de ocasião que esteja sendo investigado. O objetivo é mostrar que o caso isolado é típico ao menos dentro do *corpus* investigado.

Os próprios autores, em sua conclusão, colocam os procedimentos acima como sugestões aplicáveis a uma série de problemas na análise da estrutura comunicativa e da competência interacional (Erickson e Schulz, 2002, p.234), desde questões que requerem estratégias de observação dos dados em vídeo e sistemas de notação mais “macro” até as que requerem estratégias “micro”.

Erickson e Schulz (2002, p.233) defendem a “validade psicológica” dos resultados derivados de tais métodos de análise, que acreditam ser congruentes com o modo como os próprios participantes na interação devem estar construindo essa interação à medida que ela ocorre, ou seja, prestando atenção primeiramente a segmentos mais longos e, então, a segmentos menores, encaixados nas estruturas maiores.

À medida que trabalhava na decodificação dos vídeos para o Cd, fui fazendo a segunda observação. Isso me levou a focar, para fins de análise, apenas determinadas atividades das presentes nos dados e, portanto, gravar menos as atividades de interação mais livre como a pracinha, o recreio, o lanche e a higiene bucal, que servem para triangulação e não para a análise propriamente.

A opção em chamar de atividade esses momentos maiores e claramente detectáveis e sinalizados pela professora surgiu ao longo da análise, pois a denominação evento e fase, conforme usados por Mehan (1985, p. 120 e 121) e eventos, sub-eventos ou fases usados por

Schultz, Florio e Erickson (1982, p. 19) não parecia adequada ao que estava acontecendo na sala de aula observada, nem para o foco da análise.

Ao verificar que a aula era constituída por unidades maiores detectáveis e essas, por sua vez, continham subdivisões, verifiquei com a professora como ela as denominava. Ela prontamente disse que eram as atividades que compõem a aula. Decidi, portanto, denominá-las de atividades.

Mehan (1985, p. 120) conceitua evento, com base na literatura de Frake (1984) e Hymes (1974), como segmentos dentro dos quais certas atividades ocorrem regularmente e os participantes comportam-se diferentemente dentro deles. O autor usa como critério principal para detectar a mudança de um evento para o outro a disposição física dos participantes (círculo, pequenos grupos) que estão voltados, em um mesmo lugar, para um mesmo foco.

Já Schultz, Florio e Erickson chamam de evento a atividade “aula de matemática” ou “jantar” e as subdividem em sub-eventos ou fases. Para detectar a transição de uma fase para a outra, consideram a ocorrência de mudanças comportamentais (postura, voz, volume, entonação, tempo e outros aspectos prosódicos) e a subsequente mudança no modelo interacional. Assim, dividem cada evento em fase inicial (preparação), fase central (foco na atividade) e fase final (limpeza, “clean up”, “wrap up”).

A partir das reflexões teóricas consultadas (Jung, 2003; Barton e Hamilton, 2000; Garcez e Ostermann, 2002; Kleiman, 2001; Heath, 2001; e Bortoni, 1994), optei no presente trabalho em dividir as duas atividades analisadas em eventos, que, por sua vez, estão subdivididos e permeados por enquadres constituídos a partir das estruturas de participação e conseqüente alinhamento dos participantes. A razão dessa divisão está pautada no fato de as atividades estarem constituídas por episódios menores observáveis através da mudança de prática (Jung, 2003), principalmente na hora da rodinha inicial, como será detalhado a seguir.

A “hora da rodinha inicial” pode ser subdividida em eventos principais, que mais tarde serão analisados de acordo com as interações que ocorrem. Primeiramente as crianças buscam cadeiras nas mesas e fazem uma rodinha em frente ao quadro⁵¹. Então é realizada a chamada. As respostas para a chamada eram variadas de dia para dia, de acordo com algo que tivesse acontecido ou com um tópico tratado na semana anterior. Se por exemplo tivesse sido tratado o corpo humano, deveriam dizer uma parte deste, em vez de dizer “presente”. Em outra ocasião, diriam o time para o qual torcem, de que coleguinha mais gostam, uma cor, etc.

A partir de abril foi instituído o “ajudante do dia”. Sua função é ajudar na entrega do material e na organização da sala no final do dia, contar a história e preencher o calendário. O calendário é um cartaz em que estão registrados apenas os dias da semana e o nome do mês. Os alunos devem colocar o número do dia, identificando o dia da semana. Esse evento é construído com a ajuda dos colegas e orientação, através de perguntas IRA, da professora.

Após o calendário, alternadamente e na ordem em que estão sentados na rodinha, os alunos devem contar sobre o fim de semana. Nesse evento, em combinação com a professora, foi embutida uma mini-entrevista, com determinados tópicos, em três ocasiões: na 5ª observação (22/03), na 10ª observação (10/05) e na 19ª observação (12/07). Esse é um dos momentos em que a filmadora foi direcionada para a criança que estava falando, perdendo-se um pouco as interações secundárias. Isto é, priorizando os locutores oficialmente ratificados pela professora, conforme Goffman (2002).

Depois a professora conta uma historinha e juntos a recontam, a partir de perguntas fechadas, segundo Bortoni (1994, p.85), construindo seqüências de IRA: iniciação, resposta, avaliação. A partir de abril o ajudante do dia passou a ser responsável pela historinha, sem que ela fosse recontada depois. A história que o aluno ajudante deveria contar poderia ser a do livro que levou para ler com os pais em casa ou um dos livros à disposição na sala.

⁵¹ Disposição da sala no anexo 6.

Às vezes era cantada uma música e depois passava-se para o segundo momento: fazia-se uma brincadeira com o objetivo de trabalhar a própria interação, a noção de espaço e atividades lúdicas com letras ou números. Após a brincadeira, que muitas vezes não era mais na rodinha, mas sim se mudava a configuração espacial, as crianças voltavam para a rodinha a fim de cantar a música para o lanche ou rezar. Depois faziam fila para ir até o refeitório, que na verdade era o final de um largo corredor, onde havia mesas e bancos. A professora ajudava a merendeira a distribuir o lanche. De lá, se o tempo estivesse bom, as crianças podiam brincar em torno de 30 minutos livremente no pátio.

Antes de retornarem para o trabalho na sala, faziam sua higiene bucal.⁵² Havia duas pias para as 18 crianças, que eram organizadas em duas filas, uma de meninos e outra de meninas.⁵³ Após a higiene, dirigiam-se para a sala de aula e sentavam-se às mesas. Até a Páscoa, 12 de abril, as crianças podiam escolher em que mesa gostariam de sentar, desde que respeitassem o número máximo de integrantes por mesa, cinco. Após essa data a professora começou, através de várias técnicas, a determinar os integrantes de cada mesa. Ela justifica, conforme meu caderno de notas, que eles precisam aprender a trabalhar com todos os colegas e não sempre com os mesmos.

A professora introduz o trabalho a ser realizado e dá as explicações institucionais mais longas (Bortoni, 1984, p.85; Rech, 1996, p.312), nas quais evita, primeiramente, interrupções e exige silêncio e atenção de todos. A seguir o material é distribuído. Normalmente o ajudante do dia é encarregado de fazer isso e os alunos iniciam esse trabalho. No primeiro momento do trabalho, há muitas perguntas por parte dos alunos, as quais são respondidas pela professora.

Geralmente os alunos que terminam seus trabalhos mostram-nos para a professora e podem colocá-lo nos sacos plásticos afixados no fundo da sala com os respectivos nomes. Eles têm, então, um momento de interação mais livre até que todos estejam prontos. Nesse

⁵² Pasta de dente, escova e toalhas são trazidas de casa e ficam na escola. Todas as sextas-feiras as crianças deveriam levar a toalha para casa e trazer uma limpa na segunda-feira.

⁵³ Todas as filas eram organizadas desse modo: fila dos meninos e das meninas.

momento, eu geralmente precisava desligar a filmadora, pois eles queriam terminar rapidamente os trabalhos para poderem se ver, o que poderia atrapalhar a aula.

Quando todos estão prontos, as crianças ajudam a organizar a sala, guardar as cadeiras e sentam-se na rodinha no chão. Se estiver frio, sentam-se nas cadeiras e guardam-nas antes de irem para a fila de saída. Esse momento eu chamo de “rodinha final”. Há uma volta à calma e o dia é avaliado. As crianças podem dizer, individualmente, do que gostaram naquele dia e como se comportaram. Há um cartaz na sala com o nome de todas as crianças e elas recebem, diariamente, nesta ocasião, uma estrela, se tiveram uma boa postura, ou um negativo se não colaboraram adequadamente. Os colegas, juntamente com a professora, decidem qual é a avaliação adequada e essa é justificada.

Para finalizar as atividades, na maioria das vezes, dependendo do tempo disponível, são cantadas músicas aprendidas recentemente, o que os alunos apreciam. As crianças, então, ao comando da professora, pegam sua mochila nos cabides e param em fila, de meninos e meninas, dentro da sala em frente à porta até dar o sinal.

As aulas em sala de aula, portanto, são compostas por três grandes momentos, as atividades da hora da rodinha inicial, o trabalhinho nas mesas e a hora da rodinha final. Essas, por sua vez podem ser divididas em eventos, constituídos pelos enquadres que podem ser considerados uma moldura em torno do alinhamento e das estruturas de participação, isto é, dentro de um evento, se ocorrer mudança no alinhamento e nas estruturas de participação, conseqüentemente haverá mudança de enquadre. Segundo Goffman (2002, p.136), a delineação de estruturas de participação e formato de produção fornece a base estrutural para a análise das mudanças de *footing* (alinhamento).

A especificação de como foi realizada a análise dos dados gerados para o presente trabalho e os resultados derivados dessa análise, a partir das perguntas que o nortearam, serão descritas detalhadamente no capítulo 4.

Para a triangulação dos dados, julguei importante observar a interação das crianças com outra professora, a professora da biblioteca, que conduz a hora do conto. Gentilmente as duas professoras se organizaram e a hora do conto foi transferida, em duas ocasiões, na 8ª e 9ª observações, respectivamente dias 19 e 26 de abril, de quinta-feira para segunda-feira. Outros fatores, como condições climáticas ou a falta do professor de Educação Física, também influenciaram na alteração da rotina.

Para a transcrição, usei como base as convenções para transcrição elaboradas pelo Grupo de Pesquisa Interação Social e Etnografia (ISE), do Instituto de Letras da UFRGS, coordenado pelo professor Pedro M. Garcez. A tabela⁵⁴ de convenções para transcrição foi elaborada por esse grupo de estudos a partir de Atkinson, J. Maxwell & John Heritage (1984).

Nestas convenções para transcrição há especificações de tempo em segundos e décimos de segundos para a medida das pausas. Ater-me-ei à especificação de minutos e segundos, substituindo, portanto, os segundos e décimos de segundos, visto que é o que o programa “Windows Media Player” proporciona e por julgar que não afetará a análise proposta, pois o foco é observar como ocorre a alternância de código e qual é a função desta, sendo que as pausas menores do que segundos não alteram a interpretação das ações em curso a partir dos postulados teóricos que embasam as perguntas de pesquisa.

À medida que fui realizando as transcrições, surgiu uma dificuldade de identificar os alunos que falavam fora do foco da filmadora. Como são crianças e meu convívio com eles foi suficiente para reconhecer a maioria das vozes bem como o estilo de interação, denomino os participantes cuja identidade identifico claramente. Quanto às outras vozes, optei por acrescentar à tabela de transcrição a categoria de “aluno não identificado”, representada pelo símbolo (?). Outro aspecto é a ocorrência freqüente de falas em coro, que identifico pela palavra “coro”.

⁵⁴ Tabela elaborada pelo Grupo de Estudos de Pesquisa Interação Social e Etnografia. Anexo 10.

A alternância de código passou a ser o foco central de observação quanto às diferentes funções que desempenha no curso da interação. Por essa razão, optei por destacar, nos excertos de transcrição, as falas em que ocorre o alemão através da marcação destas em negrito e as respectivas traduções logo abaixo em itálico.

Ten Have (1999, p. 77), ao descrever os elementos constituintes e a forma de transcrição sob a ótica da Análise da Conversa, diz que, “embora o sistema básico de transcrição tivesse sido projetado por Gail Jefferson, tornou-se uma espécie de linguagem comum, com vários dialetos, por assim dizer.” Para o presente trabalho, portanto, já houve necessidade de adaptar e explicar novas convenções em relação às elaboradas pelo ISE.

Segundo Ten Have (1999, p. 76), a transcrição é mais bem vista como uma tradução, feita com vários propósitos, da fala produzida em uma versão da linguagem estandardizada de uma comunidade particular. Isso ocorre nas transcrições para a presente análise nos seguintes aspectos: no português oral, segundo Zilles (in prelo, p. 9 e 10), os “r” indicadores do infinitivo, os “s” indicadores da primeira pessoa do plural e da concordância nominal plural, bem como a marca da 2ª pessoa do singular, que forem suprimidos na fala serão acrescentados, pois é uma ocorrência comum no uso da língua no dia-a-dia⁵⁵; Caso a concordância verbal da 2ª pessoa do singular seguir o que ocorre na linguagem oral, isto é, usa-se o pronome “tu” e conjuga-se o verbo na 3ª pessoa do singular, não sendo apenas a supressão do “s” final, será mantido.

No alemão as palavras serão escritas conforme pronúncia, não sendo transcrito o termo padrão correspondente quando houver. Por exemplo, a palavra “weiß” é pronunciada, ao longo das interações gravadas de diferentes maneiras: “weescht”, “weischt”, “weesst” e será transcrita de acordo com a pronúncia.

⁵⁵ Há momentos em que a professora marca o “r” e o “s” final. Esses serão comentados ao surgirem nas transcrições.

Segundo Mason (1996, p. 84-85), devemos definir a natureza do interesse da pesquisa e selecionar amostragens do universo de dados gerados que respondem às perguntas que estão relacionadas direta e explicitamente à teoria ou explicação com a qual estamos trabalhando. A autora diz que “grande parte do trabalho intelectual que envolve amostragem e seleção concerne em estabelecer uma relação apropriada entre a amostragem ou seleção por um lado e o grande universo ao qual está relacionado por outro lado” (p. 84).⁵⁶

Em uma pesquisa qualitativa, portanto, é importante, ao ser feita uma seleção ou amostragem, levar em conta a pergunta de Mason (1996, p. 90) sobre a relação que o pesquisador quer estabelecer ou assumir que existe entre a amostragem ou seleção feita e a população geral ou o universo, isto é, se a amostragem é realmente representativa. A alternância de código é enfocada no presente trabalho, prioritariamente, sob o aspecto de sua função como estratégia para uma pedagogia culturalmente sensível, isto é, se através dela é proporcionado acolhimento, pelo fato de aceitar a língua trazida do lar pelos alunos.

Segundo Mason (1996, p.128), a organização dos dados gerados a partir de um corte não transversal envolve um olhar para partes discretas, partículas ou unidades do conjunto de dados, documentando algo sobre essas partes especificamente. Neste sentido, é praticamente guiado por uma busca pelo particular em detrimento do comum ou do consistente, e do holístico em detrimento do transversal.

3.2. Comunidade alvo do estudo

Através de conversas e entrevistas com o a diretora da escola, que no turno da manhã trabalha na Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município, e com um professor que trabalha na mesma secretaria e é responsável pelo acervo histórico do município, obtive

⁵⁶ Tradução feita por mim.

muitas informações e essas me ajudaram a entender melhor os dados trazidos por Knorst (2003) a respeito do município. Optei, portanto, como não sou natural nem moradora da localidade, apresentar a comunidade alvo do estudo a partir de dados impressos (Knorst). As informações obtidas com as entrevistas serão usadas para fins de triangulação e complementação.

O município, segundo Knorst (2003, p. 15) tem uma área de 157 km². A sua sede é um vale cercado por três planaltos, cujas encostas e cimos estão cobertos de reservas da Mata Atlântica ou de variadas espécies da tradicional policultura familiar, desenvolvidas, majoritariamente, pelos descendentes dos imigrantes alemães.

Pelos dados do IBGE de 2000, a população é de 5.888 habitantes, sendo 3.052 homens e 2.836 mulheres. A densidade demográfica é de 37,5 habitantes por km², com um crescimento vegetativo de 1,8%. Vivem na zona urbana 4.156 pessoas e, na zona rural, 1.732. O município conta com 4.409 eleitores, sendo 2.351 do sexo masculino e 2.058 do sexo feminino.

O município de Santa Maria do Herval faz limite ao norte com Gramado, a noroeste com Nova Petrópolis, a nordeste com Três Coroas, a leste com Igrejinha, a oeste com Picada Café e ao sul com Morro Reuter e Picada Hartz. A distância de Santa Maria do Herval a Porto Alegre é de 75 km, a Dois Irmãos é de 21 km, a São Leopoldo de 43 km e a Gramado de 26 km⁵⁷.

Segundo Knorst, a região que compreende o atual município de Santa Maria do Herval foi, prioritariamente, colonizada por imigrantes alemães. A vinda dos primeiros imigrantes alemães ao município de Santa Maria do Herval ocorreu entre 1835 e 1838, sendo estes originários da região agrícola do Hunsrück, na Alemanha. Várias foram as causas da emigração dos alemães para o Brasil, entre as quais se destacaram: a) as guerras napoleônicas

⁵⁷ Mapa no anexo 7 .

e a conseqüente crise econômica; b) as secas periódicas que empobreciam o povo alemão; c) a explosão demográfica; d) as facilidades oferecidas pelo governo alemão e a expectativa de um futuro promissor na nova terra.

Essa situação favorável à emigração na Alemanha foi intensificada pelo governo brasileiro, através de Georg Anton von Schäfer, agente de imigração, que fez as seguintes promessas aos imigrantes, a maioria infelizmente não cumpridas: a) viagem gratuita para o Brasil; b) naturalização brasileira automática; c) pagamento de despesas de manutenção por 2 anos; d) 360 braças ou 792 m de terras gratuitas; e) recebimento de animais bovinos, suínos e eqüinos; f) oferta de sementes e mudas para a lavoura; g) liberdade religiosa: católica ou evangélica; h) isenção de impostos durante 10 anos.

Ao chegarem ao Brasil, porém, como a maioria dos imigrantes alemães, os ascendentes dos atuais moradores da região de Santa Maria do Herval tiveram de enfrentar muitas dificuldades, agravadas, em especial, pelo isolamento geográfico em que se encontrava a região a ser colonizada. Segundo Knorst (2003, p. 14),

“Os imigrantes que atravessaram o Portal da Serra confrontaram-se com a correnteza do Rio Cadeia, as agruras do solo montanhoso, os animais selvagens de toda espécie, os índios e a mata virgem de difícil exploração. Esta era riquíssima em madeira de lei como cedro, canjerana, louro, timbaúva, canela e, sobretudo, uma enorme quantidade de pinheiros que serviram para a construção das primeiras casas”.

A colonização começou pelo Alto Morro dos Bugres, às margens do Rio Cadeia, que hoje é uma localidade que faz parte do Município de Santa Maria do Herval. Em 1849, em Baixo Morro dos Bugres foi construída a primeira capela, escola e cemitério do município de Santa Maria do Herval. Esta capela servia a três comunidades: Jammerthal, Walachei e Morro dos Bugres. Essa construção foi iniciada por 40 famílias.

A região que forma hoje o município de Santa Maria do Herval encontrava-se bastante isolada. A construção da estrada municipal ligando Boa Vista do Herval a Sapiranga, em 1907, facilitou o escoamento das safras agrícolas e o comércio local. Posteriormente, por

volta de 1910, foi construída a primeira ponte de madeira sobre o Rio Cadeia, que aproximou a região a Dois Irmãos.

Somente em 12 de maio de 1988 Santa Maria do Herval passou à categoria de município, ao qual foram integradas as regiões de: Baixo Morro dos Bugres, Alto Morro dos Bugres, Canto Becker, Boa Vista, Marcondes, Nova Renânia, Alto Padre Eterno, Baixo Padre Eterno, Padre Eterno Ilges e Vila Saeger.⁵⁸

Em 13 de setembro de 1949, com a Lei Municipal nº 121, mudou-se a sede do distrito de Padre Eterno, da localidade de Boa Vista do Herval, para Santa Maria do Herval, alterando seus limites. Em 1950, uma Lei Municipal estabelece que o nome do distrito de Padre Eterno passe a ser "Santa Maria do Herval". Então começou, segundo Knorst (op cit), uma grandiosa obra para a época, a construção do Hospital São José de Santa Maria do Herval.

Há várias versões para a origem do nome "Santa Maria do Herval". Dentre as que eu ouvi nas entrevistas, a mais corriqueira é ter surgido em homenagem à Santa Maria, padroeira da primeira capela construída na sede do Município, a Igreja Matriz Nossa Senhora Auxiliadora. A palavra "Herval" ressalta uma característica da região, que é a abundância de "ervais", e, portanto, uma forma de particularizarem sua padroeira.

Até 10 de setembro de 1959 Santa Maria do Herval pertencia ao 8º Distrito de São Leopoldo, Padre Eterno. Nessa data ocorreu a emancipação de Dois Irmãos e, com isso, a localidade passou a pertencer ao novo município e a ser o 3º Distrito de Dois Irmãos.

A via de acesso ao norte é a RS 115 e, ao sul, a BR 116, com o Atalho Ecológico da VRS 833, cujo asfaltamento, segundo Knorst, foi iniciado em 1998, pelo Governador Antônio Britto, continuado pelo Governador Olívio Dutra e deverá ser concluído pelo Governador Germano Rigotto, em 2003. Ele diz, que esta obra representa uma conquista histórica da comunidade hervalense, pois passariam a ser trajeto da rota romântica, isto é, poder-se-ia

⁵⁸ Mapa do município, de 1997, no anexo 8.

passar por Santa Maria do Herval para ir a Gramado. Até o momento, porém, o asfaltamento ainda não foi concluído.⁵⁹

O município conta com três festas municipais, nas quais toda a comunidade se engaja, sendo tema de discussão e explicação nas escolas. Percebe-se que são momentos culminantes na vida social no município. A “Kartoffelfest” (Festa da Batata) é a principal festa do município, realizada anualmente no segundo e terceiro finais de semana do mês de maio. Juntamente com essa festa é comemorado o aniversário do município.

Presenciei, na escola, atividades relacionadas com a história do município, como uma palestra, feita pelo professor historiador citado anteriormente. Observei, também que o próprio município organiza meios de transporte para levar as crianças da escola para a festa em uma determinada tarde durante a semana.

O “Kerb” é considerado uma festa tipicamente germânica, realizada sempre no terceiro fim de semana do mês de outubro. Sua origem se deve ao aniversário da igreja e é geralmente comemorada nas famílias, isto é, vai-se à igreja e depois se festeja em casa. A “Festa do Colono” ocorre no mês de julho e é em homenagem aos agricultores do município, que hoje é o maior produtor de Batata do Estado, com lavoura não mecanizada, tipo artesanal.

A escola do presente trabalho não está na sede do município, mas localiza-se no interior, a 5 km de estrada de chão da sede, em Boa Vista do Herval. É a localidade central e mais povoada do interior do município. Sua altitude média passa de 700m, daí o nome "Boa Vista do Herval". O povoamento, segundo Knorst (2003, p. 132), começou em 1870. *Speckhoff* (nome da localidade em alemão) provém do fato de que todos iam comprar *Speck* (toucinho) no comerciante *Hoff*.

Boa Vista do Herval foi sede do 8º Distrito de São Leopoldo, Padre Eterno, até 1949, onde funcionavam a Sub-Prefeitura e Sub-Delegacia, sendo que no porão desta eram

⁵⁹ Anexo 9: Fotos da região.

colocados os infratores da lei. Knorst destaca que na Sub-Prefeitura do Schpeckhoff, o Sub-Prefeito mais lembrado pelos antigos foi o Sr. Apolônio Costa, famoso por discriminar os descendentes alemães que não falavam a língua portuguesa.

O povoado de Boa Vista do Herval é formado por duas comunidades: na parte elevada, a Comunidade Católica e, na parte baixa, a Comunidade Evangélica. Sempre em torno da igreja e da escola se formava e crescia o povoamento. A escola do presente estudo localiza-se na parte elevada. Knorst diz, em relação ao valor que a educação tem para a comunidade, que:

“A educação para a formação humana e cristã e o aprendizado da leitura e escrita, de cálculos matemáticos e da religião dos filhos sempre foi uma das prioridades das famílias de imigrantes alemães”. (Knorst, 2003, p. 86)

Todo ensino na região era ministrado em alemão até ser proibido pelo governo, em consequência da 2ª Guerra Mundial e da nacionalização do ensino em 1938, quando as escolas paroquiais foram fechadas e foram criados os grupos escolares. Knorst exemplifica a proibição do alemão com o fato de a frase: *"Maria, mit dem Kinde lieb, uns allen deinen Segen gibt"* (Maria, com teu filho querido, abençoa a todos nós), escrita na boda da Igreja Matriz do Herval em alemão, precisou ser apagada por ordem do governo.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Castelo Branco⁶⁰, na qual foram gerados os dados, funciona no prédio da E. E. de Ensino Fundamental Dr. Alberto Schweitzer, que foi criada em 1947 com a denominação de Escola Rural de Boa Vista do Herval, ao lado do cemitério evangélico. No dia 10 de março de 1991, foi inaugurado o novo prédio da E. E. de Ensino Fundamental Dr. Alberto Schweitzer, na parte elevada de Boa Vista do Herval, onde permanece até hoje, atendendo da primeira série, primeira etapa até a 8ª série pela manhã e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) à noite.

Os principais dados oficiais obtidos em relação à escola me foram fornecidos pela diretora. Ela atua na direção desde julho de 2003. É nascida em Campo Bom, mas os pais são

⁶⁰ O uso do nome original da escola na pesquisa me foi autorizado pela direção.

da localidade e, desde os dois meses de idade, mora em Boa Vista do Herval. É formada em Pedagogia e está fazendo um curso de especialização em administração escolar.

Durante a entrevista com a diretora, no dia 12 de julho de 2004, surgiu o aspecto de ela, no Ensino Médio, ter estudado alemão e não ter gostado. Ao perguntar as razões, ela disse que se atrapalhava. Interpelei, então, dizendo que eu a tinha visto falando alemão normalmente. Então ela explica: “Sim, mas e ele (o professor de alemão) cobrava o padrão. Até pra ir ao banheiro. Se pedia errado tu não ia ao banheiro. Aí era meio complicado... E assim, também, eu tinha bastante dificuldade pra escrever o alemão gramatical. Então ele sempre me dava tema separado e aquilo saturava, sabe.”

Percebe-se, nesse relato, uma experiência negativa em relação à aprendizagem do alemão padrão. Observa-se, a partir do que diz a diretora, que ela sentiu uma grande frustração em relação ao alemão, pois tudo que acreditava saber, não estava sendo “validado” pelo professor. São histórias de vida que influenciam, de alguma forma, a postura das pessoas, em seus distintos papéis na comunidade escolar.

O funcionamento da Escola Municipal de Ensino Fundamental Castelo Branco no prédio da escola estadual ocorre desde 9 de agosto de 2003. Anteriormente ela funcionava em uma pequena sede ao lado da igreja católica em Boa Vista do Herval. Desde 1986 ela funcionava como escola de 1º Grau incompleto, isto é, até a 5ª série. A partir da mudança para o prédio da escola estadual, ela passou a funcionar até a 8ª Série, sendo que a primeira série, primeira etapa só foi instituída em 2004, turma observada neste trabalho.

Essa escola municipal tem como característica ser a que absorve as crianças que provêm de escolas com classes multisseriadas fechadas no município, e, portanto, ser uma escola núcleo. Já em 2001, ainda no prédio antigo, recebeu crianças oriundas da Escola Municipal Theodomiro Porto da Fonseca, também em Boa Vista do Herval, mais especificamente em Nova Boa Vista, na estrada para o Alto Padre Eterno.

Antes da transferência, porém, da escola municipal para o prédio da escola estadual, no primeiro semestre de 2003, ocorreu, segundo a diretora, que participou ativamente do processo, o fechamento de outras escolas com classes multisseriadas. As comunidades das respectivas escolas que seriam fechadas, segundo a diretora, apresentaram muita resistência. A administração municipal fez, então, um acordo: transformaria o prédio em que funcionava a escola em uma sede cultural. Os alunos também são buscados em suas localidades de origem pelo transporte escolar municipal, feito através de ônibus e kombis.

As escolas de classes multisseriadas fechadas são: E.M.E.F Professor João Klauck, de Alto Morro dos Bugres, E.M.E.F. Padre José Scholl, de Alto Padre Eterno e E.M.E.F. Bento Gonçalves de Linha Marcondes. Na turma observada neste trabalho, coincidentemente, havia crianças oriundas de todas as comunidades cujas escolas foram fechadas. A mãe do aluno Luiz, inclusive, na reunião dos pais, comentou que morava em frente à escola fechada e que era difícil para ela ter de mandar o filho tão longe.

Atualmente a escola atende, principalmente, às comunidades de Linha Marcondes, Canto Becker, Alto Morro dos Bugres, Baixo Morro dos Bugres, Nova Renânia, Alto Padre Eterno e Boa Vista do Herval, ou seja, crianças de sete comunidades.⁶¹ Não há restrições oficiais para a matrícula quanto ao local de moradia, mas segundo a diretora, os pais procuram as escolas pela proximidade ou facilidade de transporte.

Ainda existem escolas com classes multisseriadas no município, sendo que a escola do presente estudo recebe também, geralmente na 5ª série, crianças oriundas deste tipo de escolas. No momento da realização deste estudo (1º semestre de 2004), há crianças da E.M.E.F. Maurício Cardoso, de Padre Eterno Baixo, e da E.M.E.F. Amizade, da Vila Amizade. Além dessas existem, ainda, outras três escolas com classes multisseriadas, em uma a professora atende a 1ª e a 2ª séries e na outra, a 3ª e a 4ª série.

⁶¹ Para melhor compreensão da localização, ver mapa no anexo 8.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Castelo Branco tem em seu quadro de funcionários 12 professores, uma bibliotecária, uma diretora, duas merendeiras e duas faxineiras, todos funcionários municipais. Entre os professores há três que provêm das escolas fechadas.

Funcionando em regime seriado, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Castelo Branco tem, a partir do primeiro semestre de 2004, nove turmas, com o número total de 194 alunos no momento do presente estudo, distribuídos da seguinte forma:

Tabela 4. Número de alunos, turmas e séries da E.M.E.F. Castelo Branco.

Série	Número de alunos	Série	Número de alunos
1ª série, primeira etapa	18	5ª série	24
1ª série, segunda etapa	22	6ª série	20
2ª série	19	7ª série	24
3ª série	26	8ª série	15
4ª série	26	TOTAL:	194

Segundo a diretora, não há mais de uma turma por série devido à falta de salas de aula. As salas disponíveis, também, não comportam mais de 25 alunos adequadamente. Esta escola é semelhante, quanto ao número de alunos, às demais escolas-núcleo do município.

3.2.1 Participantes do estudo

O foco do estudo será a interação entre os alunos da primeira série, primeira etapa, e a professora da classe. As outras interações observadas com o professor de Educação Física e com a professora da biblioteca, com já dito anteriormente, servirão apenas para título de triangulação.

A identificação dos participantes alunos será feita por um nome próprio, pseudônimo, com o objetivo principal de preservar a identidade. Schegloff (1999, p. 565) também sugere essa prática em detrimento da classificação dos participantes na interação em categorias sociais, de identidades do discurso (interrogador / respondedor) ou de papéis profissionais que

desempenham. Ele justifica sua posição, por considerar a prática de identificação dos participantes em categorias um empecilho para a análise do que está acontecendo realmente na interação, levando a acionar conhecimentos, com base no senso comum, que podem não ser relevantes e atrapalhar a análise. Ele exemplifica dizendo que em uma consulta médica, nem tudo o que acontece no consultório tem a ver estritamente com o fato de o médico estar exercendo o papel de “médico” e o paciente de “paciente”.

Segundo Garcez (2002 a), a identificação dos falantes é, muitas vezes, atribuída pelo analista, que privilegia uma determinada categoria identitária, geralmente seguindo critérios de seu interesse analítico, sem considerar que essas escolhas estão sendo feitas e, que, portanto, trata-se de interpretação analítica.

Embora Schegloff (op cit) sugira não classificar os participantes da interação em categorias, ele mesmo diz que, dependendo do objetivo da análise, ele também usou categorias, algumas vezes relacionadas à seqüência da interação e outras a ocupações, profissões, etc.

A partir dessas reflexões, decidi denominar a professora da classe de “Rose” nas transcrições. Na análise de assimetria, do uso da alternância de código como um recurso pedagógico e para diferenciar a interação professor x aluno(s) da interação aluno(s) x aluno(s), eu a identifiquei como professora. Há, também, a necessidade de identificar os alunos quanto ao domínio da língua que apresentam ao iniciarem o semestre letivo, pois é relevante para a análise da interação, do uso das línguas e para a verificação de como o curso das interações transcorre.

Outro aspecto a ser considerado para a análise da interação é o fato de três alunos, Bruna, Ana e André, já terem freqüentado a pré-escola⁶² no ano anterior e a estarem

⁶² A pré-escola que freqüentaram pertencia à escola estadual e não tinha como preocupação primordial a alfabetização.

repetindo, por não terem a idade mínima exigida para o ingresso na primeira série segunda etapa e por não estarem totalmente alfabetizados.⁶³

Discriminar a participante “professora” tem como objetivo, portanto, analisar a tomada de turnos, pois segundo Schegloff (op cit), igual participação não significa que a tomada de turnos seja simétrica. No presente trabalho, portanto, as categorias entre os alunos quanto ao domínio de língua serão amenizadas através dos pseudônimos.

As formas institucionais da fala em interação, segundo Garcez (2002 b, p. 54), exibem uma organização modificada e peculiar com relação à matriz organizacional pela qual se pauta a conversa cotidiana. Ele argumenta que tal distinção é relevante para a compreensão do uso da linguagem e análise da fala-em-interação em situações institucionais e para o estudo da competência comunicativa e social.

Quanto ao discurso de sala de aula, Garcez (2002, p. 56) diz haver uma distinção em relação à conversa cotidiana. Os participantes demonstram que é um ritual de sala de aula. Segundo ele, com frequência, os encontros institucionais são organizados sob um formato padrão ligado a certas tarefas, ainda que estes formatos, muitas vezes interajam com rotinas que são geridas no momento e local da interação, isto é, não se refere tanto ao espaço físico, mas sim à seqüência organizacional dos turnos, típica para uma conversa institucional. Se não forem seguidas certas regras, há uma percepção de desvio do que se considera adequado naquela interação.

A partir disso, julgo ser mais uma razão para identificar a professora não por um pseudônimo, mas sim como “professora”, pois há diferença na organização da tomada de turno e pode-se também analisar melhor os eventos de caráter *menos ou mais* institucionais.

A professora da turma era nova na escola e pela primeira vez estava trabalhando com primeira série, primeira etapa. Ela é concursada pela prefeitura e trabalhou durante muitos

⁶³ Explicação obtida com a diretora da escola.

anos na creche municipal no centro de Santa Maria do Herval, perto de sua casa. É natural do interior de Santa Maria do Herval e aprendeu primeiro o alemão e depois o português. Com sua filha e marido o alemão é, não só, mas também língua de interação.

Ela é formada em magistério e está cursando o quarto semestre de Pedagogia. Para ela, a experiência com a primeira série está sendo um novo desafio. Em função disso, todas as segundas-feiras, durante a Educação Física das crianças, ela tinha um momento de troca de idéias e orientação com a diretora, que já tinha mais experiência com as séries iniciais.

Percebi, na primeira reunião que a professora fez com os pais, no dia 27 de março, sábado à tarde, que ela procurava se colocar como pertencente à comunidade dos pais, sensível às suas necessidades, mesmo desempenhando o papel de professora de seus filhos. Ao iniciar a reunião e explicar como funciona a rotina, ela começa a falar em português. Interrompe, porém, sua fala e pergunta se deve falar alemão. A partir de então ele alterna os códigos e percebe-se, por parte dos pais, mais interrupções para esclarecimentos durante a fala da professora quando usa alternância do que anteriormente, isto é, a participação dos pais aumenta. A maioria dos pais só falou em alemão na reunião.

Outro aspecto interessante é a preocupação da professora em relação à adaptação das crianças. Ela explica aos pais que é uma primeira experiência e que, mais importante do que saber fazer os trabalhos é aprender a conviver em grupo, com “coleguinhas diferentes”. Ela diz: “... se hoje eles não conseguem, devem ser valorizados pelo esforço”. Outra observação pertinente à postura da professora é o que ela diz aos pais em relação ao código: “Às vezes me esqueço de falar alemão com os que não entendem, então vocês têm que dizer para as crianças pedir⁶⁴ de novo”.

Esse é um foco de observação do presente trabalho: analisar como o uso dos códigos ocorre, se é uma forma de ajuda e se realmente seu discurso condiz com sua prática.

⁶⁴ É comum o uso de “pedir” com o sentido de “perguntar”.

Das 18 crianças participantes do estudo, duas não nasceram na região: uma menina, Marta, e um menino, José. Essas duas crianças também são as únicas na turma que não falam alemão. Marta veio de Três Passos. O pai de Marta sabe alemão, mas a mãe não. Por isso, a língua de interação em casa é o português. O pai inclusive comentou na entrevista que, às vezes, ela vem com alguma palavra em alemão que ouviu na escola e quer saber o significado. José nasceu em Canela e é criado pelos avós maternos, que não sabem alemão. O pai sabe alemão, mas a convivência é rara.

Das outras 16 crianças, três não sabiam português ao ingressarem na escola e 13 falam português e alemão. Apenas duas crianças moram no centro da localidade de Boa Vista do Herval,⁶⁵ onde se localiza a escola. Todas as outras vêm com transporte escolar. A idade média das crianças é de seis anos completos ou a serem completados no ano em curso (2004), conforme tabela abaixo. Nas primeiras duas observações havia mais uma menina, que era a mais nova da turma, que chorava muito⁶⁶. Embora a professora procurasse lhe dar atenção redobrada, ela no seu papel de professora, como mesmo declarou segundo meu diário de campo⁶⁷, precisa dar atenção a todos, pois para todos é um início diferente e difícil. Na minha terceira observação perguntei pela menina e a professora disse que ela iria voltar no próximo ano, pois ainda era muito pequena.⁶⁸

Tabela 5. Ordem cronologia da faixa etária das crianças

Ordem cronológica da faixa etária das crianças												
Sandra	Davi	Ana	José	André	Jamile	Marcos	Vasco	Joana	Bruna	Carlos	Carol	Jaques
07/97	09/97	10/97	01/98	02/98	03/98	03/98	03/98	04/98	04/98	05/98	05/98	06/98

⁶⁵ Vila localizada a cinco km do centro da cidade de Santa Maria do Herval.

⁶⁶ Outro menino (Luiz) também chorou.

⁶⁷ Do dia 01.03.2004

⁶⁸ Diário de campo do dia 08.03.2004.

Tabela 6. Línguas dos alunos

alemão			alemão e português									
Luiz	Davi	Marcos	Carlos	Joana	Miltom	Ana	Sandra	André	Vasco	Rita	Jaques	Bruna
												

4 UMA VISÃO MICROANALÍTICA DA INTERAÇÃO COM PRESENÇA DE ALTERNÂNCIA DE CÓDIGO

Para chegar a uma análise das interações nos eventos, procurei, seguindo as orientações de Erickson e Schulz (2002), explicitadas no capítulo três, primeiramente, olhar as atividades que compunham o dia-a-dia das crianças em aula e estavam registradas em vídeo. À medida que assistia aos vídeos, fiz uma tabela com algumas observações, que me ajudaram a definir, posteriormente, quais os tipos de ocasiões que seriam observados mais detalhadamente.

Nesta tabela registrei as atividades presentes em cada vídeo de forma cronométrica, apontando-as em minutos e segundos. Simultaneamente já fiz algumas observações, principalmente em relação ao que estava acontecendo quanto ao uso do alemão e a reação dos co-participantes da ação em curso.

Percebi que, em alguns momentos, a professora respondia e atendia em alemão, não só as crianças cuja língua predominante é o alemão, mas também as que sabiam bem o português. Em outros ela respondia em português e, se o aluno insistisse no alemão, ela mudava de código. Essa é uma descrição bem superficial das primeiras observações, mas que começa a delinear o que a pesquisa busca: verificar o que está acontecendo em termos de ação através da língua quando ocorre ou é evitada a alternância de código.

A partir da análise das observações feitas neste primeiro momento, começa a se delinear a resposta para uma questão do estudo: Em que eventos ocorre a alternância de

código e entre quem. Para isso julgo ser importante, também, a identificação dos participantes de cada atividade.

Apresento, abaixo, uma tabela das ocorrências da alternância de código, porém, sem o objetivo de quantificá-las, mas prioritariamente de constatar se elas ocorrem e entre quem, como já dito acima.

Tabela 7. Atividades em que ocorre alternância de código.

Ocorrência de alternância de código (português x alemão ou vice-versa)				
Atividade	Professor(a) x alunos		Alunos x alunos	
	sim	não	sim	não
a) entrada das crianças em sala para guardar a mochila;	X		X	
b) aula de Educação Física;		X	X	
c) beber água antes de voltar para a sala;		X	X	
d) rodinha inicial;	X		X	
e) brincadeira;	X		X	
f) hora do lanche;	X		X	
g) hora da higiene bucal;	X		X	
h) brincadeira livre no pátio (recreio);			X	
i) trabalho nas mesas;	X		X	
j) rodinha final;	X		X	
k) fila para saída da aula.	X		X	
i) Hora da Biblioteca	X		X	

Verifica-se, portanto, que ocorre alternância em todas as atividades em que a professora de série atua e na hora da biblioteca. Da mesma forma verifica-se que a alternância está presente nas interações entre os alunos em todas as atividades. Considero para a análise a alternância do alemão para o português, pois a língua instituída como oficial na interação escolar é o português. Analiso, porém, a correspondência que as falas em alemão recebem isto é, se são correspondidos em alemão, em português, ignorados ou criticados. Toda vez,

portanto, em que for falado em turno com alternância, sem especificar que é para o português, subentende-se do português para o alemão.

Logo no primeiro dia de observação, que não gravei em vídeo, apenas em áudio⁶⁹, ocorreu algo muito interessante no início da aula de Educação Física, às 13h e 10 min. Está um dia muito quente e a aula é dada em uma quadra de cimento no sol. O segmento transcrito abaixo pertence aos primeiros momentos de observação e, portanto, de contato com os alunos, pois a primeira atividade de segunda-feira á tarde é a aula de Educação Física.

Eu sentei perto da quadra para observar e tentar gravar a aula. Alguns alunos, achando que eu tinha água, vieram em minha direção. Como pode se perceber logo na linha 01, a aluna Sandra se dirige a mim em alemão, como se isso fosse algo natural. Identifico-me, no segmento abaixo, na participação da interação, como pesquisadora.

Segmento 3: Transcrição da fita. 26.02.2004. [duração: 00:01:43]

01	Sandra	(Deine) Noma? <i>(Teu) nome?</i>
02	Pesq	Ich? (.) <u>Carmen</u> . <i>Eu? Carmen.</i>
03		(0,2)
04	Sandra	(Hoscht keen Wassa?) <i>(Tu não tens água?)</i>
05	Pesq	<u>Kein</u> Wasser, nein. <i>Nada de água, não</i>
06	Sandra	Hã?
07		(0,1)
08	Pesq	Kein Wasser, né? <i>Nada de água, né?</i>
09	Sandra	Não, (ich) will Wasser <u>hon</u>. <i>Não, eu quero água.</i>
10	Pesq.	Willst du Wasser? (.) Aber der Professor lässt nicht. <i>Queres água? Mas o professor não permite.</i>
11		(0,2)
12	Pesq.	Willst du <u>Wasser</u> ham? <i>Queres água?</i>
13		(0,2)
14	Pesq	<u>Nachher</u>. <i>Depois.</i>
15		(0,3)
16	Sandra	Es is hei::β. <i>Está quente</i>

⁶⁹ Conforme explicado na subseção 3.1.

- 17 (0,2)
 18 Pesq °Es is heiß.°
Está quente.
- 19 (0,3)
 20 Pesq **Ihr misst dot spie::la.**
Vocês têm de brincar lá.
- 21 Sandra **Wa::s?**
O quê?
- 22 Pesq **Spiela dot. Fussball spiela.**
Jogar lá. Jogar futebol.
- 23 Sandra °ahã°. () (wie) tust du net richtig varzähla?
 () (Como) que tu não conversas direito?
- 24 (0,2)
 25 Sandra Hã?
- 26 Pesq **Ich? >Kann net richtig< verzähla?**
Eu? Não sei conversar direito?
- 27 Sandra (na)
- 28 Pesq **Ne::?**
Não?
- 29 (0,2)
 30 Pesq **Und- e português tu fala?**
E
- 31 (0,1)
 32 Pesq Fala?
- 33 Sandra **Deut::sch**
Alemão
- 33 Pesq **Deutsch? (.) E português?**
Alemão?
- 34 (0,5)
 35 Pesq **Wie heißt du noch? (.) Wie ist dein Na[me?**
Como tu te chamas? Como é teu nome?
- 36 Sandra [Sandra Knorst.
- 37 Pesq Sandra::?
- 38 (?) (?)
- 39 Pesq **Und du?**
E tu?
- 40 Doris °Doris°
- 41 Pesq **Wie?**
Como?
- 42 Doris Do::ri::s.
- 43 (0,1)
 44 Pesq Doris, ahã::
- 45 (0,2)
 46 Pesq Ahã::
- 47 (0,1)
 48 Pesq **Und du?**
E tu?
- 49 Davi Davi.
- 50 Pesq A:: Davi::
- 51 (0,2)
 52 Pesq **Und du?**
E tu?
- 53 Miltom °Miltom Schmitz°
- 54 Pesq Miltom::?
- 55 Miltom Schmitz

56		(0,2)
57	Pesq	Ahã. (.) Spielst du kein Fussball, Miltom? <i>Tu não jogas futebol, Miltom?</i>
58		(0,1)
59	Pesq	Ne? <i>Não?</i>
60	Miltom	Ich (ruha) bisschen. <i>Eu (estou descansando) um pouco.</i>
61	Pesq	[Hã?
62	Sandra	[(Du kannst) net richtig varzehla wie ich. <i>(sabes) não conversar direito como eu.</i>
63		(0,1)
64	Pesq	Nee::, ich kann net richtig °verzehla.° <i>Não, eu não sei conversar direito.</i>
65	Sandra	Für was? <i>Por quê?</i>
66	Pesq	Ich verzehe ein bisschen <u>anders</u>. <i>Eu converso um pouco diferente.</i>
67	Sandra	Hã.
68	Pesq	Aber kannst du mich verstehn? <i>Mas tu consegues me entender?</i>
69		(0,1)
70	Pesq	Ja? (.) Dann is es gut.[Hã? <i>Sim? Então tá bom.</i>
71	Sandra	[Ein bisscha <u>net</u>. <i>Um pouco não.</i>
72	Pesq	Ein bisscha <u>net</u>? (.) Hãhã? <i>Um pouco não?</i>

Como eu falo alemão padrão, procurei interagir em alemão e, à medida que a interação avançava, aproximar o meu alemão à variedade falada por Sandra. Fui surpreendida com a observação de Sandra na linha 23, quando ela me questiona sobre o fato de eu não saber falar adequadamente. Eu parecia não querer compreender a colocação dela, isto é, não crê no que eu estava ouvindo, pois, visto que eu sou professora de alemão, como eu não saberia falar em alemão? Essa surpresa está expressa no reparo que faço na linha 26 e novamente na linha 28, após ter recebido uma resposta negativa, isto é, Sandra reitera sua posição.

Procuro, então, seguir a interação, perguntando pelos nomes dela e dos outros alunos presentes, mas qual a minha surpresa? Na linha 62, Sandra volta a insistir que eu não sei conversar em alemão adequadamente e eu digo-lhe na linha 63 que falo de uma forma diferente. Ela aceita a minha explicação na linha 64.

Isso me fez refletir sobre o valor e o prestígio que a variedade de alemão que a comunidade fala tem para os membros da comunidade. Para Sandra, o modo como as pessoas de sua comunidade falam alemão é o correto. Ela ainda vê as outras maneiras, a minha, por exemplo, como uma “fala com problemas”. Percebe-se nesse episódio, que as crianças, mesmo sabendo que na escola é falado o português, ainda usam a variedade do lar e essa tem prestígio entre eles. Se alunos, como Sandra, forem introduzidos na escola por uma pedagogia culturalmente sensível, eles manterão sua auto-estima, sua identidade o que, conforme proponho no presente trabalho, contribuirá para o seu sucesso escolar.

Já na aula de Educação Física não ocorre alternância por parte do professor com os alunos, pois ele não fala nem entende alemão. Há, nessa aula, muitos momentos em que as crianças explicam umas para as outras o que o professor está querendo. Embora a aula de Educação Física não seja foco de análise, é importante observar que as falas do professor não são somente explicadas para as crianças que não sabem português, mas também para outras quando os colegas percebem que elas não entenderam. Parece-me, principalmente por parte dos três alunos que já freqüentaram a pré-escola no ano anterior, que, como eles já conhecem alguns procedimentos e rituais, sentem-se responsáveis por ajudar os que estão iniciando.

As aulas tinham uma estrutura rotineira. A professora inclusive se manifestou espontaneamente a respeito da rotina, no dia 17 de maio (10ª observação), conforme anotei nas notas de campo: “Gosto de rotina, para que eles se acostumem aos diversos ritos de aula, para que eles sabem: agora é hora disso, depois daquilo”.

As aulas na segunda-feira eram compostas por momentos que podem ser facilmente detectados e que chamarei de atividades da aula⁷⁰, pois estão subdivididos em eventos detectáveis, constituídos por mudança de enquadres, conforme Goffman (2002, p.113). São eles: a) entrada das crianças em sala para guardar a mochila; b) aula de Educação Física; c)

⁷⁰ Serão especificadas apenas as atividades de aula enfocadas no trabalho

beber água antes de voltar para a sala; d) rodinha inicial; e) brincadeira; f) hora do lanche; g) hora da higiene bucal; h) brincadeira livre no pátio (recreio); i) trabalho nas mesas; j) rodinha final; k) fila para saída da aula. Nem todas as tardes de segunda-feira ocorreram, porém, do mesmo modo.

Para prosseguir a análise, selecionei, então, duas atividades, hora da rodinha inicial e o início do trabalho nas mesas⁷¹ para observar como a interação é co-construída, principalmente quando ocorre a alternância de código. Decidi, a partir da identificação desses momentos específicos, revê-los para fazer uma análise mais “micro” (Erickson e Schulz, 2002) das estruturas que compõem os segmentos selecionados.

A primeira atividade observada é a “hora da rodinha inicial”. Não a chamarei de evento de letramento, pois não configura um evento único, como já mencionado no capítulo 3, subseção 3.1.1. Há mudanças observáveis das estruturas participativas, do alinhamento e do tópico dentro desta atividade que constituem eventos, ora de interação mais dirigida, como a chamada, a oração e a historinha, ora menos dirigida, mas que segue certo ritual, como o momento em que os alunos relatam algo sobre o fim de semana.

Esses eventos, por sua vez, são moldados pelas práticas de letramento, que estão determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita, podendo esse uso ser mais diretamente identificável, como por exemplo, a leitura da historinha ou menos, como a hora de contar sobre as atividades do fim de semana. Os eventos de letramento mudam, conforme mudam essas condições (Kleiman, 2001). Os alunos participam de momentos que possibilitam maior interação e interrupções para questionamentos e perguntas, havendo uma co-construção da interação, e momentos em que a professora conduz, com mais assimetria o fluxo da interação.

⁷¹ Conforme explicitado na subseção 3.1.1.

Mesmo tendo organização parecida a cada dia, a “hora da rodinha inicial” não é sempre constituída dos mesmos eventos. No entanto, há eventos constantes na “hora da rodinha inicial”: oração, chamada, momento de falar sobre si, historinha contada pela professora ou por um(a) aluno(a) (sendo que, em alguns dias, este último passou para a “hora da rodinha final”). Considero, em todas as observações, como encerramento da “hora da rodinha inicial”, o momento em que a professora introduz uma brincadeira, um jogo ou organiza e prepara as crianças para o lanche.

Na atividade “trabalho nas mesas”, por sua vez, identificam-se quatro eventos principais, delimitados, principalmente pela estrutura social da interação (Barton e Hamilton, 2000). No primeiro evento, a professora explica a atividade a ser desenvolvida. No segundo os alunos trabalham nas mesas, às vezes em grupos e outras individualmente e a professora monitora e assessora. No terceiro momento o aluno submete seu trabalho para a aprovação e comentário da professora. Se ela permitir, ele pode, então, brincar no tapete com os colegas e os brinquedos disponíveis em sala, o que configura o quarto momento, até que a professora encerre a atividade com todos, geralmente chamando-os para a “rodinha final”.

Procurando ater-me aos estágios de análise propostos por Erickson e Schulz (2002), especificados na seção 3.1.1 deste trabalho, passei a localizar na atividade “hora da rodinha inicial” os momentos de início e fim de eventos que a constituem, bem como as articulações presentes para passar de um evento para outro. Essa localização foi feita em forma de tabela, com descrição mais específica do que marcava a transição, bem como o início e fim dos eventos. Na tabela consta a localização cronométrica em minutos e segundos e a especificação em tópicos do que foi observado.

Ao mesmo tempo, fui demarcando, na mesma tabela, os momentos em que ocorria a alternância de código, entre quem, e fazendo uma descrição superficial do que estava acontecendo em torno da alternância. Realizei esse processo com seis das dezoito atividades

da “hora da rodinha inicial”, fazendo a transcrição das falas de alguns momentos, para olhar mais especificamente o que exatamente estava acontecendo.

Percebi, então, que havia “coisas intuitivamente maiores” (Erickson e Schultz, 2002, p.231) acontecendo como, por exemplo, o modo como a professora inicia cada atividade, se ela atende ou não alunos que não reconhecem o evento em curso, isto é, se há suspensão do tópico ou suspensão do piso⁷² e realinhamento das estruturas de participação. Segundo Erickson e Schultz (2002, p.217), crianças e adultos devem saber quais formas de comportamento verbal e não-verbal são apropriadas em cada contexto social. Em geral, os professores esperam esse reconhecimento por parte dos alunos e, quando não ocorre, muitas vezes é razão de conflito. De semelhante modo, no presente trabalho pode ser analisado o uso do alemão em sala de aula, ambiente onde a língua de interação deveria ser o português.

Outro aspecto observado é como é feita a transição de um evento para o outro, isto é, como a professora sinaliza a mudança, quais são as pistas de contextualização presentes para que todos percebam o início de outro evento. A partir disso, concentrei-me em buscá-las e descrevê-las mais detalhadamente nos dados gerados na atividade “hora da rodinha inicial”, transcrevendo algumas transições dos dias pré-selecionados como foco de transcrição, já explicitado no capítulo 3, subseção 3.1.1. A análise dessas transições será apresentada mais adiante, neste capítulo.

A partir da tabela dos dados totais em vídeo com observações e da tabela da localização dos momentos de transição e de algumas alternâncias, foram selecionados, então, os dias cujas interações foram transcritas, como já mencionado anteriormente, no capítulo 3, deste trabalho. Todas as ocorrências de alternância nos dias selecionados, tanto na HRI como

⁷² Segundo Schultz, Florio e Erickson (1985, p.26), “Um comentário coletivo ou de algum participante é sobreposto em relação à observação de falante primário, durante o qual o piso conversacional em curso pode ser suspenso... O falante primário pode ou não participar e pode ou não retomar o piso que foi suspenso. ... Em alguns casos o tópico anterior pode ser abandonado e uma nova conversa continua seu fluxo”.

no TBM foram transcritas.. Algumas transcrições serão usadas mais vezes, sendo analisado um aspecto em cada momento.

Além disso, foram transcritas interações pertinentes para a análise de transições de eventos e de ocorrência da estrutura tripartite IRA (Iniciação – Resposta- Avaliação) ou IRF (Iniciação – Resposta – Feedback), (Cazden, 2001, p. 31). A autora denomina essa estrutura interacional de “fala⁷³ da aula tradicional”.

4.1. Transições de um evento para outro dentro das atividades.

As reflexões sobre como definir evento e a decisão em optar por dividir o que está acontecendo em sala de aula em atividades e essas em eventos apóiam-se nos conceitos teóricos de *evento* (Garcez e Ostermann, 2002), *estruturas participativas* (Philips, 2002, Schultz, Florio e Erickson, 1982), *enquadre e alinhamento* (Goffman, 2002) e *pistas de contextualização* (Gumperz, 1982), a partir dos quais será procedida a análise de alguns excertos transcritos nos dados gerados. A análise dos tipos de estruturas participativas será calcada nas concepções teóricas desenvolvidas por Schultz, Florio e Erickson (1982, p. 24 a 27), explicitadas no capítulo 3, subseção 3.3.

O segmento analisado a seguir é retirado da primeira gravação em vídeo realizada na classe. Os alunos estão iniciando a sua segunda semana de aula. A aula ocorre no turno da tarde e os alunos entram às 13h. No primeiro período têm Educação Física e o segmento abaixo corresponde à volta para a sala de aula e início das atividades com a professora da classe. Professora e alunos pegam as cadeiras e sentam-se em círculo. A professora ainda atende alguns alunos individualmente, fecha a porta e, antes de sentar definitivamente, dirige-se a alguns alunos para que abram a rodinha, caso contrário não conseguiriam se enxergar.

⁷³ Cazden usa “talk”

Segmento 4 -HRI- CD 2 – Segmento 2 [01.03.04 – 01:36-03:18]

	(01:36) ⁷⁴	
01	Rose	>Vamos fazer uma rodinha redondinha,=
02		(.)(ruídos de movimentação das cadeiras e algumas falas))
03	Rose	= senão a gente não consegue enxergar todo mundo.<
04		(0,2) ((ruídos e falas baixas entre os alunos))
05	(?)	Hã::
06	Marcos:	(he : horch ma ein [bissch]e () ((dirigindo-se a um aluno não
07		identificado))
		<i>ei, escuta um pouco</i>
08	Rose. :	[eh : :]((sentando-se))
09		(0,3)
10	Rose.:	<u>Antes</u> a gente não : : tinha como fazer a oração, que o professor
11		veio buscar vocês (mas [temos que fazer a oração] <u>tá</u> ? =
12	Marcos:	[(oi senta aqui)]
13	Rose.:	= Alguém quer fazer a oração, de vocês?
14		(0,2)
15	Rose.:	Alguém de vocês quer come[çar?]
16	Vasco:	[e[u]
17	Sandra:	[e[u] ((levantando o dedo))
18	Marcos:	[eu]
19	Rose.:	T[a, e]ntão pode começar.
20	(?)	eu.
21	Sandra:	Quem vai começar?
22	Rose.:	<u>Tu</u> – Tu disse que queria começar (.) então pode ser . (.)
23	Bruna:	Eu :: quero começar ::
24	Rose.:	Daí hoje a <u>Sandra</u> vai começar e amanhã pode ser <u>você</u> (.) Tá bom ?
25		(0,1) ((Bruna acena com a cabeça)).
26	Sandra:	Que eu tenho que dizer?
27	Rose:	Como tu quiser:: (.) O que tu quiser :: rezar.
28		(0,1)
29		((Bruna sinaliza a vontade de fazer a oração e a professora se
30		dirige a ela))
31	Rose:	Tu sabe? Então tu começa.
32		(0,1)
33	Bruna:	Eu não sei.
34	Rose:	Não sab[e?]
35	Ana:	[()] ((levantando-se e indo em direção à janela)).
36	(?)	[(eu sei)]
37	Rose:	En[tão ta ::
38	(?)	[(eu sei, eu)]
39	Rose:	HOJE EU VOU fazer a ora[ÇÃO
40	(?)	[Es is he iß:: <i>Está quente</i>
41	Rose:	[tá, ela já tá abrindo ali.
42		(0,2) ((Davi levanta correndo em direção à janela, bem como
43		várias outras crianças))
44	Rose:	<u>Davi</u> :: (0,1) Davi ::
45		((barulhos e falas incompreensíveis))

⁷⁴ Tempo correspondente à localização da transcrição no CD.

- 46 Ana: Quando eu, eu levanto, os outros tam[bem (levantam)
 47 Rose: [eh::]
 48 (0,2) ((alunos voltam a sentar-se))
 49 Marcos: ((estando perto das janelas)) (Eu vou ()) (**Ich hab da**)
 Eu tenho /fiz algo lá
 50 Ana: (**die kann schlapp we[rde**)
 Pode ficar tonta (do calor)
 51 Rose: [Deu?
 52 (0,2) ((alunos continuam voltando para os seus lugares))
 53 Ana: (**all da rauf run[na**)
 (Todos de cima para embaixo)
 54 [Hh ((risadas))
 55 (0,2)
 56 (?) >Casinha vai caí< ((referindo-se a uma estante com livrinhos que
 57 está no canto da sala e fica em frente da última
 58 janela que Marcos tenta abrir))
 59 (?) °Que casinha vai [caí ?°
 60 Rose: [Deixa essa fechada->essa não dá< pra abrir.
 61 (0,1)
 62 (?) ([)
 63 Rose: [Ta, daí eu vou fazer a oração:: depois a gente começa daí,
 64 as atividades. (.) Em nome do Pai, do Filho do Espírito Santo, Amém.=
 65 San::to an[jo do Senhor,
 66 Coro °[jo do Senhor,

Na linha 08 a professora senta-se pronunciando “eh” longamente. Esse sinal pode ser interpretado na presente interação como uma pista de contextualização, através da qual a professora procura focar a atenção dos alunos para a atividade que quer iniciar: a oração. Com a pronúncia longa de “eh”, a professora faz uso de uma pista de contextualização explícita, segundo Schultz, Florio e Erickson (1982, p.42), pois é uma forma indireta de chamar a atenção dos alunos para um novo foco.

Anteriormente havia conversas laterais entre os alunos e a professora estava ocupada com alguns alunos individualmente, o que configura a estrutura participativa tipo IV, conforme Schultz, Florio e Erickson (1982). Posteriormente a professora conquista o turno primário e passa a configurar-se uma interação cujas características das estruturas participativas correspondem ao Tipo II, em que há apenas um falante primário que se dirige a todos os presentes, devendo haver uma confirmação por parte dos ouvintes através da postura corporal, de que estão atentos ao que está sendo dito.

Na linha 10 a professora explica porque a oração inicial só estava sendo realizada nesse momento e não quando os alunos chegaram à escola. Na mesma fala, ela justifica com “mas temos que fazer a oração, tá?” o fato de que há rituais em aula que devem ser cumpridos e aprendidos e que fazem parte dela, mas faz uma mitigação com a pseudo-pergunta “tá?”.

Oferece, então, o turno aos alunos, em que podem manifestar a vontade em fazer a oração. É interessante observar que na linha 13 ela pergunta e, não obtendo resposta imediata, pergunta de forma diferente na linha 15 e logo surgem manifestações. Passa-se então à negociação, linhas 20 a 36, com Sandra e Bruna, pois Sandra não havia compreendido que ela poderia fazer a oração e Bruna também manifestou vontade, mas parece não saberem o que rezar.

Na linha 39, a professora retoma o turno e decide fazer a oração, quando o piso é suspenso (Schultz, Florio e Erickson 1982, p.26) por uma seqüência lateral, linha 40 piso composto pelo tópico “abrir as janelas” com comentários sobre o calor.

Na linha 63 a professora sobrepõe o seu turno a conversas ainda em curso e retoma o tópico “oração”, passando imediatamente a fazer o sinal da cruz. Ela resolve a disputa e as dúvidas das crianças impondo-se como a pessoa que vai fazer a oração. Dessa forma, ela impõe limites claros ao que está acontecendo. É interessante, também, observar que a maioria dos alunos apenas se alinha para a ação em curso na quarta sílaba da oração e, mesmo assim, a professora não os repreende, esperando que todos se acomodem à ação em curso.

A oração é finalizada com o sinal da cruz e a professora passa para o próximo evento da atividade HRI, segmento 3, linha um. Novamente a professora usa uma pista contextual explícita “ah::” para que os alunos voltem sua atenção ao novo tópico a ser tratado: o recolhimento de material, garrafas plásticas e caixinhas, e verificação de quem trouxe o referido material.

Segmento 5 - HRI- CD 2 – Segmento 3 [01.03.04 – 03:36-05:10]

- 01 Rose: Ãh:: quem trouxe (.) quem trouxe o material?
02 (0,1)
- 03 (Bruna) E[u
04 [de casa (.)as garrafas,
05 (0,1)
- 06 E as caixinhas,(.) alguém trouxe?
07 (?) Eu não.
- 08 Carlos: °Eu° ((levantando o dedo))
09 Rose: Tu trouxe? ((dirigindo-se a Carlos))
10 ((Carlos levanta da cadeira, alguns alunos levantam o dedo, outros
 falam))
- 11 (?) Eu não, eu não
12 Rose: (então pode) trazer aqui.
13 (0,3)((há movimentação e falas mistas em torno do tópico ter ou
 não trazido o material))
- 14 (Ana) O que profe?
15 Rose: As garrafas,
16 (0,1)
- 17 (Marcos) (eu esqu[eci)
18 Rose: [E as]caixi[nhas.
19 (?) [()]
- 20 Rose: >Foi tu que me entregou aquelas lá?< ((dirigindo-se a Ana))
21 ((Ana acena positivamente com a cabeça))
22 (0,1)
- 23 (?) Eu esqueci.
24 (0,2)
- 25 (?) Profe eu es[queci ()]
26 Rose: [Tá , então pode trazer amanhã, pra gente organizar o
 nosso material::
27 (0,3) ((alunos estão alcançando material para a professora))
- 28 Rose: °Depois a gente coloca ali° (.)
29 Rose: Ou leva ali no cantinho com as outras °garrafas°.
30 Rose: Ali, (.) no cantinho lá. Pode levar. ((devolvendo garrafas para
 Doris e Carol, que estavam alcançando o material))
31 (0,3)
- 32 Ana: **Awa, ich hon viel (geschluckt,wies ja gar nicht wie es geb hat.)**
 Mas eu (engoli) bastante, nem sei como consegui .
- 33 Marcos: **(Kriest da von net mehr Fuss,) aich| hh**
 (Não pega mais pé (na água)
- 34 Rose: [**Wer du?**
 Quem, tu?
- 35 Ana: **Ja.**
 Sim.
- 36 ((seguem-se falas em alemão por parte de Bruna com Marcos
 e Ana sobre o tópico iniciado por Ana, enquanto a professora
 orienta Carol e Doris em relação ao lugar em que devem colocar
 as garrafas durante 10 segundos.))
- 37 Rose: **Hast auch mitgebrum?**
 também trouxeste? ((dirigindo-se a Luiz que estava mexendo na
 sua mochila))
38 (0,1)
- 39 Rose: **Das brauchst net hola,** °>não precisa pegar<°.

- Isso não precisa pegar.*
- 40 Rose: TÁ:: A GENTE RE[cebeu ,
 41 Bruna: [() ((em alemão durante 0,6))
 42 Rose: [Ah::
 43 (0,2) ((algumas crianças ainda não estão sentadas))
 44 Rose: A gente vai fazer a chamada,
 45 (0,1)
 46 Rose: =depois vocês vão contar, o que vocês fizeram no final de semana.

A pergunta lançada pela professora é interpretada pelos alunos como convite ao turno e envolvimento na atividade, isto é, eles respondem ou erguem a mão, levantam de seus lugares e vão buscar o material que trouxeram (linha 13). Há uma estrutura do tipo VI, isto é, coexistência de múltiplos pisos conversacionais e sobreposição de falas. Na linha 32 o tópico comentado por Ana com Marcos, com uso de alternância, se sobrepõe na interação em relação aos demais pisos conversacionais em andamento concomitantemente. Num enquadre paralelo, Ana comenta o fato de ter tomado muita água (em um banho de rio ou piscina)⁷⁵ e quase ter se afogado, ao que Marcos concorda que não dá pé naquele lugar. A professora, na linha 34, se alinha ao piso conversacional, e depois volta a se envolver com o recebimento do material, como pode ser visto na linha 37.

O fluxo da interação das linhas 03 a 39 é bastante assimétrico, por permissão da professora, contando com a simultaneidade de vários pisos, aos quais a professora em alguns momentos se alinha ou também não e, portanto, estes correm paralelos. Na linha 40, ela sinaliza implicitamente, falando em voz alta que quer retomar o turno e, portanto, o alinhamento dos participantes deve ser modificado. Ela não é atendida, pois algumas crianças continuam conversando. Na linha 43, ela faz nova tentativa com a pronúncia longa de “ah”, contextualizando explicitamente que deseja uma mudança no alinhamento dos participantes. Na linha 44 a professora entra diretamente no novo evento da atividade, mitigando, porém sua entrada brusca na linha 46, renunciando (Schegloff, 1995, p. 195) que os alunos terão chance

⁷⁵ Não é possível descobrir através da interação.

de falar, isto é, direito a um turno mais longo, depois da chamada, ao contarem o que fizeram no final de semana.

Há, portanto, nos segmentos quatro e cinco, a partir do conceito de evento (Garcez e Ostermann, 2002), três eventos distintos na interação. O primeiro é a oração, composto por quatro estruturas de participação (Schultz, Florio e Erickson, 1982) a) alunos e professora sentam-se em círculo, linhas 01 a 07 do segmento dois; b) professora inicia a atividade da oração e a negociação de quem quer fazê-la, linhas 09 a 36 do segmento dois; c) surge um tópico encaixado, o calor e a abertura das janelas, fazendo com que o tópico “oração” seja suspenso, linhas 38 a 57 do segmento dois; d) retomada da oração e realização desta pela professora, juntamente com os alunos, linhas 58 e 59 do segmento dois.

O segundo evento é o recolhimento do material, no qual podem ser detectadas três estruturas: a) recolhimento do material, linhas 01 a 31 do segmento três; b) suspensão do curso da interação e saliência de um tópico paralelo ao qual a professora se alia, linhas 32 a 36 do segmento três e cujo tipo de estrutura participativa, segundo Schultz, Florio e Erickson (1982, p. 27) é do tipo III B; c) volta à estrutura “recolhimento de material, linhas 37 a 39 do segmento três. O terceiro evento é a chamada, do qual foi transcrito apenas o início.

Percebe-se nas interações comentadas acima, que a professora apresenta uma postura receptiva, isto é, aceita comentários, alternância de código e pisos paralelos, sinalizando a mudança de eventos, primeiramente por pistas contextuais implícitas e, só, posteriormente, usa pistas contextuais explícitas. Com esse modo de agir, ela dá voz aos alunos, os ratifica e respeita os seus turnos, o que está de acordo com a pedagogia culturalmente sensível.

4.2. Eventos com a presença de seqüência interacional tripartite (IRA)

Detectar a presença da estrutura tripartite (IRA) será um critério empregado no presente trabalho para determinar se o evento analisado é mais ou menos institucional e,

portanto, analisar se há igual forma de ocorrência da alternância de código ou não e não para julgar o uso dessa estrutura. Isso não significa que o contexto da interação⁷⁶ será ignorado e apenas a seqüência analisada. O contexto será tratado na perspectiva da Análise da Conversa, segundo Drew e Heritage (1992, p. 19), como projeto e produto das próprias ações dos participantes e, portanto, produção inerentemente local transformada a cada momento.

Adoto a postura de Cazden (2001, p. 56) em relação à estrutura de aula tradicional e não tradicional, que diz que a importância do discurso no esforço em melhorar da escola não está em decidir que estrutura é melhor, mas em discutir a necessidade dos professores em ter um repertório de estruturas e estilos de ensino e de eles terem consciência quando um estilo é mais ou menos apropriado, de acordo com os objetivos a serem alcançados.

O segmento abaixo foi retirado dos dados gerados na hora do trabalho nas mesas. Os alunos haviam conversado sobre a festa de São João, que ocorreu na escola no sábado anterior, durante a HRI. Na interação transcrita abaixo, a professora está iniciando a explicação do trabalho que os alunos devem realizar naquele dia.

O trabalho nas mesas é a atividade em que a sinalização de se tratar de um evento de letramento está mais presente, pois os alunos manipulam lápis pretos, giz de cera, lápis de cor e canetinhas e recebem folhas para as tarefas. O material escrevente é colocado em uma garrafa plástica cortada ao meio e usado coletivamente pelos alunos na mesa, enquanto as folhas são distribuídas pelo(a) ajudante do dia ou pela professora.

Segmento 6 - TBM- CD 37 – Segmento 1 [28.06.04 – 27:16-29:12]

01	Rose	Ó:, aqui (.) tem (.) quantas bandeirinhas=
02		(0,1)
03	Rose	=nas folhas de vocês?
04	(?)	°uma, duas, três, quatro, [cinco, seis ()]°
05	(?)	[se[is-

⁷⁶ Seguirei para a análise a definição de contexto de Drew & Heritage (1992, p. 18): “O termo “contexto” é usado aqui para referir-se à configuração local imediata da precedente atividade na qual ocorre a fala e, também, ao “amplo” ambiente da atividade na qual aquela configuração reconhecidamente ocorre”.

06	(?)	[seis
07	(?)	seis-
08	(?)	OI::TO::
09	(?)	SE::te::
10	(?)	SE[IS-
11		(0,4) ((falas simultâneas dos alunos e da professora))
12		(0,6) ((falas simultâneas, citando números, dos alunos))
13	Rose	Pss::t
14		(0,1)
15	Rose	NÃO É PRÁ grita::r(.) Quem falou oi::to, contou ce::rtinho.
16		(0,1)
17	(?)	Oi[to
18	(?)	[oito
19		(0,1) ((vários alunos dizem “oito”))
20	Rose	Quem falou cinco, seis ou sete, <u>não</u> contou direiti::[nho.()
21		[((vários alunos dizem “oito”))
22	Rose	Ó, uma, duas, três(.) quatro, cinco, [seis, sete, oito.]
23	André	[>um, dois, três,]
24	André	=quatro, cinco, seis, sete, oito.<
25	Rose	Então aGO::ra vocês podem pint::ar as bandeirinhas,=
26	(?)	()
27	Rose	= >aqui também< pode pinta::r.
28		(0,2) ((alunos já pegam os lápis para começar a pintar))
29	(?)	Lui::z
30	Rose	Escuta aqui. (.) Eu não expliquei. Pode ir guardando.
31		(0,2) ((alunos que pegaram os lápis guardam-nos novamente))
32	Rose	Já que tem °briga° por causa das canetinhas, então eu vou >°tirar uma< daqui.°
33		(0,2)
34	Rose	Hã::
35		(0,1)
36	Rose	Aqui, as bandeirinhas também podem pintar, mas não com uma cor muito <u>forte</u> , °daí° não aparece mais a letra >que tem <u>dentro</u> .<
37		(0,1)
38	Rose	Tá::?
39		(.)
40	Rose	E qual é- que que é isso <u>aqui</u> ?
41	Coro	Fo::go.
42	Rose	Fogo?
43	Coro	Foguei::ra.
44	Rose	Foguei[ra.
45	Bruna	[e LEnha.
46	Rose	E quando que:::, quais as festas que a gente:: bota fogueira?
47	Coro	São Jo[ão.
48	Coro	[São Jo[ão.
49	Rose	[São Joã::o, né?
50	Rose	Que que é isso <u>aqui</u> ?
51	Coro	Lenh[a
52	Coro	[Le[nha
53	Rose	[Que <u>cor</u> é a lenha?
54		(0,1)
55	Coro	Marro::m.
56	Rose	E o <u>fogo</u> ?
57		(0,2)

58	Coro	Verme::lho
59		(0,2) ((falas simultâneas sobre a cor do fogo))
60	Rose	Quê?= (.) ((continuam as falas simultâneas dos alunos))
61		
62	Rose	Tá um pou[co]
63	(?)	[a]zu::l.
64	Rose	Tá um pouco mistur <u>ado</u> .
65		(0,1)
66	Rose	Os tons são em amare <u>lo</u> , a- alaranjado(.) um pouco avermelha::do.
67		(0,1)
68	Rose	O azul é só no fogão a g <u>ás</u> , (.) que a gente enxerga o fogo azu::l.
69		(0,1)
70	Rose	só (no fogão a gás), mas é por causa do gás.
71		(.)
72	Rose	Assim, quando é com lenha, (ger) o fogo é mais puxado pro amare::lo, lara::nja, avermel <u>hado</u> , assim, [tá::?

Após a distribuição do material, a professora, na linha 01, contextualiza implicitamente com um “Ó” prolongado e um turno com micro-pausas, devido à conversa de alguns alunos, que querem ser falantes primários, para explicar a atividade, lançando em seguida uma pergunta. A pergunta focalizava diretamente o material que os alunos tinham em sua frente e, portanto, eles sentiram-se ratificados para alocarem turnos, tanto contando o número de bandeiras quanto dizendo o número de bandeiras que julgavam estar na folha (linhas 04 a 12).

A partir da linha 10, configurou-se uma interação com muita sobreposição de falas, a qual a professora tentou implicitamente organizar, sem sucesso, o que a levou a utilizar uma pista de contextualização explícita “Pss::t” (linha 13). Como ela ainda não havia atingido seu propósito, ser falante primária novamente para fechar a seqüência fazendo uma avaliação das respostas dos alunos, ela começa a falar mais alto na linha 15, dizendo claramente que não deveriam gritar, em seguida fornece a resposta correta (linha 15).

Tem-se, portanto, da linha 01 à linha 20 uma seqüência de pergunta por parte da professora (iniciação), resposta por parte dos alunos (resposta) e uma avaliação positiva na linha 15 e negativa na linha 20, porém sem nomear o aluno que acertou ou errou. Logo a seguir, a professora, (linha 25), autoriza os alunos explicitamente a iniciarem o trabalho, mas

tem intenção de continuar a explicação, o que é sinalizado quando reprende os alunos que pegam o material para iniciar o trabalho. . O piso da explicação é suspenso, linha 30, por um realinhamento da professora, que interrompe sua fala para o grande grupo e se dirige para um determinado grupo, que iniciou o trabalho e está brigando por causa do material, retirando o material e sanando dessa forma o conflito, a fim de continuar a explicação na linha 34.

A explicação é iniciada novamente com uma pista de contextualização explícita, a fala de um “hã” prolongado, para retomar o tópico da explicação na linha 36. Inicia-se nesse segmento, a partir da linha 40 até 64, uma nova seqüência de perguntas por parte da professora e respostas em coro por parte dos alunos, conforme exemplificado no excerto abaixo.

Segmento 6 - TBM- CD 37 – Segmento 1, linhas 53 a 58 [28.06.04 – 27:16-29:12]

53	Rose	[Que <u>cor</u> é a lenha?
54		(0,1)
55	Coro	Marro::m.
56	Rose	E o <u>fogo</u> ?
57		(0,2)
58	Coro	Verme::lho

As perguntas são típicas pseudoperguntas, pois a professora sabe as respostas, os alunos sabem disso e fazem o seu papel de tentarem responder corretamente. As perguntas vão sendo encadeadas para receberem um retorno ou fechamento por parte da professora (linhas 62 a 72). Com uma explicação final, ela faz o fechamento da seqüência interacional iniciada na linha 62 e, conseqüentemente, da sua explicação.

Configura-se, portanto, segundo Cazden (2001), nesse segmento, uma interação mais instrucional, em função das características das seqüências interacionais e mais institucional (Rech ,1996), por constatar que a professora procura manter o papel de falante e aos alunos é relegado o papel de ouvintes. Sendo assim, há um alinhamento assimétrico, entre a professora e alunos, que é imposto por parte dela nesse evento, a explicação do trabalho.

12	Luiz	(° °) ((apontando para o vermelho))	
13	Rose	Isso. Rot é vermelho, tá? <i>Vermelho</i>	
14	André	Que nem tem [(aqui, aqui)	
15	Rose	[É::, lá também é rot (). <i>vermelho</i>	
16	(?)	(0,1)((conversas paralelas por parte dos alunos))	
17	Rose	Rot é vermelho. Rot tu sabe o que que é, né? ([) <i>Vermelho</i> <i>vermelho</i>	
18	André		[Aqui tem azul
19	Rose	for::te, cin::za. É:: (.) Marcos.	

(36:47)

Na linha 14, André toma o turno, procurando explicar para Luiz o que é vermelho. Na linha 15 a professora ratifica o turno de André, que continua, então, na linha 18, sobrepondo sua fala à da professora, para definir as outras cores. A professora novamente aceita a fala de André e chama o próximo aluno - Marcos. A nomeação do próximo aluno é uma pista de contextualização de que a conversa encaixada na chamada deveria ser encerrada e a chamada continuaria. Essa pista é compreendida pelos alunos.

Portanto, durante certas atividades, a professora permite maior participação dos alunos, inclusive permite a interação de Tipo III A, em que todos os participantes alocam turnos e do tipo III B, em que o tópico em curso na interação é suspenso para observações dos outros participantes. Segundo Schultz, Florio e Erickson (1982, p. 51), a professora abre a estrutura da organização social da aula, de forma que é congruente com a forma de agir aceita em casa, o que configura um aspecto da pedagogia culturalmente sensível.

Percebe-se em muitos momentos de caráter mais institucional e, onde há presença de assimetria do professor em relação ao aluno, mesmo que implícita, como no segmento transcrito acima, pois o professor sabe o que é vermelho e o aluno tem de mostrar que identifica a cor, que o aluno André muda seu alinhamento em relação aos colegas e à professora. Ele se coloca como superior em relação ao Lucas, ao mostrar na linha 14 o que é vermelho, e é ratificado pela professora, isto é, ela aceita a mudança de alinhamento do André

em relação aos colegas. Em relação a si, ela, sutilmente, ao usar o alemão na linha 17, mostra que o André sabe, mas é ela inicia o reparo e, para isso, usa a alternância de código, pois Luiz é um dos alunos que chegou à escola sem falar português.⁷⁷

A atitude de André, em colocar-se simetricamente em posição superior aos colegas é tentada por ele freqüentemente e poucas vezes repreendida pela professora. Na ocorrência de alternância de código, onde a ação de André é, provavelmente, interpretada pela professora como ajuda aos colegas, ele não recebe nenhuma advertência, no máximo ela não o ratifica diretamente, como no segmento abaixo, no TBM.

Segmento 8 - **TBM- CD 29– Segmento 3** [31.05.04 – 07:46-08:18]

((Os alunos estão jogando bingo com letras. A professora diz uma letra e, se eles a tiverem na cartela, deverão colocar um feijão. Cada aluno recebeu uma cartela com seu nome.))

- | | | |
|----|-------|--|
| 01 | Rose | Lui::z, já terminou? |
| 02 | | (0,2) |
| 03 | Rose | Por que tu tá <u>falando</u> o tempo todo agora <u>bingo</u> ? |
| 04 | | (0,1) |
| 05 | Rose | Só quando tu encher <u>letrinhas</u> . |
| 06 | | (0,2) |
| 07 | Rose | Onde é que tá a tua <u>fichinha</u> ? |
| 08 | | (0,2) |
| 09 | Rose | Tem que botar mais perto de <u>ti</u> , (.) senão tu não vai achar °as letrinhas°. |
| 10 | | (0,1) |
| 11 | Rose | Bota a fichinha, (.)o teu nome mais perto de <u>ti</u> . |
| 12 | | (0,1) |
| 13 | Rose | Do <u>outro</u> lado. |
| 14 | | (0,1) |
| 15 | Rose | Mais <u>perto</u> . |
| 16 | | (0,1) |
| 17 | Rose | Na tua <u>frente</u> , <u>ali</u> . |
| 18 | (?) | Assi::m |
| 19 | André | Far dich dein Noma.
<i>Para ti o teu nome.</i> |
| 20 | | (0,1) ((professora se aproxima da mesa em que Luiz está sentado)) |
| 21 | Rose | I::sso. Assi::m. |

⁷⁷ Os tipos e a funções de alternância de código serão tratados a seguir, na subseção 4.3.

A professora repreende Luiz por ele dizer “bingo” sem ter completado a sua cartela. Em vários turnos (linhas 07 a 17) ela tenta explicar em português para Luiz como ele deve jogar e este parece não entender. André está sentado na frente de Luiz e assume uma posição simetricamente superior em dois aspectos: primeiro, por explicar o que a professora estava querendo, demonstrando, assim, que dominava a situação; segundo por fazer essa explicação em alemão, o que coloca Luiz simetricamente em posição inferior, pois o fato de ele não entender o que a professora disse é interpretado por André como falta de conhecimento lingüístico.

André, na verdade, havia freqüentado a pré-escola no ano anterior e, de modo que atribuo a isso a sua postura, pois tanto a professora quanto o professor de Educação Física aceitam a interferência de André. Eles o vêem como um aluno que não precisa mais se adaptar às regras e às rotinas.

4.3 Interação com ocorrência de alternância de código

Após uma breve exemplificação de dois aspectos que não podem ser separados na análise da ocorrência de alternância de código, a localização e transições de eventos e eventos com a seqüência interacional tripartite, passarei à análise das ocorrências de alternância de código. O foco principal é verificar se essas alternâncias contribuem ou não para um melhor acolhimento das crianças e, conseqüentemente, para uma pedagogia culturalmente sensível.

No presente trabalho, foram transcritas e mapeadas todas as ocorrências de alternâncias de código na “hora da rodinha inicial” e no “trabalho das mesas”, para, posteriormente, identificar as funções e interpretar o que está acontecendo no momento da

alternância.⁷⁸ A partir disso, são explicadas detalhadamente transcrições em que se encontram episódios típicos para cada função relevante das alternâncias de código encontradas.

Para interpretar informações sociais, interacionais, discursivas e outras, sinalizadas através da alternância de código (Alvarez-Cáccamo, 1990) foram estipulados dois focos de atenção. Portanto, os critérios para definição de ocorrências relevantes serão basicamente dois: a) a frequência do tipo de alternância nos segmentos transcritos; b) as funções da alternância e código apontadas pelos teóricos abordados no arcabouço teórico do presente trabalho (Auer, 1984; Gumperz 1982; Bloom e Gumperz, 2002; Poulisse, 1997) resultantes de estudos anteriores.

O número de turnos que contêm alternância de código foi mapeado nas transcrições, separados por data e atividade em que ocorreram (HRI ou TBM), conforme tabela anexa. Procurei, além de verificar o número total, verificar quem iniciava o turno com alternância e, no caso do início partir de um(a) aluno(a), registrar como e por quem foi correspondido, conforme tabelas abaixo:

Tabela 9 - Número total de ocorrências de alternância de código na HRI

Total de ocorrências de alternância de código HRI		158
2.Ocorrências de alternância de código iniciadas pela professora		56
3.Total de ocorrências de alternância de código iniciadas pelos alunos		102
	Pela professora	Pelos alunos
a. correspondidas em alemão	34	18
b. correspondidas em português	31	1
c. ignoradas	10	1
d. criticadas/ rejeitadas	12	-

Tabela 10 - Número total de ocorrências de alternância de código no TBM

Total de ocorrências de alternância de código no TBM		40
2.Ocorrências de alternância de código iniciadas pela professora		7
3.Total de ocorrências de alternância de código iniciadas pelos alunos		33
	Pela professora	Pelos alunos
a. correspondidas em alemão	16	6
b. correspondidas em português	5	3
c. ignoradas	3	-
d. criticadas/ rejeitadas	-	-

⁷⁸ Alguns momentos de ocorrência de alternância entre alunos foram registrados nas transcrições, mas por questões de inteligibilidade não foram transcritos.

A partir das tabelas gerais apresentadas acima, percebe-se que ocorrem muito mais turnos com alternância na hora da rodinha inicial (158 no total) do que no trabalho nas mesas (40 no total). Percebe-se, também, que o número de turnos com alternância de código iniciados pela professora é oito vezes inferior na atividade TBM, com 7 ocorrências, em relação à atividade HRI, com 56 ocorrências.

Com essa constatação, pode-se verificar que na atividade TBM, de caráter mais institucional, devido ao alinhamento mais assimétrico da professora (Rech, 1996, Bortoni, 1984, Cajal, 2001) e pela sua preocupação em ensinar algo, com presença mais freqüente da estrutura tripartite (Cazden, 2001), ela usa predominantemente português. O número de alternâncias iniciadas pelos alunos também caiu consideravelmente, isto é, para um terço apenas.

A partir dos dados gerados, foram elaborados dois gráficos para verificar o curso da correspondência da professora aos turnos com alternância de código iniciados pelos alunos na HRI e na TBM.

Gráfico 1 – Curso de correspondência às alternâncias pela professora na HRI.

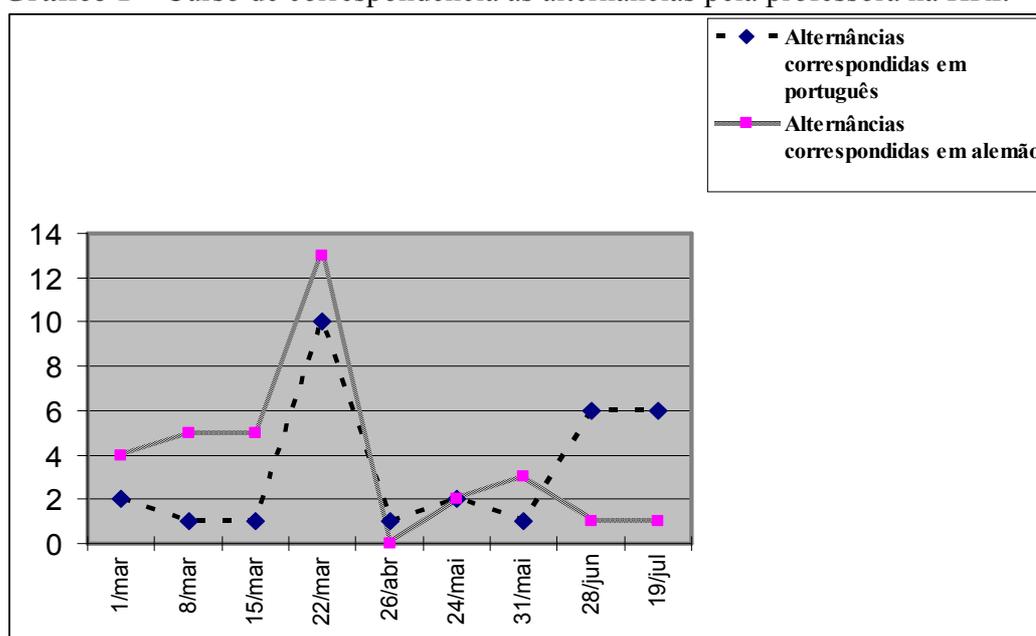
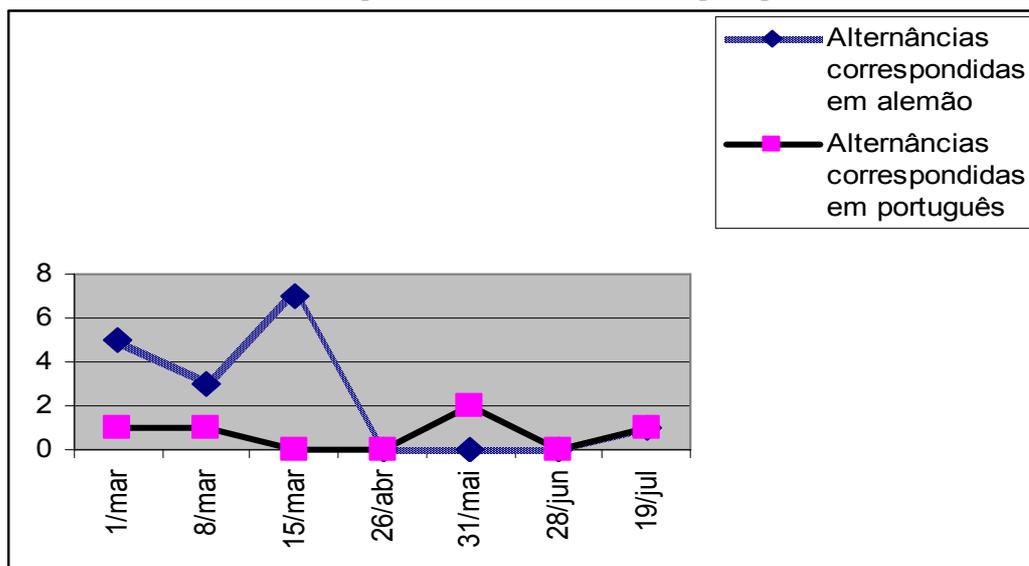


Gráfico 2 – Curso de correspondência às alternâncias pela professora na TBM.

Tanto no primeiro gráfico, correspondente à HRI, quanto no segundo, correspondente ao TBM, percebe-se a mesma postura da professora: nos primeiros dias mapeados ela corresponde mais em alemão, reduzindo a correspondência em alemão a uma ocorrência nos últimos dias. No que diz respeito à correspondência em português, ocorre o inverso. Percebe-se que ao longo do semestre ela não deixa de atender aos turnos iniciados em alemão, contudo passa a correspondê-los em português. Essa mudança por parte da professora pode ser interpretada como uma estratégia e pedagogia culturalmente sensível: no início se aproxima mais da língua que os alunos trazem do lar, da língua na qual eles se sentem seguros e que entendem melhor. Ao longo do semestre introduz gradativamente o português.

No dia 22 de março, aparece um pico na ocorrência da correspondência de alternâncias de código, o que se deve à primeira entrevista feita pela professora aos alunos para o presente trabalho⁷⁹. Nas transcrições, pode-se verificar que, se um(a) aluno(a) demorasse a responder, a professora julgava que ele(a) não estava entendendo, ou queria que ele(a) falasse mais, correspondia os turnos com alternância e iniciava muitos turnos em

⁷⁹ Foram realizadas duas entrevistas, conduzidas pela professora, com as mesmas perguntas para todos os alunos.

alemão. Percebe-se o uso da alternância de código com a função de manter o curso da interação (Auer, 1988) e nessa manutenção, mostrar aproximação (Blom e Gumperz, 2002).

Ao analisar as tabelas do número de ocorrências de alternâncias dia após dia, percebe-se que na atividade TBM as alternâncias ocorrem, primordialmente, no segundo evento e no terceiro evento, isto é, quando a professora já explicou o trabalho, e alunos que não entenderam ou têm dúvidas em como realizar a tarefa, perguntam em alemão, conforme segmento a seguir.

Segmento 9 -TBM- CD 4– Segmento 5 [01.03.04 – 08:24-08:36]

- | | | |
|----|--------|---|
| 01 | Marcos | (Wie) Was (.) wed , wed dot gemacht?
<i>(Como) O que é , é feito lá?</i> |
| 02 | Rose | Ja, host net uffgepasst?
<i>Sim, não prestate atenção?</i> |
| 03 | | (0,2) |
| 04 | Rose | Ja, (.) musst () mehr spielen, dann wesch du's net.
<i>Sim, tens que brincar mais, então tu não sabes.</i> |
| 05 | | (0,4) ((Professora dá pedaços de papel higiênico para cada aluno)) |
| 06 | Rose | Isso aqui::, é pra limpar os <u>dedinhos</u> . |

Esse episódio ocorreu na segunda semana de aula, primeira aula filmada. A professora tinha explicado em português o que fazer com as tintas. Marcos não prestou atenção, pois ainda entendia pouco português e ocupou-se com os pincéis que estavam sobre a mesa. Esperou parar a explicação em português, para, então, perguntar em alemão. A professora reage em alemão, mas o repreende, em vez de retomar a explicação.

Ao contrário da HRI, na atividade do TBM, a professora evita explicar em alemão. Dos sete turnos iniciados em alemão por ela, quatro são repreensões, porém, interessante, não ocorre nenhum turno de crítica ou rejeição ao uso direto do alemão. Também não se verifica uma queda no uso da alternância do início da observação (março) em relação ao fim (julho). No dia 28 de junho não ocorre nenhuma alternância, enquanto que no dia 19 de julho ocorrem duas iniciadas por Luiz.

Já na atividade HRI, ela faz questão de iniciar turnos com alternância, principalmente no evento em que as crianças contam o que fizeram em casa no final de semana. Nos dois primeiros dias, que corresponde às duas primeiras semanas de aula, a professora inicia mais turnos com alternância do que os alunos. A partir de 15 de março o número de turnos com alternância de código iniciados pela professora diminuem. A partir de maio encontram-se um ou dois turnos iniciados pela professora em relação a sete / oito iniciados pelos alunos.

A rejeição ou crítica ao uso do alemão só ocorre na HRI. Não é verificada no TBM, como dito anteriormente. As críticas aos turnos em alemão, nos dados aqui analisados, não estão presentes até 31 de maio. Ocorre, no dia 15 de março, uma sanção por parte da professora, mas que não pode ser interpretada como referente ao alemão e, sim, ao palavrão dito em alemão por Bruna.

Segmento 10 -HRI- CD 11– Segmento 1 [15.03.04 – 20:53 -20:59]

- | | | |
|----|-------|--|
| 01 | Rose | E tu? |
| 02 | Ana | De Strolla
<i>de monte de cocô</i> |
| 03 | Rose | De quê? |
| 04 | Bruna | Eu brinquei de Strolla também. |
| 05 | Rose | Pscht:: Bruna, deixa de falar besteira. |

Pode-se considerar que a professora iniciou um reparo (linha 03), procurando demonstrar que não havia ouvido bem e, ao Bruna se ratificar(linha 04), quando era apenas ouvinte secundária, e repetir o palavrão que Ana havia dito, a professora a repreende (linha 05).

Em de 31 de maio, portanto, ocorre a primeira crítica da professora ao turno em alemão iniciado por um aluno, conforme mostra o segmento a seguir:

Segmento 11 -HRI- CD 28– Segmento 6 [31.05.04 – 13:47-14:52]

- | | | |
|----|------|---|
| 01 | Rose | E tu? |
| 02 | Luiz | °()° |
| 03 | Rose | Pode falar em português também, se tu quiser. |

- 04 (0,4)
 05 Rose Que que tu fez essa semana toda, que tu tava em casa?
 06 Luiz **Kugel (draus) gespielt.**
Joguei bola (fora).
 07 Rose Doente tu jogou bola?
 08 (0,2)
 09 Rose De catapora?
 10 (0,1)
 11 Rose Psch::t
 12 (0,1)
 13 Rose Hem? (.) Tua mãe te deixou ir no sol de catapora?
 14 (0,2) ((Luiz acena afirmativamente com a cabeça.))
 15 Rose Não te deu coceira?
 16 (0,2) ((Luiz acena negativamente com a cabeça.))
 17 Rose Não? ((Luiz acena negativamente com a cabeça.))
 18 (0,2)
 19 Rose Que que tu fez mais?
 20 (0,3)
 21 Luiz **Puppchen geckuckt.**
Olhei bonequinhos (desenho animado)
 22 Rose **Puppchen geckuckt?** (.)Desenho?
Olhaste bonequinhos?
 23 (0,1) ((Luiz acena afirmativamente com a cabeça.))
 24 Luiz **Und óia ringeholt.**
E recolhi ovos.
 25 Rose **Óia?**
Ovos?
 26 (0,2) ((Luiz acena negativamente com a cabeça.))
 27 Rose **Hon die Hingel so viel Óia gelegt?**
As galinhas botaram muitos ovos?
 28 (0,1) ((Luiz acena afirmativamente com a cabeça.))
 29 Rose Tá, e quando tu olha os bonequinhos, tu entende o que que eles falam?
 30 (0,1) ((Luiz acena negativamente com a cabeça))
 31 Rose Tu não entende o que eles falam?
 32 (0,2) ((Luiz acena negativamente com a cabeça))
 33 Rose Tem que aprender a fala::[r](.)=
 34 (?) [Eu] sei [(.)eu sei.
 35 Rose [=Daí tu escuta o que eles falam,=
 36 (?) [°eu sei°
 37 Rose Que nem aqui na escola a gente fala português::s, aí tu vai começar a entender o que eles falam.
 38 (0,1)
 39 Rose Tem que prestar atenção.
 40 (0,1)
 41 Rose Daí tu só olha como eles correm por aí?
 42 Luiz Hhhhh
 43 Rose Hem?
 44 (0,1)
 45 Rose Tem que escutar, daí tu aprende a falar português.

Interpreto isso da seguinte forma: no início a professora iniciava os turnos em alemão para que os alunos se sentissem à vontade, principalmente ao contar sobre seu final de semana, suas vivências familiares. Com o tempo, ela esperava que os alunos, na interação, no contato e com as explicações, inclusive metalingüísticas, que proporcionava, comesçassem a usar o português.

Isso é percebido no segmento transcrito anteriormente. Na linha 03, ela convida o aluno Luiz a falar português. Ao perceber que ele não falaria português, ela traduz os turnos em português (linhas 05 a 19) chegando, então, a corresponder em alemão por três vezes (linhas 22, 25 e 27). Na linha 29, porém, a professora inicia sua crítica ao fato de ele não entender português. Na linha 33, ela diz que ele tem de aprender o português, reforçando nas linhas 37, 39 e 45 que ele deve aproveitar as oportunidades oferecidas pela escola.

Observa-se que, na colocação da professora em relação a como Luiz iria aprender a falar português, ela acredita numa forma simplista: ouvir para aprender. Ao compararmos a postura da professora analisada anteriormente em relação a usar mais ou menos a alternância ao longo do semestre e nos diferentes eventos, com a sua crença, podemos perceber que ela age mais por intuição do que por formação adequada.

Após a verificação da frequência da ocorrência de alternância de código nas atividades HRI e TBM, se essa diminui ou não ao longo do semestre e como são as reações dos participantes em relação aos turnos com alternâncias, bem como quem inicia esses turnos, passo a verificar que funções as alternância exercem na interação.

As funções são analisadas a partir de três premissas: a) se a alternância de código é empregada por suposta falta de conhecimento/ entendimento do português (Poullisse, 1997); b) se ela é empregada para a manutenção do curso interacional (Auer, 1988 / 1999; Gumperz, 1982); c) se é usada para demonstrar identificação, aproximação (alternância de código

situacional) ou se dá pela mudança de tópico ou assunto (alternância de código metafórica) (Blom e Gumperz, 2002).

Percebi, porém, assim como Alvarez-Cáccamo (1990, p. 4), conforme já mencionado no capítulo , subseção 2.6., que é difícil determinar o que exatamente está sendo sinalizado pelo emprego da alternância. Para interpretá-las, portanto, observo o contexto em que ocorrem, a posição seqüencial, o alinhamento e o sentido interpretado pelos participantes, isto é, como as pistas de contextualização são interpretadas.

Para verificar os tipos de alternâncias de código que ocorrem, revi todos os segmentos transcritos das duas atividades HRI e TBM, e os mapeei, separadamente, por dia e tipo em uma tabela, cujos dados seguem no quadro a seguir. O tipo um corresponde à suposta falta de conhecimento do português; o tipo dois à manutenção do curso interacional, parte da ação verbal; e o tipo três à aproximação/ identificação (situacional – S) ou mudança de tópico ou assunto (metafórica – M).

Outras ações, porém, estão em curso e, como dito anteriormente, nesta subseção, é muito difícil encontrarmos um tipo de alternância pura. O propósito do presente trabalho não é classificar as alternâncias de código, mas usar a classificação para tentar interpretar e explicar o que está acontecendo na interação e se a alternância de código está funcionando como pedagogia culturalmente sensível.

As ocorrências foram, portanto, enquadradas em seus tipos através das características predominantes, interpretadas a partir do contexto do qual emergem, isto é, do que está acontecendo no momento. E, como o presente estudo apresenta seus limites, após verificar todas as ocorrências de alternâncias, manter-se-á aos três tipos citados acima e apresentados no quadro abaixo. Há, porém, ocorrências de alternâncias que estão construindo outros significados ou cumprindo outras funções, como a do dia 15.03.2004, CD 11, segmento 1, apresentada no capítulo 2, seção 2.6, que pode ser considerada com função metalingüística.

Tabela 11- Tipos de ocorrência de alternância de código na HRI

TOTAL - HRI			
Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3 (M ou S)	
Professora			
07	25	10 S	01 M
Alunos			
03	07	07 S	03 M

Tabela 12- Tipos de ocorrência de alternância de código na TBM

TOTAL - TBM			
Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3 (M ou S)	
Professora			
	15	03 S	01 M
Alunos			
04	04	01 S	

Na HRI, o número total de alternância por parte da professora é de 43 e por parte dos alunos de 20, enquanto que no TBM é de 19 e 9 respectivamente. Este número diverge do número das tabelas 9 e 10, na página 156, por naquelas ter sido feito o registro por turno e nestas vários turnos em alternância de código constituírem um tipo de função de alternância de código.

A partir das tabelas apresentadas acima, pode-se concluir que, embora haja na classe alunos que vêm de casa sem saber português, de todas as ocorrências de código, apenas 14 podem ser caracterizadas como primordialmente suposta falta de conhecimento do português, conforme exemplifico nos segmentos abaixo. Mesmo assim, o uso do alemão tem, por parte da professora, principalmente, intuitivamente, a função de envolver o aluno que ainda tem dificuldade com o português.

Segmento 12 **HRI- CD 13– Segmento 6** [22.03.04 – 06:43-07:11]

01	Luiz	Lui::z ()
02		(0,2) ((falas incompreensíveis de alunos e da professora))
03	Luiz	Tem seis ((mostrando com os dedos))
04		(0,3) ((risadas))
05	Rose	Psch::t O que tu gosta de fazer?
06		(0,4)
07	Rose	Was tust du gern machen? <i>O que tu gosta de fazer?</i>
08		(0,2) ((falas incompreensíveis de outros alunos))
09	Luiz	Biciclet fahren

		<i>Andar de bicicleta.</i>
10		(0,2) ((falas incompreensíveis de alunos e da professora))
11	Rose	Que que tu quer fazer quando for [grande?]
12	(?)	[()]
13	Rose	Psch::t, Davi::
14		(0,3)
15	Rose	Que tu quer fazer quando for[grande?]
16	(?)	[()]
17	Luiz	Der Paio helfen schaffen. Ajudar o pai a trabalhar.

O segmento acima é retirado da primeira entrevista, em que os alunos devem dizer seu nome, idade, o que gostam de fazer e o que querem ser quando crescerem. Na linha 05 a professora faz a pergunta em português. Como Luiz demora a responder e há risos de outras crianças, ele repete a pergunta, mas em alemão. Pode-se considerar que a professora interpretou a demora em responder de Luiz como falta de compreensão do que solicitou. Para garantir o cumprimento da tarefa em curso, a professora alterna para o alemão, considerando a falta da resposta como resultante de uma lacuna lingüística, porém não faz nenhuma observação metalingüística, apenas alterna, para que a interação prossiga.

No segmento a seguir, retirado do mesmo dia, porém no evento “chamada”, os alunos devem dizer uma parte do corpo no lugar do habitual “presente”.

Segmento 13 -HRI- CD 13– Segmento 8 [22.03.04 – 11:10-11: 31]

01	Rose	Davi
02	Davi	(° °)
03	Rose	Hã?
04	Bruna	Der (.) ele di[sse] <i>ele</i>
05	Rose	[°Psch]::t°
06		(0,2)
07	André	Ele disse ()
08		(0,2)
09	(?)	(° °)
10	Rose	Uma parte do corpo.
11		(0,1)
12	Davi	Die Füß <i>Os pés</i>
13	Rose	Die Füß? (0,1) É os pés, (ta?). <i>Os pés</i>
14		(0,2)
15	Rose	Die Füß , os pés. <i>Os pés</i>

Davi é um dos alunos que só fala alemão. Ao chegar sua vez, primeiramente responde ininteligivelmente, o que faz a professora iniciar um reparo⁸⁰ (Schegloff et al, 2002,p. 6), isto é, ela está procurando manter o fluxo da conversa e, portanto, com a expressão “hã”, na linha 03, demonstra não ter ouvido ou entendido perfeitamente o que Davi disse e, ao mesmo tempo, que gostaria que ele repetisse. Bruna tenta interferir (linha 04), querendo explicar para a professora a fala do Davi, mas não é ratificada por esta. A atitude de Bruna pode ser interpretada como uma demonstração de que ela atribui a Davi falta de domínio do português, bem como a fala do André (linha 07).

A professora insiste com Davi para que diga uma parte do corpo e ele a diz em alemão na linha 12. Ela aceita o turno em alemão, mas traduz na linha 13, demonstrando, implicitamente a Davi, que o correto seria ele dizer “pés”. A professora interpreta o uso do alemão por parte de Davi (linha 12), portanto, como uma lacuna lingüística. Davi, então, acena com a cabeça, mas não repete “os pés” em português.

Outro aspecto interessante em relação à consciência da lacuna lingüística do aluno Luiz, por parte da professora, ocorreu na atividade do TBM. Mesmo sabendo que o aluno teria dificuldades em buscar o papel crepom na secretaria e, apesar de outros pedirem para fazê-lo, a professora insiste com Luiz, que, a partir de sua atitude e apesar da apreensão da professora, demonstra ter confiança em si, de que conseguirá trazer o papel certo. Esse episódio ocorreu no início da quarta semana de aula.

Segmento 14 - **TBM- CD 14– Segmento 1** [22.03.04 – 19:13-19: 58]

((Professora está mostrando as cores de papel crepom com as quais os alunos irão trabalhar))

01	Rose	Nem tem azul. Deixa eu ver.
02		(0,1)
03	Rose	Hã::
04	Rose	(0,3)

⁸⁰ O conceito de reparo usado na presente análise é de Schegloff et al (2002, p. 6), que diz consistir esse: “na principal fonte para lidar com problemas ou dificuldades que ocorrem na fala em interação em relação ao falar, ao ouvir e ao entender.”

05	Rose	Luiz, sabe lá ir <u>lá</u> (para) a diretora e pedir papel <u>azul</u> ?
06	(?)	Eu[
07	Rose	[([)
08	(?)	[Eu que::ro.
09		(0,3) ((falas confusas))
10	Rose	Der ([)] Papier. <i>papel</i>
11	Luiz	[Wie? Wie?] <i>Como? Como?</i>
12	Rose	Der () papier (kennscht). Azul. <i>O () papel (conheces).</i>
13		(0,1) Luiz dirige-se para a porta.
14	Rose	Azul. Papel crepom azul.(.) Sabe <u>dizer</u> ?
15		(0,2)
16	Rose	Então <u>diz</u> uma vez.
17		(0,1)
18	Rose	<Papel crepom azul.>
19		(0,1) ((Ouve-se o barulho de Luiz abrindo a porta))
20	Rose	Tu vai saber?
21		(0,3) ((Luiz sai sem dizer nada))
22	Rose	°Vamos ver o que vai sair.°

A professora explica em alemão, na linha 10 o que Luiz deve buscar. Quer, porém, que ele diga a frase correspondente em português, conforme linha 14, insistindo na linha 16 e ao não obter a resposta desejada, repetindo a frase novamente na linha 18, porém sem receber a resposta desejada. Ela ainda tenta questioná-lo e ele sai sem dizer nada, o que a leva ao comentário “Vamos ver o que vai sair” (linha 22).

Interpreto o fato de a professora ter enviado Luiz como uma oportunidade que ela encontrou de fazê-lo precisar falar português, pois as pessoas que o atenderiam provavelmente não o compreenderiam em alemão. Ele, por outro lado, sentia-se tão seguro, pois não tinha vivido muitas adversidades em sala de aula nem na interação livre com os colegas por causa de sua lacuna no português, que não exitou em atender a professora. Estava feliz por ter sido escolhido e por ter entendido o que deveria fazer e saiu. Luiz levou apenas um minuto para voltar trazendo o material, conforme mostra o segmento a seguir.

Segmento 15 - TBM- CD 14– Segmento 2 [22.03.04 – 20:56-21:10]

((Luiz volta. Professora está distribuindo material nas mesas))

01	Luiz	PROFE::
02		(0,1)
03	Luiz	O pro::fe.
04		(0,2) ((Luiz caminha na direção da professora))
05	Luiz	Die ham die <u>zwei</u> geb. <i>Eles deram estes dois.</i>
06	Rose	Tá::leg sa uff den Tisch. <i>Está, deita-os sobre a mesa.</i> ((Professora continua distribuindo material, Luiz coloca o papel que buscou sobre a mesa e vai para o seu lugar.))

Luiz volta para a sala trazendo o material correto. Dirige-se à professora em alemão, mostrando que lhe deram dois tipos, o que pode ser interpretado, ainda, como “Eu pedi certo, eles deram dois, porque quiseram”. A professora responde em alemão, mas sem dar atenção especial, pedindo apenas que Luiz coloque o papel sobre a mesa. Pode-se interpretar, pelo estilo da professora em outros momentos, que, mesmo inconscientemente, ela não agradeceu ao aluno, pois ele não havia atendido ao pedido dela, de falar em português, em uma das poucas vezes em que ela lhe pediu.

Nos segmentos acima é perceptível o alinhamento mais instrucional por parte da professora. Ela não demonstra mais que se preocupa tanto com a manutenção do curso da interação ou em se aproximar do aluno, mas sim, que ele também retribua e faça um esforço. Ela demonstra uma preocupação maior em que o aluno aprenda não só o ritual e a postura que deve ter na atividade do TBM, mas também que faça progressos lingüísticos.

Diferentemente da ocorrência de alternância por lacunas lingüísticas, o tipo dois correspondente à manutenção do curso interacional, parte da ação verbal (Auer 1998 e Gumperz 1982); e o tipo três à aproximação/ identificação (situacional – S) ou mudança de tópico ou assunto (metafórica – M) (Bloom e Gumperz, 2002), como já mencionado anteriormente nesta seção, são extremamente sensíveis ao contexto e sua classificação depende da interpretação do pesquisador e dos participantes da interação, para então atribuir-lhes um papel dentro da interação.

Auer (1998 e 1999) focaliza a alternância de código não apenas como indicativa de um grupo de membros de uma comunidade de fala em particular, mas como uma estratégia de criação de sentido comunicativo e social na interação, sendo necessária a interpretação dos participantes. Bloom e Gumperz, por sua vez, dão maior ênfase ao significado social que a alternância de código representa. O enfoque dado por Bloom e Gumperz (2002) é, na verdade, complementado pela posição de Auer e, portanto, muitas vezes, na presente análise, motivo de conflito para a devida distinção.

Esse conflito, porém, não invalida o objetivo da análise dos tipos e funções da alternância de código como pedagogia culturalmente sensível, pois as duas posições teóricas preocupam-se com a interação em curso e o seu significado, com enfoque mais social ou não. Servem, portanto, para verificar se o que está acontecendo através do uso de alternância de código, tanto por parte dos alunos, como por parte da professora é mais ou menos acolhedor, em se tratando de alinhamento, assimetria, direito a turno, estruturas de participação.

A atribuição de papéis específicos das alternâncias pode ser interpretada de diferentes maneiras, principalmente quando se trata da distinção entre a alternância de código empregada para a manutenção do curso interacional e a situacional. Isto é, para alguns analistas a alternância pode apresentar traços mais típicos de situacional e, para outros, de manutenção de curso. Mesmo analisando o contexto, a seqüência de turnos, isto é, a ação em curso, as duas apresentam muitas características comuns, como pode se ver no segmento abaixo:

Segmento 16 - **HRI- CD 07– Segmento 4** [08.03.04 – 14:21-16: 30]

((Durante a narrativa sobre o que fizeram no final de semana.))

- | | | |
|----|-------|---|
| 01 | Rose. | Então a Bruna fala agora. |
| 02 | | (0,1) |
| 03 | Bruna | Eu brinque::i, (.) daí (.) daí (.) daí meu pai ve::nho (0,1)= |
| 04 | Bruna | = daí o Miltom () casinha geMACH HON Hh und bloß ZEUG |
| 05 | Bruna | =uffgehong.
<i>Daí o Miltom () fez uma casinha e só estendi a roupa.</i> |
| 06 | Rose. | Wer? (.) Du? (.) |

- 07 *Quem? Tu?*
 ((Bruna acena afirmativamente com a cabeça.))
- 08 Rose. **Mit wem hascht du gespielt?**
Com quem tu brincaste?
- 09 Bruna () Daí o::ntem (0,1) eu (.) a minha prima veio Alana? (.)=
 10 Bruna = e daí, ãhm :: tinha Hh um bebezinho (.) **und ich hon bloß der**
E eu só (andei) com o carrinho
- 11 **carrinho (gefahr),**
 12 **=bloß der carrinho .hh (.) das Nenê hat drin gelegt und geschlofen**
Só com o carrinho. O nenê estava deitado dentro e só dormiu.
- 13 (0,2) ((olhando para Ana e Marcos))
- 14 Bruna E mais nada.
 15 (0,2)
- 16 Rose () **ist die Alana dein Prima?**
 A Alana é tua prima?
 17 ((Bruna acena afirmativamente com a cabeça.)) (0,2)
- 18 Rose E tu?
 19 Ana **(Ich sin)Sonntag uff der Fussball gang.**
Eu fui domingo ao futebol.
- 20 Rose **Fussball () gang? Mit wem? (0,1)**
Ao futebol? Com quem?
- 21 Ana °Pai.°
- 22 Rose **(Tut er) Fussball spielen?**
(Ele joga) futebol?
- 23 ((Ana acena afirmativamente com a cabeça.)) (0,2)
- 24 Ana () **der kanns schon () .**
 () *este já sabe () .*
- 25 Ana **(Oms)Heim gekomm (.) (oms) Heim gekomm um (zehn Uhr)**
(à noite) chegamos em casa.(à noite) chegamos em casa(às dez horas)
- 26 (0,2)
- 27 Ana A::i (0,2) daí (0,2) daí hm (.)eu deixei minhas rou::pas um =
 28 Ana = pouquinho e daí (0,1)
- 28 Marcos **Das brauchst net sagen ([)**
Isso tu não precisas dizer ()
- 29 Rose [Jaque::s
- 30 Ana Daí eu (.) fui lá (.) olhei um [pouquinho de tevê (.)=
 31 (?) [ah::n
- 32 Ana = daí eu fui na ca[::ma=
 33 (?) [ah::n
- 34 Ana = **und da sin ich schon schnella ingeschlof.**
 E daí eu já adormeci rapidamente.
- 35 Rose **Und du Marcos?**
E tu Marcos?
- 36 (0,2)
- 37 (?) **(Aninha han ich [a::uch)()]**
(Aninha eu também ())
- 38 Marcos **[(Ich musste früh] heim komme. Ich [()**
Eu tive de voltar cedo para casa. Eu ([)
- 39 (?) [()]
- 40 Marcos () **(bisschen, da han ich ())(gleich ingeschlofen).**
Um pouco, daí eu () logo adormeci.
- 41 Rose **Bischt ingeschlofe?**
Adormeceste?
- 42 ((Marcos acena afirmativamente com a cabeça.)) (0,1)

43	Rose	Tust du noch Fläschche trinken? <i>Tu ainda tomas mamadeira?</i>	
44	Marcos	Hã?	
45	Rose	Tust du noch Flä[sche trinken? <i>Tu ainda tomas mamadeira?</i>	
46	Marcos	[Ich, ich trinke net (mehr) Eu, eu não tomo (mais)	
47	Bruna	Ich TRINke net mehr, ich WILL [net mehr <i>Eu não tomo mais, eu não quero mais</i>	
48	Marcos	[Die tut blos das sagen [() <i>Ela só diz isso()</i>	
49	Ana		[I::o, ich <i>Sim, eu</i>
50	Ana	trinke noch. <i>ainda tomo.</i>	
51	Rose	Schmeckst' s besser? <i>É mais gostoso?</i>	
52		((Ana acena afirmativamente com a cabeça.)) (0,1)	
53	Bruna	Ich trinke, ich trinke mit'm mit ein <u>Glas</u> dann immer. <i>Eu tomo, eu tomo do copo então sempre.</i>	
54		(0,1)	
55	(?)	Ich o::ch. <i>Eu também.</i>	

Nas linhas 05 e 07 o uso do alemão por parte da professora tende mais para a manutenção do curso conversacional, pois na comunidade local, diálogos com alternância são comuns, do que como aproximação. Já na linha 16, ao perguntar a Bruna em alemão, se a Alana era prima dela, a atitude da professora é de mostrar aproximação, assim como na linha 43, quando pergunta a Marcos se ainda toma mamadeira.

Ao verificar, portanto, que o segmento é retirado do dia 08.03.2004, da terceira semana de aula, é importante observar alguns aspectos: as crianças sentem liberdade em interagir alternando código; a professora não só aceita a alternância de código, como busca uma aproximação e manutenção da interação em curso usando também o alemão; a língua alemã não é usada somente com as crianças que não falam português, mas todos têm direito ao turno, mesmo não estando ratificados, como na linha 28, em que Marcos faz uma observação em relação ao que Ana disse e a professora não o repreende.

Na atividade do TBM, a professora, como mencionado anteriormente, poucas vezes iniciou turnos com alternância, mas os respondia em alemão e não os criticava, preferindo o uso de outra tática, como nos segmentos a seguir:

Segmento 17 - TBM- CD 4 – Segmento 1 [01.03.04 – 00:00-00:09]

- | | | |
|----|--------|---|
| 01 | Marcos | Mit der Finger
<i>Com os dedos.</i> |
| 02 | Rose | Mit der Finger- ó- <u>um</u> dedinho a gente bota (), não bota >(logo)
<i>Com os dedos</i> |
| 03 | | todos os dedinhos na tinta< = |
| 04 | (?) | Hã? |
| 05 | Rose | = <u>Um</u> dedinho bota na tinta. Vou colocar <u>aqui</u> em cima do papel. |

O episódio acima ocorreu logo após a explicação formal do trabalho que os alunos deveriam fazer. Marcos certifica-se de que entendeu o modo como deve realizar a tarefa, perguntando em alemão (linha 01). A professora responde em alemão, mas logo explica em português, dirigindo-se a todos os alunos e, como ocorre um reparo por um aluno não identificado, na linha 04, ela repete e demonstra como deve ser feito (linhas 02 a 05). Pode-se concluir que o objetivo dela é que todos consigam cumprir adequadamente a tarefa.

No segmento abaixo, a professora caminha pela sala e olha os trabalhos, que já estão em andamento. Os alunos conversam animadamente entre si e ocorre bastante alternância. Como as falas são muito simultâneas e há apenas o microfone da filmadora de um lado da sala e um gravador em cima de uma das mesas, em que estão Ana, Marcos, Jaques, Lucas e Milton, a transcrição é bastante difícil.

Segmento 18 - TBM- CD 4– Segmento 6 [01.03.04 – 16:21-16:43]

- | | | |
|----|------|--|
| 01 | Luiz | Ich kann noch net so richtig.
<i>Eu ainda não consigo.</i> |
| 02 | | (0,2) ((Professora cesta caminhando em direção a outra mesa)) |
| 03 | Luiz | Profe:: |
| 04 | | (0,1) |
| 05 | Luiz | Profe, ich kann noch net so richtig.
<i>Professora, eu ainda não consigo tão direito.</i> |
| 06 | Rose | Io, >da mach wie du es kannscht.< Mach wie du es kannscht.
<i>Sim, então faz como tu consegues. Faz como tu consegues.</i> |

Luiz dirige-se em alemão para a professora, que não o ouve logo, pois há bastante conversa. Ele é insistente, quer que ela lhe dê suporte, pois segundo ele, não consegue realizar o trabalho como deveria. A professora o ratifica, dizendo em alemão que ele faça o trabalho como consegue. Desta forma ela demonstra que está ao lado dele, e pode ser considerada uma alternância de código com função situacional. Ela o acolhe de duas maneiras: pelo que ela diz e pelo código que usou ao dizê-lo. A alternância de código configura, novamente, uma pista de contextualização, isto é, o aluno é ratificado pela professora e a professora sinaliza que ele está no caminho certo, assim como ela está à disposição para ajudá-lo.

Mesmo com pouca frequência, há episódios nos quais pode-se considerar que a ocorrência da alternância de código apresenta a função metafórica, isto é, está relacionada à mudança de tópico, assunto, conforme no segmento abaixo.

Segmento 19 - **HRI- CD 13– Segmento 9** [22.03.04 – 16:30-16: 38]

01	Rose	Uma coi[as ()	
02	Luiz	[Pro::fe (.) kann ich, kann ich jetzt Wasser trinken? <i>Profe, posso beber água agora?</i>	
03	Rose	I::o. <i>sim</i>	
04	Rose	Uma coisa só [(pode pegar)]	
05	(?)	[Kann ich <u>jauch</u> Wasser trin[ken? <i>Também posso beber água?</i>	
06	Rose		[Espera um pouco até=
07		[(palmas, ruídos por parte dos alunos)]	
08	Rose	[=chegar tua vez.(.) Tá::?	

Os alunos estavam engajados num evento de letramento sobre os cinco sentidos em que tinham de, através do tato e com os olhos vendados, dizer o nome do objeto que pegaram de uma caixa que a professora passava. Luiz interrompe a fala da professora que se dirigiaida a todos explicando a atividade (linhas 01 e 02) para pedir em alemão para tomar água e a professora permite. No caso de Luiz, por ele ter dificuldade em falar português e por saber que a professora o atende ao falar alemão, não podemos considerar uma alternância de código

exclusivamente metafórica, mas no caso do aluno não identificado (linha 05) poderia ser considerado, pois caracteriza um assunto pessoal e não tem relação com o tópico em curso.

Os participantes das interações analisadas no presente trabalho interpretam e usam a alternância de código, conforme demonstrado anteriormente, de variadas formas. Ela pode mesmo ser considerada uma estratégia comunicativa à disposição da comunidade em contexto multilíngüe. A partir dessa premissa e, como o contexto analisado é interação em sala de aula, permeado por eventos mais ou menos institucionais, é importante demonstrar que a alternância de código serve no contexto analisado, também, como andaime.⁸¹

Segmento 20 - **HRI- CD 22– Segmento 3** [26.04.04 – 37:00-37:26]

01	Rose	Onde?
02		(0,1)((Marcos aponta a camiseta de Ana))
03	Rose	Isso é branco, Marcos?
04	Coro	Na::o.
05	Rose	Branco is weiss . <i>branco</i>
06		(0,1)
07	Rose	Wo is weiss? <i>Onde tem branco?</i>
08		(0,1)((Marcos aponta para o blusão de Davi))
09	Rose	Então levanta e mostra.
10		(0,2)((Marcos levanta e coloca o dedo no blusão de Davi.))
11	Rose	Weiss é branco, né? <i>branco</i>
12	Ana	Isso aqui, [ó::=
13	(?)	[()
14	(?)	Que cor é <u>branco</u> , Mar[cos?]
15	André	[()] (schwarz) <i>(preto)</i>
16	Rose	Que cor é branco?
17		(0,2)
18	Marcos	Weiss <i>branco</i>
19	Rose	I::sso.

O segmento acima ocorre na HRI, em que os alunos, durante a chamada, em vez de dizerem “presente”, devem dizer uma cor e mostrar onde essa cor se encontra. A professora,

⁸¹ Conforme Donato (1984, p. 40), citado na subseção 2.2.

primeiramente, demonstra ter identificado a lacuna lingüística e traduz, na linha 05, o que é branco para o alemão. A seguir começa uma seqüência de perguntas em torno do que é branco e, na linha 11, ao perguntar “Weiss é branco, né?”, a professora quer que ele reflita e analise. Os colegas também tomam o turno, mesmo como ouvintes secundários, para auxiliar Marcos na compreensão. O andaime é finalizado com a estrutura tripartite nas linhas 16 a 19, em que a professora não exige que Marcos diga branco, mas quer verificar se ele compreendeu o que é branco.

Como investigadora, portanto, e, em se tratando de um trabalho de cunho interpretativo, procurei manter-me fiel aos preceitos teóricos propostos para a análise. Esses, porém, embora tenham dado um considerável suporte para a interpretação das ações em curso na sala de aula observada, muitas vezes, não foram suficientes. Considerei, portanto, também, o que eu aprendi sobre o grupo observado durante o tempo em que estive com eles, o que conheci da sua cultura local e de suas histórias familiares. Embora esse conhecimento seja restrito, procurei considerá-lo. Justifico essa decisão, pois acredito que, conforme Erickson (2002, p. 10) já afirmou, cada sala de aula é um novo mundo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para gerar os dados do presente estudo, observei durante um semestre, uma vez por semana, as aulas de crianças da primeira série, primeira etapa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Castelo Branco localizada em Boa Vista do Herval, no município de Santa Maria do Herval, em uma região colonizada por imigrantes alemães.

O objetivo principal, inicialmente, foi olhar com atenção para o uso das línguas em sala de aula, visto que ainda há crianças que não sabem falar português ao ingressarem na escola. Há muitos aspectos que alimentam crenças negativas em torno desse fato e que me deixavam intrigada: o sofrimento de pessoas que chegaram à escola sem saberem o português e a língua do lar lhes era proibida; as constantes afirmações feitas por professores, principalmente de português, sobre o fato de que, se o aluno aprende primeiramente o alemão, isso interfere negativamente na aprendizagem do português; a idéia de que as crianças que falassem alemão em aula seriam castigadas; a constatação, muitas vezes repetida, de que a língua alemã, trazida pelos imigrantes, por ser proibida e por perder o prestígio, estava desaparecendo.

Havia, também, curiosidade em conhecer essa realidade por causa da experiência pessoal, pois eu aprendi português apenas ao ingressar na escola. Meus pais ensinaram alemão para os filhos, porque julgaram ser importante saber mais um idioma e por ser a língua de interação na família até hoje.

A partir de conversas com a orientadora e da busca de respaldo teórico, foi se delineando o verdadeiro objetivo: verificar qual era o papel da alternância de código e se essa seria uma estratégia culturalmente sensível. Optou-se por um trabalho de cunho etnográfico e prioritariamente qualitativo interpretativo, embora se faça uma análise da frequência de ocorrência de alternância de código. Essa é feita, principalmente, para verificar por quem era iniciado o turno com presença de alternância de código, qual é o desenvolvimento das ocorrências de alternância ao longo do semestre, isto é, se aumentam, diminuem ou se mantêm e em que eventos a alternância de código está mais presente.

As expectativas não eram positivas, visto alguns estudos e artigos anteriores, que apresentaram cenas de conflitos em sala de aula por questões relacionadas às estruturas de participação diferenciadas entre o lar e a sala de aula, bem como às práticas de letramento (Philips 2002; Heath 2001; Michaels, 1991; Schultz, Florio e Erickson, 1982); ao desrespeito pela língua que a criança traz do lar, até mesmo proibindo e, portanto, ameaça à identidade e conseqüente baixa auto-estima (Altenhofen, 2002, 2004; Bagno, 2002; Oliveira 2000, Jung, 2003), dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa por causa da língua trazida do lar (Pereira, 1999, Terzi, 2001, Erickson, 1987).

Outro fator que alimentava uma expectativa negativa e preocupante estava relacionado com o que eu ouvia, constantemente, ao visitar escolas no interior em que o alemão padrão era ensinado: que as crianças não queriam mais aprender alemão, e que o alemão que eles aprendiam em casa estava totalmente errado e só atrapalhava, tanto nas aulas de alemão, quanto nas aulas de português.

Não só a reflexão a respeito de todos os aspectos levantados anteriormente, mas também a oportunidade de assistir às aulas nesta turma de primeira série, primeira etapa, nas quais encontrei um quadro diferente do relatado acima, surpreendentemente, com muita presença de alemão, foram enriquecedoras. Passo, agora, a discutir e comentar os resultados

com base nas perguntas de pesquisa, no processo de análise e nos conceitos teóricos que dão suporte ao estudo.

Para fins de análise mais micro das interações, optei por duas atividades das que compunham o dia-a-dia dos alunos: “a hora da rodinha inicial” (HRI), que apresentava características de evento mais informal e oral, e “o trabalho nas mesas”, de caráter mais institucional. Justifico a minha seleção com base no que Erickson diz em seu texto sobre micro-análise etnográfica da interação:

“Dois aspectos são cruciais para a micro-análise etnográfica: 1) identificar toda a extensão da variação na interação em qualquer ambiente, rede de comunicação ou comunidade que esteja estudando; 2) estabelecer o que é típico e atípico (relativo a frequência da ocorrência) de vários tipos de eventos e modos da organização interacional (e de instâncias particulares desses) através de toda a extensão da diversidade nas relações sociais encontradas no ambiente, rede de comunicação ou comunidade” (Erickson, 1992, p.206).⁸²

Devido à extensão e natureza do presente estudo, o trabalho não atende exatamente o que Erickson (1992) propõe, mas procurou seguir alguns passos propostos em Erickson e Schultz (2002), que seguem na mesma direção: primeiro verificar o que está acontecendo em termos de macro-estrutura e depois definir quais são os pontos pertinentes de análise a partir da proposta de estudo.

Traduz-se isso para este trabalho com os seguintes passos: a) verificar o que está acontecendo com o uso da língua; b) verificar em que atividades ocorre alternância; c) selecionar as atividades mais significativas para a análise; d) verificar o que acontece dentro das atividades selecionadas, o que é semelhante e diferente entre as duas; e) as semelhanças e as diferenças são analisadas a partir de conceitos teóricos especificados; f) com suporte das premissas construídas a partir dos conceitos teóricos e do que ocorre nas interações observadas, procurar indícios que levem a considerar a presença da alternância de código uma pedagogia culturalmente sensível ou não.

⁸² Tradução feita por mim.

Dentre os conceitos básicos discutidos no capítulo 2, para a construção do referencial teórico pertinente à análise, estão:

- a) letramento e práticas de letramento;
- b) evento e evento de letramento;
- c) interação analisada a partir das estruturas de participação, enquadre, alinhamento e pistas de contextualização;
- d) alternância de código;
- e) pedagogia culturalmente sensível.

O locus em que foram gerados os dados para a presente análise é um contexto de letramento escolar. Normalmente, contudo, apenas a atividade do trabalho nas mesas tinha a presença concreta de material escrevente além da narrativa da história. Com diferentes atividades ao longo da tarde de aula, os alunos vão sendo introduzidos às práticas sociais de letramento escolar, sem necessariamente haver a exigência legal de que estejam plenamente alfabetizados.

As práticas de letramento presentes são constituídas por unidades que chamo de atividades, conforme a própria professora da turma. Normalmente, a aula observada, das segundas-feiras, está dividida em aula de Educação Física, hora da rodinha inicial, trabalho nas mesas e rodinha final.

Essas atividades foram, a partir das observações e dos preceitos teóricos, divididas em eventos. Foi adotada, na presente análise, a concepção de evento de letramento de Jung (2003), que diz serem “os eventos de letramento a parte concreta observável. Uma mudança espacial e temporal caracteriza, em princípio, uma mudança no evento”. Uma mudança de prática é observável nos modos culturais de interagir com a leitura e a escrita.

As duas atividades analisadas mais profundamente foram divididas nos eventos de letramento, pois seguem uma relativa rotina de práticas observáveis. A HRI, geralmente,

segue o ritual: pendurar a mochila; buscar as cadeiras e sentar-se em círculo; oração; chamada; contar sobre o fim de semana; calendário; historinha; brincadeira; oração para o lanche. O TBM constitui-se de três eventos principais: a explicação da professora, o trabalho individual dos alunos com acompanhamento da professora, a avaliação individual sobre o trabalho realizado e conseqüente autorização ou não para guardá-lo no saquinho plástico.

Os eventos de letramento são moldados pelo tipo de interação em sala de aula, que, no presente trabalho, ocorre em um ambiente plurilíngüe. Essa interação é vista como um processo construído e reconstruído continuamente (Cajal 2001), através de indicadores verbais e não verbais que contextualizam o fluxo da atividade de fala (Gumperz 1991).

Para a análise desse processo são pertinentes os conceitos de estruturas de participação, pistas de contextualização, enquadre, alinhamento e uso dos códigos. Esse último com destaque, pois é no curso das interações presentes na sala de aula observada que se definem as funções da alternância de código e se essa é uma estratégia culturalmente sensível.

Em relação à análise sobre alternância de códigos, a premissa básica é que toda a alternância é um recurso para a construção do significado (Auer, 1988) e este significado pode ser balizado socialmente (Blom e Gumperz, 2002). Optei por exemplificar, na análise, também alternâncias de código situacional e metafórico, ciente de que elas são apenas uma especificação da ação construída através da alternância.

Passo, a seguir, à discussão dos resultados a partir das perguntas de pesquisa.

5.1 A alternância de código é uma estratégia culturalmente sensível? Que função ela tem?

A validade da presença da alternância de código como uma estratégia culturalmente sensível, isto é, segundo Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001), “aproveitar as experiências e

vivências que as crianças trazem consigo, reproduzindo padrões interacionais que lhe são familiares; respeitar-lhe peculiaridades; desenvolver recursos que façam a distinção entre eventos de oralidade e de letramento; implementar estratégias de envolvimento, permitindo que a criança fale, ratificando-a como falante legítimo; acolher suas sugestões e tópicos; incentivá-la a manifestar-se, fornecendo-lhe modelos e estilos monitorados da língua e mostrando-lhe como, quando e por que usar esses estilos” foi interpretada com o auxílio das questões a seguir:

1. Em que atividades ocorre alternância de código e entre quem?
2. Há uma diferença na frequência da ocorrência de alternância de código entre eventos mais institucionais e menos institucionais ?
3. A alternância de código influi nas estruturas participativas e conseqüentemente no alinhamento?
4. A alternância de código é uma pista de contextualização que sinaliza uma pedagogia culturalmente sensível?

Verificou-se a ocorrência da alternância em todas as atividades em que a professora da série atua e na hora da biblioteca. Da mesma forma, verifica-se que a alternância está presente nas interações entre os alunos em todas as atividades. Somente na aula de Educação Física não ocorre alternância por parte do professor com os alunos, pois ele não fala nem entende alemão.

Isso transpareceu como um motivo de conflito, mais por parte do professor de Educação Física em relação aos alunos, do que vice-versa. Ele os tratava rispidamente quando não entendiam algo e também não aceitava estruturas participativas que ameaçassem seu poder. Na aula do dia 01 de março, uma aluna, curiosamente, pergunta “O que tu quer?” no sentido de querer saber o que o professor queria fazer com as cordas. O professor diz: “O que

que eu quero? Acho que sou teu professor, né? Então vocês tinham que ter um pouco mais de respeito!”. Percebe-se, nesta aula, também, muito uso de alternância entre os alunos, principalmente comentando sobre a vontade de tomar água. Pode-se supor, numa análise preliminar e superficial das aulas observadas, que o professor se sente ameaçado pelo uso do alemão entre os alunos.

No agir da professora, principalmente na HRI, percebe-se uma postura receptiva, acolhedora e segura. Ela aceita comentários, alternância de código e pisos paralelos, sinalizando a mudança de eventos, primeiramente por pistas contextuais implícitas e só posteriormente usa pistas contextuais explícitas. Com esse modo de agir, ela dá voz aos alunos, os ratifica e respeita os seus turnos quando o julga pertinente. Mostra, porém, que dependendo do evento em curso, o alinhamento dela e dos alunos deve mudar.

Ao repreender um aluno, geralmente o faz de forma indireta, como no segmento da HRI- CD 7– Segmento 2 [08.03.04 – 08:45-09:26], quando Luiz levanta da rodinha e vai até sua mochila pegar um biscoito. Ela diz para todos que Luiz ainda vai ter de aprender quando é a hora adequada de comer. Com isso a professora mostra não só confiança em si, mas coloca o aluno em uma situação de compromisso frente à turma.

As críticas da professora são geralmente construtivas e com o objetivo de que o aluno consiga se adaptar às estruturas participativas presentes em sala de aula bem como aos diversos eventos que constituem as atividades, o que está de acordo com a pedagogia culturalmente sensível apregoada por Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001).

As crianças, mesmo sabendo que na escola é falado o português, falam e prestigiam a variedade do lar e essa é a correta para elas, conforme episódio em que a aluna Sandra dirige-se a mim em alemão e critica a minha forma de falar o alemão (mais próxima do padrão).

Para verificar se a alternância ocorria de forma e com frequência diferentes nas duas atividades selecionadas, a HRI e o TBM, usei como base as estruturas participativas propostas

por Schultz, Florio e Erickson (1982) e a discussão de Cazden (2001) sobre a estrutura tripartite (IRA). Com essas premissas, primeiramente constatei que a HRI tinha características menos institucionais e mais conversacionais e o TBM, mais institucionais, principalmente no primeiro evento, em que a professora explica a tarefa. Não foram transcritos todos os dias observados, mas sim, as interações com alternância dos quatro primeiros dias observados e depois, de um dia por mês.

O convite à tomada de turnos por parte da professora na HRI é muito maior e mais flexível. Ela permite suspensão de tópico, usa muito mais pistas contextuais implícitas do que explícitas para tomar o turno, o tópico ou pedir silêncio, do que no TBM. As estruturas participativas na HRI estão muito mais próximas das familiares do que no TBM. Isso leva à conclusão de que a HRI é de caráter menos institucional e o TBM mais institucional.

Observou-se que o número de ocorrências de alternância de código é muito superior na HRI, no total 156, do que no TBM, com 40 no total. Outra constatação é que a professora, na HRI inicia muito mais turnos com alternância (56), geralmente com o objetivo de manter o curso da interação do que no TBM (7). Da mesma forma há um número menor de turnos iniciados em alternância pelos alunos no TBM (33) do que na HRI (100). Isso sinaliza que em eventos mais institucionais é usado mais o português.

Há mudança, ao longo do semestre observado, na presença de alternância de código bem como na aceitação e uso desta, por parte da professora, tanto na HRI, quanto no TBM. Até o final de março, a professora inicia em torno de 10 turnos com alternância na atividade HRI. No final de abril, encontramos 4 turnos iniciados por ela com alternância, sendo que em maio foram encontrados dois e, em junho e julho, apenas um nos dias transcritos.

De forma semelhante, a professora procedeu em relação à alternância iniciada pelos alunos: no início correspondia prioritariamente em alemão, passando a corresponder cada vez mais em português e, finalmente, no dia 24 de maio faz a primeira crítica a um turno iniciado

por alternância; tais críticas começam a aparecer, mesmo de forma indireta, com mais frequência, sendo que, no dia 19 de julho, último dia de observação, a professora faz sete críticas à fala com alternância. Há uma mudança de postura concreta por parte da professora, baseada na expectativa de que neste momento do ano letivo, as crianças já deveriam ser capazes de usar mais português.

Ao fazer uma ligação entre a forma como se constituem os eventos, através de enquadres, que são moldados pelas estruturas participativas, alinhamento, tópicos e pistas de contextualização, entre elas em destaque para a presente análise a alternância de código, julga-se que o modo de agir da professora como um todo é culturalmente sensível. Esse julgamento se dá, principalmente, em relação à alternância de código, que é o foco prioritário desta pesquisa.

No transcurso do semestre, percebe-se claramente que a professora diminui seus turnos com alternância e começa a exigir que os alunos esforcem-se em falar português, mesmo que ainda precisem de ajuda. Ela primeiramente se aproximou dos alunos através da língua da comunidade e depois passou, gradativamente, a esperar e exigir a língua oficial da escola, o português.

Concluo, em relação às funções da alternância de código abordadas no arcabouço teórico e analisadas quanto à ocorrência ou não nas interações estudadas, que a distinção feita entre alternância empregada por lacuna lingüística (ASL), alternância empregada para manter o curso da interação (Auer, 1988 e Gumperz, 1982) e alternância situacional e metafórica (Blom e Gumperz, 2002) serviu, principalmente para refletir mais uma vez sobre o “mito da lacuna lingüística”. Embora três alunos não falassem português, ao interpretar as funções a partir dos segmentos transcritos e dos vídeos, pois a postura corporal, o alinhamento, a direção do olhar também “falam”, isto é, ilustram a ação em curso e, portanto, são pistas de contextualização, foram encontradas poucas ocorrências por suposta lacuna lingüística.

Essa constatação contribui para a defesa do ponto de vista de que a alternância de código é uma estratégia da pedagogia culturalmente sensível e que leva, a partir do que observamos nas interações na sala de aula do presente estudo, ao crescimento lingüístico, à manutenção da auto-estima, ao respeito ao turno e ao que o aluno quer dizer, mesmo que ainda não domine o idioma oficial e, especialmente, ao acolhimento. As crianças encontraram algo familiar nesse novo mundo, a escola, em que ingressaram: o jeito de falar de casa.

Nos segmentos analisados e nos comentários feitos pela professora para incentivar ou exigir que os alunos comecem a falar mais português, é perceptível que o uso da alternância de código como estratégia de uma pedagogia culturalmente sensível é, em grande parte, intuitivo. A professora já tinha experiência anterior com creche, isto é, para ela as crianças devem ser bem recebidas, senão elas não se adaptam. Falar alemão com elas e deixar que elas falem, foi uma das estratégias que encontrou.

Em suma, mesmo não tendo formação adequada para lidar com algumas das questões de língua que surgiram em sua aula, a professora consegue evitar, intuitivamente, os conflitos que surgiriam pelo seu próprio estilo pedagógico e por fazer parte da comunidade e, como tal, dominar a língua que as crianças falam no lar.

5.2 Das contribuições e limitações do estudo

A reflexão proposta na presente pesquisa, sobre a forma de acolhimento e tratamento das crianças provenientes de uma realidade lingüística diferente da encontrada na escola, deveria ser levada aos órgãos formadores de professores. Como Bortoni (1994) já defendia, os professores fazem mais por intuição do que por formação, isto é, ainda existe uma lacuna. De nada adianta refletirmos em nível acadêmico sobre as realidades escolares, se isso não chega aos professores que estão atuando nas escolas.

Fiquei particularmente feliz, por ter tido a sorte de assistir a aulas, em que muita coisa boa estava acontecendo, isto é, o aluno era respeitado, aprendia a respeitar seu ambiente novo e seus inter-agentes novos. A língua alemã, ao contrário do que eu acreditava anteriormente, estava muito presente e as pessoas da comunidade se orgulhavam disso. O português é visto como necessário, mas o alemão não é rechaçado. Houve um progresso gradual de inserção dos alunos que não falavam português e, também, daqueles para os quais o alemão era mais familiar, na linguagem da escola. Eu vi crianças felizes, animadas e seguras. Vi uma professora que agiu mais com o coração do que com a razão e com a qual aprendi uma grande lição: há um modo de resolver os conflitos lingüísticos, isto é, é só a escola ser mais receptiva em relação aos alunos que a freqüentam e aos anseios deles.

Eu, pessoalmente, refleti sobre a minha própria prática, que é alemão como LE e português no EM e aprendi que o acolhimento responsável e respeitoso, ouvindo mais o que os alunos têm a dizer, bem como seus anseios e objetivos, passa a facilitar o planejamento e o curso das aulas. Há certas coisas que, realmente, fazemos intuitivamente, outras acabamos esquecendo na atribulação diária. Seria muito bom que a pedagogia culturalmente sensível estivesse mais no centro dos debates sobre o que acontece na sala de aula. Isso significa, primeiro, conhecer seu grupo de alunos, para depois planejar e saber como ensinar o que está no programa. Não podemos nos iludir, fazendo um programa especial para cada situação, mas ter consciência maior do que e de como funcionam as relações e que valores estão em jogo.

Disponibilizo os dados gerados para a presente análise para outros focos de estudo, visto que apenas uma pequena parte do potencial presente neles foi possível analisar nesta pesquisa. Durante o desenvolvimento e, principalmente, ao longo da análise foram aparecendo aspectos que, por ser necessária uma limitação, não foram abordados e podem ser objetos de futuros estudos.

Uma das limitações do trabalho é não ater-se à discussão de identidade, que está intimamente ligada à questão lingüística, conforme o exaustivo estudo de Jung (2003) a esse respeito, em um ambiente multilíngüe em certa medida semelhante. Pois, segundo Jung, revisitando uma citação anterior “as pessoas têm um repertório lingüístico 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”.

Outro aspecto em que o trabalho ficou limitado é a continuidade do uso da língua nas séries subseqüentes, pois foi observado apenas um semestre de uma só turma. Embora as observações tenham ocorrido semanalmente, assisti sempre ao mesmo dia de aula, sendo que duas vezes a hora da biblioteca foi transferida para segunda-feira (dia da observação) e pude observá-la.

Quanto às transcrições, apesar de terem sido assistidos por várias vezes os dados gerados, foram transcritos apenas dias de amostra. De semelhante forma, as transcrições desses dias ativeram-se principalmente a segmentos em que ocorria a alternância do português para o alemão e vice-versa.

Mais atividades poderiam ser analisadas. Poder-se-ia, por exemplo, confrontar a hora da rodinha inicial com a hora da rodinha final, para ver se, apesar de terem características interacionais semelhantes, outros aspectos surgiriam.

A aula de Educação Física, pela análise superficial feita na geração de dados, apresenta outras estruturas participativas e um professor que não sabe a língua alemã. Esse aspecto pode revelar as estratégias empregadas por parte do professor e dos alunos para sanar eventuais conflitos.

Enfim, fico feliz ainda por poder disponibilizar os dados gerados para futuros estudos cuja temática nem consigo, no momento, imaginar.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENHOFEN, C.V.(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.

_____. (2002). Áreas lingüísticas do português falado no sul do Brasil: um balanço das fotografias geolingüísticas do ALERS. In: VANDRESEN, Paulino (org): **Variação e mudança no português falado na região sul**. Pelotas, EDUCAT.

_____. (2004). Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. In: **Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana**, RILL II, 1 (3), p. 83 – 93

ALVAREZ-CÁCCAMO, C. (1990). Rethinking conversational code-switching: Codes, speech varieties and contextualization. In: In: Proceedings of the Sixteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society. **Linguistics Society**, February 1990. Berkeley, Berkeley. P. 3 – 16.

APPEL, R. & MUSKEY, P. (1992). **Language contact and bilingualism**. London; New York: Arnold, . [1987] p. 213.

ATKINSON, J. M. & HERITAGE, J. (1984). **Structures of Social Action**. Cambridge: Cambridge University Press. p. ix-xvi

AUER, P., DI LUZIO, A. (Hrsg.)(1984). **Interpretative Sociolinguistics–Migrants–Children–Migrant children**. Tübingen: Nau, (Ergebnisse und Methoden moderner Sprachwissenschaft, Bd. 20)

AUER, P.(1998). **Code-Switching in conversation** – Language, interaction and identity. London: Routledge.

_____.(1999). 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.

AUSLANDSSCHULWESEN. Disponível em: <http://www.auslandsschulwesen.de/> . Acesso em 31. 11.2005.

BAGNO, M.(2002). A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In: M.Bagno (org). **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo, Parábola, 3ª reimpressão 2005.

BATESON, G.(2002). Uma teoria sobre brincadeira e fantasia.. Trad. De L. Quental. In: B.T.Ribeiro e P.M. Garcez (orgs). **Sociolingüística Interacional**. 2 ed. ampliada. Porto Alegre: Loyola, p. 13 – 20.

BLOM, J.P. e GUMPERZ, J.J. (2002). O significado social da 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. SP: Edições Loyola, p. 45-84.

BORTONI, S. M. (1994). Variação lingüística e atividades de letramento em sala de aula. In: **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, Lisboa, nº 12, p. 82-94, dez.

BORTONI-RICARDO, S. M. e DETTONI, R. (2001). Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: M.I.P.Cox e A.A.de Assis-Peterson (orgs). **Cenas de Sala de Aula**. Campinas, SP, Mercado das Letras.

BRUM, Marcele. “Colônias Alemãs têm currículo especial.”. In: **Zero Hora**, Caderno Geral, Porto Alegre, 13 /06/ 2004, p. 30.

CAJAL, I.B. (2001). A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: M.I.P.Cox e A.A.de Assis-Peterson (orgs). **Cenas de Sala de Aula**. Campinas, SP, Mercado das Letras.

CAZDEN, C.B. (2001). **Classroom Discourse**. The Language of Teaching and Learning. Portsmouth, N.H. Heinemann. 2nd Ed.

CLARK, H. H. (2000). O uso da linguagem. In: **Cadernos de tradução**. Porto Alegre, n ° 9, p.1-72, jan-mar, 2000.

COOK-GUMPERZ,J.(1991). Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: J. Cook-Gumperz(org). **A construção social da alfabetização**; trad. Dayse Batista. Porto Alegre, Artes Médicas

CUMMINS, Jim.(1996). **Negotiating Identities: Education for empowerment in a diverse society**. Ontario; California Association for bilingual Education.

DAMKE, C. (1988). **As interferências do alemão como língua materna na aprendizagem do português**. Dissertação de Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS/ Porto Alegre. RS.

DONATO, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In: Lantolf and Appel. **Vygotskian Approaches to Second Language Research**. Norwood, Nj. Ablex press.

DREW, P. e HERITAGE, J. (1992). **Talk at work: interaction in institutional settings**. Cambridge: Cambridge University Press.

ECKERT, P. L. (2000). **Linguistic Variation as Social Practice**. The linguistic Construction of Identity in Belten High. Massachusetts, USA, Blackwell Publishers.

ERICKSON, F. (1987). Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. In: **Anthropology & Education Quarterly**, 18(4): p. 335 - 356.

_____ (1992). The interface between Ethnography and Microanalysis. Intellectual Antecedents and Aims of Microanalysis. In: M. Le Compte e J. Goetz et alii. **The Handbook of Qualitative Research in Education**. New York, Academic Press. p. 201-225.

_____ (1996). Ethnographic microanalysis. In: S. Lee McKay and N.H. Hornberger. **Sociolinguistics and Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 283 – 306.

_____ (2001). Prefácio. In: M.I.P. Cox e A.A. de Assis-Peterson (orgs). **Cenas de Sala de Aula**. Campinas, Sp, Mercado das Letras.

ERICKSON, F. e SCHULTZ, J. (2002). “O quando” de um contexto. In: B.T. Ribeiro e P.M. Garcez. **Sociolinguística Interacional**. 2.ed. ampliada, Porto Alegre, Loyola, p. 215 – 234.

EXTRA CLASSE, Ano 10, número 97, novembro de 2005, p. 10

FIRTH, A. & WAGNER, J. (1997). On discourse communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. **Modern Language Journal**, 81(3), p. 285-259

FUNDEF, **O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>. Acesso em 10 de agosto de 2005.

GARCEZ, P.M. (2000). Cultura Invisível e variação cultural na fala-em-interação social: o que os educadores da linguagem têm a ver com isso. In: Indursky, F. e Campos, M. do C. **Discurso, memória e identidade**. Coleção Ensaios. PA: Sagra-Luzzatto p. 495 – 516.

_____ (2002a). Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: L.P. Moita-Lopes & L.C. Bastos (orgs), **Identidades: recortes inter-e multidisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

_____ (2002b). Formas institucionais de fala-em-interação e conversa cotidiana: elementos para a distinção a partir da atividade de argumentar. In: **Palavra 8**, p. 54 – 73.

GARCEZ P.M. e OSTERMANN, A.C. (2002). Glossário Conciso de Sociolinguística Interacional. In: B.T. Ribeiro e P.M. Garcez. **Sociolinguística Interacional**. 2.ed. ampliada, Porto Alegre, Loyola, p. 257 – 264.

GOFFMAN, E. (2002). Footing. Trad. De B. Fontana. In: B.T. Ribeiro e P.M. Garcez (orgs). **Sociolinguística Interacional**. 2 ed. ampliada. Porto Alegre: Loyola, p. 107-148.

GUMPERZ, J.J. (1982). Convenções de Contextualização. In: **Sociolinguística Interacional**: Branca Telles Ribeiro e Pedro Garcez (orgs) São Paulo. SP. Edições Loyola. (2002) p. 149 – 182.

_____ (1991). A sociolinguística interacional no estudo da escolarização. In: J. Cook-Gumperz(org). **A construção social da alfabetização**; trad. D. Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 59 – 82.

_____ (1993). Types of linguistics communities. In: **Antropological Linguistics**, Special Issue. A retrospective of Journal Anthropological Linguistics: selected papers, 1959 – 1985. Bloomington: Indiana University, 35, p. 130 – 142.

HEATH, S.B. (2001). What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. In: Duranti, A. (org.) *Linguistic Anthropology: a reader*. Oxford: Blackwell. p. 318-342.

JUNG, N. (1997) **Eventos de Letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngüe** (alemão/português). Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

_____ (2003) **Identidades Sociais na Escola: Gênero, Etnicidade, Língua e as Práticas de Letramento em uma Comunidade Rural Multilíngüe**. Tese de Doutorado, Porto Alegre, UFRGS.

KLEIMAN, A. B. (2001). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: A.B. Kleiman, **Os significados do letramento**. 3ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras.

KNORST, B. (2003). **A História de Santa Maria do Herval**. 15 anos de município. 12 de maio de 2003. Gráfica São Luís

LANTOLF, J. P. & APPEL, G. (1994). Theoretical framework: an introduction to Vygotskian perspectives on second language research. In: _____ (eds) **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Company. p.1-32.

MARCUSCHI, Luiz A. (2001). Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: Inês Signorinichi. **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 23 – 50.

MARKEE, N. (2000). **Converstion Analysis**. Lawrace Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey.

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.

MICHAELS, S. (1991). Apresentação das narrativas: uma preparação oral para a alfabetização com alunos da primeira série. In: J. Cook-Gumperz (org). **A construção social da alfabetização**; trad. Dayse Batista. Porto Alegre, Artes Médicas. p. 109 – 137.

MYERS-SCOTTON, C. (2000). Code-Switching. In: Florian Coulmas. **The handbook of sociolinguistics**. 2ª. reedição, p. 217 – 237. Blackwell publishers Ltd. Oxford.

OLIVEIRA, G.M. (2000). Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico. In: Silva, Fábio Lopes & MOURA, Heronides M.de Melo (orgs). **O direito à fala: a questão do preconceito lingüístico**. Florianópolis, Insular, p. 83 – 92

_____. **Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística, Florianópolis**, br. Disponível em <http://www.ipol.org.br/>. Acesso em 29 jul. 2005. PCNs, 1998, p. 42, texto “Acolhimento e socialização dos alunos”.

PCNs, (1998). Texto “Interação escola e comunidade, p.43. Brasília.

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.

PORTAL DO MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos>. Acessado em 31. 11.2005.

POULISSE, N. (1997). Some words in defense of the psycholinguistic approach. A response to Firth and Wagner. (3) **Modern Language Journal**, 81 p. 324 – 328.

PHILIPS, S.U. (2002). Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: B.T. Ribeiro e P.M.Garcez. **Sociolingüística Interacional**. 2.ed. ampliada, Porto Alegre, Loyola, p. 21 – 43

RECH, M. D. (1996). Os alinhamentos discursivos de professores: o estilo institucional (ou formal) e o estilo conversacional. In: I. Magalhães (org.). **As Múltiplas Faces da Linguagem**. Brasília. DF. Editora Universidade de Brasília, p. 309-319.

ROJO, R.H.R, (2000). Linguagem – As práticas discursivas como locus de investigação. **Palestra na III Conferência de pesquisa Sócio-Cultural**. Campinas, SP. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1890.doc>. Acesso em 03.12.2005.

_____. (2001). Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In Inês Signorini. **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 51 – 74.

RIBEIRO, B.T. e GARCEZ, P.M. (2002). **Sociolingüística Interacional**. 2. ed. ampliada. São Paulo: Loyola.

RODRIGUES JÚNIOR, A.S. (2005). Metodologia sócio-interacionista em pesquisa com professores de línguas: revisitando Goffman. In: **Linguagem & Ensino**, vol. 8, No. 1. jan./jun/2005. Pelotas, p. 123 – 148.

SAVEDRA, M.M.G. (2003). Política Lingüística no Brasil e no Mercosul: o ensino de primeiras e segundas línguas em um bloco regional. In: **Palavra**, Rio de Janeiro, n° 11, p. 39 – 54.

SCHEGLOFF, E.A. (1995). Discourse as na Interactional Achievement III: The Omnirelevance of Action. In: **Research on Language and Social Interaction**, 28 (3), 185 – 211.

_____ (1999). “Schegloffs texts’ as ‘Billig’s data: a critical reply”. In: **Discourse&Society**, 10 (4), p. 558 – 482.

SCHEGLOFF, E., KOSHIK,I., JACOBY,S. and OLSHER, D. (2002). Conversation Analysis and Applied Linguistics. In: **Annual Review of Applied Linguistics** 22, p. 3 – 31. USA, Cambridge University Express.

SCHLATTER, M., GARCEZ, P. e SCARAMUCCI, M.V.R (2004). O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso da língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre.v.39, n° 3, p. 345 – 378.

SCHULTZ, J., FLORIO, S. E ERICKSON, F.(1982). “Where is the floor?”: Aspects of the Cultural Organization of Social Relationships in Communication at Home and at School. In: P. Gilmore and A. Glatthorn (eds). **Ethnography and Education: Children In and Out of School**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

SIMONS, H.D. e MURPHY, S. (1991). Estratégias da linguagem falada e aquisição da leitura. In: J. Cook-Gumperz(org). **A construção social da alfabetização**; trad. Dayse Batista. Porto Alegre, Artes Médicas.

SOARES, Magda (2003). **Letramento, um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte, Autêntica.

STUBBS, M. (2002). A Língua na Educação. In: M.Bagno (org). **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo, Parábola, 3ª reimpressão 2005.

STREET, B.V. (1999). **Literacy in theory and practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 3ª reimpressão.

TEN HAVE, P. (1999). **Doing Conversation Analysis**. London. SAGE Publications Ltd.

TERZI, S. B. (2001). **A Construção da Leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 165p.

TFOUNI, L. D. (1995). **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Ed. Cortez.

WAGNER,J. (1996). Foreign language acquisition trough interactio – A critical review of research on conversational adjustments. **Journal of Pragmatics**, 26, p. 215 – 235.

WELLS, G. (1991). “A experiência de linguagem de crianças de cinco anos em casa e na escola” In: J. Cook-Gumperz(org).**A construção social da alfabetização**; trad. D. Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 83 - 108.

ZILLES, A.M.S. e KING, K. (2005). Self-presentation in sociolinguistic interviws: Identities and language variation in Panambi, Brazil. In: **Journal of Sociolinguistics** 9 / 1, 2005, p. 74 – 94. Oxford, Blackwell Publishing Ltd.

ZILLES,A.M.S. (in prelo). A língua que a gente fala no Brasil. Texto a ser publicado em: GUEDES, Paulo Coimbra (org.) **Ensino de Português e Cidadania**, em nova edição.