

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

**EVENTOS DE LETRAMENTO EM UMA ESCOLA MULTISSERIADA DE UMA
COMUNIDADE RURAL BILÍNGÜE (*alemão/português*)**

Neiva Maria Jung

Dissertação a ser apresentada ao Departamento de
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas, UNICAMP, como requisito parcial
para a obtenção do grau de Mestre em Linguística
Aplicada na área de Ensino/Aprendizagem de
Segunda Língua e Língua Estrangeira.

**Orientadora: Profª Drª Marilda do Couto
Cavalcanti**

Campinas, outubro de 1997



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	
V.	Es.
TOMO	32608
PROC.	29518
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	19/01/98
N.º CPD	

CM-00104862-5

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

J954e

Jung, Neiva Maria

Eventos de letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilingue (alemão / português) / Neiva Maria Jung - - Campinas, SP: [s.n.], 1997.

Orientador: Marilda do Couto Cavalcanti
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem

1. Educação bilingue - comunidade rural. 2. Aquisição da segunda linguagem. 3. Etnografia. I. Cavalcanti, Marilda do Couto. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

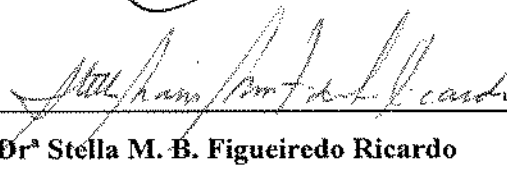
ORIENTADORA: Profª Drª Marilda do Couto Cavalcanti

CANDIDATA: Neiva Maria Jung

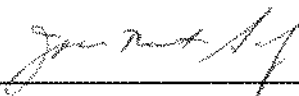
BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Marilda do Couto Cavalcanti



Profª Drª Stella M. B. Figueiredo Ricardo



Profª Drª John Robert Schmitz

Profª Drª Denise Bertoldi Braga

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Neiva Maria Jung

e aprovada pela Comissão Julgadora em

24 / 10 / 97

Profª Drª Marilda do Couto Cavalcanti

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, primeiramente, a meus pais, Hari e Norma, que, com seu exemplo de vida e trabalho, ensinaram-me a lutar por um ideal.

Também à minha amiga de todas as horas, companheira dos sorrisos e das tristezas, Maria Ceres Pereira. O seu incentivo, desde o período da graduação; e suas reflexões constantes, durante esse tempo de realização da pesquisa, levaram-me a questionamentos sobre valores, crenças e sobre a cultura do meu grupo. Isso foi muito relevante, não somente para a realização desta pesquisa, mas para a minha vida particular.

Finalmente, quero deixar o seguinte questionamento: Lançar um olhar, como pesquisadora, para a própria cultura, significa estar em constante reflexão, conseqüentemente, não raras vezes, em conflito. Estranhar o que antes era o seu modo de viver, leva a problematizar a própria identidade, *afinal ainda sou um membro do grupo?* Por outro lado, ter a oportunidade de re-olhar a cultura do grupo é maravilhoso, porque, enquanto leva à compreensão de algumas molduras anteriormente ocultas, vai construindo outras, destinadas a permanecer na sombra, até que outros questionamentos nos levem a buscá-las...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que de alguma forma colaboraram para a realização desta pesquisa. De modo especial agradeço:

- À Profª Drª Marilda do Couto Cavalcanti, pela sua orientação firme e segura, que resultou em um processo de reflexão sobre o contexto bilíngüe, e, através deste, em um re-olhar para o próprio eu.
- Ao Profª Drª John Robert Schmitz, que possibilitou o contato com outros pesquisadores através da participação em um Congresso Internacional.
- À professora e aos alunos da classe multisseriada, que contribuíram, de modo especial, para a realização desta pesquisa.
- Aos amigos, Ceres e Rinaldo, pelo constante apoio, pelos momentos de questionamento, de trabalho, de descontração, enfim, pelo companheirismo incansável.
- À Elizabeth Patrocínio Fontão, pelas valiosas sugestões no final do trabalho.
- À Elci Kunz Scherer, por ter ousado abrir espaço para que professores da rede municipal pudessem buscar melhor qualificação em centros de excelência; e à Leana Mai, atual Secretária de Educação, por demonstrar entendimento de que é necessário perseverar na busca da qualidade de ensino.
- À amiga Leunice, que, nos momentos mais difíceis, soube escutar, aconselhar, alegrar...
- Aos professores, Maria Ceres, Valdir e Claudia, que me mostraram o caminho da pesquisa no período da graduação.
- À Diretora Ivani, aos professores e a todos os funcionários do Colégio Cenecista de Missal pelo constante apoio.
- À minha família, que, apesar do momento difícil, dispensou apoio e preces para que este trabalho se concretizasse.
- Ao Deusdt, por todo o amor.
- À amiga Anelise, pelo encorajamento e pela ajuda na escrita e tradução das falas em *alemão*.
- À Lúcia e à Luciane, pelas acolhidas durante o período de escrita da dissertação.

- Aos colegas e professoras do curso Seminário Avançado em Educação Bilingue, que contribuíram com valiosos questionamentos diante da primeira apresentação dos dados desta pesquisa.

- Aos professores e funcionários do IEL/Unicamp.

- Ao CNPq, pelo auxílio financeiro.

- À Leticia, por todo carinho e compreensão.

- À Rosane e Ernani, pela amizade sincera.

- À Prefeitura Municipal de Missal, pelo apoio financeiro.

- A Deus, por tudo isso ser possível.

SUMÁRIO

Introdução.....	1
CAPÍTULO I	
LETRAMENTO, BILINGÜISMO E INTERAÇÃO	
1.1. Letramento: Os conceitos X a prática de sala de aula.....	5
1.2. Bilingüismo: Língua e Cultura em contato.....	13
1.3. Interação.....	24
CAPÍTULO II	
METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA	
2.1 Metodologia de Pesquisa.....	32
2.1.1 Descrição da pesquisa realizada em cenário de ensino dentro de uma visão etnográfica.....	32
2.1.2 Coleta e preparação dos registros para análise.....	36
2.2 Contexto da pesquisa.....	40
2.2.1 A Comunidade - Histórico resumido.....	40
2.2.2 A composição da comunidade, hoje.....	46
2.2.3 O uso das línguas na comunidade.....	48
2.2.4 A função do letramento na comunidade.....	60
CAPÍTULO III	
EVENTOS DE LETRAMENTO NA ESCOLA MULTISSERIADA	
3.1. A professora: História de vida X História profissional.....	67
3.2. Caracterização da escola.....	70
3.3. Na sala de aula.....	75
3.3.1 O fazer e o dizer da professora.....	79

3.3.2. O uso das linguas pelos alunos	87
3.3.3 Os eventos de letramento.....	94
3.3.4 O olhar da professora sobre a análise etnográfica.....	126

CAPÍTULO IV

Considerações finais.....	133
Implicações.....	138
Summary.....	141
Referências Bibliográficas.....	143
Apêndice.....	148

RESUMO

Este trabalho procurou observar como se constroem os eventos de letramento em uma escola inserida em uma comunidade rural bilingüe (*alemão/português*). Em prol de uma política monolíngüe, esses contextos, em nível nacional, estão apagados. Os professores que atuam em escolas similares recebem uma orientação monolíngüe por parte do órgão ao qual estão vinculados. Diante disso, a presente pesquisa estará mostrando como a professora da escola rural organiza o seu trabalho, considerando dois fatores: classe multisseriada e a questão do bilingüismo presente na sala de aula.

Na comunidade, macrocosmo, a triangulação de registros evidenciou um uso efetivo das duas línguas, *alemão* e *português*. Além disso, observou-se que o *português* oral é distinto do escrito, caracterizando uma realidade de bidialetalismo. O contexto, então, estará caracterizado como multilíngüe, uma vez que a variedade oral do *português* apresentou, além das características comuns a outras variedades orais do *português*, características específicas decorrentes do *continuum* língua alemã/língua portuguesa. Optou-se por apresentar a variedade dessa 2ª língua como o *brasileiro*, uma vez que é dessa forma que as pessoas da comunidade se referem ao *português*.

As crianças da comunidade, que estavam ingressando na escola, apresentavam um domínio variado das línguas *alemão* e *brasileiro*. No contexto escolar, precisavam aprender o *português* escrito. Assim sendo, a professora da escola, baseando-se em crenças a respeito de um trabalho em classe multisseriada, estabeleceu duas normas: a primeira, relacionada à organização físico-espacial determinava a distribuição dos alunos em pares, com exceção da 4ª série; e a segunda, requereu a adoção de livro didático para os alunos. Essas normas, explicitamente colocadas, emolduraram um esquema escolar, onde o uso das línguas e os padrões de participação dos alunos nos eventos de letramento foram regulados por regras implicitamente colocadas, que os alunos precisam ir aprendendo na interação em sala de aula.

Em relação aos eventos de letramento, foco desta pesquisa, observou-se que acontecem quatro eventos na classe, a saber: **A hora de perguntar, Vamos avaliar, Agora é**

para todos e **Und dann ein risquinho hier**. As normas quanto ao uso das línguas e a participação dos alunos, tornam os eventos distintos entre si.

Quanto ao uso das línguas na escola, observou-se uma contradição entre o Dizer e o Fazer da professora. Diante de uma situação na qual parecia precisar justificar uma realidade que não existe nas escolas brasileiras, o bilingüismo, afirmava usar somente o *português* na sala de aula. Seu Fazer, entretanto, mostrou-se significativo para os alunos, uma vez que, para a construção de sentido do texto em *português*, fazia uso de uma fala facilitadora, procurando passar o texto para o *brasileiro*, e, quando ainda havia dificuldade, passava para o *alemão*. Como membro competente que transitava nas três línguas, a professora fazia a intermediação de uma língua para a outra, auxiliando os alunos nas suas dificuldades.

Na interação professora-alunos, identificou-se um descompasso decorrente do ensino do português escrito na classe. Por um lado, o ensino estava centrado na estrutura dessa língua, portanto, freqüentemente, isso era o tópico das explicações da professora; por outro, os alunos apresentavam dificuldade para compreender as atividades e explicações a respeito da estrutura dessa língua. Assim sendo, a construção de sentido esperada pela professora não acontecia; conseqüentemente, na resolução das atividades metalingüísticas, os alunos usavam a estratégia de acerto e erro, cometendo “erros”, do ponto de vista do livro didático. As atividades referentes à interpretação de texto escrito também eram resolvidas com certa dificuldade pelos alunos, pois nem sempre a professora conseguia auxiliá-los construindo a “ponte” de uma língua para a outra.

CONVENÇÕES DA TRANSCRIÇÃO

P. Professora

E. Pesquisadora

Al. Aluno não-identificado

Pausas: (/) pausa breve

(//) pausa mais longa

Sobreposição de falas: []

Trechos incompreensíveis: (Incomp.)

Pistas de contextualização: ({ })

Tom de voz muito elevado: MAIÚSCULAS

Tradução para o português das falas em alemão: **NEGRITO**

Obs.: No caso das falas em *alemão*, procurou-se, na escrita, fazer uma aproximação ao *alemão* falado na comunidade. Portanto, não se trata de uma escrita em *alemão* padrão.

Os alunos serão apresentados com nomes fictícios, os quais foram escolhidos por eles.

INTRODUÇÃO

A realidade bilingüe da comunidade em foco neste trabalho, tornando a sala de aula bastante singular, é fruto da colonização germânica que houve no município de Missal/PR, em meados da década de 60. Por um lado, encontra-se muito presente, na sociedade brasileira, o discurso do ideal monolíngüe; ao passo que se ignora completamente uma das particularidades dessa mesma sociedade, que é a coexistência de culturas distintas ocupando o mesmo espaço. É possível imaginar o que isso significa para crianças que ingressam na escola dominando, muitas vezes, só a língua do grupo, a qual, geralmente, não é a língua ensinada na escola. Essa realidade não aparece somente na sala de aula dessa comunidade, mas há vários outros grupos com seus valores, sua tradição e a sua língua, passados de geração a geração, como parte de uma herança familiar e como parte do processo de socialização do seu grupo. É o caso dos contextos indígenas e dos contextos de imigrantes que se encontram “espalhados” de norte a sul do país. Além disso, há também o bilingüismo de fronteira.

No caso dos grupos indígenas, Cavalcanti (1996) afirma que:

Há cerca de 3.000 Guarani no sul e sudeste do Brasil. Há uma população maior de falantes do Guarani em países vizinhos, tais como: Paraguai e Argentina. Os Guarani brasileiros têm estado em contato com a população não indígena desde o século XVI, quando os colonizadores portugueses começaram oficialmente a chegar. (op. cit: 177)¹

Percebe-se, então, que línguas em contato no Brasil é um fato bastante antigo, que teve início com a chegada dos portugueses, que acharam na língua um dos meios de controle dos muitos grupos indígenas que aqui viviam. Assim, a maioria dos indígenas aprenderam o *português*, tornando-se bi e/ou multilíngües, e aqueles que não aprenderam, sofreram pressões para aprender essa língua, reconhecida como a língua oficial do país.

¹ As citações apresentadas no corpo do trabalho foram traduzidas pela autora. O texto original de cada uma delas estará em nota de rodapé. Segue o original da citação de Cavalcanti (op. cit): There are about 3,000 Guarani in the south and southwest of Brazil. There is a much larger population of Guarani speakers in neighbouring countries, such as Paraguay and Argentina. The Brazilian Guarani have been in contact with the nonindigenous population since the 16th century, when the Portuguese colonisation of Brazil was officially started. (Cavalcanti, 1996:177)

Posteriormente, grupos de imigrantes alemães, italianos, poloneses, que vieram e concentraram-se principalmente no sul do país, sofreram o mesmo tipo de pressão em relação à aprendizagem da língua portuguesa.

Embora o *português* seja a língua oficial, em muitos grupos de imigrantes e grupos indígenas, a língua do grupo continua sendo ensinada às crianças como 1ª língua, o que lhes traz dificuldades no contexto escolar que privilegia o ensino na língua oficial. Nesse sentido, Cavalcanti (op.cit:176) traz a questão do ensino nos grupos indígenas que, apesar de terem o reconhecimento, pela última Constituição (1988), do direito à educação bilíngüe, continuam tendo a educação escolar exclusivamente em língua portuguesa, com exceção de alguns grupos, nos quais organizações não-governamentais desenvolvem projetos que privilegiam uma educação diferenciada.

Nos grupos de imigrantes, há a mesma realidade constatada no ensino formal, ou seja, promove-se um ensino em língua portuguesa, sem considerar a realidade bilíngüe dessas comunidades. Embora esses grupos não tenham um ensino bilíngüe reconhecido por lei, sua realidade de sala de aula é peculiar, e representa, juntamente com os grupos indígenas, uma realidade presente em nosso país há várias décadas, que é ignorada em prol de uma política monolíngüe.

Acreditando que há necessidade de um ensino diferenciado nesses grupos, optou-se por trabalhar em uma comunidade rural bilíngüe, localizada em um município do oeste do Paraná, colonizado em meados de 60 por descendentes de alemães, egressos dos Estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. A pesquisadora, como membro dessa comunidade, e tendo ingressado na escola monolíngüe em *alemão*, estará re-olhando para a mesma escola da comunidade rural na qual foi alfabetizada em *português*. Trata-se de uma motivação particular, pois, ao re-olhar a escola da comunidade de origem, estar-se-á procurando entender como acontece o processo ensino-aprendizagem nesse contexto que, ainda hoje, continua recebendo crianças monolíngües em *alemão*. Em nível nacional, essa realidade é apagada em prol de uma política monolíngüe. Dessa forma, a orientação que a professora dessa escola recebe é monolíngüe, em *português* padrão. Como, então, essa professora organiza seu trabalho diante da realidade específica na qual a escola está inserida, ou seja, o bilingüismo?

Além disso, considerando as dificuldades individuais da pesquisadora na aprendizagem da 2ª língua, o *português*, e a verificação de dificuldades similares em seus alunos, durante sua experiência como docente, procurar-se-á re-olhar esse processo de aprendizagem do *português*, observando as possíveis dificuldades e/ou “erros” dos alunos nos eventos de letramento (construção de sentido), não para realizar um trabalho comparativo, mas de forma a procurar entender a causa das mesmas. Ou seja, através de um olhar de fora, tornar o familiar estranho, conforme a perspectiva etnográfica de Erickson (1990), a fim de compreender uma realidade de aprendizagem particular, comum a tantas crianças que, por não dominarem o código da escola, não obtêm sucesso na mesma.

Especificamente, estar-se-á buscando verificar como os alunos, a professora e a comunidade (país especialmente) lidam com a questão das línguas em eventos de letramento em língua portuguesa, discutindo algumas questões à luz de teorias pertinentes, e, a partir disso, fornecer subsídios aos professores para refletir sobre sua prática docente nesse contexto bilíngüe. Além disso, considerando o número reduzido de trabalhos realizados nos ambientes de sala de aula dos contextos bilíngües, principalmente nas comunidades imigrantes brasileiras, justifica-se o presente trabalho que traz as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como se constroem os eventos de letramento em língua portuguesa, numa escola multisseriada, de comunidade bilíngüe (*alemão-português*)?

1.1. Quais os usos e funções das duas línguas na escola?

1.2. Como a professora e os alunos lidam com as línguas em eventos de letramento em língua portuguesa?

Para a apresentação do que ocorre nos eventos de letramento nesse contexto bilíngüe, a dissertação estará organizada da seguinte forma:

No Capítulo I são apresentados alguns conceitos relevantes para o estudo, como, por exemplo: conceitos de bilingüismo, mudança de código, diglossia e questões que se relacionam com a aprendizagem escolar - letramento e interação. Na revisão de tais conceitos estará pautado o arcabouço teórico.

O capítulo II apresenta uma descrição da metodologia de pesquisa empregada, juntamente com uma contextualização da comunidade, foco da pesquisa. Para estudar

4

eventos de letramento observados nesse contexto, um contexto bilíngüe, partiu-se do pressuposto de encontrar um contexto singular, em que língua(s) e cultura(s) estivessem influenciando a construção de sentido e/ou o processo de aquisição do letramento. Dessa forma, antes de apresentar a análise etnográfica das aulas, será necessário, nesse capítulo, reolhar a realidade lingüística e de letramento da comunidade, pois a história das crianças, a partir de sua realidade, pode ser um fator determinante no ensino-aprendizagem.

No capítulo III, focaliza-se a análise e discussão dos dados e a análise etnográfica da sala de aula dentro do macrocosmo da comunidade em questão.

O último capítulo retoma todo o trabalho. Nele encontram-se as conclusões e implicações decorrentes deste estudo.

CAPÍTULO I

LETRAMENTO, BILINGÜISMO E INTERAÇÃO

A presente pesquisa tem como foco de observação a prática escolar inserida em um contexto bilingue, no qual são usadas as línguas alemã e portuguesa. Nesse sentido, para documentar os encontros e desencontros que permeiam o cotidiano da prática escolar, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seus movimentos, apontando suas contradições, suas formas de comunicação e os significados que se constroem e reconstroem na interação, no fazer pedagógico, faz-se necessário investigar o processo de reconstrução dessa prática. Para tanto, além da adoção de uma metodologia que seja capaz de captar a complexidade dos elementos envolvidos no processo, como a metodologia etnográfica, é imprescindível, também, uma perspectiva teórica definida, um enfoque determinado, que ajude a apreender esse dinamismo presente na prática escolar, orientando a análise dos dados.

Por outro lado, um estudo centrado na prática escolar deve levar em conta sua totalidade e múltiplas determinações, uma vez que a aprendizagem não ocorre apenas em sala de aula, sofrendo também a influência do ambiente social exterior. A comunidade, por exemplo, pode escolher e/ou determinar o que deve ser ensinado e como.

Dessa forma, uma vez que o local em que será feita a pesquisa é predominantemente bilingüe (*alemão/português*) e está inserido em ambiente rural, há necessidade de abordar questões da macroestrutura que, inevitavelmente, estarão presentes no contexto da escola. Além disso, durante o processo ensino-aprendizagem em contexto formal escolar, outros fatores (valores) construídos no grupo, na comunidade, poderão ser influentes: os valores do grupo, por exemplo, podem criar expectativas para a criança em relação ao letramento escolar. Para explicar as interações em sala de aula, torna-se então necessário revisar a literatura pertinente a esses elementos que perpassam o bilingüismo e que são muitas vezes determinantes na definição de sujeito bilingüe: as construções sociais do grupo em relação às línguas e ao letramento; os usos pré-determinados para as duas línguas na comunidade; as

manifestações das línguas pela mudança de código, uma vez que tais componentes fazem parte da cultura local e serão perceptíveis na interação dos sujeitos em sala de aula.

Inicialmente, apresenta-se a questão do letramento, foco da pesquisa. Parte-se do pressuposto de que há uma relação entre o contexto social, enquanto sociedade letrada, e a escola. Tais relações podem ser interinfluenciáveis, pois o contexto escolar pode influenciar a comunidade e esta, por sua vez, pode influenciar as práticas escolares.

1.1. LETRAMENTO: Alguns aspectos conceituais X o modelo adotado em sala de aula

A contraposição entre sociedades iletradas e sociedades letradas tem sido alvo de críticas em inúmeros trabalhos realizados na área do letramento (cf. Barton, 1994). Há uma dualidade entre a forma escrita e a oralidade, privilegiando sempre a forma escrita como aquela habilidade necessária para a promoção social e o desenvolvimento tecnológico das sociedades. À escola, uma das principais agências de letramento, é designada a função de ensinar essa habilidade escrita, como uma tecnologia de comunicação; ignorando as diferenças das sociedades em relação à escrita. Por conseguinte, torna-se relevante abordar a questão do letramento nesse trabalho, porque a escola, em nível nacional, adota uma língua para o ensino - a portuguesa, ignorando a especificidade lingüística dos grupos minoritários. Nesta linha de colocações, faz-se referência específica ao campo deste estudo, à cidade de Missal, local em que duas línguas são usadas na comunidade: o *alemão* e o *português/brasileiro*². Parte-se do pressuposto de que a visão de letramento do grupo refletir-se-á na escola no momento em que a criança esteja adquirindo formalmente o código escrito em *português*. Na literatura pertinente à nossa área de pesquisa, há uma variedade de estudos sobre letramento, o que demonstra a complexidade deste conceito. Assim sendo, apresentar-se-á primeiro um histórico resumido da concepção de letramento para, posteriormente, determinar o conceito que estará sendo adotado neste trabalho.

²Na comunidade, as pessoas se referem ao *português* usando o termo *brasileiro*. Observando os usos que eventualmente fazem do *português* em suas falas, é possível afirmar que se trata de uma variedade deste. Assim sendo, estar-se-á usando o termo *brasileiro* para fazer referência a essa variedade do *português*. Tal questão estará melhor explicitada no Capítulo II, na seção 2.2.2.

Nos estudos iniciais sobre a questão do letramento encontram-se freqüentemente, comparações entre as sociedades letradas e as orais. Teóricos como Levi Strauss (1963) e Havelock (1963, 1982) apresentam em suas teorias as divisões: modo mais concreto e modo mais abstrato de ver/pensar o mundo e comunidade oral versus comunidade letrada. Essas divisões vêm substituir outras mais antigas como: povos primitivos e avançados, pré-lógicos e lógicos, tradicionais e modernos. O trabalho de Goody (1977) também é representativo dessa visão, porque confere à escrita o poder de promover uma evolução social em todos os âmbitos, inclusive o desenvolvimento de capacidades cognitivas. Para ele, o parâmetro da abstração se mostra diretamente dependente da escrita, da presença do livro, estabelecendo uma relação entre o mundo e seu referente mais geral e abstrato.

Dessa forma, na primeira fase de estudos sobre letramento, os teóricos apresentaram as vantagens da escrita sobre a oralidade. Aos poucos, esses estudos foram se alargando, passando a considerar a oralidade como objeto significativo de análise. Além disso,

os estudos começam a voltar-se para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram e quais os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não industrializadas que começam a integrar a escrita como uma "tecnologia" de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. (cf. Kleiman, 1995:16).

A escola, de acordo com vários trabalhos realizados nessa área, preocupa-se apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, que é um processo de aquisição de códigos, concebido geralmente em termos de uma competência individual necessária para a promoção da criança nesse meio. Essa concepção de letramento escolar é definida por Street (1984) como modelo autônomo, ao qual contrapõe o que denomina modelo ideológico. Nesse modelo, as práticas de letramento (no plural) seriam social e culturalmente determinados, o que equivale a dizer que os significados específicos que a escrita assumiria para um grupo social dependeriam dos contextos e instituições em que ela fosse adquirida. Esse modelo centraliza o sentido do processo de sociabilização na construção do significado pelos participantes e está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como faz a escola, que entende a questão do letramento como a aquisição de um tipo de objeto, independente das circunstâncias em que a escrita é usada.

Discutindo o letramento como práticas discursivas determinadas pelos sujeitos que as utilizam, Heath (1982, 1983) amplia a noção de letramento ideológico. Seu modelo de letramento prevê a sociabilização primária para a valorização da escrita. Como parâmetro dessa discussão, Heath (op.cit) apresenta um trabalho etnográfico pioneiro, realizado em três comunidades dos Estados Unidos (Trackton, Roadville e Maintown), onde investigou o fenômeno do letramento, ou seja, procurou conhecer o caminho de aprendizagem da leitura e escrita percorrido pelas crianças das três comunidades, antes de seu ingresso na escola. A partir dos dados obtidos, a autora aponta as diferenças de uma comunidade para a outra, considerando os usos e funções do letramento e seus efeitos sobre as relações sociais, maneiras e estilos de comunicação. Essas diferenças, acrescenta Heath (op. cit) extrapolam o uso restrito da escrita, manifestando-se também na oralidade dos sujeitos e nas formas de organização social e de interação no lar, resultando em padrões diferentes de adaptação da criança no início de sua vida escolar. Seu trabalho aponta para a inadequação da escola ao usar um modelo unilinear de desenvolvimento na aquisição de usos e estruturas linguísticas, pois um modelo desta natureza não dava conta da diversidade cultural de modos de aquisição de conhecimento que verificou nos diferentes grupos, com diferentes culturas. Além disso, a autora evidenciou a inadequação da dicotomia tradição oral/tradição escrita. Diante da realidade cultural, observou que os membros de uma das comunidades (Maintown) desenvolveram hábitos e valores que atestaram sua participação na sociedade letrada, principalmente por conhecerem e utilizarem meios de extrair sentido de fontes escritas.

Barton (1994) mostra que mais importante que procurar uma definição para o termo letramento seria buscar um caminho para se falar sobre o tema. Por conseguinte, apresenta a idéia de metáforas, ou seja, defende que as diferentes visões sobre o letramento podem ser expressas dessa forma. Uma das metáforas que apresenta é a do iletramento que aparece na sociedade em geral como um mal a ser erradicado. Nessa visão, há uma relação entre marginalidade e analfabetismo. Outra metáfora, por ele apresentada, é a visão de letramento como um conjunto de habilidades de leitura e escrita.

Considerando a limitação das metáforas relacionadas ao letramento, Barton (1994) apresenta uma nova metáfora que define como a ecologia da escrita. Segundo ele, a idéia de

ecologia, quando aplicada à atividade humana, é usada para situar as atividades psicológicas num contexto social mais complexo e dinâmico onde vários aspectos interagem. Conceitua, então, o letramento como uma atividade social, melhor descrita em termos de práticas e eventos de letramento. Os eventos de letramento seriam todos os tipos de eventos relacionados com a palavra escrita na vida diária de uma pessoa. Um exemplo óbvio de evento de letramento seria o do adulto lendo uma história para a criança à noite. Segundo o autor, esse é um evento interessante, quando acontece regularmente, com repetidos padrões de interação. Outros exemplos de eventos de letramento estariam presentes em atividades como: discussão do conteúdo de um jornal com amigos; organização de lista de compras; anotação de mensagens de telefone; enfim, atividades da vida diária que envolvem a escrita. De acordo com Barton (op. cit.), então, os eventos de letramento seriam atividades particulares nas quais o letramento teria um papel, enquanto as práticas seriam os modos culturais de fazer uso do letramento nesses eventos.

Reconhece-se a importância dos dois últimos trabalhos, tanto de Heath (1982, 1983), quanto de Barton (op. cit), no sentido de questionar o mito do letramento existente na sociedade. Ambos oferecem subsídios para uma discussão do letramento como prática social, que vê o letramento dentro de um *continuum* entre a oralidade e a escrita, pois as pessoas se valem da leitura e escrita de acordo com o contexto ou com o grupo no qual se encontram inseridos. Considerando que ambos abordaram o letramento em termos de eventos, toma-se como base para este trabalho o conceito de Heath (1983), que afirma que:

Eventos de letramento possuem regras interacionais sociais que regulam os tipos e a quantidade de fala sobre o que está escrito, e definem as maneiras através das quais a língua oral reforça, nega, amplia ou exclui material escrito. (op. cit: 386)³

A partir dessa definição, são considerados **eventos de letramento** todos os momentos que trazem um texto escrito como base. Tal texto pode estar integrado,

³ That literacy events have social interactional rules which regulate the type and amount of *talk* about what is written, and define ways in which *oral language* reinforces, denies, extends, or sets aside the written material. (Heath, 1983: 386)

naturalmente, de forma direta ou indireta, não havendo a necessidade de sua presença física no momento da interação. Quanto as **práticas de letramento**, adota-se o conceito de Barton (op. cit), ou seja, *os modos culturais de fazer uso do letramento nesses eventos*.

Heath (1982, 1983) apontou para a disparidade da escola na adoção de apenas um modelo de letramento, mostrando que, quando houve sucesso por parte das crianças, este decorreu do desenvolvimento de atividades similares às escolares no ambiente domiciliar. Nesse sentido, entre trabalhos mais recentes pode-se citar uma pesquisa realizada em nível nacional por Terzi (1995), onde se evidencia que na prática de sala de aula continua sendo adotada uma forma padrão de leitura e escrita, ignorando-se diferenças culturais e sociais, de contato com a forma escrita, enfim, a realidade do grupo no qual a escola se encontra inserida. Dentro desta perspectiva, pode-se afirmar que as atividades realizadas pelos alunos em sala de aula são, de um modo geral, meras atividades escolares de aquisição de léxico e aprendizagem de regras gramaticais, não acontecendo uma construção de sentido, uma aprendizagem dentro de uma construção. Como consequência dessa prática, conforme mostra o trabalho etnográfico da referida autora, realizado com leitores iniciantes (crianças de periferia), o que ocorre é o seguinte:

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

Ou seja, de acordo com o exposto, ao realizar atividades de leitura como mera decodificação, e a interpretação escrita a partir da localização das palavras do texto semelhantes àsquelas das perguntas (estratégia de pareamento, conforme definida por Terzi), muitas crianças acabam não percebendo usos significativos da escrita. O que se explicita, então, é o fato de a escola adotar um modelo teórico de letramento incompatível com aquele experienciado pela criança. Insistir nesse tipo de letramento levará a criança a abandonar,

paulatinamente, o seu modelo e a apropriar-se do modelo oferecido pela escola. Caso contrário, não obterá sucesso em tal contexto.

Nesse sentido, Kleiman (1995:20), explicita que:

pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Em nossa sociedade, criou-se uma aura mítica em torno da modalidade escrita, e a escola tornou-se um dos meios mais eficazes para a difusão dessa supervalorização da escrita, por ser a agência responsável por “letrar” as pessoas. Tal mito refere-se à criação de uma visão de escrita com autonomia, ou seja, a descontextualização dos significados, que adquiririam autonomia ao passarem da cabeça para o texto escrito no papel; favorecendo a descentralização do pensamento, que passaria do abstrato para o concreto. Considerando essa visão mítica, é possível compreender por que o “escrito” passou a ter na escola uma conotação de verdade absoluta, levando a ignorar ou a emitir julgamentos sobre as diferenças culturais. Conseqüentemente, as atividades de sala de aula passaram a ter um caráter exclusivamente explicativo; uma vez que o significado estaria no texto, a exigência seria produzir um efeito objetivo, científico, aproximando-se ao máximo dessa verdade absoluta expressa no texto escrito.

Essa mitificação em torno da escrita é usada como parâmetro para alguns julgamentos valorativos, como, por exemplo, em relação às línguas praticamente orais. Nesse sentido, Romaine (1989) afirma que:

diferentes culturas podem incorporar diferentes noções do que significa ser um membro competente de uma determinada comunidade lingüística. Falantes que sabem uma forma não padrão de uma língua podem não considerá-la uma língua “real”, particularmente quando foram escolarizados na variedade padrão. Uma vez que o letramento pode ter um papel importante em definições de proficiência, uma pessoa que sabe uma

língua, mas não é capaz de ler e escrever na mesma, pode dizer que não sabe aquela língua muito bem (op. cit: 15).⁴

O mito em torno da escrita, presente na sociedade, afeta membros de minorias lingüísticas. Tratando-se de línguas orais, como a língua do grupo no contexto estudado, percebe-se que seus membros costumam, diante de uma pergunta relacionada à competência nessa língua, apresentar afirmações como: 1) *não sei tal língua, só sei um dialeto dela, pois não sei ler nem escrever na referida língua;* 2) *não sei falar o alemão de verdade.* As crianças da comunidade estudada expostas e/ou que já assumiram tais falas, podem perceber sua língua como inferior pelo fato de não ter leitura e escrita, habilidades que poderão buscar na outra língua, aquela da escola (o *português*). Conseqüentemente, pode-se acentuar um juízo de valor negativo em relação à língua alemã, o que poderá, eventualmente, levar as crianças a conflitos de natureza social e/ou cultural, a partir dos quais poderão se sentir “forçadas” a abandonar sua língua e a optar pela língua escolar. Dentro desta perspectiva (que passa pela revisão de autores como Gardner e Lambert (1972), Gardner (1985)), McGroarty (1996: 5) conclui que: *tal atitude é, então, ligada a valores e crenças da pessoa e promove ou desencoraja as escolhas feitas em todos os domínios de atividades, tanto acadêmicas quanto informais.*

Do ponto de vista da Sociolingüística, partindo de Trudgill (1992), as atitudes são conceituadas como:

As atitudes compõem-se de um conjunto de posturas que as pessoas têm em relação a diferentes línguas, dialetos, sotaques e seus falantes. Tais atitudes podem oscilar entre o muito favorável e o muito desfavorável, e podem se manifestar em julgamentos subjetivos sobre “correção”, valor, e

⁴ Different cultures may embody different notions of what it means to be a competent member of a particular language community. Speakers who know a non-standard form of a language may not regard it as a ‘real’ language, particularly when they have been schooled in the standard variety. Since literacy may play an important part in definitions of proficiency, a person who knows a language but cannot read and write it, may say that he doesn’t know that language very well. (Romaine, 1989: 15)

*qualidades estéticas das variedades, assim como sobre as qualidades pessoais de seus falantes. (op. cit: 44)*⁵

Esse conceito se mostra relevante o suficiente para ser adotado neste trabalho, porque as atitudes das pessoas da comunidade e/ou da professora, em relação às línguas, podem reforçar a opção de algumas crianças pela aprendizagem do *português*. Esta língua adotada pela escola, por sua vez, poderá ser reconhecida como “boa” e “bonita”, tornando-se desejável como forma de garantir sucesso nas atividades letradas cuja base é a escrita.

1.2. Bilingüismo: Língua e Cultura em contato

Parte-se do pressuposto de que há uma relação entre língua e cultura, tanto uma como outra sendo socialmente construídas. Para entrar no mérito desta questão, faz-se necessário apresentar o que alguns teóricos entendem por cultura, a relação desta com a aprendizagem de línguas, bem como a função da língua no processo de socialização na cultura do outro.

Considerando que a língua e seu uso se acham intimamente ligados a situações sociais de poder ou subordinação socio-econômica, um grupo lingüístico pode impor sua língua sobre um outro em função do seu maior poder ou prestígio: *a cultura dominante não espera, nem encoraja particularmente seus membros a serem bilingües. O bilingüismo é exigido apenas das suas minorias lingüísticas.* (cf. Saville-Troike, 1973:3) Neste caso, o uso de expressões como “língua majoritária” e “língua minoritária” não tem relação direta com o número de falantes da língua, mas com o status, o prestígio e o poder do grupo que fala a língua que será dita majoritária. O conceito de cultura adotado neste trabalho, é o conceito proposto por Grosjean (1982:157), uma vez que esse autor aborda a questão cultural incluindo o aspecto lingüístico, com especial destaque para o trabalho com as minorias étnico-lingüísticas.

⁵ The attitudes which people have towards different languages, dialects, accents, and their speakers. Such attitudes may range from very favourable to very unfavourable, and may be manifested in subjective judgements about the 'correctness', worth, and aesthetic qualities of varieties, as well as about the personal qualities of their speakers. (Trudgill, 1992: 44)

O conceito de cultura desenvolvido por Grosjean (op. cit) apresenta *cultura como a maneira de vida das pessoas ou sociedade, incluindo suas regras de comportamento; seus sistemas econômicos, sociais e políticos; sua língua; suas crenças religiosas; suas leis; e assim por diante*. A língua é, portanto, fundamental para o indivíduo e seu grupo, pois, como a cultura é adquirida socialmente, a língua é o principal meio de transmissão dessa cultura aos indivíduos. A partir deste conceito, o autor estabelece uma relação fundamental entre língua e cultura, o que não corresponderia a afirmar que o sujeito bilingüe seria também bicultural, uma vez que língua e cultura, para ele, estão em contatos diferentes. Um indivíduo pertencente a um grupo, de minoria lingüística, pode tornar-se bilingüe, aprendendo a língua padrão na escola e/ou por exigência de seu trabalho. Entretanto, se ele continuar vivendo no seu grupo, não se tornará, necessariamente, bicultural.

Ao se pensar no contexto de estudo o que se evidencia é o fato de os falantes, em sua maioria, serem bilingües. Por outro lado, conservam traços culturais do seu grupo de origem, ou seja, mantêm uma atitude de reserva, mostrando-se mais introspectivos do que as pessoas das cidades circunvizinhas (de ascendência brasileira), há uma restrição de contatos pessoais através do toque, do afago, etc. Com isto, pode-se concluir que na comunidade, foco deste trabalho, há, efetivamente, uma situação de bilingüismo sem um biculturalismo.

No trabalho que realiza, Grosjean (1982) aborda especialmente a questão das minorias lingüísticas, trazendo exemplificações de grupos de imigrantes, que, segundo relata encontram-se, em muitos países, tentando aprender a língua e a cultura do grupo dominante no qual estão inseridos.

O ajuste a duas culturas pode ser especialmente difícil para as crianças dos imigrantes. Vulneráveis a seus pares e às influências externas, elas podem encontrar-se na difícil situação de não serem capazes de assumir as duas culturas. A necessidade de identidade absoluta com os colegas, em tais campos de influência como: valores, atitudes, vestimentas e lazer, junto com o medo do ridículo pode levá-los ao estado de conflito entre o lar e a sociedade lá fora. (op. cit:162)⁶

⁶ Adjustment to two cultures can be especially difficult for the children of immigrants. Vulnerable to peer and outside influences, they may find themselves in the difficult situation of not being able to assume the two cultures. The need for absolute identity with peers in such domains as values, attitudes, language, clothes, and leisure, along with the fear of ridicule, may lead to a state of conflict between the home and the outside society. (Grosjean, 1982:162)

O conflito dessas crianças pode resultar em sentimentos contraditórios (amor e ódio) em relação ao lar. Isso acontece porque, geralmente, os pais também se encontram em fase de aprendizagem da cultura do novo grupo, e isso leva as crianças a atitudes como a de não querer apresentar seus pais aos novos colegas, por temer que estes os exponham ao ridículo. Considerando também que o local de aprendizagem da nova língua e cultura é geralmente a escola, a situação entre lar e escola pode ficar tão marcada que as crianças podem vir a manifestar atitudes de desobediência e de desrespeito para com os pais em seu lar, o que nada mais é, conforme Grosjean, do que uma forma de expressar o seu inconformismo (inabilidade) em ter que lidar com duas línguas e culturas distintas.

Mas o que o mesmo teórico observou também foi uma identificação maior com o grupo escolar, do qual, provavelmente, as crianças não gostavam de ser diferenciadas, pois isso faria com que fossem vistas como estranhas ao grupo. Isto porque, outras crianças, colegas de classe, podem ser excepcionalmente “rudes” na exclusão de seus diferentes. Então, como a adaptação à cultura do grupo escolar implica uma aceitação desse grupo, e como, no momento, esse é o grupo ao qual deveriam se integrar, as crianças, acabam se tornando relutantes em relação à cultura que “dificulta” a interação no novo grupo. Essa situação pode ser encontrada, comumente, em grupos economicamente minoritários. As crianças de tais grupos tentam se integrar, através da aprendizagem da língua majoritária, ao grupo de maior prestígio. O que muda é que certamente esses grupos não estão isolados, levando as crianças a conviverem diariamente com a cultura dos dois grupos. Aprender a língua e a cultura do grupo privilegiado torna-se a chave para a aceitação e integração nesse grupo. Dessa forma, os membros das minorias acabam restringindo o uso de sua língua e, extensivamente, de sua cultura, ao contexto familiar.

O conceito de cultura, orientador dessa pesquisa etnográfica, estará centrado na descrição dos significados culturais dos sujeitos. Esses significados precisam ser aqueles dos sujeitos da comunidade rural de Missal, que em nível nacional são um grupo minoritário, tanto do ponto de vista lingüístico, quanto do ponto de vista econômico. Estes, por sua vez, estão inseridos em um contexto formal escolar no qual a língua de ensino é a língua oficial, representante do grupo majoritário. Tendo em vista tal realidade, assume-se, nesta

dissertação, o conceito de cultura de Grosjean (1982), por entender que este parece ser o mais adequado à realidade do contexto na comunidade estudada.

Quanto ao bilingüismo, há conceitos variados, entre eles a visão mais popular é aquela que declara que ser bilingüe significa ter o domínio total (oral e escrito) de duas línguas (línguas padrão). Esse conceito, normalmente adotado, está baseado no critério de competência, conforme apresentado por Skutnabb-Kangas (1980). Além disso, o conceito ignora qualquer língua de grupo minoritário, o que simplifica a visão de bilingüismo, pois, nesse caso, haveria poucos contextos bilingües, porque somente um número reduzido de países são reconhecidamente bilingües.

Por outro lado, há fortes razões que levam a reconhecer a existência de contextos bilingües mesmo dentro das fronteiras de países que se assumem como monolíngües. Dentre as razões para o estabelecimento do bilingüismo, em tais circunstâncias, Grosjean (1982: 170) referindo-se ao bilingüismo infantil - aponta as seguintes: *Movimentos (migratórios) de pessoas, nacionalismo e federalismo político, casamentos (interétnicos), a pluralidade de grupos lingüísticos dentro de uma região, urbanização e a educação* [tais fatores] *inevitavelmente guiam ao bilingüismo tanto crianças quanto adultos.*

Em se tratando do contexto específico deste estudo, esses aspectos poderão estar perpassando a interação em sala de aula. Diante de tal possibilidade, faz-se necessário abordar algumas definições de bilingüismo, com vistas a apresentar uma definição que contemple a realidade deste contexto de pesquisa.

As definições de bilingüismo apresentadas na literatura pertinente têm sido propostas em termos de categorias, escalas e dicotomias como: o bilingüe ideal versus o parcial; o bilingüismo coordenado versus o composto, ou seja, definições relacionadas a fatores como proficiência, função e competência.

Considerando, entretanto, que as habilidades dos bilingües nem sempre são as mesmas em duas ou mais línguas, percebe-se que um conceito fechado não consegue explicar o bilingüismo, pois este apresenta características decorrentes da macroestrutura social. Um conceito baseado em competência, por exemplo, não é suficiente para explicar um bilingüismo no qual as duas línguas têm funções determinadas e diferentes dentro de um grupo. Vide o quadro da página 53, referente ao uso das línguas no contexto estudado.

Skutnabb-Kangas (op. cit:14-15) também afirma que o bilingüismo pode ser discutido como característica de uma pessoa ou de uma sociedade. A partir de um quadro sobre os conceitos de língua materna, a autora afirma que cada área do saber tem explicado bilingüismo a partir de algum critério. Psicólogos e psicolingüistas baseiam-se, mais especificamente, no critério de origem; os lingüistas, no critério de competência das línguas; os sociolingüistas, por sua vez, interessam-se mais pelo critério de usos; os sociólogos e psicólogos sociais, pelo critério das atitudes, sendo raras as definições que podem, a princípio, combinar dois aspectos para conceituar bilingüismo, como a combinação de competência e função. Entretanto, o que a autora supracitada destaca é a importância de se perceber que não há uma definição geralmente aplicável a todos os casos.

O conceito apresentado por Skutnabb-Kangas (1981) não está embasado em critério específico, mas considera as singularidades dos grupos nos quais o bilingüe precisa interagir.

Um falante bilingüe é alguém que é capaz de se comunicar em duas (ou mais) línguas, em ambas as comunidades monolingüe ou bilingüe, de acordo com as exigências de competência comunicativa e cognitiva feitas por estas comunidades ou pelo próprio indivíduo (de ser falante), ao mesmo nível de falantes nativos, e que é capaz de se identificar positivamente com ambos (ou todos) os grupos de língua (e culturas) ou parte delas. (op. cit:90)⁷

Percebe-se que tal conceito se refere à competência, entendida como habilidade em interagir lingüisticamente com os demais membros do grupo, respeitando os papéis de cada uma das línguas, em seus usos, de acordo com a exigência dos ambientes já determinados pelo grupo. Além disso, aponta para um outro ponto importante para o sujeito bilingüe, a identificação positiva com a língua e a cultura dos dois grupos. Para que essa identificação positiva ocorra igualmente nas duas línguas e culturas, é necessário que o bilingüe as perceba como possuindo ambas o mesmo valor, o que não ocorre quando se trata de grupos minoritários, imigrantes, por exemplo, que são estigmatizados pelos nativos. No caso da comunidade estudada, por exemplo, sujeitos representantes de 4ª e 5ª gerações, nascidos no

⁷ A speaker is bilingual who is able to function in two (or more) languages, either in monolingual or bilingual communities, in accordance with the sociocultural demands made on an individual's communicative and cognitive competence by these communities and by the individual herself, at the same level as native speakers, and who is able positively to identify with both (or all) languages groups (and cultures) or parts of them. (Skutnabb-Kangas, 1981: 90)

Brasil, e que aprendem o *alemão* dialetal, sentem-se estigmatizados pelos outros brasileiros que aprenderam o *brasileiro* como primeira língua. Em alguns casos, a discriminação da língua desses grupos leva a um processo gradativo de apagamento. Em outros, acaba restringindo a língua do grupo a usos exclusivamente informais, conforme vem ocorrendo, principalmente no contexto urbano do município focalizado neste trabalho. Assim, a partir do conceito de bilingüismo de Skutnabb-Kangas (op. cit.), é possível discutir aspectos relevantes do contexto bilingüe deste estudo, os quais eventualmente poderão se refletir nos usos das línguas na comunidade e, conseqüentemente, na escola multisseriada.

Partindo de tal conceito, pode-se olhar para a sala de aula, considerando-se a realidade específica da comunidade: ser bilingüe e pertencer a um grupo minoritário de descendentes de imigrantes com sua língua oral. Tal língua é desprezada pela escola que representa, em nível local, o mito do monolingüismo, pois, mesmo inserida em contexto bilingüe, privilegia o ensino da leitura e escrita na língua oficial, o *português*. Afinal, um ensino em duas línguas “atrapalha” a aprendizagem, segundo o senso comum, que também colabora para reforçar o mito do monolingüismo. Dessa forma, no presente contexto de pesquisa, o contato de duas línguas em sala de aula pode levar o aluno a desenvolver estratégias de aprendizagem que, em determinados momentos, podem levá-lo a conflitos, pois o fato de não saber a língua oficial é visto, da perspectiva da escola, como uma incapacidade do aluno.

Na tentativa de se expressar em sala de aula, os alunos descobrem uma estratégia possível: o empréstimo de uma língua para outra. Além disso, a mudança de código também pode ser um recurso encontrado na fala dos bilingües. Torna-se necessário, então, trazer os conceitos a fim de reconhecer o uso que os falantes bilingües realizam de tais estratégias.

Grosjean (1982: 145) apresenta uma conceituação, tanto da mudança de código, quanto de empréstimo lingüístico. No 1º caso, o autor define *a mudança de código como o uso alternado de duas ou mais línguas no mesmo enunciado ou conversação*. Quanto ao 2º caso, define empréstimo casos em que: *os bilingües podem também usar palavras emprestadas de uma língua e integrá-las fonologicamente com base na sua língua* (op. cit: 129).

Tomando-se as definições acima, pode-se afirmar que a **mudança de código**, de acordo com Grosjean (op. cit), é um fenômeno que aparece ao longo do processo de aquisição e desenvolvimento bilíngüe, como resultado de uma estratégia do sujeito bilíngüe para adaptar seus enunciados aos seus diversos interlocutores, situações discursivas e tópicos (ou temas) de conversação. Dessa forma, ao realizar a mudança de código, o bilíngüe alterna as línguas a partir dos dois sistemas lingüísticos de que dispõe. Ele possui as regras de ambos os sistemas, usando-as de forma automática e inconsciente (Gumperz: 1982) quando falando com outro bilíngüe. Essa alternância de códigos pode aparecer em duas orações subseqüentes: quando um falante usa uma segunda língua para reiterar sua opinião ou parafrasear a declaração de alguém; ou pode acontecer dentro de uma simples oração (cf. Gumperz, op.cit). Neste último caso, as características dos dois sistemas gramaticais distintos devem combinar algumas características na construção de orações, como no nível sintático de tópico-comentário, para formar um enunciado passível de interpretação para ambos os sujeitos envolvidos na conversação.

Em se tratando dos bilíngües da comunidade estudada, pode-se dizer que a mudança de código não ocorre aleatoriamente; prendendo-se a determinadas regras que denotam a competência comunicativa dos falantes no momento de suas interações. Isto porque,

a competência comunicativa envolve o conhecimento não somente do código da língua mas também do que dizer, para quem, e como dizê-lo de forma apropriada em cada situação dada. Além disso, envolve o conhecimento social e cultural que se presume que os falantes possuam e que os capacita a usar e interpretar formas lingüísticas. (Saville-Troike, 1996: 363)⁸

A título de exemplo, faz-se referência aos alunos do contexto em estudo que ingressam na escola monolíngües em *alemão*. No início do seu período escolar, ao mudarem de código de forma aleatória, é comum os alunos tornarem-se alvos de brincadeiras dos

⁸ Communicative competence involves knowing not only the language code but also what to say to whom, and how to say it appropriately in any given situation. Further, it involves the social and cultural knowledge speakers are presumed to have which enables them to use and interpret linguistic forms. (Saville-Troike, 1996: 363)

colegas das séries mais avançadas. Por outro lado, o conceito de mudança de código apresentado, certamente, estará na base de julgamentos presentes na comunidade referentes ao falar “bem” ou “mal” uma língua ou outra.

Retomando a outra estratégia, o empréstimo, pode-se afirmar que este acontece mais em termos de uma escolha lexical. Muitas vezes é usado como “preenchimento de lacuna”, ou seja, o falante usa uma palavra de uma língua A e um sistema (língua) B pelo fato de desconhecer palavra equivalente em sua língua.

Sobre empréstimo lingüístico, Trudgill (1992), afirma que:

é o processo que leva os falantes bilingües a introduzirem palavras de uma língua em outra, e estas palavras emprestadas tornam-se, eventualmente, aceitas como parte integral da 2ª língua. Restaurant era originalmente uma palavra francesa, mas agora é parte integral da língua inglesa, e é conhecida e usada por todos os falantes do inglês, sejam eles bilingües em francês ou não (op. cit: 14).⁹

Isto posto, o **empréstimo** pode ser entendido como a mudança de traços (som, arranjos gramaticais, itens lexicais) de uma língua para outra. Algumas vezes, tais termos emprestados, como afirma o teórico acima, acabam sendo incorporados à língua, tornando-se característicos da mesma. Isto acontece com o *alemão* dialetal da comunidade em foco, conforme apresentado na página 51.

É relevante ainda apresentar a diferença entre o uso da mudança de código e a diglossia. De acordo com Grosjean (1982) e Gumperz (1982), a mudança de código envolve questões sociais que podem ser observadas conscientemente, a princípio, tornando-se gradativamente mais inconscientes, como é o caso da escolha do interlocutor e do papel social das línguas. Se o interlocutor for uma pessoa do grupo e partilhar do mesmo background, a mudança de código pode se tornar uma estratégia comunicativa usada para marcar algum aspecto de sua fala durante a conversação. Ao contrário, se essa mudança ocorrer num contexto não autorizado, com um interlocutor que não disponha do mesmo

⁹ The process whereby bilingual speakers introduce words from one language into another language, and these *loan words* eventually become accepted as an integral part of the second language. *Restaurant* was originally a French word, but is now an integral part of the English language, and is know and used by all speakers of English whether or not they are bilingual in French. (Trudgill, 1992:14)

background, a mudança de código pode se tornar uma estratégia comunicativa usada para marcar algum aspecto de sua fala durante a conversação. Ao contrário, se essa mudança ocorrer num contexto não autorizado, com um interlocutor que não disponha do mesmo background, ou que estiver numa posição socialmente superior (o professor), essa estratégia pode não ser bem aceita, ou até mesmo reprimida, causando transtornos para o indivíduo que usá-la. Neste caso, poder-se-ia fazer referência à diglossia, afinal, o indivíduo deve estar atento aos locais de uso de cada língua. De acordo com Gumperz (1982), entretanto, a mudança de código difere, tanto lingüística quanto socialmente, do que tem sido caracterizado como diglossia, na literatura sociolingüística sobre bilingüismo. A diglossia, segundo a sociolingüística interacional, dependeria largamente das situações de uso das línguas, pois variedades distintas seriam empregadas, uma variedade seria usada em certos lugares como no lar e no trabalho, enquanto a outra variedade seria usada na vida pública, nas negociações formais. Assim, embora os falantes conheçam os sistemas gramaticais de duas línguas, que poderiam usar alternadamente, eles usam distintamente cada língua de acordo com o lugar onde se encontram.

Segundo Gumperz, portanto, a seleção entre os alternantes lingüísticos na mudança de código é algo mais automático, que o sujeito nem sempre faria conscientemente, enquanto a diglossia, regida pelas relações de uso da linguagem no contexto social, seria bem mais complexa. Essas normas sociais, que a princípio parecem funcionar de forma semelhante às regras gramaticais, são mais complexas, uma vez que exigem dos falantes que usem a língua em resposta a um conjunto fixo, em situações pré-determinadas.

O fenômeno da diglossia não é entendido de uma única forma. Foi conceituado pela primeira vez por Ferguson (1974), que definiu diglossia como o uso alternado de uma variante alta e de uma variante baixa em determinados ambientes regidos por normas sociais, porém, não aborda essa relação sob a forma de conflito. Fishman (1967) retoma esse conceito estabelecendo uma delimitação entre a perspectiva individual, que define como bilingüismo, e a perspectiva social, para a qual designa o termo diglossia.

De acordo com Saville-Troike (1989)

o exemplo mais claro da escolha de língua de acordo com o domínio é a diglossia, ou uma situação em que duas ou mais línguas (ou variedades de uma mesma língua) em uma comunidade de fala são distribuídas entre diferentes funções e contextos sociais. (op. cit:54)¹⁰

Esse conceito de diglossia, bem como os modelos clássicos, colocam duas ou mais línguas ocupando diferentes funções na comunidade sem considerar a questão social subjacente à diferenciação das línguas. Segundo Martin-Jones (s. d.), uma das críticas dos pesquisadores do Catalão e Ocitão foi de que o conceito clássico de diglossia fora definido sem levar em conta as relações sociais de desigualdade. Dessa forma, esses pesquisadores nos trabalhos sociolinguísticos que realizaram com minorias do sul da Europa, descreveram não somente as diferentes funções de cada língua, mas, também explicaram como e por que as línguas tinham sido funcionalmente diferenciadas. A partir dessa revisão bibliográfica, Martin-Jones (s. d.), a respeito do conceito de diglossia, aponta para a existência de um conflito diante das relações estabelecidas entre duas línguas. Isso pode acontecer dentro da realidade linguística de grupos minoritários, por exemplo, que acabam restringindo a língua do grupo a usos exclusivamente familiares devido à supremacia da língua oficial na sociedade envolvente.

O que se vem apresentando nesta resenha tem relação com o que Hornberger (1996) define como *continuum de bilingüismo*. Ou seja, dentro de um contexto bilingüe, os modos de fazer uso das línguas, de transitar do oral para o escrito acontece dentro de *continua*. O uso das línguas recebe influências do contexto, da construção histórico-social do grupo, levando a constantes variações (oscilando ora entre empréstimo e mudança de código, ora entre as duas variedades de línguas). A título de ilustração deste *continuum* há o trabalho de Hornberger (1988) através do qual mostra as construções linguísticas das crianças expostas a um ensino bilingüe (quechua/castelhano) e monolíngüe (castelhano). No caso do ensino bilingüe, em comparação com o ensino monolíngüe, as crianças participavam de modo mais intenso e espontâneo.

¹⁰ The clearest example of language choice according to domain is *diglossia*, or a situation in which two or more languages (or varieties of the same language) in a speech community are allocated to different social functions and contexts. (Saville-Troike, 1989:54)

Hornberger (1996) apresenta que são três os *continua*: 1. biletamento no desenvolvimento no indivíduo; 2. no meio; 3. no contexto. No caso deste estudo, o *continuum* que se mostra mais representativo é aquele centrado no desenvolvimento do indivíduo. Neste caso, a autora destaca que *para o aprendiz de 1ª e 2ª língua, aquele repertório é crucialmente definido, a princípio, por três continua: recepção-produção, língua oral-escrita, transferência de 1ª e 2ª língua (L1-L2).*

Na zona rural do município em foco, há especificidades referentes à aquisição e ao uso das línguas (*alemão, brasileiro/português*). Muitas pessoas, inclusive crianças em idade escolar, adquiriram como 1ª língua o dialeto *alemão*. Em alguns casos, também aprenderam o *brasileiro* antes de ingressar na escola. Vale ressaltar que, de um modo geral, essa variedade é usada na comunidade somente em interações onde um dos participantes não é falante do *alemão*. É relevante destacar ainda que esse *brasileiro* é distinto, em alguns aspectos, do *português* que será encontrado via modalidade escrita na escola (cf. caracterização na seção 2.2.3 *O uso das línguas na comunidade*).

A partir dessa contextualização da aprendizagem das línguas na comunidade em questão, é possível retomar o *continuum* acima apresentado por Hornberger (op. cit). Considerando que o ponto de partida é o aprendiz, pode-se afirmar que o sujeito dessa comunidade, no período de aquisição da 1ª língua, estará construindo um repertório lingüístico baseado na recepção/produção em um *alemão* dialetal e/ou *brasileiro*. Em um segundo momento, ao ingressar na escola, esse mesmo sujeito estabelecerá contato com a modalidade escrita. Assim, tendo em vista que seu repertório lingüístico é distinto do contemplado no ensino formal (*português*), poderá, em determinados momentos, fazer transferências de L1 para L2. O conceito de *continuum*, portanto, mostra-se relevante para este estudo, uma vez que, para a construção de sentido em *português*, a fim de resolver as atividades escritas, é possível que alguns alunos precisem transitar dessa língua para o *brasileiro* e, no caso de outros alunos, para o *alemão*.

Na seção seguinte, serão apresentados alguns conceitos relevantes de interação, pois os aspectos relacionados ao bilingüismo e ao letramento estarão se evidenciando no momento da interação dos participantes da classe multisseriada, foco desta pesquisa.

1.3. Interação

A interação em sala de aula pode influenciar positiva ou negativamente a aprendizagem da criança. Torna-se um fator positivo quando os padrões de interação da escola são similares aos padrões adotados no contexto familiar. Quando isso não ocorre, a criança tende a enfrentar sérios conflitos entre os padrões culturais do primeiro grupo, a família, e aqueles que encontra e precisa aprender na escola, a fim de ser aceita como um membro desta. Considerando que a nossa tradição escolar traz o professor como centro das atividades, e que estas são conduzidas, geralmente, de forma estática (cf. Bortoni, 1991), pode-se concluir que isso resultará em modos de participação provavelmente muito distintos daqueles que a maioria das crianças conhecem no contexto familiar.

Um trabalho pioneiro na área da interação (Philips, 1972), realizado em uma Reserva de *Warm Springs*, no centro de Oregon, mostrou o descompasso entre os padrões interacionais que as crianças índias traziam do seu grupo e aqueles que encontraram na escola. Assim, a partir da observação de que dentro de um modelo básico de interação, controlada por um professor, há diferentes maneiras de arranjar a interação verbal com os estudantes, a autora introduziu o conceito de estruturas participantes como diferentes arranjos estruturais da interação.

Na perspectiva sociolinguística interacional, a descrição das Estruturas de Participação de Philips (1972) foram adotadas em trabalhos posteriores como o de Erickson, Schultz e Florio (1982: 94), que redefiniram esse conceito, apresentando-o como: *padrões de alocação de direitos e obrigações interacionais entre todos os membros que estão, em conjunto, desenvolvendo uma situação social.*

Neste trabalho estar-se-á adotando esse conceito de Estruturas de Participação, uma vez que as crianças da classe multisseriada precisarão conhecer as convenções sociais e culturais vigentes na situação de interação da sala, para saber quando falar, com quem podem falar e que língua podem usar, uma vez que as três línguas da comunidade, provavelmente, são usadas nesse contexto de ensino. Assim, mostra-se uma situação social relevante a ser observada, porque, considerando a tradição escolar anteriormente referida, há uma certa delimitação dos papéis sociais dos participantes - alunos e professora - que

precisam ser compartilhados, a fim de que aconteça a interação. Os alunos, por exemplo, além de precisarem aprender a língua usada no contexto escolar, precisarão aprender os momentos em que, eventualmente, a língua do grupo possa ser usada, a reação da professora diante da necessidade de precisar recorrer a essa língua, como trabalhar em classe, quando podem falar, quando podem se deslocar da sua carteira na classe, enfim, os padrões de alocação de direitos e obrigações interacionais. Ou seja, eles precisam aprender as convenções sociais que vigoram nesse contexto, a fim de saberem quem tem o direito de falar e quando.

Pesquisadoras como Rech (1992, 52-74), Dettoni (1995, 38-56) e Vieira-Abrahão (1996, 145-159) também adotaram as Estruturas de Participação como parte da fundamentação teórica utilizada. Em seu trabalho de mestrado, Rech (op. cit) afirma que um aspecto importante para a identificação das Estruturas de Participação de qualquer evento é a identificação dos papéis discursivos dos participantes, ou seja, quem tem direito à palavra, a quem cabe ouvir, quem está sendo ratificado. Nesse sentido, apresenta as Estruturas de Participação a partir de dois grandes quadros interativos, o **Quadro Institucional** e o **Conversacional**. O primeiro, resultado das expectativas institucionais no que se refere ao papel do professor em sala de aula, que, aliado à estrutura de participação e à maneira de falar, compõem um estilo do professor, concebido na literatura como **formal**. O segundo, o Quadro Conversacional, foi definido dessa forma devido a sua proximidade com uma conversa informal, cotidiana. Nele a projeção de identidade ou de alinhamento e orientação dos participantes em relação uns aos outros é mais simétrica e menos sujeita à troca de turnos estabelecida pelo contexto institucional da escola. Seria o **estilo informal**.

De acordo com a referida autora, a diferença básica no estabelecimento, pelo professor, de um Quadro Interacional ou outro, está na forma como exerce o poder na implementação das regras interacionais. Muitas das atitudes que o professor assume em sala de aula, quanto ao desempenho das suas funções e daquelas que cabem ao aluno, estão baseadas na concepção que possui a respeito do papel social de ambos (professor e alunos) no contexto. As crenças social e culturalmente adquiridas pelo professor, as quais se cristalizaram ao longo dos seus anos de prática profissional, moldam a sua cultura de ensinar. Por outro lado, de acordo com Feiman-Nemser (1990),

o argumento ecológico liga aspectos da cultura de ensinar a certas propriedades dos ambientes de sala de aula. Por exemplo, o fato de que as salas de aula contêm grupos de estudantes, significa que os professores têm ambas as responsabilidades: coordenar e ensinar. O leque de opções para pôr em prática essas responsabilidades é também limitado por estas mesmas propriedades das salas de aula.(op. cit: 516)¹¹

Transpondo tal argumento para o contexto desta pesquisa, pode-se afirmar que a cultura de ensinar da professora está condicionada à realidade específica da classe: ser multisseriada e estar inserida em um contexto bilingüe. Ao estabelecer normas que organizam essa classe, conseqüentemente, a interação e o processo de ensino-aprendizagem, a professora poderá se basear em crenças a respeito de um trabalho em um contexto com essas singularidades.

Para a análise etnográfica dos dados desta pesquisa, estarão sendo adotadas as Estruturas de Participação apresentadas por Rech (1982), com as contribuições de Vieira-Abrahão (1996). No caso de Rech (op. cit), define as Estruturas de Participação a partir de Philips (1972), trazendo a divisão da Estrutura III, apresentada por Erickson, Florio e Schultz (1979). Além disso, apresentou, a partir do seu trabalho, uma quinta estrutura de participação. Nesse caso, a autora apresentou, em termos de Estruturas de Participação, as seguintes caracterizações: no Quadro Institucional, uma estrutura I, na qual havia um falante primário (o professor) e ouvintes secundários (os alunos); e uma estrutura II, em que o professor era falante e os alunos ouvintes, sem distinção. No Quadro Conversacional, apresentou uma estrutura IIIa, na qual havia múltiplos níveis primários e secundários; uma estrutura IIIb, com o espaço conversacional intercalado, no qual falantes e ouvintes alternavam-se na tomada de turno, mantendo um piso conversacional; uma estrutura IV, com várias sobreposições de turnos e diversos pisos conversacionais em andamento; e,

¹¹ The ecological argument links aspects of teaching cultures with certain properties of classroom environments. For example, the fact that classrooms contain groups of students means that teachers have both managerial and instructional responsibilities. The range of options for carrying out these responsibilities is also limited by these same classroom properties. (Feiman-Nemser, 1990: 516)

finalmente, uma configuração V, na qual o professor era falante primário e todos os alunos ouvintes primários.

Vieira-Abrahão (1996) observou, no Quadro Institucional, que, embora a professora ocupasse sempre o papel de organizadora da interação em sala de aula (Estrutura I), parecia haver uma certa informalidade em um comportamento comunicativo, o que não ocorria em um segundo tipo. Propôs, então, a partir de sua pesquisa, uma subdivisão da Estrutura I, apresentada por Rech (1982). Na Estrutura Ia, a professora, falante primária se dirigia à classe como um todo, seus ouvintes primários, esperando que qualquer aluno se candidatasse espontaneamente ao papel de falante primário. Na Estrutura Ib, a professora, ainda falante primária, nomeava grupos de alunos específicos seus ouvintes primários virtuais, ratificando os demais alunos como ouvintes secundários. Finalmente, na Estrutura Ic, a professora nomeava um aluno em particular o seu ouvinte e falante primário virtual. Os demais participantes da interação eram ratificados como ouvintes secundários.

Observando as Estruturas Participantes apresentadas pelas autoras nos dois quadros interativos, é possível afirmar que a questão do contexto acaba por ter reflexos no tipo de interação que acontece, e conseqüentemente, na construção de conhecimento. Na sala de aula comumente se estabelece uma relação assimétrica entre o saber do professor e a construção gradativa do conhecimento pelo aluno, até que para ele seja passada uma competência. De acordo com Moita Lopes (1995),

O ato de passar a competência para o aluno implica, portanto, que o professor é possuidor de um conhecimento que o aluno não tem, e isto os envolve em uma relação de poder, que é extremamente importante para a compreensão de como o conhecimento comum é criado na sala de aula através da interação entre aluno e professor. (op. cit: 97)

O professor, a partir do seu estilo, construído com base em suas crenças, pode estabelecer relações de maior ou menor simetria com seus alunos. Uma relação de **simetria** é aquela em que o professor se mostra sensível ao outro, seu aluno, ajudando-o, ouvindo-o, ratificando-o na interação, ou seja, é sensível à cultura do outro. Quando isso não acontece na interação, sendo o professor um mero controlador das atividades da classe, sem ser ouvinte ou solidário, pode-se considerar tal relação como **assimétrica**. Considerando, então,

a relação de poder que se estabelece em uma sala de aula - porque professor é aquele que sabe e aluno é quem precisa aprender - pode-se afirmar que, a princípio, toda interação estabelecida entre eles será assimétrica. Todavia, esse professor, pelo fato de ocupar outros papéis, como o de pai na família, e o de líder, na comunidade, pode se tornar sensível à cultura do outro, no caso, da criança que atende na escola. A professora da classe multisseriada, por exemplo, por ter uma atuação de líder na comunidade, ser companheira das senhoras nas ocasiões em que jogam baralho, ter o mesmo repertório lingüístico das pessoas da comunidade, poderá reconhecer possíveis dificuldades da criança na interação, tanto no que se refere aos padrões interacionais quanto aos aspectos de uso de língua nessas situações, procurando mediar as dificuldades dos seus alunos.

Nesse sentido, torna-se relevante destacar que um dos aspectos no qual transparece o modo como se configura a relação professor-aluno é no estabelecimento das condições de uso da fala propostas pelo professor (cf. Philips (1972), adotado por Dettoni (1995) como **normas escolares** que organizam os turnos de fala. Apesar de caber ao professor estabelecer essas normas, a forma como o realiza pode tornar o processo de ensino-aprendizagem mais ou menos tenso. Nesta pesquisa, as normas escolares estarão sendo usadas para fazer referência não só às condições de uso da fala, mas a toda organização proposta pela professora para o funcionamento de sua classe multisseriada. Pressupondo que o funcionamento dessa classe requer normas distintas de organização, acredita-se que as primeiras, as condições de uso da fala, estejam interligadas às normas de organização da classe. Além disso, considerando ser um grupo minoritário que manteve sua língua (o *alemão*), e a pressão exterior que esses grupos podem sofrer explícita ou veladamente devido a essa sua especificidade, a professora, dependendo de sua postura e das normas que estabelecer, diante de tal situação, pode atuar como “facilitadora” ou não no processo de aprendizagem em *português* pelas crianças.

Uma atitude relevante da professora, nessa classe multisseriada, inserida em contexto bilíngüe, poderá ser a sua fala. O trabalho de mestrado realizado por Machado (1992), apresentou três tipos de fala que um professor de línguas, em geral, assume, a saber: a fala elicitadora de participação, a fala facilitadora e a fala simplificadora. No 1º tipo, o objetivo do professor é levar o aluno à participação nas atividades propostas para promover a

aprendizagem através da alocação verbal e/ou gestual de turnos e de colocação de grande quantidade de perguntas. O 2º tipo faz parte da obrigação profissional do professor de fazer compreender e fazer produzir, por isso, é construída através do uso de recursos de facilitação em nível discursivo e lingüístico. O 3º tipo reflete o extremo da ajuda condescendente do professor, pois está ligado a uma baixa expectativa em relação ao rendimento escolar. Na análise etnográfica desta pesquisa procurar-se-á observar a fala da professora em sala de aula, com especial ênfase na **fala facilitadora**, pois, por se tratar de um ensino em 2ª língua, para muitos alunos, a professora pode trazer em sua fala a mediação de uma língua para outra, por exemplo, do *português* escrito para o *alemão*.

Por outro lado, como a interação é um trabalho social, construído conjuntamente por seus participantes, há princípios organizacionais próprios aos quais só consegue atribuir um sentido quem participa da interação; no caso da sala de aula, professor e alunos. Dessa forma, alunos ingressantes na escola precisam aprender a participar na sala de aula.

De acordo com Gumperz (1982)

Para aqueles que conhecem as convenções verbais, estas funcionam como uma forma de abreviação que aumenta a velocidade da comunicação e torna mais fácil elicitare a cooperação dos outros. Para os de fora, entretanto, a falta de conhecimento comunicativo pode servir como uma barreira que impede a aprendizagem e pode barrar o acesso a habilidades valorizadas. (op. cit.: 43)¹²

Por exemplo, a interpretação de um enunciado pode ser dependente daquilo que está acontecendo no tempo da interação. No caso de um contexto bilíngüe, o uso de uma língua em detrimento de outra, ou a justaposição de códigos, pode significar mais do que uma escolha, pois regras que afetam preferências interpretativas dependentes do contexto podem estar determinando tal atitude. Essas preferências são construtos da interação. Somente uma aprendizagem no curso da interação permite identificá-las, ou seja, uma identificação com a rede social do grupo. **Redes sociais** são definidas por Gumperz (op. cit.) *como uma maneira*

¹² To those who know the verbal conventions they function as a form of shorthand which speeds communication and makes it easier to elicit cooperation from others, To the outsider however, lack of communicative knowledge can serve as a barrier which impedes learning and can bar access to valued skills. (Gumperz, 1982:43)

de ir além das categorias usuais de relações sociais e dar conta dos objetivos básicos interativos, modos de cooperação e comportamento relacionados e normas comunicativas.

Nesse sentido, os interactantes de uma determinada situação de interação fornecem elementos indicativos, sinalizando quando alguém pode falar e quando deve calar. Para esses elementos, só consegue atribuir o real significado da interação quem conhecer o significado cultural e social atribuído aos mesmos para aquele momento de interação. Trata-se, geralmente, de sinais como: mudança de postura, direção de olhar, expressão facial, ritmo e tom da fala, que são vistos por Gumperz (1982) como pistas de contextualização. Esse teórico define-os como traços habitualmente usados e percebidos, mas raramente notados de forma consciente. Além disso, jamais se fala diretamente sobre eles. A título de exemplificação, pode-se citar uma situação em sala de aula na qual o posicionamento da professora, em pé, atrás de sua mesa, significa que os alunos devem fazer silêncio porque se trata de um momento em que todos, ao mesmo tempo, devem escutar a professora. Entretanto, quando um dos participantes da interação não perceber e interpretar de modo inadequado, uma pista, podem ocorrer desentendimentos. Na sala de aula, por exemplo, quando um aluno não compreender uma pista deixada pela professora, como aquela apresentada anteriormente, é provável que ela venha a chamar atenção desse aluno nominalmente e na presença dos demais colegas. Ele pode, então, sentir-se profundamente humilhado; conseqüentemente, isso poderá afetar tanto a interação, como a personalidade deste. Nessa perspectiva, é relevante apresentar o conceito de face de Goffman (1963). Segundo ele, *face é a imagem de uma pessoa delineada a partir de uma linha de conduta adotada e de atributos sociais aprovados socialmente.*

Dessa forma, para garantir seu conceito de face de bom aluno, este precisa aprender as normas que regulam a interação em sala de aula. No caso da classe multisseriada, para garantir a preservação de sua face, o aluno precisará também observar as normas que regulam o uso das línguas.

Além do que foi abordado até aqui a respeito de interação, torna-se necessário apresentar os conceitos que estarão perpassando a análise da interação que acontece nos eventos de letramento da classe multisseriada. **Turno:** *Sistema de trocas verbais em uma conversação* (cf. Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974); **Troca de turno:** *uma forma básica de*

organização para a conversação básica (op. cit: 700); **piso conversacional**: *o espaço conversacional interacionalmente construído em torno de um tópico* (cf. Dettoni, 1995:32); **ouvinte/falante primário**: *aquele a quem a fala é dirigida. Ao conquistar o turno de fala torna-se falante primário*. No caso do *aluno a quem a fala não é dirigida diretamente*, trata-se de *um ouvinte secundário* (cf. Dettoni 1995: 39).

Os conceitos apresentados e discutidos neste arcabouço teórico serão relevantes como subsídios para a análise dos dados, uma vez que se estará observando a aprendizagem, com foco nos eventos de letramento de crianças bilingües de grupo minoritário, que se encontram no ensino formal tentando aprender o letramento da língua majoritária (o *português*). Desta forma, como a escola não está desvinculada do contexto social, torna-se imprescindível um olhar para o contexto onde as crianças estão inseridas, pois este pode apresentar fatores culturais, lingüísticos, ou relativos ao letramento que podem ser determinantes de possíveis conflitos, dificuldades ou “erros” das crianças na construção do significado em *português*.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA

2.1 Metodologia de Pesquisa

2.2.1. Descrição da pesquisa realizada em cenário de ensino dentro de uma visão etnográfica

Considerando que a escola não está desvinculada do contexto social, e que conhecer a escola significa captar a dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia - apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm; identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho pedagógico; tentando compreender o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional, onde as relações e os conteúdos estão em constante processo de construção - optou-se pela pesquisa do tipo etnográfica. Em termos metodológicos, a pesquisa de base etnográfica parece conseguir capturar essa dinâmica, presente em sala de aula, pois apresenta um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo revistos, as técnicas de coleta de dados reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados.

Para Erickson (1984:52), o que faz um estudo etnográfico *é que ele não somente trata de uma unidade social de qualquer tamanho como um todo, mas retrata eventos, pelo menos em parte, do ponto de vista dos atores envolvidos no evento*. Isso caracteriza, em termos muito gerais, uma microanálise qualitativa de registros, isto é, opta-se pela análise de um pequeno cosmos, de caracterização microestrutural, a fim de determinar quais serão as ações dos sujeitos: o que os sujeitos fazem e como se percebem; qual o sentido dos papéis sociais que ali estão em jogo. Erickson (1990) afirma tratar-se da observação de microculturas, porque o estudo etnográfico deve se orientar para a apreensão e a descrição dos significados culturais dos sujeitos da pesquisa que podem, por exemplo, estar inseridos em uma microcultura como a estrutura familiar, com suas particularidades, suas especificidades, ou seja, todo um conjunto de crenças e hábitos que, juntos, acabam por tornar uma família distinta de outra(s).

Nessa perspectiva, a escola também representaria uma microcultura, porque dentro da escola há as salas de aula e cada uma envolve sujeitos diferentes que formam grupos distintos um do outro, ou seja, não é possível caracterizar o grupo de uma sala de aula como homogêneo, mas ele apresenta algumas especificidades em comum que irão caracterizá-lo como um grupo. Nesse sentido, a “cultura” de uma sala de aula para outra é diferente. De acordo com Erickson (1990: 128)

*a pesquisa interpretativista aceita que as microculturas diferirão de uma sala de aula a outra, não importando os graus de similaridade que se obtêm entre duas salas de aula, que podem estar literalmente localizadas na porta ao lado ou pelos corredores entre uma e outra*¹³.

A partir de tais considerações, o autor explicita a tarefa da pesquisa etnográfica:

*(...) descobrir como as formas específicas, formas locais e não locais de organização e cultura se relacionam as atividades de pessoas específicas em fazer escolhas e conduzir juntas as ações sociais. Para a pesquisa em sala de aula, isto significa a descoberta de como as escolhas e ações de todos os membros constituem um currículo interligado - um ambiente de aprendizagem. (Erickson, op. cit: 129)*¹⁴

A princípio, então, a pesquisa etnográfica apresenta um escopo amplo, razão pela qual se deve fazer uso de uma diversidade de instrumentos para a coleta dos registros. Não se considera um único nível do sistema isolado dos outros níveis. Segundo Erickson (1990:143),

a fim de determinar a ampla gama de variação nos arranjos sociais organizacionais, nas perspectivas significativas e nas conexões de influência dentro e através do sistema e entre os seus níveis no local de pesquisa e nos ambientes circundantes, é necessário começar a observação e as entrevistas da forma mais abrangente possível. Mais tarde, no processo de pesquisa, o

¹³ Interpretive researchers presume that microcultures will differ from one classroom to the next, no matter what degree of similarity in general demographic features obtains between the two rooms. Which may be located literally next door or across the hall from one another. (Erikson, 1990:128)

¹⁴ The task of interpretive research, then, is to discover the specific ways in which local and nonlocal forms of social organization and culture relate to the activities of specific persons in making choices and conducting social action together. For classroom research this means discovering how the choices and actions of all the members constitute an enacted curriculum - a learning environment. (Erickson, 1990: 129)

*pesquisador caminha em estágios sucessivos para o foco observacional mais restrito.*¹⁵

Dessa forma, identificando a ampla gama de eventos que ocorrem no dia-a-dia, e tendo, através da observação repetida, começado a estabelecer uma frequência relativa na ocorrência dos vários tipos de eventos, o pesquisador poderá começar a focalizar aqueles que constituirão seu interesse central no estudo. Nesse recorte, dependendo da abrangência do estudo a ser realizado, pode-se caracterizar a descrição como uma macroetnografia. Embora, na maioria das vezes, a etnografia não consiga ser uma descrição holística de uma sociedade - uma vez que não é possível descrever num único trabalho, os aspectos econômicos, legais, religiosos, tecnológicos, místicos, artísticos e científicos - no caso de uma microetnografia, é preciso considerar todos esses fatores, pois não é possível realizar a análise de um microevento da interação sem levar em conta sua relação com o macroevento social. Dessa forma, a sala de aula, na pesquisa etnográfica escolar, é analisada como um microcontexto no qual se redefinem os papéis e as relações sociais já definidos na sociedade, afinal, os sujeitos, quando entram na escola, não deixam do lado de fora aquele conjunto de fatores individuais e sociais que os distinguem como indivíduos dotados de vontade, sujeitos em um determinado tempo e lugar. Identificar essas características é condição fundamental para uma aproximação de fato, da realidade de uma sala de aula.

Na pesquisa etnográfica escolar, permite-se ao pesquisador chegar bem perto da escola para tentar entender como operam os mecanismos de dominação e de assistência, de opressão e contestação, diante da veiculação e reelaboração de novos conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade. Mas, segundo André (1995:45), considerando o fato de a pesquisa se constituir em uma atividade social, duas condições são essenciais para que a aproximação do pesquisador, sempre parcial e gradativa, se efetive. Primeiramente, as categorias de análise não podem ser impostas de fora para dentro, mas necessitam ser construídas ao longo do estudo, com base em um diálogo muito

¹⁵ In order to determine the full range of variation in social organizational arrangements, meaning-perspectives, and connections of influence within and across system levels in the setting and its surrounding in the most comprehensive fashion possible. Later in the research process one moves in successive stages to more restricted observational focus. (Erickson, 1990:143)

intenso com a teoria e em um trânsito constante dessa para os dados e vice-versa. A segunda condição, é não perder de vista a centralidade do conceito de cultura, pois, embora apresente várias conotações, a pesquisa etnográfica deve ser orientada no sentido de apreender e descrever os significados culturais dos sujeitos envolvidos.

Para conduzir a coleta de dados através desse fio, o pesquisador estará comprometido, primeiramente, com a negociação da própria ação aberta para análise nos mesmos termos dos outros participantes; a seguir, com a obrigatoriedade, por parte do pesquisador, de tomar decisões, de forma consciente, e saber dos motivos subjacentes para tê-las tomado; por último, com a incorporação das atividades desse pesquisador no relatório da pesquisa.

No primeiro caso, o pesquisador traça as linhas de estudo e levanta algumas perguntas prévias a sua entrada no campo. Mas, ao iniciar a atividade prática, as questões pré-estabelecidas devem ser apresentadas e negociadas com os sujeitos envolvidos.

No segundo caso, o pesquisador precisa monitorar as conseqüências de suas decisões e fazer os ajustes necessários em seus planos, buscando conciliar seus objetivos a questões circunstanciais contrárias, sempre se voltando para os membros do grupo por ele estudado, no sentido de conhecer suas opiniões verdadeiras, e levar em conta suas sugestões permitindo mudar o que já foi sempre provisoriamente colocado. Trata-se de uma renegociação com os sujeitos envolvidos, respeitando sua cultura, o que levará a uma reavaliação dos resultados e conseqüentemente à reestruturação dos objetivos da pesquisa.

No terceiro caso, as atitudes do pesquisador não são deixadas de fora do relatório. E essas atitudes, como determinados elementos da vida cotidiana do grupo, são levadas para a análise, passando pela censura dos membros da comunidade.

Considerando-se tais compromissos, pode-se afirmar que a pesquisa etnográfica permite alguns encaminhamentos prévios, no sentido de esboçar as perguntas de pesquisa e fazer o levantamento dos possíveis sujeitos e comunidade a ser observada, que, por ocasião da entrada no campo poderão ainda sofrer alterações, considerando que as delimitações vão se estabelecendo e se restringindo a um ponto específico recorrente, no qual a pesquisa se concentrará mais precisamente. Para isso, é necessário que os registros da pesquisa sejam coletados mediante um trabalho participante (Erickson, 1990).

O pesquisador etnográfico, através de sua participação ativa, tem sempre como premissas básicas relativizar a tendência natural de observar somente os aspectos confirmatórios como resposta a sua busca. Ele deve revestir-se da devida cautela para não tomar conclusões prematuras. A tarefa do trabalho de campo, para o pesquisador, é tornar-se mais e mais reflexivamente consciente das molduras de interpretação daqueles a quem observa, e das próprias molduras de interpretação culturalmente aprendidas e que são, inevitavelmente, trazidas para o contexto de pesquisa. No caso da investigação de instituições de sua própria sociedade, Erickson (1984:62) recomenda ao etnógrafo *adotar a instância crítica de um filósofo, questionando continuamente os fundamentos do convencional, examinando o óbvio, aquilo que é tido por certo pelos participantes internos da cultura, que se tornou invisível para eles*. É preciso, então, buscar sempre novas evidências através de diferentes fontes, recomendando-se a triangulação dos registros, para que se torne possível apresentar resultados fidedignos, que reflitam de fato o que ocorre naquele contexto de pesquisa. No caso do pesquisador, investigar uma situação que lhe é muito familiar, como é o caso da presente pesquisadora, o grande desafio é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Uma das formas de se lidar com essa questão tem sido o *estranhamento*, um esforço sistemático no sentido de estranhar uma situação já familiar. Trata-se de saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, considerando, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos.

Dadas as bases etnográficas, orientadoras do presente trabalho, passa-se a descrever os instrumentos de pesquisa utilizados nesta dissertação, e a preparação dos registros para análise.

2.1.2 Coleta e preparação dos registros para análise

Esta pesquisa tem como objetivo principal documentar de que modo(s) os alunos e professora de classe multisseriada, inseridos em uma comunidade bilingüe (*alemão/português*), “atuam” nos eventos de letramento em língua portuguesa. Com o

propósito de oferecer a descrição e o relato interpretativo de como os sujeitos envolvidos agem nesse processo, bem como o resultado de suas intenções e a forma como compreendem suas próprias ações, foram acompanhadas as aulas da classe multisseriada durante dois meses do 2º semestre de 1996.

Na primeira fase da pesquisa, a coleta de registros, procurou-se documentar em detalhe - com tanta precisão quanto possível - como ocorria a interação dessa classe multisseriada inserida em uma comunidade rural, sem, contudo, deixar de levar em conta o macroevento social, ou seja, sua inserção em um município basicamente colonizado por ascendentes germânicos. Para captar a dinâmica das relações que se estabelecem entre o microcontexto (sala de aula) e o macrocontexto (a comunidade) buscou-se, portanto, documentar com os registros, usando, para tal, a triangulação dos instrumentos de pesquisa, conforme recomenda a metodologia etnográfica. De acordo com Cavalcanti e Moita Lopes (1991), no desenho de pesquisa etnográfica, pode-se incluir desde observação em campo, realizada através da elaboração de notas que vão levar à possível construção de diários, até entrevistas, questionários, gravações em áudio e vídeo, etc., sempre na tentativa de triangular os dados para a análise.

Para registrar, então, os comportamentos dos participantes do contexto social pesquisado, procurando apreender essa realidade a partir da cultura do próprio grupo, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: gravações em áudio e vídeo, anotações de campo e diário da pesquisadora, entrevistas informais e relatos verbais.

a) Gravações em áudio e vídeo: Iniciou-se a fase de coleta de registros em sala de aula após um período de familiarização. Nesse período, a relação com a professora e os alunos foi se modificando, pois o que era inicialmente uma relação de estranhamento, por parte dos alunos, e resistência, por parte da professora, foi, aos poucos, se transformando numa interação marcada por uma certa confiança mútua. Verificando, então, já estar sendo reconhecida como um membro da classe, iniciou-se a gravação das aulas. Numa fase inicial, todas as atividades desenvolvidas em sala de aula foram gravadas em áudio, pois, considerando o foco do trabalho, os eventos de letramento, todas as aulas que envolvessem leitura, eram registradas, independente da disciplina em que a atividade estava ocorrendo.

Uma vez que se tratava de uma classe multisseriada, não era possível captar em áudio as atividades desenvolvidas por todas as séries no mesmo momento. Dessa forma, mudava-se a posição do aparelho (por vezes, dos aparelhos) de áudio, ou seja, gravava-se ininterruptamente, porém, em séries diferentes.

Posteriormente, depois de ter estabelecido um contato com os sujeitos, e após ter realizado inúmeras gravações em áudio, iniciou-se a coleta de registros em vídeo. Durante uma semana, várias aulas, foram filmadas. A gravação em áudio foi mantida, centrando-se agora em eventos mais específicos, buscando registrar todos os momentos de interação em eventos de letramento.

b) Anotações de campo e diário da pesquisadora: Durante todo o período de observação, tanto em sala de aula quanto na comunidade, foram realizadas anotações de campo, principalmente daqueles aspectos não registráveis através da gravação em áudio e vídeo. Estas anotações foram realizadas em forma de apontamentos, e reelaboradas, posteriormente, no diário da pesquisadora.

c) Entrevistas informais: Inicialmente buscou-se saber quando e como a comunidade se formou, quais as motivações que levaram os pioneiros a colonizar as terras do local, enfim, caracterizar o município focalizado. Para levantar esses registros, apresentados no panorama histórico, foram entrevistados três homens e duas mulheres, moradores mais antigos da comunidade. Essas entrevistas partiram de roteiros previamente elaborados que orientaram as perguntas. Percebe-se, hoje, que certas perguntas do roteiro elaborado para essas entrevistas (roteiro elaborado durante o tempo de graduação) são direcionadoras, e que outros aspectos poderiam ter sido mais explorados. Entretanto, optou-se por usá-lo, procurando complementar alguns aspectos através de conversas informais com moradores mais antigos da comunidade, e através de consultas a documentos existentes na comunidade.

O instrumento da entrevista também foi usado para buscar informações complementares com os pais das crianças, com as próprias crianças, com a professora, e para caracterizar os usos das duas línguas nos lugares públicos da comunidade, no posto

telefônico (PS), casa de família onde uma das pessoas presta alguns serviços aos doentes, como: aplicação de injeção, verificação da pressão, etc.).

No caso das entrevistas realizadas com os pais, reconhece-se o seu valor em relação à caracterização dos usos das duas línguas na comunidade, pelo fato de ter havido uma incidência nas respostas sobre os usos do *alemão* e do *português* nos diferentes contextos da comunidade. Todavia, no que diz respeito à aprendizagem escolar das crianças e às leituras que eventualmente fariam em suas casas, as respostas foram bastante vagas. Os fatores que contribuíram para isso foram: a extensão da entrevista (muito longa), a falta de testagem, ou seja, questões complicadas e direcionadoras, e, a precipitação ao realizar a entrevista na segunda visita à casa dos pais. Dessa forma, além desse instrumento, foram realizadas anotações depois de conversas informais fora do ambiente de casa, no clube, na igreja depois do culto ou missa, durante visitas que realizaram à casa dos pais da pesquisadora, ou seja, procurou-se caracterizar a questão do letramento de acordo com o ponto de vista dos sujeitos envolvidos, ou seja, as famílias dos alunos.

d) Relatos verbais: A partir da coleta de relatos verbais, pretendeu-se conhecer a própria visão dos alunos sobre letramento e a forma como procediam em sala de aula quando estavam realizando atividades que envolviam a escrita em *português*. Para tanto, usou-se o instrumento do auto-relato, através da qual os alunos eram convidados a falar sobre o que achavam da leitura, ou sobre uma ou outra aula específica envolvendo a escrita. Essas aulas foram anteriormente transcritas e preparadas para essa conversa com os alunos, procurando-se saber suas opiniões, seus procedimentos e as estratégias usadas em aulas envolvendo um texto escrito. Após o trabalho mais intenso de coleta, partiu-se para a análise dos registros que passam a ser apresentados como “dados” neste momento da pesquisa, conforme a orientação etnográfica de Erickson (1990).

Na parte inicial da análise da questão proposta para esta dissertação, realizou-se a preparação dos registros, através da roteirização das fitas em áudio e releitura das notas e diário. Neste caso, realizou-se a primeira fase da análise que é chamada por Erickson de visionamento, na qual houve a retomada de modo geral do contexto, fornecendo o quadro para a macroanálise. O termo visionamento é usado por Erickson com referência às

gravações em vídeo, entretanto, no caso desta pesquisa, na qual o áudio e notas de campo para a coleta dos registros preponderaram, a denominação visionamento será mantida também para a audição das fitas e releitura dos registros escritos. No momento da audição das fitas, passou-se pelo processo que Erickson aponta como a revisitação vicária, na qual o pesquisador, ao examinar o conjunto de registros, tem a possibilidade de retornar ao contexto pesquisado através da reconstrução mental do cenário de pesquisa.

Como parte seguinte da preparação dos registros para análise, selecionou-se, em vídeo, um segmento em que a professora explica seu trabalho na classe multisseriada, justificando as atitudes e métodos que usa naquele contexto. Em áudio, foram selecionadas duas aulas típicas, que apresentam as diferentes Estruturas de Participação que acontecem nos eventos de letramento: (a) uma aula de Língua Portuguesa, que aconteceu no dia 29/08/96, e (b) uma aula de Estudo Sociais, Ciências e Educação Religiosa que transcorreu no dia 08/08/96. Uma vez preparados os registros, a pesquisadora retornou ao contexto de pesquisa para apresentar os primeiros resultados aos sujeitos envolvidos e, a partir desse retorno, incluir também, na análise, a visão dos sujeitos envolvidos, principalmente a da professora, a respeito dos resultados da pesquisa.

Na seção seguinte, apresenta-se o panorama histórico da comunidade (macrocontexto) em que o microcontexto, classe multisseriada, está inserido.

2.2 Contexto da Pesquisa

2.2.1 A Comunidade - Histórico resumido

A pesquisa foi desenvolvida em uma classe multisseriada de uma escola rural do município de Missal, localizado a oeste do Paraná.

A comunidade rural localiza-se a 8 km da zona urbana do município. Residem na mesma aproximadamente 60 famílias, das quais apenas 13 têm alunos na escola da comunidade. Ao todo, há 18 crianças na escola, distribuídas entre 1ª a 4ª séries e 2 alunos

encostados¹⁶, e esse fator, o número reduzido de alunos, é que determina, no município, que a classe seja multisseriada.

Dessas 60 famílias, apenas 3 são consideradas pela comunidade como não sendo de descendência alemã. Uma delas, de fato, não descende de alemães, mas as outras duas, têm o pai, que é de descendência alemã, e a mãe, brasileira. Em relação à língua, o que ocorre nessas últimas duas famílias é um uso exclusivo, em suas casas, do *brasileiro*. Segundo depoimentos dessas famílias, os filhos tiveram contato com o *alemão* na escola, local em que começaram a perceber a diferença entre as duas línguas e a fazer seus primeiros ensaios para aprender o *alemão* da comunidade. Esse *alemão* dialetal, para alguns, é o Hunsrück; para outros, o Plattdeutsch. Dessa forma, considerando que os primeiros colonizadores vieram de lugares diferentes dos dois Estados anteriormente apresentados, pode-se afirmar que esses dois dialetos podem estar presentes na comunidade. Neste trabalho, não se estará definindo qual é o dialeto *alemão* falado na comunidade porque isso demandaria uma pesquisa específica.

A maioria das famílias da comunidade, portanto, conforme se observou, são de origem alemã, fazendo uso constante dessa língua, o que não significa que o *alemão* seja a 1ª língua da maior parte das crianças em idade escolar. O domínio que essas crianças apresentam das duas línguas é bastante variado, e o que torna possível compreender essa realidade são os usos das línguas na comunidade. Antes de caracterizar esses usos, torna-se necessário apresentar um pouco do histórico da colonização do município, pois há alguns fatores que contribuíram de modo especial para a formação da realidade atual. As informações apresentadas no histórico estão baseadas em entrevistas realizadas com 3 homens e 2 mulheres que vieram para a comunidade na época de colonização.

Missal localiza-se a 70 km de Foz do Iguaçu, sendo os municípios limítrofes Medianeira, Matelândia, Santa Helena e Itaipulândia. Com uma área de 337.389 km, Missal tem atualmente uma população aproximada de 10.069 habitantes: 5.651 residem na zona rural e 4.358 na zona urbana. A principal fonte de renda da comunidade é a produção

¹⁶ Alunos encostados são as crianças que freqüentam a escola sem terem sua matrícula efetivada. Eles são convidados pela professora para freqüentarem a escola um semestre antes de seu ingresso na 1ª série. É uma espécie de pré-escola, mas não há um reconhecimento oficial da mesma.

agrícola. O solo é composto por terra roxa estruturada e latossolo roxo, considerado de ótima qualidade para a agricultura. Esse foi um dos atrativos apresentados aos primeiros colonizadores na época em que foram chamados para ocupar a área.

O processo de colonização teve início oficialmente no ano de 1963, quando as terras do atual município foram anunciadas e posteriormente vendidas a baixo custo aos seus colonizadores. Todavia, para adquiri-las, as pessoas deveriam preencher alguns critérios, como: a) ser de origem alemã; b) ser de religião católica; c) trabalhar na agricultura; e por último, d) estar de acordo com o projeto de colonização. Esta informação tem como base o histórico apresentado nos livrinhos lançados anualmente pela Prefeitura Municipal, com a finalidade de apresentar as obras realizadas no município. Procurou-se, então, averiguar o registro escrito (documentado) de tais critérios. Nada se encontrou em relação ao primeiro, ter ascendência alemã, pois, segundo o pessoal responsável pela apresentação do histórico do município, a apresentação de tal critério estaria baseada nas entrevistas realizadas com vários dos primeiros colonizadores que, em conversas posteriores, confirmaram a existência desse requisito para a colonização. Além disso, os locais em que foram realizados os anúncios da venda dessas terras eram locais de colonização germânica, no Rio Grande do Sul, na região do Rio dos Sinos, e em Santa Catarina, na atual região de Pomerode.

O responsável por esse processo de colonização foi o Padre José Backes, representante enviado pelos bispos de Jacarezinho, Palmas e Toledo/PR, a quem as terras do lugar haviam sido doadas por Moysés Lupion, então governador do Paraná. Esse padre entrou em contato com a Sociedade União Popular Volksverein, que se encarregou de fazer a divulgação escrita e falada nos dois estados já apresentados.

Assim, embora não haja um documento apresentando uma das exigências necessárias para a compra de terras no local, Missal foi colonizada praticamente por imigrantes e descendentes imigrantes alemães católicos que, atraídos pelos anúncios de terras férteis e promessas de uma vida mais promissora, adquiriram seus lotes de terras e mudaram-se para o lugar.

Uma das imigrantes, a Senhora J¹⁷, afirma ter emigrado do Rio Grande do Sul em busca de uma melhor condição de vida. Alguns dos parentes de seu marido já residiam no local. Entretanto, ela aponta que as dificuldades enfrentadas no início da colonização foram várias, pois o lugar era praticamente em meio ao mato, as estradas eram ruins, dificultando a chegada dos colonizadores. Havia dificuldades para organizar a roça para o plantio de alimentos, e a distância que tinham que percorrer para adquirir alguns dos alimentos para sua subsistência era enorme. Além disso, não existiam as mínimas condições para transporte.

Ainda em relação ao fator atrativo para adquirir lotes de terra nesse local, outro imigrante, o Senhor S, expôs o seguinte:

O que me atraiu um pouco era a pobreza que eu sentia e tinha no Rio Grande e não conseguia adquirir uma área de terra propriedade nossa, porque lá sempre morava em terra arrendada. E com minha vinda para cá, como as terras aqui era mais barata, naquela época, eu consegui comprar adquirir uma área de terra e me instalei aqui para então aqui continuar trabalhando com a minha família para ter o sustento dos filhos.

Quanto à organização da comunidade rural, foco desta pesquisa, que é uma das 28 comunidades rurais do município, o mesmo imigrante afirma que

foi justamente pensando em se organiza em comunidade que se reunimos, levamos aviso a todos os moradores que residiram nessa região, para tentar fundarmos a nossa comunidade. E no dia 19 de março de 1969, que nós se reunimos e planejamos para formarmos a nossa comunidade. E com isso nós convidamos o então Vigário Pedro... que veio também prestigiar essa nossa reunião, e formamos então a primeira diretoria e com isso fundamos a comunidade e começamos futuramente então após esse trabalho a derrubar a mata virgem que tinha no local, que hoje é a propriedade da comunidade onde está construída a nossa capela, a nossa escola.

Os trabalhos comunitários eram realizados em conjunto, através de reuniões com todos os moradores do novo local, que tomavam decisões sobre o que e como fazer para organizar a comunidade. Dessa maneira, construíram a *capela* (igreja) e planejaram um local para as aulas até poderem construir uma *escolinha*. Nos serviços relacionados à lavoura também havia a ajuda mútua, principalmente na época das colheitas quando as famílias se

¹⁷ Convencionou-se usar as letras iniciais dos nomes dos informantes - primeiros colonizadores de Missal - denominando-os imigrantes ou Senhor/Senhora J, S, V e D.

reuniam para trabalhar em mutirão, envolvendo, inclusive, as senhoras. Ainda nas palavras do mesmo imigrante,

naquela época era bastante agradável, trabalhamos, não só nessa região como também já era acostumado também no Sul, pois em épocas de colheita, os vizinhos se reuniam e trabalhavam em mutirão. Então, um ajudava o outro para poderem colher os seus produtos.

Em relação à educação, pode-se afirmar que houve uma crescente preocupação desde o início. No primeiro ano de funcionamento, a escola da comunidade rural, anteriormente citada, atendeu cerca de quarenta crianças. Posteriormente, a escola, que estava sob a orientação dos primeiros moradores da comunidade, passou a contar com o apoio da Prefeitura Municipal de Medianeira, pois Missal era distrito desse município na ocasião. Quanto ao professor, quem ministrava as aulas inicialmente era um dos colonizadores. Somente em 1974 veio o primeiro professor para a comunidade: era o Senhor Irineu da Rosa. O número de alunos geralmente era alto, chegando-se a ter 75 alunos na escola, os quais eram atendidos em classes bisseriadas.

Quanto à língua, a Senhora J afirma que, ao chegar em Missal, só falava *alemão*. Contou ter aprendido um pouquinho de *português* na escola. Para seus filhos ensinou *alemão* como primeira língua e, hoje, em sua família, todos falam também o *português*. A Senhora J, contudo, prefere falar *alemão* porque acha o *português* muito difícil.

Ainda em relação à língua, a Senhora V, uma das primeiras moradoras de uma comunidade vizinha, contou que, quando criança, no Rio Grande do Sul, onde morava, aprendeu o *alemão* como primeira língua. No período da guerra, entretanto, passaram a falar o *português* em sua casa, pois o policiamento em relação ao uso da língua alemã era muito rigoroso. Assim, ao ingressar na escola, tinha o domínio do *português*. Posteriormente, por ter casado com um brasileiro, em sua casa ensinaram somente o *português* aos seus filhos. Desta forma, essa imigrante afirma não saber e nem entender mais o *alemão*, e lamenta não tê-lo ensinado aos filhos, porque, segundo ela, é sempre bom saber mais de uma língua.

No depoimento do Senhor D é perceptível a necessidade que sentiam de aprender o *português* e as formas que encontravam para essa aprendizagem. A declaração desse informante sobre a questão foi a seguinte:

Óia, primeiros tempos meu tiiu ele ensinava nós em um livrinho, então começo ensinava nós como falá em português, depois trabalhava de pedreiro, enton quando queria mandá um servente precisa falá português, enton a gente obrigado a aprendê.

O depoimento do Senhor S resume a questão das duas línguas no início da colonização da comunidade rural em foco. Segundo ele,

daquela época o mais falado era o alemão. Apesar que nós sabemos que tinha gente te urigem alemã pura que vieram até da Alemanha, que sentiram muita dificuldade depois para falar em português...Aprenderam juntamente com aqueles moradores já existentes que tinha pequena noção no português e assim foram pedindo orientações para saber o significado das palavras e aos poucos começaram então a falar o português também.

Quanto aos encontros religiosos realizados nos primeiros anos de colonização, estes eram preponderantemente realizadas em *português*, e esse fato pode ter sido um fator influente na busca pela aprendizagem dessa língua pelos membros integrantes dessa comunidade. Segundo o imigrante S, no início da colonização as duas línguas eram usadas alternadamente na reza das missas, sofrendo uma mudança após a construção da igreja, quando a missa começou a ser rezada só em *português*. As pessoas, então, por conta dessa realidade, não deixavam de comparecer à igreja. Afirmavam que o culto¹⁸ era bonito, interessante, mas, segundo eles, não entendiam nada do que se rezava.

Na escola também houve o ensino em *português* desde o início. Na ocasião em que não havia professor na comunidade, escolheram um dos colonizadores que já tinha um certo domínio da referida língua. O Senhor S faz uma declaração que caracteriza uma preocupação dos pais, porque, apesar de a opção pela língua portuguesa no contexto escolar

¹⁸ O termo culto é usado na comunidade católica para denominar os encontros religiosos liderados por pessoas leigas, preparadas pela Igreja Católica para presidirem a celebração dominical na ausência do sacerdote religioso (padre).

ter sido uma “opção da comunidade”, os pais parecem de certa forma cientes do que isso significava para seus filhos. Sua afirmação é a seguinte: (...) *os primeiros filhos nós ensinamos o português de começo, para terem mais facilidade futuramente nos estudos, porque nós sabíamos que o estudo era só na língua portuguesa.*

Percebe-se, então, que a escolha da língua a ser adotada nos contextos sociais, como a igreja e a escola, principalmente, estava sendo socialmente determinada, o que se reflete na realidade linguística atual da comunidade.

2.2.2 A composição da comunidade, hoje

A comunidade encontra-se assim estruturada: a localização da igreja, do clube e da escola caracterizam um “centrinho”. Nas proximidades da igreja, encontra-se um sino, tocado três vezes ao dia e, em sua frente, uma pracinha com flores. Além disso, o pátio da igreja tem um espaço arborizado, que serve de estacionamento para os veículos aos domingos, e o restante do terreno, com gramado, é um espaço no qual os jovens se reúnem, também aos domingos. Outro lugar, para a diversão dos jovens e crianças é uma quadra de esportes localizada ao lado do clube. A casa da professora está situada ao lado da escola.

Em relação às residências, por se tratar de uma comunidade rural, a distância aproximada entre as mesmas é de 200 a 500 metros. As casas, algumas de alvenaria, outras de madeira, são geralmente bastante espaçosas e têm varandas, onde as mulheres conservam vasos com folhagens. No interior das casas, conservam quadros de santos e terços nas paredes, o que revela a religiosidade do grupo. A maioria das famílias adquiriu televisão e fogão a gás, o que pode ser considerado uma influência da zona urbana. Há que se incluir, também, a instalação de antena parabólica, por alguns moradores, para uma melhor sintonia da televisão, garantindo, assim, o entretenimento familiar que acontece à noite, depois de terem concluído os serviços domésticos. Por outro lado, há várias características fundamentais de ambiente rural como: o fogão a lenha, que parece ser muito mais usado que o fogão a gás; presença de vários animais domésticos nos quintais; normalmente uma horta e um pomar, nas proximidades da casa; um pouco afastadas da moradia, ficam as instalações

relacionadas ao trabalho rural, ou seja, uma estrebaria, um galpão (algumas vezes, para o fumo; outras, para guardar implementos agrícolas), e os pastos para os animais bovinos.

A partir dessa caracterização físico-espacial da comunidade é possível descrever as atividades e, subseqüentemente, algumas das atitudes desse grupo. Em primeiro lugar, os homens dedicam-se ao cultivo da terra, plantando, em geral, soja, milho, fumo e mandioca. As mulheres dedicam-se mais aos serviços domésticos, sendo de sua responsabilidade a horta e a lida com o gado leiteiro, como acontecia nos primeiros anos de colonização. Há poucos casos de mulheres que ainda hoje acompanham o marido no trabalho da roça. As crianças, no período em que não estudam, desenvolvem algumas tarefas distribuídas entre meninos e meninas. Para aqueles do 1º grupo cabem atribuições como carpir o quintal e colher pasto na roça para o trato do gado no momento da ordenha. Quanto ao 2º grupo, as meninas, precisam limpar a casa, varrer o pátio, passar a roupa. Os meninos com idade de 9 anos, em geral, já acompanham o pai no serviço da roça. Há que se comentar, ainda, que, ao contrário das crianças da zona urbana, as da comunidade permanecem muito pouco tempo diante da televisão. Isso acontece somente à noite, quando toda a família se reúne para assistir.

Quanto aos jovens, há poucos na comunidade, pois, quando completam 14 ou 15 anos, procuram sair de casa para continuar seus estudos e ir em busca de melhores oportunidades. A maioria, entretanto, não retorna, optando por subempregos na zona urbana. Pode-se mencionar, por exemplo, uma atitude de descontentamento presente na comunidade em relação ao trabalho agrícola, provavelmente como uma decorrência da política agrícola nacional, que não contempla, efetivamente, a permanência do homem no campo. O conjunto destes fatores pode estar influenciando os jovens em suas escolhas pelo trabalho assalariado na cidade. A consequência disto, é um processo de envelhecimento presente no município, o qual é perceptível em duas situações: a) na diminuição constante de crianças; b) no agrupamento das crianças de várias comunidades em escolas núcleos.

Na comunidade, são conservados alguns costumes como o de tomar chimarrão, em geral, três vezes ao dia. Esse acaba sendo um momento de integração da família e, nos finais de semana, de uma família com outra. Nesse último caso, trata-se das mulheres que, aos sábados e domingos, reúnem-se na casa de uma ou outra, para o jogo de baralho

acompanhado pelo chimarrão. Os homens, ao contrário, substituem o chimarrão por uma cerveja, que estará sendo tomada durante o jogo de baralho no clube. No segundo domingo do mês, as mulheres também se reúnem no clube para o encontro das damas. Nesse dia, jogam bolãozinho e, paralelamente, organizam um jogo de baralho. Assim, esses encontros dos membros da comunidade são fatores que acabam promovendo a coesão do grupo.

A religiosidade das pessoas da comunidade é outro fator que contribui para a integração do grupo, além de influenciar suas atitudes. Todas as 60 famílias da comunidade seguem o catolicismo. No dia da padroeira, realizam celebrações especiais e assim o fazem em outras datas religiosas como Natal e Páscoa. A maioria das pessoas são assíduas na participação dos cultos, missas e eventuais reuniões que o padre promove na comunidade. As crianças, desde muito cedo, acompanham os adultos à igreja. Devem aprender a se comportar nesse ambiente, para não receberem sanções dos pais. Posteriormente, quando adolescentes, precisam cumprir alguns rituais para se tornarem membros participantes na igreja, fazendo a Primeira Comunhão e recebendo o Crisma. O membro da comunidade que eventualmente não tiver cumprido alguma dessas etapas é, de certa forma, “discriminado”.

Reconhece-se a necessidade de um trabalho específico em relação aos fatores de manutenção da língua do grupo. Aqui, levanta-se a hipótese de que a mulher parece se destacar na manutenção e preservação da língua alemã. Considerando as características e atitudes acima mencionadas, pode-se afirmar que a maioria delas apontam para uma rede de relações sociais que parece favorecer a manutenção da cultura rural, fortalecendo, conseqüentemente, o uso da língua local, o *alemão*.

Apresentou-se essa breve caracterização, por ser relevante para compreender os usos da língua alemã na comunidade, conforme se apresenta na seção seguinte.

2.2.3 O uso das línguas na comunidade

Para a análise da questão proposta para esta dissertação, torna-se necessário, inicialmente, conhecer a realidade lingüística da comunidade. Afinal, o ambiente escolar, ou seja, o microcontexto, não está desvinculado do contexto social maior, a comunidade. As

experiências com a(s) língua(s), com o letramento, que os diferentes grupos sociais vivenciam, são fatores que acabam tornando a realidade escolar específica, singular.

Buscou-se, então, na comunidade, averiguar em que contextos e situações eram usadas a língua alemã e a portuguesa. Após o estabelecimento de alguns contatos com as pessoas do local, observou-se ser recorrente em suas falas o uso do termo *brasileiro* para fazer referência ao *português*. Concomitantemente, os registros evidenciam que o *português* falado da comunidade apresenta algumas características que divergem do *português* escrito. Trata-se de um dialeto que, de acordo com Pereira (1997), se apresenta caracterizado não somente por um sotaque típico, acusticamente perceptível aos ouvidos do estranho ao grupo, mas também sinalizado por diferenças semânticas, sintáticas e fonológicas. Dessa forma, optou-se por usar o termo *brasileiro* para o *português* oral da comunidade, em contraponto ao *português* escrito. O repertório lingüístico da comunidade consiste, então, em três variedades: o *português* escrito, que apresenta a língua padrão; o *brasileiro*, dialeto regional oral do *português*, e o dialeto oral da *língua alemã*. Denominar-se-á língua e não dialeto as variedades dialetais do *alemão* e do *português* e conseqüentemente apresentar-se-á o contexto como multilíngüe. Essa escolha está baseada na discussão de Wiley (1996: 105), segundo quem a atribuição de status diferenciado das variedades lingüísticas, dividindo-as dicotomicamente em alta e baixa, tem em sua base uma tendência a preconceitos. Isto certamente, em uma relação de poder, poderá acarretar que uma língua se imponha como dominante (padrão), portanto sendo definida como a língua, e a outra, variedade desta língua, permanecendo como dominada, assumida como dialeto.

Em relação às línguas, conforme anunciado na página anterior, há algumas questões relevantes a serem focalizadas. A primeira diz respeito ao *brasileiro*, uma vez que esta variedade apresenta, além dos traços similares a outras variedades orais do *português*, traços resultantes do *continuum alemão/português*¹⁹. Dessa forma, é preciso caracterizá-lo minimamente, mostrando alguns dos itens lexicais que o tornam uma variedade do *português*

¹⁹ Bortoni (1984), no trabalho em que observou as dificuldades dos falantes migrantes da zona rural residentes em Brazlândia, na interação cotidiana com falantes da língua padrão ou no convívio com a cultura urbana da cidade-satélite de Brasília, utiliza a terminologia "traços graduais" e "traços descontínuos" para caracterizar traços lingüísticos accitos (por exemplo, a anteposição do pronome oblíquo 'me dá'); e traços lingüísticos estigmatizados (por exemplo, 'ponhá', 'nóis vînhemu').

tão distinta. Pereira (op. cit) procurou caracterizar mais especificamente o *brasileiro*, a partir de uma perspectiva sociolinguística - etnografia da comunicação - e, dentre as conclusões apresentadas, apontou que, além do sotaque típico, acusticamente perceptível aos ouvidos do “estranho” ao grupo, há traços fonológicos presentes no *continuum* língua oral/língua escrita. Apresentou também alguns aspectos semânticos plurissêmicos referentes a verbos e outros itens lexicais da dicotomia *português/brasileiro*²⁰.

²⁰ Os traços apontados por Pereira (1997), que distinguem o *brasileiro* de outra variedade dialetal do *português*, definidos por Bortoni (1984) como traços descontinuos, são da seguinte ordem:

a) Considerando que os verbos em *alemão* têm a seguinte formação:

sprechen = falar (am)

lesen = ler (am)

hören = ouvir (am)

studieren = estudar (am)

schreiben = escrever (am)

geboren = nascer (am); pode-se afirmar que o falar sofre um tipo de interferência fonológica decorrente dos dois sistemas contrastivos (A para B). Desta forma, nas falas em *brasileiro* na comunidade, os verbos acima aparecem da seguinte forma:

[ri:ʃɛ̃i | por | ri:ʃ ɛ̃w̃ | ou | ri | U]
 [tive:ʃɛ̃i | por | tive:ʃ ɛ̃w̃ | ou | tive:ʃ ɛ̃w̃ŋ]
 [koleta:ʃ ɛ̃w̃ | por | koleta:ʃ ɛ̃w̃ | ou | koleta:ʃ ɛ̃w̃ŋ]

Assim, ao escrever, as crianças transferem para as palavras essa representação fonológica, resultando no seguinte tipo de escrita:

1. Os animais foram enterrados, por Os animais foram enterrados

2. Eles completarem, por Eles completaram.

b) Uma segunda característica presente diz respeito à atribuição de significados diversos ao verbo [ganhar]:

ganhar = *sofrer*

ganhar = *receber*

ganhar = *sentir*

No *alemão* dialetal, os usos desse verbo foram percebidos da seguinte maneira:

1. Ich hat ein shlim gripe grit on the forech voch.

(Na semana passada eu ganhei uma gripe muito forte)

2. Ich hat quetsait grit fa se lenc.

(Eu não ganhei tempo para estudar)

3. On Sunda ahre mach moi grit.

(No domingo nós ganhamos visita)

O verbo [grit], portanto, tem as seguintes representações:

grit = ter

grit = ganhar

grit = receber

Assim sendo, o verbo [ganhar] apresenta-se como um traço do *alemão* trazido para o *brasileiro*, pois é empregado com o mesmo campo semântico em ambas as línguas. Na segunda língua referida, registraram-se construções do seguinte tipo:

A gente não ganhava tempo de estudar, por A gente não tinha tempo de estudar.

A referência feita ao trabalho de Pereira (op. cit) é significativa, neste momento, porque muitos aspectos comuns se repetem no contexto da dissertação ora apresentada. Assim, em algumas situações, as crianças da classe multisseriada em foco fazem construções orais “estranhas” ao esperado pela escola (livro didático). Por outro lado, explicitam a coexistência de dois sistemas lingüísticos distintos -A- do *alemão* dialetal que falam e -B- do *brasileiro/português* presentes no processo ensino/aprendizagem formal. Na base desse tipo de comportamento, entende-se que está um pressuposto teórico segundo o qual:

As maneiras em que um vocabulário pode interferir em outro são várias. Dadas duas línguas, A e B, morfemas podem ser transferidos de A para B, ou o morfema B pode ser usado em uma nova função designativa sobre o modelo do morfema A, com cujos conteúdos eles são identificados; finalmente, no caso de elementos lexicais compostos, ambos os processos podem ser combinados. (Weinreich, 1974:47)²¹

Confirmando a posição do autor, percebe-se que em algumas situações o bilingüe transita entre uma língua e outra, levando traços da língua A (*alemão*) para a língua B (*brasileiro*) e/ou vice-versa. A título de exemplo, apresentam-se situações em que as palavras emprestadas do *brasileiro* para o *alemão* da comunidade sofrem uma simbiose das duas línguas. Isso acontece, por exemplo, com a palavra ‘namoriren’ que significa namorar. A palavra tem radical do *português* [namor]; vogal temática [a], também do *português*; e sufixo [riren], do *alemão*. Essa é uma característica do *alemão* daquele grupo.

Uma outra característica do *alemão* da comunidade são os empréstimos (Trudgill, 1992) de itens lexicais do *brasileiro*. Trata-se de um empréstimo que pode ser entendido em termos de ‘preenchimento de lacunas’, ou seja, há um uso reiterado de palavras do *brasileiro* em lugar de palavras em *alemão*, pelo fato de os falantes desconhecerem palavras correspondentes em tal língua. Essa característica lingüística tem implicações na visão dos membros da comunidade sobre o “bom” e o “mau” falante do *alemão*. Ou seja, é considerado ‘falante fluente’ aquele que consegue estabelecer uma conversa continuada em

²¹ The ways in which one vocabulary can interfere another are various. Given two languages, A and B, morphemes may be transferred from A into B, or B morphemes may be used in new designative functions on the model of A - morphemes with whose content they are identified; finally, in the case of compound lexical elements, both processes may be combined. (Weinreich, 1974:47)

alemão, sem precisar recorrer constantemente ao *brasileiro*. Por outro lado, há um número aceitável de empréstimos do *brasileiro* que um falante pode fazer. Além disso, os itens lexicais que podem ser emprestados são aqueles para os quais não se conhece termo equivalente em *alemão*. Os falantes que não observam tais regras, usando um número significativo do léxico do *brasileiro* são os “maus falantes” do *alemão* na comunidade.

O mau falante, normalmente, está representado nos membros mais jovens e de gerações mais recentes, em relação aos primeiros colonizadores (1963). Estes, em decorrência de um maior contato e exposição ao *brasileiro*, e considerando a questão do prestígio desta língua em relação ao *alemão*, incorporam um número maior de palavras dessa língua em falas em *alemão*. Esse uso do *alemão*, por parte das pessoas jovens, principalmente adolescentes, é mais restrito. A questão de prestígio é muito relevante para eles, por isso, fora do contexto familiar, entre amigos, geralmente usam o *brasileiro*. Segundo depoimento da professora da comunidade em foco, as crianças que em sua classe usavam reiteradamente o *alemão*, quando chegaram à adolescência, optaram por fazer uso exclusivo do *brasileiro*, estendendo tal opção para o contexto familiar. Assim, conforme a professora, em sua classe de catequese, os alunos já não usam mais o *alemão*, e mesmo diante de uma fala sua em *alemão*, respondem em *brasileiro*. Conseqüentemente, alguns desses jovens vão restringindo significativamente o uso da língua alemã, de modo que em situações em que precisam usar tal língua, com pessoas idosas, por exemplo, geralmente empregam muitos itens lexicais do *brasileiro*. Por isso são considerados maus falantes da língua alemã.

O que se procurou mostrar é que o *brasileiro* e o *alemão* daquela comunidade apresentam singularidades que caracterizam as duas línguas e, conseqüentemente, seus falantes. Torna-se relevante, ainda, conhecer as ocasiões de uso das mesmas, que tornaram possível desvendar se tal bilingüismo acontece de forma tranqüila e/ou em forma de conflito (diglossia, cf. Martin-Jones, s. d).

Sobre os usos dessas três línguas (*alemão*, *brasileiro* e *português*) na comunidade, torna-se relevante observar a representação no quadro abaixo:

LOCAIS DE USO

LÍNGUAS

	<i>Português</i>	<i>brasileiro</i>	<i>Alemão</i>
Clube Social			X
Igreja - culto e missa	X	X	(X)
Arredores da igreja			X
Clube de Damas e de Mães	X	X	X
Encontro das senhoras para o jogo de baralho			X
Festas da comunidade	X	X	X
Encontros políticos - comícios		X	X
Residência - Assistente social	X	X	X
Posto Telefônico - consulta à lista	X		
- solicitação de serviço		X	X
Em família		X	X
Escola	X	X	X
Locais públicos na zona urbana		X	X

Para a coleta de registros, em relação ao uso das línguas na comunidade, foram entrevistados os pais dos alunos e as pessoas que trabalham nos lugares públicos do local (posto telefônico e clube). Além disso, a pesquisadora participou de encontros comunitários como missa, culto, reunião religiosa (católica), festa da comunidade e de casamento, sempre procurando observar como e quando eram usadas as línguas nesses lugares. Procurou-se triangular a coleta desses dados, pois, pelo fato de a pesquisadora ser um membro da comunidade, tornou-se necessário estranhar esse contexto, a fim de conseguir interpretar a realidade de usos a partir do grupo, evitando a influência de conceitos pré-estabelecidos.

O acesso às participações dos eventos na comunidade foi facilmente estabelecido. Primeiramente, pelo fato de a pesquisadora estar residindo na comunidade, na casa dos pais, muitas das pessoas que a procuravam para conversar, mesmo fora do contexto familiar

(como no clube e na igreja), faziam-no usando a língua alemã. Em decorrência disso, ela voltou a fazer uso da língua alemã. Assim, como observadora-participante de um contexto já familiar, o *estranhamento* (Erickson, 1990) necessariamente teria que acontecer, a fim de que, no re-olhar do contexto, os registros se tornassem indícios para o questionamento de conceitos já estabelecidos como, por exemplo, o uso da língua alemã, que a pesquisadora acreditava que estivesse restrito aos contextos familiares.

Nos encontros comunitários, que ocorrem com maior frequência nos finais de semana, observou-se um uso preponderante do *alemão*. Nesses encontros, a grande maioria das pessoas participa do culto; depois, os homens se reúnem no clube e as mulheres se encontram à tarde, na casa de uma delas, para o jogo de baralho. Vale ressaltar que o culto ou a missa, ou mesmo as novenas realizadas nos pequenos grupos formados dentro da comunidade, são encontros realizados exclusivamente em *português*. Somente em situações excepcionais, dias de festa, é cantado algum *canto* (hino) religioso em *alemão*, daí a razão desse uso estar assinalado no quadro. O *alemão* aparece ainda no momento dos avisos à comunidade, ao final do culto, quando o comentarista algumas vezes faz uso do *alemão* em forma de mudança de código, ou seja, repete alguma parte do aviso, ou uma e outra palavra, ou mesmo, faz alguma piada em relação a algum dos avisos usando a língua alemã. Em tais encontros, então, há um uso preponderante do *português*. No início e no final, entretanto, nas conversas que acontecem nos arredores da igreja, a língua comumente usada é o *alemão*. Eventualmente, fazem uso do *brasileiro*, mas isso só acontece quando uma das senhoras não-falantes do *alemão* se encontra na roda de conversa. Tal presença, porém, não é determinante do uso do *brasileiro*, pois, segundo o depoimento de uma das senhoras da comunidade que não domina o *alemão*, ela já “participou” muitas vezes de conversas nessa língua. Essa “participação” se explicita numa passagem da entrevista realizada com a mesma.

I. É, na hora do culto é brasileiro.

E. É? Mas antes e depois?

I. Antes e depois é só *alemão*.

E. Daí quando você chega assim / quando o pessoal fala o brasileiro, daí você só escuta / ou

I. o *alemão*?

E- É!

I. Sim, daí eu fico escutando / e daí eu fico parada escutando / e as coisas que eu posso falar em *alemão*, eu falo.

E. Ah, então algumas coisas você fala em *alemão* também?

I. Sim.

O que o trecho acima apresenta não acontece só nos arredores da igreja, mas também quando as senhoras se encontram no clube aos domingos, quando o Clube de Mães ou Encontro de Damas faz o seu jogo de bolãozinho,²² ou mesmo quando as senhoras se encontram em suas casas, para um jogo de baralho. Os homens, que se encontram tanto aos sábados à tarde, quanto aos domingos, no clube da comunidade, para fazer seu jogo de baralho ou de bocha, também conversam em *alemão*. Segundo o senhor que trabalha no posto telefônico, em entrevista (18/09/96), *na comunidade é quase só alemão, até no jogo da carta ali jogam / quase é só o alemão.*

Nos encontros que eventualmente se realizam na comunidade, como em festas de confraternização, de casamento ou nos encontros políticos, as línguas alemã e “brasileira” são usadas. Nas conversas entre as pessoas, em pequenos grupos, predomina o uso do *alemão*. Esta língua também é usada pelos garçons que servem a carne e as bebidas na festa. Por exemplo, a indicação de um garçom para o outro, em relação ao local no qual deveria continuar servindo a carne, era feita em *alemão*. O *brasileiro* aparece no momento em que é passado algum aviso ou convite para todo o público presente nas festas. Algumas vezes, isso acontece via texto escrito, aparecendo, então, o *português*. Na parte da festa em que há animação musical para dança, muitas das músicas cantadas são em *português*, e algumas delas, em *alemão*. O que é importante ressaltar é que muitos adolescentes e jovens só comparecem à festa nesse momento de música e dança, e eles, ao contrário da maioria das pessoas na comunidade, usam como língua, mesmo nas conversas em pequenos grupos, o *brasileiro*. Nos encontros festivos, então, tanto o *brasileiro* quanto o *alemão* são as línguas usadas. No caso do *português*, o uso fica restrito ao texto escrito.

Os encontros políticos (comícios), realizados durante o período de estada da pesquisadora no campo, faziam parte da campanha para a eleição do prefeito e vereadores do município. Foram registrados três encontros, aos quais todas as pessoas da comunidade foram convidadas, e houve ainda dois encontros realizados só para as mulheres. Nesses

²² Trata-se de um jogo de bolão adaptado a uma mesa.

encontros femininos, as candidatas mulheres, bem como as esposas de candidatos a prefeito e vereadores, procuravam discutir, em *alemão*, problemas locais, mais especificamente, aqueles que na comunidade, estavam relacionados às mulheres. Quanto aos candidatos, a maioria deles se dirigia às pessoas presentes, em *brasileiro*. Somente o animador/apresentador de uma das comitivas dos candidatos é que fez uso do *alemão* em forma de mudança de código, ou seja, como estratégia para chamar a atenção para fatos que ele primeiramente relatava em *brasileiro*. Às vezes também fazia alguma piada, ou recomendação, em *alemão*. Após as reuniões propriamente ditas, os candidatos e demais membros da comitiva do partido se misturavam com as pessoas da comunidade e, nesse momento, os candidatos que, anteriormente haviam se dirigido à comunidade em *brasileiro*, conversavam em *alemão*. Vale ressaltar que um dos encontros com as mulheres não foi do agrado das mesmas, uma vez que o encontro foi iniciado em *alemão*, passando logo depois para o *brasileiro* por causa da chegada de uma das mulheres da comunidade não falante do *alemão*. Sobre esse encontro, vários comentários foram feitos, como o seguinte: *sempre se respeita só aqueles que falam o brasileiro, pois quantas das mulheres presentes não entenderam muito da reunião porque praticamente não dominam o brasileiro*.

A partir do exposto, pode-se afirmar que a participação nos eventos realizados em alguns dos lugares públicos apontou para um uso efetivo da língua alemã na comunidade. As pessoas, independente do local em que estão, continuam usando o *alemão*, com exceção dos encontros religiosos que acontecem em *português*, com alguns usos do *brasileiro* e do *alemão*. Procurou-se então conversar com algumas pessoas da comunidade, como: os pais dos alunos, os moradores mais antigos, a pessoa que trabalha no posto telefônico e a senhora que realiza o trabalho de assistente social.

No caso deste último lugar público, as pessoas da comunidade procuram a assistente social, que presta serviço voluntário, para pedir auxílio nos momentos de doença. Um trecho da entrevista com essa mulher mostra o trabalho que realiza na comunidade e a língua comumente usada no atendimento social.

I. Sim, ajudo como / vamo dizê / assistente social / faço injeção, vê a pressão das pessoa né / faço curativo e ajudo nas necessidades e nas doenças das pessoas.

E. Sim / e as pessoas vão na sua casa / você vai na casa delas?

I. Maioria vem na minha casa / mas se tem mais um enfermo, assim mais / que não pode vim né / mais grave / daí vô na casa deles.

E. Uuhum / e daí você ganha alguma coisa por isso? Cobra?

I. Não / eu não cobro assim. Só quem qué doa uma doação assim pode dá né. Mas assim em especial cobrá eu não cobro.

E. Uuhum / e quando as pessoas vão lá prá serem atendidas, geralmente elas usam que língua prá falá com você?

I. Falam em *alemão*.

E. Em *alemão*?

I. Sim / porque aqui é quase só *alemão* que mora aqui né. Tem um e outro, mas daí a gente fala em *português* com eles. Mas assim é só *alemão*.

Assim como acontece no local de assistência social, o senhor que trabalha no posto telefônico re-afirma o uso do *alemão* nos lugares públicos da comunidade. Segundo declara, muitas pessoas usam o *alemão* para fazer o pedido de ligação: *geralmente aqui no telefone mesmo né, porque vem gente pedi coisa né, então a gente usa muito o alemão*. Alguém que não dominasse o *alemão* não poderia trabalhar no local, conforme afirma, porque não compreenderia muitas pessoas, principalmente as mais velhas, que usariam somente essa língua.

Desse modo, as evidências levantadas a partir das observações e conversas nesses dois lugares públicos da comunidade, apontam para um uso efetivo da língua alemã na comunidade rural, foco desta pesquisa. Seguindo a metodologia etnográfica, que aponta para a necessidade da triangulação de instrumentos de pesquisa para interpretar a realidade do local a partir da cultura do grupo, procurou-se ainda conversar com algumas pessoas sobre os usos de línguas na comunidade.

Tanto nas conversas informais com muitos pais de alunos, como nas entrevistas realizadas com alguns deles, observou-se que a maioria deles afirmam que tanto o *alemão* como o *brasileiro* são usados na comunidade, havendo um uso mais freqüente do *alemão*. Em suas casas, com a família, a maioria afirma usar somente o *alemão*. Em relação aos usos nos lugares públicos da comunidade, uma das mães, que nesse momento estava retornando para a comunidade, depois de residir 12 anos no Paraguai, diz ter estranhado muito o uso constante do *alemão* nesses contextos. Segundo ela, viveu sua infância e juventude na comunidade, sendo o tempo de residência no Paraguai, o único período em que esteve fora daquela comunidade rural. Um trecho extraído da entrevista realizada com essa senhora

exemplifica como as pessoas que se distanciaram da comunidade por algum tempo percebem a realidade de usos da língua alemã e do *brasileiro* na comunidade.

E. E no clube / em que língua que você prefere / que você geralmente usa?

I. Em *alemão*.

E. *Alemão* prá pedi as coisas / prá pagá?

I. Prá tudo.

E. Tudo *alemão*? // E você participa do Clube de Mães, Encontro de Damas?

I. Participo.

E. E ali que língua as mulheres usam?

I. *Alemão*.

E. *Alemão*? E quanto é / tem assim uma reunião entre as mulheres?

I. *Alemão*.

E. Tudo *alemão*?

I. *Alemão* / isso que eu estranhei demais.

E. É? / E quando vem assim uma pessoa de fora prá dá uma reunião, daí

I. Se ela é alemã, ela usa *alemão*.

E. Se é *português*, daí

I. daí é mudado.

E. É? / Daí você percebe como / quando a pessoa realiza reunião em *português* se as mulheres entre si é / percebe que elas têm dificuldades, perguntam / ou uma ajuda a outra?

I. Tem / tem bastante dificuldade. Certas coisas né, daí elas falem uma prá outra em *alemão*, se uma sabe melhor então pedi em *português* essa então faz a pergunta.

Pode-se constatar, então, que em situações como essa, as pessoas, ao re-olharem para a questão dos usos das duas línguas na comunidade, estranham tal realidade. Além disso, seu depoimento evidencia o uso efetivo do *alemão* na comunidade, pois afirma que essa língua é usada nos mais diversos contextos e situações, sem que haja uma pré-determinação dos lugares de uso. Enquanto para as pessoas, moradoras da comunidade há muito tempo, essa situação de uso das duas línguas é uma questão natural, para quem sai da comunidade por um período há o estranhamento, principalmente, pelo uso freqüente do *alemão* nos mais diversos contextos da comunidade.

As entrevistas realizadas em *alemão* são outro indicio de que as pessoas da comunidade fazem uso de fato do *alemão*, independente do assunto dessa conversa. Afinal, tratava-se de uma entrevista, e muitas mães preferiram fazê-la em *alemão*. A justificativa apresentada era o fato de que teriam um melhor domínio dessa língua. Outras ainda

afirmavam que a entrevista poderia ser em *português*, todavia, durante o desenrolar da conversa, muitas vezes passavam para o *alemão*, ou faziam constantes mudanças de código.

Observando especificamente cada dado apresentado, confirma-se a hipótese levantada a partir do uso das duas línguas em sala de aula, ou seja, a língua alemã se faz presente em todos os contextos, em forma de mudança de código, ou mesmo como língua efetiva, como acontece preponderantemente na comunidade. Tais usos não se restringem à comunidade rural, foco da pesquisa, mas ocorrem também na zona urbana do município. Segundo o depoimento de algumas pessoas, quando procuram auxílio na cidade, em alguma repartição pública, ou em lojas, supermercado ou banco, falam o *alemão*. De acordo com um trabalho realizado por Pereira (1997) sobre o uso das línguas no meio urbano do município em questão, o *brasileiro* e o *alemão* são línguas usadas nos contextos públicos. A partir de entrevistas realizadas com as pessoas responsáveis pelo atendimento, em lugares como banco, supermercado, loja, hospital e correio, as declarações que a autora obteve são de que muitas pessoas, principalmente as da zona rural, procuravam ser atendidas por pessoas falantes do *alemão*. Tais afirmações são confirmadas por dois cartazes expostos na cidade, um deles em uma loja de roupas e outro num escritório de advocacia. Quanto ao primeiro, trata-se de um anúncio de emprego para balconista, com uma única ressalva: de que a pessoa falasse o *alemão*. No segundo cartaz, o escritório de advocacia é assim anunciado: *Advocacia: Fala-se alemão*. Ou seja, no caso deste último cartaz, há um anúncio do produto tentando uma identificação com o cliente potencial, através da língua. Nesse sentido, as evidências apontam para um uso tanto do *brasileiro*, quanto do *alemão*, nos lugares públicos da cidade. Há também, um contato maior com o *português*, via material exposto (cartazes e faixas) e material de uso nos trabalhos exercidos no contexto urbano.

Ainda dentro dessa situação de usos das línguas na comunidade, a pesquisadora participou de uma cena em local público da cidade, um supermercado, na qual uma senhora pede ajuda para a escolha de um produto que queria comprar. A primeira pergunta feita por essa senhora foi: *fala alemão?* Recebendo resposta afirmativa, ela passa então a justificar, usando a língua alemã, sua dificuldade com a língua portuguesa, tanto na fala (*brasileiro*), como na leitura (*português*). Em seguida, explica as características do produto a ser adquirido, ou seja, como meio de localizar aquele produto específico, uma pessoa da família

passou-lhe algumas pistas como a cor do conteúdo, o desenho na embalagem do produto e o tamanho do recipiente. Havia realizado uma pré-seleção, mas como havia produtos bastante semelhantes, optou então por solicitar ajuda em *alemão*.

2. 2.4 A função do letramento na comunidade

Parte-se do pressuposto de que há uma relação entre o modelo de letramento que ocorre na comunidade e a escola. Dessa forma, é de suma importância conhecer como o letramento é usado na comunidade, pois as experiências, a visão dos diferentes segmentos sociais sobre o letramento resultam em forma diferente, peculiar, no contexto formal escolar. O sucesso das crianças nas atividades escolares, conforme mostra Heath (1982, 1983), depende da familiaridade que elas têm com as atividades desenvolvidas na escola. Para abordar a questão do letramento na sala de aula da comunidade rural de Missal, parece então indissociável buscar conhecer a visão de letramento presente na comunidade, que tipo de eventos acontecem, e qual é a participação das crianças nesses eventos e/ou práticas de letramento.

Para a maioria das pessoas da comunidade, o letramento tem valor funcional, ou seja, aprenderam a leitura e a escrita em *português* para resolver questões referentes aos seus negócios em locais como: banco, cooperativa e prefeitura. Com a instalação desses locais públicos no município, as pessoas sentiram a necessidade do *português* para assinar contratos, cheques e outros documentos relacionados ao seu trabalho na agricultura. Para as pessoas adultas da comunidade (pais das crianças), a importância conferida ao letramento em *português* deve-se ao fato de este ser um meio que garante a efetivação dos negócios sem que haja o risco de serem enganados.

Outro fator que evidencia esse valor funcional do letramento em *português* na comunidade são as atitudes das pessoas em relação ao ensino escolar. Por exemplo, os professores procuram dar continuidade ao estudo (cursar um 3º grau), com o objetivo de elevar seu nível na carreira do magistério e, conseqüentemente, terem aumento de salário. Além disso, o trabalho diário de um professor de zona rural caracteriza o letramento como funcional, porque a carreira no magistério garante-lhe um período de trabalho, enquanto, no

outro período, ocupa-se com o trabalho na agricultura. Assim, paralelo ao trabalho na escola, esses professores, entre outras atividades rurais, tiram leite, vão à roça, trabalham na horta, fazem o trabalho de parto de vacas. Assim, se por um lado, o discurso do professor em sala de aula aponta para a importância do letramento; por outro, a sua prática mostra a leitura e escrita como restritas ao ambiente escolar. Dessa forma, as crianças observam que a prática diária do seu professor é praticamente a mesma dos seus pais. Embora em uma comunidade rural o professor ainda goze de um certo prestígio, as crianças inevitavelmente percebem que o seu cotidiano é semelhante aos dos demais membros da comunidade.

Registraram-se outras situações que reforçam esse valor funcional do letramento na comunidade, como o seguinte comentário de uma mulher: *o que adiantou fulana ter incentivado tanto a sua filha para fazer o magistério, se ela (a filha) agora é a empregada doméstica de sua sogra*. Procurou enfatizar que a escolarização não garantiu à filha de fulana uma melhor condição de vida. Além disso, o valor presente que garante o status de uma pessoa na comunidade é avaliado em termos de posse, mais especificamente, de posse de terras. Ser proprietário de um bom lote de terras é sinônimo de ter vencido na vida. Há ainda uma outra situação, aquela em que as pessoas da comunidade, que eventualmente estudaram “fora”, voltam para trabalhar como empregados no município. Em relação a essa situação surgem comentários do seguinte tipo: *de que adiantou estudar tanto se agora precisa trabalhar por pouco, e não consegue comprar um bem para ela*.

A partir do exposto a respeito da visão de letramento presente na comunidade, é possível apresentar algumas impressões e falas dos pais das crianças a respeito da leitura e escrita. Primeiramente, em conversas informais com os pais, observou-se que muitos conferem uma importância fundamental à aprendizagem da leitura e escrita em *português* na escola. Segundo eles, *o estudo garante uma vida melhor para as crianças*. Essa vida significa, para as pessoas da comunidade, não precisar fazer os serviços pesados da agricultura, não depender financeiramente da renda de colheitas, ou seja, o estudo é a garantia de um trabalho na “sombra”, um trabalho sem grandes esforços físicos.

A maioria dos jovens, hoje, já seguem esse modelo, ou seja, terminam o 1º ou o 2º grau e vão trabalhar na zona urbana do município em um subemprego, sem perspectiva nenhuma de mudança. Embora não gozem de nenhum status na comunidade, vivem

tranquilos, servindo de referência para as pessoas mais velhas, que durante toda uma vida trabalharam na agricultura, sem conseguir chegar a esse momento de tranquilidade. É importante ressaltar que esses jovens, embora “invejados” pela tranquilidade, são criticados por não conseguirem adquirir posses (terras, lote, casa). As crianças, então, convivendo com essa realidade, percebem que há uma distância entre o discurso dos pais e a sua prática em relação à escolarização. Se, por um lado, estão insatisfeitos na lavoura, assumindo um subemprego na *cidade* e passando para a criança a visão de escolarização, sinônimo de uma vida melhor; por outro lado, constantemente relatam o seu grande sonho de um dia voltar a cultivar a terra.

Materiais escritos presentes na comunidade: funções e usos

Quanto aos materiais escritos presentes na comunidade, apresentam-se predominantemente em língua portuguesa. Há duas ou três famílias que recebem ou têm em suas casas algum material escrito em *alemão*. Esse material geralmente se resume ao livro da família (exemplar anual), ou a um livro que recebem bimestralmente de Porto Alegre, o *SKT Paulusblatt*. No caso desse último, trata-se de um órgão de publicidade, vinculado à Sociedade União Popular do Rio Grande do Sul (Volksverein), o órgão responsável pela publicidade das terras de Missal no momento de sua colonização. Nesse sentido, torna-se relevante apresentar um trecho da chamada de capa do exemplar de agosto/setembro de 1988, ocasião da morte do fundador:

É o fundador das Cooperativas de Crédito e Cooperativas em geral, ainda hoje existentes; fundou a Sociedade União Popular do RGS (Volksverein) e seu órgão de publicidade “Skt Paulusblatt” maior responsável pela manutenção, até os dias de hoje, das tradições dos imigrantes alemães e de sua língua.

Considerando que essa revista foi a base da colonização do município de Missal, uma vez que o órgão apresentado foi o responsável pela divulgação de suas terras, é possível afirmar que embora não haja registros escritos no município, quanto ao critério da pessoa ser descendente de alemães para a compra das terras, isso provavelmente constava nesse órgão de publicidade, uma vez que foi definido como *o maior responsável pela manutenção*

das tradições e da língua alemã. Atualmente, a leitura desse material é feita somente pelas pessoas mais idosas do município.

Quanto ao material escrito em *português*, presente na comunidade, observou-se que, nos encontros promovidos como reuniões políticas, escolares e religiosas, o texto está em *português*. O mesmo, muitas vezes, é relido em casa. O que vale ressaltar é a forma como aparecem as duas línguas em tais eventos, porque, tanto nos encontros, quanto em casa, a leitura é realizada em *português*, mas a discussão do tema ou a conversa sobre o assunto, em geral, é em *alemão*. Eventualmente, quando há a presença de pessoas da comunidade, não-falantes do *alemão*, discute-se o tema do encontro em *brasileiro*, mas, nos pequenos grupos, as pessoas continuam conversando em *alemão*. Segundo o depoimento de uma mulher da comunidade, as pessoas não costumam participar efetivamente de uma reunião em *português*, ou seja, tornam-se meros ouvintes, solicitando explicações em *alemão*, ao término da reunião, à pessoa que, segundo eles, *sabe melhor o brasileiro*. Isso caracteriza a singularidade de um evento de letramento que acontece na comunidade, ou seja, os padrões de interação a respeito do texto escrito em *português*, estão amarrados à língua do grupo, o *alemão*.

As crianças, na comunidade, também estabelecem contato com a escrita em *português* através de recados escritos enviados pelo telefonista, folheto dominical, avisos afixados no mural da igreja, receitas da medicina alternativa desenvolvida pelo Clube de Mães, atas de reuniões de Entidades e avisos. Quanto aos recados escritos pelo telefonista, as crianças geralmente são as encarregadas de entregá-los aos seus pais, para que o telefonista não precise ir até a casa das famílias. Em casa, o pai, a mãe ou um irmão lêem, geralmente silenciosamente, e em seguida são realizados comentários sobre o mesmo, em *alemão*. Não há um modelo de texto escrito adotado para escrever esse recado, simplesmente há a anotação do que foi passado ao telefonista. Embora tal recado, em alguns casos, tenha sido passado em *alemão*, sempre o escrito é em *português*.

O folheto dominical, outro material escrito da comunidade, é lido apenas nos cultos ou, eventualmente, quando há missa na comunidade. Em geral, há culto como celebração dominical, pois, como há somente um padre na paróquia do município, é impossível atender, todos os finais de semana, à igreja matriz da zona urbana e às 28 igrejas das comunidades

rurais do município. Nesse culto dominical, então, o evento que acontece é a leitura do folheto que consta de quatro páginas. É realizada uma leitura contínua, sem uma participação efetiva das pessoas da comunidade. Não há discussão dos textos lidos. As pessoas participam, sim, dos *cantos* e das respostas que constam nas orações que o folheto oferece. A interpretação das três “leituras”: uma do Antigo Testamento; outra, do Novo Testamento e o evangelho, ambos textos bíblicos, é oferecida no próprio folheto, que é lido por alguém que participa da liturgia. Os responsáveis pela realização da leitura do folheto, durante a celebração do culto, são os jovens da comunidade, a professora e algumas outras pessoas. As crianças não participam, porque, conforme o padre da paróquia, elas são engraçadinhas quando lêem, mas ainda não conseguem ter noção do que estão lendo e, além disso, não há uma preparação litúrgica na paróquia para as crianças poderem participar efetivamente da leitura do folheto no culto. Após esse culto, ainda dentro da igreja, a maioria das pessoas iniciam conversas sobre os mais variados assuntos em *alemão*.

Dentro desse encontro comunitário, ou seja, do culto, ainda há a leitura dos avisos. Antes de finalizar o encontro com a bênção final, são lidos os avisos comunitários que incluem desde convite para baile e festa, até anúncio de objetos perdidos, da comunidade ou mesmo das comunidades vizinhas. Alguns desses avisos vêm da paróquia; outros, de comunidades rurais vizinhas, e a maioria deles são elaborados por pessoas da comunidade que ocupam cargos nas entidades que ali existem. O leitor desses avisos, em geral, é o ministro, pessoa da comunidade preparada na paróquia para celebrar o culto. Eventualmente um dos outros leitores faz a leitura dos mesmos. As pessoas que escrevem os avisos seguem um modelo escrito, ou seja, procuram empregar vocábulos próprios da escrita. Percebeu-se que algumas pessoas, após o culto, faziam perguntas, geralmente em *alemão*, a respeito de um ou outro aviso.

Há o caso de um leitor que, logo depois da leitura do aviso, parafraseia-o em *alemão*. Algumas vezes faz isso em forma de piada; outras, explicando para as pessoas da comunidade do que trata o aviso. Às vezes um dos avisos lidos após o culto é afixado no mural exposto fora da igreja. Mas como há uma tradição oral na comunidade, dificilmente alguma pessoa lê esses avisos no mural. Um fato que caracteriza essa tradição oral aconteceu em relação a uma reunião programada pelo Padre da Paróquia. No mural da

igreja, estava afixado um aviso convidando todas as pessoas da comunidade para participarem da referida reunião, encontrando-se destacada a parte do texto que informava tratar-se de uma reunião para todos os que quisessem participar. Todavia, no aviso lido depois do culto dominical, o ministro da eucaristia comunicou (oralmente) que a reunião seria só para os coordenadores de grupos. De fato, no dia marcado para a reunião, compareceram somente os coordenadores, e o argumento usado para justificar o não comparecimento dos demais membros da comunidade foi o de que se tratava de uma reunião só para coordenadores, conforme o aviso passado oralmente após o culto de domingo. Em relação ao aviso do mural, constatou-se que nenhuma das pessoas presentes tinha lido o mesmo.

Quanto aos demais materiais escritos presentes na comunidade, como atas e receitas da medicina alternativa, não há uma participação efetiva das crianças quando é realizada a leitura desses materiais. Eventualmente, uma criança pode estar com a mãe durante a preparação de alguma receita, a qual é lida em *português*, mas a conversa continua em *alemão*. Quanto às atas, que os secretários das diretorias de Entidades sociais da comunidade (Associação do clube da comunidade, da igreja, APM da escola, diretoria dos jovens, do Clube de Mães, Encontro de Damas) precisam redigir, geralmente seguem o modelo escrito que se apresenta na página anterior do livro de atas. Dessa forma, algumas crianças, eventualmente, observam o pai escrevendo a ata da reunião. Mas é uma observação distante, porque dificilmente o pai permite a participação da criança.

Em casa, além dos materiais já apresentados, a criança tem acesso a folhetins com orientações cooperativistas, livros de medicina alternativa, cartas e o seu livro didático. O acesso a materiais como revistas, jornais, livros de literatura infantil, ou outros livros, praticamente inexistem. O material de leitura e escrita fica restrito às atividades desenvolvidas naquele contexto rural. No contexto familiar, como parte da tradição oral, um aviso geralmente é comunicado oralmente antes de ser passado por escrito. Em alguns dos depoimentos, alguns pais, afirmam que os filhos, quando trazem bilhetes da escola, contam do que trata o bilhete antes mesmo de entregá-lo para ser lido.

Modos de participação da criança na família e na comunidade

De acordo com a cultura do grupo, a maioria dos assuntos não são conversados diretamente com a criança. Em geral, as crianças são nomeadas ouvintes. Essa atitude também é esperada nos momentos de leitura de algum texto em *português*, ou seja, as crianças devem escutar. Sua participação é aceita somente quando o adulto lhe concede o turno, solicitando, por exemplo, que ela leia o texto. Na maioria das vezes, a conversa a respeito de um texto escrito é restrita; conseqüentemente, a criança fala pouco sobre o material lido. Quando assistem à televisão, essa situação se repete, ou seja, não há uma conversa que preceda ou suceda a cena assistida. Vale ressaltar que essas crianças praticamente só assistem televisão à noite, junto com os pais, pois, durante a tarde, período em que não estão na escola, precisam cumprir os seus afazeres. Alguns acompanham os pais no serviço da roça e outros têm os seus “servicinhos” em casa. Algumas vezes, quando são dispensados desses seus afazeres (por exemplo, em dias de chuva) preferem brincar no galpão, não se prendendo aos programas de televisão.

Não acontece, então, muita interação com a criança, na comunidade, no sentido de construir conhecimento a partir de um texto escrito. Trata-se das práticas de letramento presentes na comunidade, em que a língua usada é o *alemão*. Todavia, a participação da criança nessas práticas, quando acontece, é como ouvinte. Além disso, nas atividades diárias em família, as crianças devem acatar e cumprir as ordens dos pais. Isso vale principalmente no que se refere às ordens do pai, pois a mãe, em alguns contextos, apresenta uma certa abertura para o questionamento. É a mãe, também, ou um irmão mais velho, quem auxilia as crianças em suas tarefas escolares. Mas esse auxílio, de acordo com o depoimento de algumas mães, é solicitado somente quando o filho não consegue resolver o exercício sozinho. Quando isso acontece, a mãe procura ler o exercício e explicar em *brasileiro*. Quando a criança ainda não compreende, muitas das mães afirmam explicar em *alemão*.

Essa caracterização dos modos de participação e dos usos das duas línguas na comunidade, tanto na oralidade, quanto no que se refere ao material escrito em *português*, estarão servindo de parâmetro para a “compreensão” do que acontece na sala de aula desse contexto rural.

CAPÍTULO III

EVENTOS DE LETRAMENTO NA ESCOLA MULTISSERIADA

3.1 A professora: História de vida x História profissional

A professora, informante desta pesquisa, tem uma história de vida que transparece em sua prática profissional hoje. Assim sendo, torna-se necessário apresentar essa pessoa para depois buscar os significados de sua prática no fazer diário com seus alunos.

Nascida no Rio Grande do Sul, de ascendência alemã, e tendo aprendido o *alemão* como língua materna, ingressou na escola falando somente essa língua. Desde o início de sua escolarização, freqüentou classes multisseriadas, iniciando sua atividade profissional aos 18 anos, antes mesmo de ter concluído o curso ginásial. A primeira classe na qual trabalhou era bisseriada. Continuou seus estudos posteriormente, tendo cursado o supletivo de 1º grau. No 2º grau, optou pelo Logus 2, um curso em módulos, equivalente ao magistério. O objetivo desse curso era “capacitar” professores leigos para o exercício do magistério.

Foi dentro desse quadro, que essa professora provavelmente iniciou a elaboração de sua *cultura de ensinar* (Feiman-Nemser, 1990). Os cursos pelos quais passou, e aos quais deve sua formação, eram cursos que levavam os alunos a “aprender” como autodidatas, reforçando o modelo cultural de ensinar que conhecera e experienciara desde sua infância. Todos estes aspectos, de sua infância e do início de suas atividades profissionais, afloram em sua prática e evidenciam algumas questões relevantes: 1º) há, em seu fazer didático-pedagógico, uma teoria de base não manifestada explicitamente pela professora²³; 2º) o modelo de ensinar, que propõe para a classe, é aquele experienciado em sua iniciação escolar e profissional, e reconhecido como funcional para a classe multisseriada.

No modelo que propõe, transparece a seguinte imagem de sala de aula: um evento sócio-cultural sujeito a normas e regras que determinam seu funcionamento.

²³ Vide discussão em Blatyta (1995), em estudo que focaliza a teoria implícita e explícita do professor.

Conseqüentemente, procura engajar os alunos, participantes principais desse evento, na cultura escolar configurada na sala de aula a partir desse modelo.

Em relação à questão do bilingüismo, a professora parece ter clareza quanto a algumas questões referentes ao trabalho em contexto bilingüe. Considerando que ela ao ingressar na escola era monolinguê em *alemão* e, que teve uma longa jornada de trabalho em contextos bilingües (*alemão/português*), mostra-se sensível às dificuldades de seus alunos, provenientes de uma experiência lingüística anterior semelhante a sua (falantes de *alemão/brasileiro/português* escrito na escola). Assim, embora sua fala procure mostrar o contrário, sua atitude é “permitir” o uso das línguas na escola de acordo com os usos que acontecem na vida diária das pessoas na comunidade, ou seja, ora conversam em *alemão*, ora em *brasileiro*, e, ao estabelecerem contato com um texto escrito encontram o *português*. Na sala de aula, entretanto, tais usos estão condicionados a algumas regras que serão explicitadas na seção da análise etnográfica das aulas.

No dia-a-dia, a professora faz um uso das línguas que evidencia o que acontece na comunidade, ou seja, em sua casa, afirma que ora conversa em *alemão*, ora em *brasileiro*; na escola, entretanto, de acordo com seu depoimento, afirma usar o *brasileiro*, apresentando como justificativa o fato de ter dificuldades em explicar conteúdos em *alemão*. O trecho de entrevista com a professora, apresentado a seguir, evidencia a sua concepção sobre os usos que faz das línguas.

P. Olha / na escola é *português*. Mesmo se eu quero explicá alguma coisa prá eles em *alemão* eu me atrapalho / não / não consigo. E em casa com o meu marido é em geral a gente fala só o *alemão* / e com a minha filha já não. A filha desde pequena fala só em *português* / ela agora aprendeu a falá o *alemão* / mas fala um *alemão* atrapalhado. Com ela dificilmente eu falo *alemão* / sempre em *português* né. E na roda de amigos / que nós temo uma / uma boa rodinha aí de jogo de canastra / é só *alemão*.

Essa fala da professora explicita as escolhas das línguas que realiza a partir de dois papéis que ocupa: i) de professora que assumiu o discurso do monolinguísmo; e ii) de membro do mesmo grupo social ao qual pertencem as crianças.

Quanto ao primeiro, em várias situações de sala de aula, mostra sua preocupação com a aprendizagem do *português*, assumindo, dessa forma, o discurso do monolinguísmo:

P. É que eles, assim *nunca alguém me falou né*, mas eu tenho *quase certeza né*, que *eles* querem que a gente ensine né, primeiro lugar falar corretamente na medida do possível né, o *português*, porque eles sabem que em qualquer lugar que *eles* forem né, eles vão precisar. (Trecho extraído da entrevista realizada com a professora no dia 14/11/96)

Pode-se observar que a professora procura explicitar uma ênfase dada ao ensino do *português*, assumindo um discurso presente, mas não explicitado formalmente, na sociedade. Algumas expressões de sua fala, como *nunca alguém me falou*, caracterizam a origem desse discurso. A professora remete a um “eles” que em primeira instância, seriam os pais; mas que pode ser também a Secretaria de Educação. Esta, embora não lhe “cobre” explicitamente um ensino baseado na língua portuguesa, ela tem *quase certeza, né*, de que esse é o comportamento que a comunidade, de um modo geral, espera dela. Assim, a professora “sabe” qual é o desejo *deles*, e assume esse discurso, pois *elas*, as crianças, *vão precisar* dessa língua nos mais variados contextos e situações da sociedade. Essa ênfase no uso do *português* na escola, pode ter ligação com o discurso presente no período Vargas, no qual todas as outras línguas, diferentes do *português*, eram fortemente reprimidas. Esse não dito, fixou-se na memória histórica dos descendentes, no caso dos alemães, que hoje manifestam veladamente a preferência pela língua portuguesa na escola. A professora, com a mesma história de vida das pessoas da comunidade e com uma longa experiência em comunidades bilíngües (*alemão/português*), “assimilou” esse discurso velado.

Por outro lado, como membro da comunidade, a professora partilha da língua e cultura do grupo. Sua história de vida se mistura com a história da comunidade. Dessa forma, embora procure deixar explícito em suas falas que proíbe o uso do *alemão* na escola, observou-se que muitas vezes conversa com as crianças nessa língua: explica em *alemão*, quando julga ser necessário, e, nos momentos de repreensões, também recorre ao uso dessa língua. Na fala seguinte, ao contrário da maioria dos seus depoimentos, evidencia essa situação de uso da língua alemã no contexto escolar. Isso pode ter acontecido porque essa fala foi parte de uma longa conversa com a pesquisadora. Notou-se que, depois de algum tempo, passou a monitorar menos sua fala. Além disso, uma das entradas da pesquisadora,

antecedendo sua fala, foi no sentido de um reconhecimento positivo de sua atitude face ao uso das línguas da comunidade na sala de aula.

P. Eu acho também, eu não sei se eu estou certa ou não, que se aqui tivesse uma professora que não fosse de origem aí seria muito diferente, talvez até essas crianças não queriam aprender de falar o *alemão* porque se fosse uma professora de outra origem né, ela não permitiria que eles falassem o *alemão* na escola e, e mesmo ela já não teria como também falar em *alemão* com eles porque né, mesmo não fala a língua, então, talvez isso também é um grande motivo né. (Trecho da entrevista de 16/11/96)

Contrapondo essa fala às falas anteriormente apresentadas nessa seção, pode-se fazer referência a uma contradição da professora entre o que afirma e o que acontece em relação ao uso das línguas em sala de aula, decorrente de sua história de vida, de sua história profissional vivenciada em contextos bilíngües (*alemão/português*) e do papel que ocupa como professora. Essa contradição será explicitada em seção posterior deste capítulo (3.3.1 *O Fazer e o Dizer da Professora*).

Até aqui, então, buscou-se descrever a história de vida da professora e a sua concepção sobre o ensino-aprendizagem em contexto bilíngüe. Tais questões estarão perpassando os modelos de interação e de ensinar propostos por ela para a classe multisseriada.

3.2 Caracterização da escola

A escola está localizada ao lado da igreja e do clube da comunidade, uma característica de todas as comunidades rurais do município. Construída em alvenaria, possui, além de uma sala de aula, a cozinha e a secretaria que, na ocasião da coleta estava sendo ocupada para guardar alguns materiais. Há sanitários, um corredor amplo e uma calçada ao redor de toda a construção. A calçada é o local de brincadeiras das crianças antes do início das aulas e no horário de lanche.

A sala de aula é um microcosmo potencialmente rico e significativo para a pesquisa, pois seus elementos constitutivos, professor e alunos, representam aspectos do pensamento

que rege a organização da escola a qual pertencem, e esta, por sua vez, reflete a comunidade, deixando transparecer nas interações seus valores culturais, seu modo de ver o mundo, bem como o momento histórico que estão vivendo. Assim sendo, um estudo detalhado do que se passa em sala de aula é um meio precioso de desvendar os mecanismos das relações que se estabelecem nesse contexto. Com esse pressuposto, passa-se a analisar os dados da classe multisseriada da escola municipal rural, inserida em contexto bilíngüe, procurando contextualizar essa realidade de modo a tornar possível entender as reações dos participantes da pesquisa, seu envolvimento com as aulas, e, mais especificamente, com os eventos de letramento. Nesta seção, visa-se apresentar a organização físico-espacial da classe, essa organização, justificada pela professora, é determinante para a compreensão das Estruturas de Participação (Erickson, Florio e Shultz, 1982) que se estabelecem nos eventos de letramento.

Os alunos sentam-se em duplas, com exceção dos alunos da 4ª série, que têm carteira individual. Não há carteiras na escola com assento para dois alunos; as carteiras individuais são unidas, permanecendo sempre nessa disposição. Essa organização físico-espacial proposta para a classe está representada na figura abaixo.

PROFESSORA

4ª série	2ª série — 2ª série	1ª série — Encostado
4ª série	2ª série — 2ª série	1ª série — 1ª série
4ª série	2ª série	3ª série — 3ª série
4ª série		Encostada — 3ª série

No lado esquerdo da sala, a partir da perspectiva do leitor, encontram-se quatro alunos da 4ª série sentados individualmente, um atrás do outro; no meio da sala, cinco alunos da 2ª série, dos quais somente o último da fila, o aluno Valdir, está sentado sozinho; do lado direito da sala, encontram-se: na parte da frente, a 1ª série, e depois, a 3ª série, com

um aluno encostado em cada uma dessas duas séries. A colocação dos dois alunos encostados em meio a séries diferentes aconteceu, de acordo com registro em diário de campo, pelo fato de haver problemas de entendimento entre os mesmos. Por causa disso, a professora posicionou o “aluno encostado” com um menino da 1ª série, e a “aluna encostada” com uma menina da 3ª série. Assim, os três alunos de cada uma dessas duas séries, com os “encostados”, sentam, em pares, do lado direito da sala. Em frente às carteiras dos alunos, no meio da sala, encontra-se a mesa da professora.

Sobre a organização físico-espacial da classe, a professora explica:

P. Bom aqui funciona, então, uma classe multisseriada. Então a gente precisa ter uma organização mais ou menos boa prá podê funcioná prá gente vencê, prá gente consegui dar conta do recado né. Então eu organizei a turma assim, aqui senta a 4ª série, são quatro alunos de 4ª série e daí a gente explica matéria prá eles e sempre tem aquele que entendeu um pouco melhor, então, ele já ajuda o outro colega explicando a atividade que eles deverão completar, porque, a gente tem que atender as quatro séries, então não é possível a gente estar sempre junto à criança para explicar tudo todas as dúvidas que ela tem. (tosse) Depois, aqui no meio, então, são os alunos da 2ª série, já que é uma turma um pouco maior, então, estão ali, são só cinco né, são mais do que 3ª, e mais do que 1ª, e então eles sempre sentam já de dois em dois. Um tanto também é por causa dos livros, que o livro didático não tem prá cada um, então eles sentam juntos, copiam no mesmo livro didático. E / um esclarecimento que eu ainda tenho que dar é que, sendo multisseriada a gente não tem como preparar todas as atividades que eles têm que fazer durante as quatro horas né, de aula cada dia. Então a gente busca bastante o livro didático, e graças a Deus nós temos um bom livro didático, tem atividades muito boas, então eles vão copiando e completando as atividades. Assim, sentados juntos, eles, um ajuda o outro também quando não sabem completar as atividades, quando a professora não tem tempo sempre de explicar. E nesse lado aqui, então, temos a 1ª série, são só três de 1ª série, e mais um aluninho que já está freqüentando, que, seria do pré, mas como não temos pré aqui, a gente acolhe eles como encostados e diz, e dá atividades de pré prá eles. E mais uma aluninha que senta ali no fundo, que também é encostada, que está fazendo atividades de pré, que o ano que vem serão os alunos da 1ª série. Então, eles já fazem as atividades de coordenação motora esse ano né, encostados, e é mais um serviço para a professora. Assim a gente até poderia dizer que temos cinco séries, não só quatro, porque temos o pré junto também. E, ali, então, três de 3ª série. Também sentam de dois em dois, mas eles têm cada um o seu livro didático, mas sempre um ajuda o outro, quando não souber completar as atividades. Então ficou uma menina sozinha porque não tinha companheira, colocamos a pequena do pré junto prá ela ter companheira também. E assim, ela também às vezes já ajuda a pequeninha quando ela tem um minutinho de folga ela já ajuda ela. E, assim, os da 4ª

ajudam da da 2^a; os da 4^a, ou os da 2^a, já ajudam a 1^a, porque não é possível a gente se desdobrá, ou se triplicá ou ainda quatriplicá porque são quatro séries ou cinco séries como já disse antes. (Trecho registrado no dia 18/09/96)

Nesse depoimento, ao explicar a organização que propõe para a classe, a professora oferece vários elementos para discussão. Ao iniciar afirma que *a gente precisa ter uma organização mais ou menos boa prá podê funcioná, prá gente vencê, prá gente consegui dar conta do recado né*. Nesse trecho, são usadas algumas palavras-chave: 1^a) organização mais ou menos boa; 2^a) prá podê funcioná; 3^a) prá gente vencê; 4^a) prá gente consegui dar conta do recado.

Considerando que há 4 (5) séries nessa única classe, a professora tem clareza de que a Secretaria Municipal de Ensino espera que ela tenha condições de cumprir o planejamento com sucesso. Por outro lado, a comunidade, representada pelos pais das crianças, espera que estas sejam promovidas de série com alguns conhecimentos básicos. Tendo em vista tais expectativas, a professora, para conservar o bom conceito que tem na comunidade, propõe “modelos” para obter sucesso, por isso a escolha lexical *vencer*.

Quanto ao primeiro modelo, o de interação, há duas instâncias: a) da professora com os alunos, *a gente explica matéria prá eles e sempre tem aquele que entendem um pouco melhor*, e b) de aluno para aluno, *ele ajuda o outro colega explicando a atividade que eles deverão completar*. O que parece se evidenciar com a proposição desses modelos é o fato de a professora se colocar como autoridade. Ela propõe e aceita esses modelos como aqueles capazes de levar tanto ela quanto os alunos ao sucesso esperado. A comunidade (os pais) e as crianças também reconhecem esse modelo de ensinar proposto pela professora como funcional, porque, para eles, ela é quem sabe e, portanto, seu modelo funciona. Uma vez que se considere o contexto rural, no qual a professora participa na organização dos mais variados eventos que acontecem na comunidade, é possível evidenciar o papel de líder que ocupa. A professora é reconhecida como aquela que sabe, pois, nas eventuais dúvidas c/ou dificuldades para resolver alguma questão referente à comunidade, ela será a pessoa procurada.

O outro modelo refere-se à prática pedagógica na qual a interação aluno-aluno parte das atividades que desenvolvem ao usar o livro didático. O uso desse livro não é um uso

pelo uso, afirma a professora, ou pela praticidade e/ou comodidade que proporciona ao seu fazer pedagógico. A justificativa que apresenta nesse sentido tem como base dois aspectos da realidade da classe: 1º) por ser uma classe multisseriada com 4 horas de atividades diárias; e 2º) por ser impossível preparar atividades para todas as séries todos os dias. Dentro desta justificativa, a professora procura um bom livro como auxiliar para sua prática. Seu conceito de bom livro didático exige do mesmo: atualidade (no sentido de modernidade), trabalho com textos (reestruturação), criatividade e atividades variadas.

Por conseguinte, às atitudes normalmente tomadas pelas crianças subjaz uma história. A professora relata como “conseguiu” educar as crianças para se enquadrarem no modelo de ensinar que propõe. Nas palavras dela:

P. Sim, e isso é uma organização que eu fiz, coloquei né, tem que ser assim, não dá toda hora estar me interrompendo, porque daí sempre né, e por onde já não tem mais aquela continuidade, se estou explicando prá uma série, os outros não vem que não tem. Primeiros anos sim houve problema, mas daí nós chamamos atenção umas vezes e dizia assim quando, até às vezes ficava nervosa, quando que vocês vão aprender que quando eu estou explicando prá uma série vocês não é prá me interromper. Então agora, tudo bem, eles sabem que quando eu estou explicando prá uma série os outros ficam no seu cantinho, esperam a vez deles, porque não dá, de um lado né, não é bom, não é mais aconselhável né, eu ter que xingar, é, ser severa com eles, gritar com eles que eles, não venham me interromper, mas daí do outro lado foi bom, porque agora eles estão acostumados, sabem que têm que esperar a sua vez porque cada vez se eu interrompo aí a gente perde o fio da meada. (Trecho registrado no dia 18/09/96)

A atitude das crianças, conforme os registros, demonstra que “sabem” o que a escola/professora espera delas. Agem como se tivessem consciência de que, para aprenderem e, conseqüentemente, obterem sucesso e promoção de série, devem agir de acordo com o que lhes é indicado como bom, como correto e como disciplinado. Como exemplificação, o ritual diário de formação de fila, no qual meninas e meninos posicionam-se em filas separadas, aguardando a professora para entrar na sala. Depois o ritual da oração inicial, para o qual os 17 alunos permanecem em pé atrás de suas carteiras. Em seguida, sentam-se e, sem esperar uma ordem da professora, começam a retirar o seu material das sacolas, evidenciando nitidamente que aprenderam o modelo de ensinar proposto pela

professora para a classe. Na seção 3.3.2, análise etnográfica das aulas, evidenciar-se-ão outros momentos em que os alunos demonstram que sabem como devem proceder nessa comunidade escolar.

3.3 Na sala de aula

Durante os dois meses de observação na classe multisseriada da escola da comunidade foram muitas as aulas registradas em áudio, e algumas em vídeo. Quanto aos registros coletados através de vídeo, reconhece-se que os participantes estranharam o objeto filmadora em sala de aula. Embora se tivesse tomado cuidado para realizar esse registro (filmagem) somente depois de estar há mais de um mês como participante desse grupo, portanto, integrado a ele, os sujeitos de pesquisa sentiram-se talvez ameaçados, ou até “atraídos” pela filmadora, tornando muitas partes das aulas em vídeo, atípicas.

Procurando caracterizar os eventos de letramento que acontecem na escola da comunidade rural bilingüe de Missal, optou-se por analisar trechos de duas aulas em áudio, com especial ênfase na aula do dia 29/08/96. Essa aula foi escolhida pelo fato de ser típica, pois aí aparecem os diferentes eventos de letramento que fazem o cotidiano escolar dessa classe, e as interações que comumente se estabelecem a partir da organização físico-espacial proposta pela professora. Na análise etnográfica dessa aula, em áudio, o trecho do vídeo é trazido como dado secundário.

O excerto da aula em vídeo, registrada no dia 20/09/96, apresenta alguns aspectos que não são característicos do Fazer pedagógico diário da professora nessa classe. Por exemplo, solicitar que os alunos usem o *alemão* durante o evento de letramento, no qual ela é falante primária, e onde há um texto da disciplina de Ciências, como base. Geralmente, durante esses eventos, principalmente nos momentos de explicação, e mesmo durante o transcorrer da aula, a professora desencoraja o uso do *alemão*. Portanto, essa atitude da professora, de solicitar o uso do *alemão* em um evento de letramento, pode ser entendida como uma reação diante da filmadora, ou então, como uma tentativa de corresponder ao

interesse da pesquisadora, que lhe explicitou, no momento de entrada no campo, que estava interessada em observar o uso das duas línguas (*alemão e português*) em sala de aula. Por outro lado, essa atitude da professora, o uso do *alemão* durante a explicação, bem como a justificativa que apresenta em relação a esse uso, evidenciam uma contradição entre o que afirma e o que acontece em relação ao uso das línguas na escola (conforme estará caracterizado nas seções seguintes).

A aula foco, registrada em 29/08, pode ser considerada típica por apresentar três interações comumente estabelecidas entre os participantes durante as aulas: a interação professora-alunos, em eventos de letramento; a interação aluno-aluno, em eventos de letramento; e, por último, a interação dos alunos das diferentes séries, em conversas informais (paralelas) durante a aula. Através do exame dessas interações, as quais estarão sendo explicitadas ao longo da análise da aula, propõe-se uma resposta à pergunta de pesquisa: Como se constroem os eventos de letramento em língua portuguesa, na escola multisseriada, de comunidade bilingüe (*alemão/português*)?

Para esta análise, foram selecionados trechos que somam aproximadamente 50 minutos dessa aula em áudio. Estes trechos da aula evidenciam aspectos que estarão apresentando a singularidade dos eventos de letramento. A classe, como já vimos anteriormente, tem características específicas, a saber: a organização dos alunos em pares e a adoção do livro didático para os alunos. Considerando tais características da classe, a aula típica evidencia as interações que geralmente se estabelecem, por exemplo, as tomadas de turnos dos alunos e da professora, os usos que fazem das línguas alemã, “brasileira” e portuguesa, enfim, os eventos de letramento que ocorrem a partir da organização espacial e pedagógica proposta pela professora para a classe multisseriada.

A organização social da escola, influente na formação da cultura escolar, é moldada pela professora a partir de esquemas de conhecimento social e culturalmente adquiridos, os quais Dettoni (1995) apresentou como crenças. Ao ingressarem na escola, os alunos precisam aprender essa cultura para se tornarem membros “aceitos” no grupo. Nesse sentido, observaram-se momentos de constrangimento dos alunos encostados, por ainda não terem aprendido os modos de participação e de comportamento do grupo em que estavam ingressando, a comunidade escolar. Os demais alunos estavam ajustados às normas

escolares, pois os momentos conflitantes entre eles e a professora foram poucos. Uma evidência disso é o ritual de início das aulas. Os alunos, sem esperar uma ordem da professora, retiravam o material correspondente à primeira disciplina do dia e iniciavam a cópia e resolução de questões. Eles conheciam bem o horário de aulas, no qual o *Português* era a matéria inicial três vezes por semana. Nos outros dois dias, a primeira atividade era a correção da tarefa de matemática, ou uma avaliação oral das questões de Estudos Sociais ou Ciências. A organização e o conseqüente desenvolvimento da aula é muito diferente, se comparado a uma classe seriada. A organização físico-espacial da classe determina o esquema de funcionamento pedagógico (esquema escolar), porque as ações pedagógicas e os padrões interacionais que acontecem na sala de sala são um resultado dessa primeira organização. Os alunos, na maior parte do tempo, trabalham individualmente ou em pares. E, pelo fato de darem continuidade à cópia das atividades do livro, iniciadas em dias anteriores, cada aluno vai realizando a cópia e resolução de acordo com seu rendimento. O importante é que desenvolvam todas as atividades relacionadas ao texto do livro trabalhado na semana, pois toda segunda-feira é iniciado um novo texto e, nesse dia, exige-se uniformidade de ação, porque todos devem ler o texto do livro didático e iniciar a cópia das questões a ele relacionadas. Nos dias seguintes, na disciplina de *Português*, dão continuidade às atividades do livro didático. Tais atividades, de um modo geral, são apresentadas pelo livro na seguinte seqüência: questões de vocabulário, de interpretação do texto, de análise lingüística e, por último, atividade de produção de texto. Caso haja um eventual atraso de um dos alunos nas atividades, cópia e resposta, a professora solicita, geralmente na quinta ou sexta-feira, que o aluno as conclua em casa.

Durante o desenvolvimento dessas atividades, a professora comumente permanece à sua mesa. Os alunos recorrem a ela no caso de não conseguirem resolver uma eventual dúvida em relação à resposta de alguma questão. Mas, antes de se dirigirem a ela consultam o colega do lado (o par), outro colega da mesma série, ou até mesmo um colega de outra série. Somente em última instância, solicitam uma explicação à professora, e, para tanto, normalmente um aluno da série aguarda o momento em que o turno lhe seja concedido por ela. No caso de ela estar atendendo uma outra série, esse aluno aguarda. Os alunos de 1ª a 4ª série demonstraram que possuem conhecimento das normas escolares que organizam essa

distribuição dos turnos de fala, pois havia momentos em que chegavam a aguardar até trinta minutos, quando então a professora lhes concedia o turno. Somente os “alunos encostados”, que acabaram de ingressar na escola, tinham uma certa dificuldade para se ajustar a essas normas. Um dos alunos encostados, o menino, interferia incessantemente na aula. O trecho do vídeo caracteriza essa interferência do aluno João, pois, num trecho de 12 minutos de aula, a professora afastou-o de perto dela por três vezes.

A apresentação desse esquema escolar é relevante para compreender as interações que se estabelecem em sala de aula, principalmente nos eventos de letramento. A seguir, procurar-se-á caracterizar a fala da professora em sala de aula, apresentando o seu Fazer e, em contraponto, o seu Dizer sobre essa prática. Observando esses dois momentos em sua fala, encontra-se, de um lado, uma contradição e, de outro, um descompasso.

A contradição tem relação com o papel da professora no contexto. Enquanto, no seu Dizer, privilegia o ensino da língua portuguesa em sala de aula: a sua prática mostra um uso efetivo da língua alemã nesse ambiente. Durante todo o período de acompanhamento das aulas, percebeu-se uma preocupação da professora no sentido de não deixar dúvidas de que a língua efetivamente usada em sala de aula é o *português*. O ensino da escrita é em *português*, mas, na oralidade trata-se do *brasileiro*, uma língua invisível para a professora, alunos e comunidade. Além disso, na negociação dos alunos em pares e/ou grupos, por exemplo, há brechas para o uso do *alemão*, o que acaba se tornando uma situação favorável para o uso das três línguas na escola. Em situações mais descontraídas de aula, como, em conversas informais, a língua alemã é usada, inclusive, pela professora. Conseqüentemente, pode-se afirmar que essa “contradição” da professora acaba concretizando o cenário multilíngüe dessa sala de aula.

Quanto ao descompasso, este comparece nas expectativas entre professora-alunos nos eventos de letramento em *português*. Enquanto ela apresenta a forma (estrutura do *português*) como tópico da explicação, o aluno centra sua atenção na construção de significado dessa fala. Esta busca de uma significação, por parte do aluno, tem relação com um impasse que vivencia, pois, para entender a explicação da forma escrita, abordada pela professora, precisa se desvincular de uma atenção maior dispensada à língua. Considerando que para alguns alunos o ensino é em segunda língua, há uma necessidade de construir

significados do léxico para compreenderem a atividade relacionada à estrutura da língua escrita. Por outro lado, aqueles que aprenderam o *brasileiro*, como 1ª língua, também precisam transitar do oral para o escrito.

Nas atividades escritas, os alunos cometem “erros” (conforme classificação de certo e errado apresentada pelo livro didático), porque muitas vezes não compreendem o solicitado na atividade, procurando resolvê-las por tentativas de acerto e erro. A professora, no seu papel institucionalizado, segue o padrão do livro didático, enfatizando as atividades de metalinguagem. Os alunos respondem a essas atividades através de “alternativas” por eles desenvolvidas, tendo, no entanto, sua preocupação voltada para a construção de sentido. O descompasso nesses eventos de letramento acontece, então, em nível de construção de sentido, pois, enquanto a professora centra o trabalho na escrita do *português* padrão, os alunos procuram construir significado usando o *português* oral, o *brasileiro*, e, algumas vezes, o *alemão*.

Considerando que se apresentou uma contradição da professora em relação ao uso das línguas no contexto escolar, e um descompasso entre professora e alunos na construção de sentido que acontece nos eventos de letramento, focalizar-se-á, inicialmente, o Dizer e o Fazer da professora, para, posteriormente, analisar a realidade dessa classe, com foco nos eventos de letramento.

3.3.1 O Fazer e o Dizer da Professora

A fala do professor em sala de aula, como já vimos anteriormente, tem características específicas. Na análise da fala da professora na classe multisseriada em cenário multilíngüe, encontraram-se alguns traços que caracterizam a sua fala, o seu Fazer em sala de aula, tais como: o uso de repetições e de paráfrases; o cuidado na escolha lexical; a recolocação de perguntas diante do silêncio ou de respostas incorretas dos alunos, a fim de levá-los ao acerto; fala pausada e uso de gestos. Além disso, sua fala com os alunos na escola está marcada por um tom de “manhês” (motherese), refletindo a fala dos pais que, em dados momentos, passam lições de moral para seus filhos. Ou seja, nos momentos de desobediência dos filhos, os pais procuram impor-lhes normas de conduta trazendo

exemplificações de casos ocorridos com eles e/ou outras pessoas da comunidade, reconhecendo-se isso como lições de moral. No caso da professora, seu tom de fala ora soou reprobatório, ora afetivo.

Ciente do contexto bilíngüe da comunidade, há uma preocupação da professora com o léxico do *português*. Durante a explicação de um conteúdo, independente de disciplina, ao deparar-se com uma escolha lexical que julga difícil para os alunos, faz uso da repetição ou da paráfrase. Esse traço destacou-se na fala dessa professora. Por exemplo, no trecho da aula do dia 08/08/96, apresentado em seção anterior, a professora faz uso desses dois traços para levar o aluno Jorge a responder à questão que estava lhe perguntando. O foco nesse aluno, em alguns momentos da análise, torna-se relevante pelo fato de haver uma relação entre as ocorrências referentes a ele e a contradição entre o Fazer e Dizer da professora.

P- Vamo vê / agora vai de trás para frente. Jorge // o que é folclore?

Jorge- O fol / o folclore / o

André- Ele não sabe, não sabe

P- É o conjunto de tradições // {*cooonhecimentos*} // é ruim quando a gente não sabe lê a gente não consegue nem estudá. Viu como tem que saber ler! // De que povos o folclore paranaense reso / recebeu influências?

André- O quê? Incuencias?

P- De que povos / quais são os povos / de queee // raças né / que influíram / que deram alguma contribuição / para o nosso folclore?

André- Que? Som, som, som, som

P- Nem isso tu não sabe / são quatro nomes só / de de de tipos de gente que contribuiu para formação do nosso folclore? // DO ÍNDIO, DO NEGRO AFRICANO, E *MAIS* // DO BRANCO EUROPEU que somos todos / nós aqui praticamente / que somos descendentes dos europeus né, a maioria. (Trecho da aula do dia 08/08/96)

A professora, diante do silêncio do aluno Jorge - ao fazer-lhe a segunda pergunta - e da indagação do aluno André - sobre a escolha lexical *influências* - retoma a pergunta fazendo uso da repetição *de que povos / quais são os povos*, apresentando uma segunda repetição na qual usa outra escolha lexical *de que / raças né*. Na tentativa de tornar compreensível a pergunta, a professora continuou usando a repetição com substituição do verbo da oração *que influíram / que deram*. No final, apresenta a escolha lexical *contribuição* para substituir *influências*. O objetivo da professora ao usar esses traços é

conduzir o aluno à resposta da questão. Ao substituir o léxico, apresentar uma fala mais pausada e destacar a palavra-chave *povos*, a professora procurou construir significado com o aluno, a fim de que este pudesse apresentar a resposta esperada. Além disso, a ênfase na palavra {*cooonhecimentos*} pode ser vista como uma pista de contextualização (cf. Gumperz, 1982), usada para indicar ao aluno o momento de tomar o turno e dar continuidade à resposta.

Considerando que o processo de ensino-aprendizagem esteja acontecendo em segunda língua, como é o caso para vários alunos dessa classe, os traços usados pela professora tornam-se auxiliares na compreensão da fala em *brasileiro* e, principalmente, do *português* escrito. No caso do aluno Jorge, entretanto, este faz um uso constante da língua alemã. Quando solicitada a sua participação no grupo, momento que exige o uso do *brasileiro*, sua resposta geralmente é o silêncio. Na resolução das questões propostas pelo livro ou passadas pela professora na lousa, Jorge procura auxílio com os colegas. Nessa negociação aluno-aluno, a língua usada, muitas vezes, é o *alemão*. Ou então, os colegas explicam em *brasileiro* e repetem a explicação para o Jorge, em *alemão*. Pode-se afirmar, então, que a professora usa alguns traços de facilitação (cf. Machado, 1992) em *brasileiro*, mas em momento algum, no trecho apresentado, fez menção ao uso da língua alemã.

Examinando o corpo de registros, encontram-se, a todo momento, repetições na fala da professora. Há ocasiões em que interrompe a explicação de um conteúdo para explicar alguma expressão do *português* escrito. Um exemplo típico registrou-se na aula do dia 12/08/96, quando ela estava explicando um conteúdo referente a uma atividade na qual era solicitado o emprego da palavra “jardineira”, considerando seus vários significados. O tópico da fala da professora era a explicação dos significados a fim de que os alunos pudessem compreender e, conseqüentemente, completar aquela atividade do livro. Há, então, uma mudança de tópico na fala da professora, quando se depara com o terceiro significado da palavra *jardineira* (um ônibus com bancos paralelos). Nesse momento, ela interrompe e questiona os alunos sobre o significado de bancos paralelos. Diante do silêncio dos alunos, passa a explicar-lhes o que significa essa expressão, usando, como exemplo, os bancos da sala de aula.

Observou-se uma recorrência no emprego dos traços de facilitação na fala da professora nos momentos de explicação de conteúdo para todos os alunos da classe, no caso da aula de Educação Religiosa, ou quando a professora percebe uma dificuldade generalizada dos alunos de uma série em relação a determinada atividade e resolve explicar para todos da respectiva série. São momentos em que ela emprega diferentes traços de facilitação em *brasileiro*, mas dificilmente faz uso do *alemão*. O uso desta língua, segundo a professora, é um último recurso, ao qual ela recorre para construir significado da atividade escrita em *português*.

A situação é diferente quando se trata de uma explicação individualizada. A criança, às vezes, pode estar enfrentando uma dificuldade comum aos colegas da série, mas a professora explica só para o aluno que a procurar em sua mesa. Nesse momento, dependendo do aluno, usa o *alemão* para a explicação da atividade. Para outros, que têm o *brasileiro* como 1ª língua, a explicação acontece nessa língua. Quando esses alunos retornam e precisam explicar aos colegas da mesma série, muitas vezes, usam as duas línguas (o *brasileiro* e o *alemão*), o que significa que o *português* fica restrito às atividades de escrita. No caso do aluno Jorge, da 4ª série, os colegas geralmente usam as duas línguas para explicar-lhe as atividades escritas, com uma predominância do uso da língua alemã. É acentuado o uso desta última língua na escola por parte desse menino. Ele praticamente se nega a usar o *brasileiro*. Mas não se observaram atitudes condescendentes dos colegas em relação ao uso constante que esse aluno faz do *alemão*. Ao contrário, geralmente, durante as conversas, Jorge introduzia essa língua, a qual, a partir daquele momento, acabava prevalecendo, fato que evidenciou uma espécie de liderança por parte do menino. Isto pode ter acontecido pelo fato de ele ser o aluno mais velho e mais alto da classe, tendo, portanto, o respeito dos colegas. Por conseguinte, observou-se que alguns dos seus colegas, monolíngües em *brasileiro*, sentiam-se fortemente motivados a aprender a língua alemã, para poderem interagir com esse colega, bem como com seu irmão, que apresenta a mesma realidade de usos das línguas. A propósito, o aluno Marcos, da 4ª série, de acordo com seu próprio depoimento, aprendeu o *alemão* durante o período escolar, principalmente através da convivência com esses dois colegas, “o Jorge e o Valdir”, em sala de aula e fora dela.

Na aprendizagem escolar, segundo a professora, esses dois meninos apresentam dificuldades mais acentuadas do que os demais. Por outro lado, Jorge pareceu sobressair na disciplina de Matemática, pois os colegas recorriam a ele em momentos de dificuldade, e, durante alguma correção na lousa, ele era o aluno que apontava o acerto ou erro da questão resolvida por algum dos seus colegas de série. Nas demais disciplinas, principalmente em *Português*, seu rendimento era considerado baixo pela professora. Já tivera várias reprovações em sua vida escolar, e, no ano letivo em curso, está na 4ª série com matrícula efetivada na 3ª, o que significa nova reprovação no final do ano. Essa situação de dificuldade dos alunos Jorge e Valdir está marcada em sala de aula, pois se observaram momentos em que os demais alunos apresentavam marcas em suas falas que levaram a duvidar de seu rendimento escolar (a relação, neste caso, é referente à questão da língua). No trecho anteriormente apresentado, a fala do aluno André (*Ele não sabe, não sabe*), por exemplo, apresenta uma reação negativa a respeito da capacidade de aprendizagem de Jorge.

A fala da professora, no trecho abaixo, também deixa transparecer uma aparente decepção e/ou impaciência com o aluno Jorge:

P. (...) é ruim quando a gente não sabe lê / a gente não consegue nem estudá. Viu como tem que saber ler! (...)

P. Nem isso tu não sabe / são quatro nomes só / de de de tipos de gente que contribuiu para formação do nosso folclore? (...)
(Trechos da aula do dia 08/08/96)

Dando continuidade ao momento da aula do dia 08/08/96, encontram-se ainda outras falas marcadas da professora, isto é, falas que comprometem o rendimento escolar desse aluno:

P- A barriga! MEU DEUS DO CÉU, VOCÊ NÃO ESTAVA NA AULA ESSES DIAS QUANDO EU EXPLIQUEI / AO MENOS ISSO VOCÊ PODIA SABÊ, que é bem fácil, não precisa nem estudá prá sabê. (...)

P- (...) FARINGE, ESÔFAGO, ESTÔMAGO E INTESTINOS. Jorge, desse jeito vou ter que começar a dá nota vermelha prá ti também em / em Ciências e Estudos Sociais, não só em *Português*. // POR QUE QUE TU NÃO ESTUDA? UM POUQUINHO TU PODIA ESTUDÁ! E essas coisinhas fáceis / isso já fica

na cabeça da da da pessoa enquanto que / a professora explica se presta atenção, mas vocês parece que sempre têm os pensamento lá na roça já! (...)

Além das falas marcadas, a alteração de voz é outra característica que mostra uma aparente impaciência da professora. As causas dessa reação são, muito provavelmente, as explicitadas na última fala apresentada (o baixo rendimento, a falta de interesse e as conseqüentes notas baixas desse aluno). Suas falas, assim como seu tom de voz, apresentam-se inicialmente normais, tal como nas demais aulas. Entretanto, conforme a professora vai percebendo que o aluno não sabe as questões de Ciências e Estudos Sociais, vai aumentando seu desapontamento; conseqüentemente, suas falas vão se tornando mais enfáticas. À primeira questão, ela respondeu fazendo a seguinte observação: *é ruim quando a gente não sabe lê, a gente não consegue nem estudá*. Na segunda pergunta, apresenta a repetição como traço de facilitação, esperando que, então, o aluno compreendesse e lhe respondesse. Percebendo a não resposta do aluno, ela é mais determinante na repreensão que lhe faz *nem isso tu não sabe, são quatro nomes só de tipos de gente (...)*. O uso da expressão *nem isso* e da escolha lexical *só* são traços que parecem expressar a imagem que a professora tem sobre a dificuldade de aprendizagem desse aluno, afinal, de acordo com sua fala ele não foi capaz de fixar quatro nomes. Depois dessas duas repreensões, o aluno Jorge reage com dois acertos. Não há ratificação da professora quando isso ocorre, mas quando esse aluno comete um novo erro, o tom de sua fala parece caracterizar o menino como tendo uma acentuada dificuldade para aprender *A barriga! MEU DEUS DO CÉU, VOCÊ NÃO ESTAVA NA AULA ESSES DIAS QUANDO EU EXPLIQUEI / AO MENOS ISSO VOCÊ PODIA SABÊ, que é bem fácil, não precisa nem estudá prá sabê. (...)* Nesse momento, o uso de expressões que apontam para um aparente desinteresse de estudar e para uma falta de atenção à aula, *ao menos isso e não precisa nem estudá prá sabê*. E, por último, uma fala na qual a professora faz uso, de sua autoridade em sala de aula. O argumento “avaliação” soa como uma aparente ameaça para o menino (...) *Jorge, desse jeito vou ter que começar a dá nota vermelha prá ti também em / em Ciências e Estudos Sociais, não só em Português (...)*. Todas as falas anteriores estavam indicando uma situação de

baixo rendimento desse aluno e, com essa última fala, a professora pode estar procurando apresentar evidências (a nota) que comprovam essa realidade de baixo rendimento escolar.

Nesses momentos de interação com o aluno Jorge, verifica-se uma outra característica da fala da professora em sala de aula: o seu tom de “manhês” (motherese). Comumente, esse tom soa afetivo, como nos momentos em que usa um texto, em geral de Ensino Religioso, como pretexto para trabalhar a realidade do aluno. Nestes, partindo da participação do aluno, ou de exemplos de sua própria vida, procura apresentar lições de vida e experiências do cotidiano que levem o aluno a refletir sobre sua vida e a vida dos familiares. Outras vezes, entretanto, esse tom afetivo passa a ser reprobatório. A alteração de voz e o aparente desapontamento evidenciado nas falas da professora dirigidas ao aluno Jorge caracterizam esse tom reprobatório. Isto ocorre em outros momentos de aula, como ilustra o excerto abaixo:

P. Marcos! O que é folclo, não, é sim, a primeira é (questão), o que é folclore?

Marcos- Folclore é o conjunto deeee //

P. Outro que não tinha tempo prá estudá! Já era prá falá ontem, era prá falá anteontem, na segunda eu disse, vão falá amanhã.// {DE TRADIÇÕÕÕES,} // , mas vocês estão doidinhos prá repeti a 4ª série né! Vocês acham que na 5ª série vai ser moleza? Esses que saem fortes daqui // que sempre tiram notas boas / na 5ª ainda, // ainda tem dificuldade, ainda tem que se esforça bastante prá passá. E vocês acham que podem passá nessa moleza? Não dá. // Ou vou ter que adotar outras medidas com esses vadios. // De que povos o folclore paranaense recebe / recebeu influências?

Marcos- Do índio, negro africano, branco europeu.

P. Ao menos essa tão fácil! Quais são as principais manifestações do folclore da nossa região? // (Trecho da aula do dia 08/08/96)

O trecho, extraído da mesma aula do dia 08/08/96, evidencia que o desapontamento da professora passou a ser com a turma da 4ª série. Nesse momento, é o aluno Marcos, pois embora o tom de voz da professora e o alongamento da vogal “o” na expressão {DE TRADIÇÕÕÕES} tenha significado que esse aluno deveria continuar a resposta, ele não toma o turno. Dessa forma, a fala em tom reprobatório passa a ser dirigida a todos os alunos da respectiva série. Aos poucos, entretanto, esse tom adquire uma nuance afetiva, pois, em um primeiro momento, há uma repreensão por não terem estudado; num segundo, passa a enfatizar o fato de que eles precisam realmente estudar para conseguirem uma boa média na

4ª série, o que lhes possibilitará um melhor acompanhamento da 5ª. Ou seja, sua fala se aproxima das lições de moral que os pais passam aos filhos na comunidade. Embora não ocorram diálogos freqüentes entre estes, os momentos de vacilo dos filhos diante das pequenas tarefas de trabalho que devem cumprir, são aproveitados pelos pais para impor normas de conduta, caracterizando, assim, as “lições de moral”. Continuando seu tom de “manhês” a professora procura, em seguida, motivar os alunos ao estudo, e, para isso, dirige-se ao aluno Luís, apresentando-o em sua fala como o aluno esforçado, aquele que teria a pretensão de ingressar na 5ª série.

P. E o esôfago ficou fora. Por onde passa a comida prá ir pro estômago? Tem aquele canal que se chama esôfago. Vamos ver se o Luís sabe melhor! Parece que ele que passa prá 5ª série, tá começando a se esforçá mais, cada vez mais tá melhorando. O que é folclore?

Além de a professora conceder ao aluno o acesso ao piso conversacional, ratifica-o como falante na interação. Apresentando um reforço positivo em relação a este aluno, *parece que ele que passa prá 5ª série, ele tá começando a se esforçá mais, cada vez mais tá melhorando*, a professora ratifica-o duplamente, pois isso lhe garante um status de falante e de alguém que sabe. No trabalho de Dettoni (1995:80), essa estratégia adotada pela professora contribuiu de modo bastante produtivo na construção conjunta do conhecimento em sala de aula, além de servir na manutenção da simetria que harmoniza a interação. No caso da classe multisseriada, a dupla ratificação do aluno Luís estabelece uma relação assimétrica com os demais colegas da série, porque a apresentação, como aluno-modelo, desperta nos colegas uma atitude de competição. A intenção da professora, provavelmente, era essa mesma: usar a competição como estratégia para incentivar os alunos para o estudo. Na comunidade, as lições de moral dos pais acontecem dessa forma, pois usam a comparação como ponto de partida para ensinar normas de conduta aos filhos.

Até aqui, então, procurou-se mostrar que, de acordo com a professora, as escolhas lingüísticas realizadas pelos alunos interferem, e, no caso do *alemão*, negativamente, na aprendizagem em *português*. O aluno Jorge representa acentuadamente a realidade de uso da língua alemã que acontece na comunidade, constituindo um empecilho para aquilo que a

professora apresenta no seu Dizer: *na sala de aula, devem usar o brasileiro*. Assim sendo, é relevante caracterizar a atitude da professora diante dos usos que os alunos realizam a fim de entender as ações e reações destes últimos, nos eventos de letramento em *português*.

3.3.2 O uso das línguas realizado pelos alunos

O aluno Jorge, tal como apresentado anteriormente, tem uma preferência pelo uso da língua alemã na escola. Em sala de aula, dificilmente procura auxílio da professora, e, quando o faz, geralmente, é para apresentar as atividades de Matemática. Nas demais disciplinas, apóia-se nos seus colegas, pedindo-lhes auxílio no desenvolvimento das questões referentes aos conteúdos estudados; acompanhando o coro, ao tratar-se de leitura e interpretação oral, e adotando o silêncio, como meio de não incorrer em erro diante dos colegas. Quando, eventualmente, a professora solicita sua participação, este aluno silencia como meio de preservação da *face* (Goffman, 1963). Em seu trabalho, Rech (1992: 130) afirma que: *por medo de sanções negativas, para salvar a sua face, o aluno limita suas experiências interativas. Ao assumir uma voz no coro, ele, em conjunto, transmite sua metamsagem de cooperação e de ansia de ser reconhecido, aceito e integrado ao grupo*.

Nesse sentido, é possível compreender o seu silêncio no trecho selecionado da aula em vídeo. No mesmo, a professora faz uso da recolocação de perguntas diante do silêncio dos alunos, outro traço de facilitação usado por ela na classe, para se dirigir, especialmente, ao aluno Jorge. Apesar de a professora insistir em recolocar as perguntas, incentivando-o inclusive a responder em *alemão*, o aluno Jorge não responde. Sua participação se restringe ao uso de uma palavra para caracterizar o que foi lhe solicitado, *o coração*, afirmando ser *aberto*. As recolocações posteriores das perguntas, evidenciam novamente a insistência da professora para obter a participação desse aluno.

P. Como é o coração dentro / Jorge?

P. Aberto. E não tem assim / tipo umas repartições? Deixa o Jorge explicá. / Pode dizê em *alemão* Jorge como é que é o coração?

P. Como é que fala rim em *alemão*, Jorge?
(Falas da aula em vídeo do dia 20/09/96)

O trecho mostra a professora, por duas vezes, afirmando que os alunos poderiam usar o *alemão* para fornecer a resposta. Essa, entretanto, não é uma atitude recorrente na sala de aula, pois, durante a explicação de conteúdos para todos os alunos de uma série ou de outras, o *alemão* dificilmente aparece. Quando há esse uso, é por parte dos alunos. O trabalho de Rech (1992) mostra que os participantes de uma aula nem sempre se entendem sobre o que está acontecendo com relação à atividade de fala. Neste trecho de aula em vídeo, por exemplo, a professora está procurando criar uma situação em que aparece o uso do *alemão* durante a explicação. Os alunos, embora tenham conhecimento da presença da filmadora e da intenção da professora, não conseguem monitorar sua atitude de acordo com o que a professora estava solicitando para o momento. De acordo com as normas escolares propostas pela professora, nesse momento de aula (explicação de conteúdo) é usado somente o *brasileiro*, e isso fora apreendido pelos alunos ao longo de sua participação no grupo. Segundo Rech (1982), *à medida em que convive com o ambiente escolar, a criança vai aprendendo a evitar momentos problemáticos ou conflitivos que diminuem a sua auto-imagem pública*. Assim, como a atitude da professora geralmente é a de desencorajar o uso do *alemão* nesses momentos de explicação, os alunos, confusos com o que estava acontecendo, silenciaram. A própria insistência da professora quanto ao uso do *alemão* para dar a resposta mostra que esse uso não é freqüente nesse momento de aula.

Foram registrados outros momentos nos quais o uso da língua alemã em sala de aula foi desencorajado. Várias vezes, o alvo foi o aluno Jorge, pois o mesmo parece se negar, embora não de forma explícita, a realizar um uso freqüente do *brasileiro* em sua fala na escola. A partir disso, é possível compreender a manutenção do silêncio deste aluno diante da solicitação do uso da língua alemã, pois, de acordo com as normas escolares, esse é um momento de não uso de tal língua. Os demais alunos parecem ter estranhado essa solicitação da professora, pois, embora, certamente, soubessem o que é um rim em *alemão* afirmam não saberem.

P- Como é que fala rim em *alemão* Jorge?

(//)

Marcos- Vechte net? (**você não sabe?**)

P- Não sabe o que que é os rins?

Jorge- Não.

P- Sérgio?

Sérgio- Rins em *alemão*?

P- É.

(//)

E- (Incomp.)

P- Ti nire (**os rins**) / ahã os rins são os nire (**os rins**). Vocês já viram os rins de um boi ou porco? (Trecho da aula em vídeo registrada dia 20/09/96)

Vale destacar, aqui, uma quebra de expectativas entre a professora e os alunos da 4ª série, apontando para um conflito velado que perpassa a prática dessa professora diante da realidade multilíngüe presente em sala de aula. A referência a esse conflito pessoal da professora como velado dá-se porque o mesmo aflora em situações que se apresentam ‘ameaçadoras’ ao seu Fazer pedagógico. Geralmente, essa situação de usos das línguas em sala de aula é tranqüila, conduzida pela professora como uma situação cabal do cotidiano dessa classe. Em algumas situações, entretanto, como quando acha que está prestando contas do aproveitamento escolar dos alunos, ou quando o acompanhamento da classe é percebido por ela como ameaçador (no caso, da pesquisadora), tal conflito emerge.

No seu Fazer pedagógico usa traços de facilitação em *brasileiro*, apresentando uma preocupação com o léxico dessa língua. Em determinadas situações de aula, como em conversas paralelas dos alunos durante a realização das atividades e no relato de fatos relacionados à vida da comunidade, há uma aceitação do uso do *alemão*. Em situações mais formais de aula, no Quadro Institucional (cf. Rech, 1982), entretanto, sua preocupação é com o uso do *português*, no caso da fala, com o *brasileiro*. Apresentaram-se algumas evidências desses momentos de desencorajamento do uso do *alemão*. O Dizer da professora diante dessa sua atitude é o de que *eles (os alunos) precisariam aprender os conteúdos em português e, para tanto, quanto mais usassem tal língua, com mais facilidade aprenderiam*.

Na prática, o que acontece é que, nos momentos de aula dentro do Quadro Institucional, mais especificamente nos eventos de letramento presentes nesse quadro, a fala

da professora tem como ponto de partida um texto escrito. A escrita está no *português* padrão, que não corresponde ao *português* da região, e, nesse sentido, aparecem os traços de facilitação, pois a preocupação da professora parece ser a de “traduzir” o *português* escrito para o *brasileiro*, passando para a outra língua, o *alemão*, só em último caso. É importante notar que essa atitude da professora é uma atitude intuitiva, pois parece não perceber essa distinção entre o *português* do livro e o *português* local em nível consciente. Não há correções em relação ao uso da variante do *português* em sala de aula, mas a preocupação da professora é garantir o não uso da língua alemã.

Essa atitude de desencorajar o uso do *alemão* em determinados momentos parece ter relação estreita com a escrita. Sua fala parte da escrita, logo, da língua padrão, e isso leva a professora a um maior monitoramento²⁴ da mesma. Ou seja, em sua fala, tenta uma aproximação ao padrão, com o foco na forma, observando-se alguns cuidados especiais que toma em relação às diferenças da variedade local e do padrão, como com a conjugação dos verbos e a pronúncia cuidadosa dos s’s (esses) finais. Essa monitoração da fala da professora se estabelece em relação às diferenças que estão explicitadas para ela, gramática consciente, (cf. Krashen, 1982), pois os registros mostram que há características do *brasileiro* aparecendo em suas falas durante as aulas. Uma dessas características, recorrente na fala dos alunos e que apareceu na fala da professora, reside no emprego da estrutura gramatical do *alemão* na fala em *brasileiro* P. (...) *escrevê junto ali*. Nesse momento, esse emprego se mostra relevante para caracterizar a fala monitorada da professora, com a qual ela procura se aproximar do *português* nos eventos que apresentam como base um texto escrito.

A monitoração da professora em relação à fala das crianças nos eventos de letramento está relacionada ao seu papel em sala de aula, pois, na qualidade de professora, precisa ensinar o *português*, e, na escrita, esse *português* é o do livro. Parece não estar muito claro para a professora que o *português* falado na comunidade rural não corresponde

²⁴Na base deste termo está a hipótese do Monitor na aprendizagem/aquisição de 2ª língua de Krashen (1982). Segundo esta hipótese, o Monitor seria a parte do sistema interno do aprendiz responsável por uma auto-correção baseada em regras formais da 2ª língua. Entretanto, para que o falante possa usar essas regras conscientemente, é preciso que ele domine três condições: tempo, foco na forma e conhecimento das regras da 2ª língua. Estas condições, por outro lado, segundo o autor, são necessárias mas não suficientes, porque o fato de saber e/ou dominar “bem” um conjunto de regras de uma 2ª língua não seria suficiente para garantir o “falar bem” nessa língua.

ao do livro. Assim, ela procura ensinar o *português* escrito, língua que parece acreditar que é usada na sua fala em sala de aula. Quando fala na sala de aula, preocupa-se com o léxico ao construir o significado de um texto, e com a forma, ao explicar uma questão de metalinguagem. Nesses momentos, entretanto, conforme se observou, usa o *brasileiro* em sua fala e, quando se torna necessário, como último recurso, usa o *alemão* para explicar tais conteúdos aos alunos. Considerando essa realidade de sala de aula, é possível entender a justificativa apresentada pela professora após fazer uso do *alemão* em um momento não-autorizado nesse contexto.

P- (...) Eu me atrapalho falando / explicando isso em *alemão* / não sei explicá bem em *alemão* / a gente não tá muito acostumada falá / na escola ao menos né, com conteúdos. (Registro em vídeo da aula do dia 20/09/96)

Esse excerto evidencia a atipicidade da aula, pois a professora estava solicitando o uso do *alemão* em situação na qual geralmente desencorajava esse uso. Em outras palavras, esse é um momento em que a própria professora deixa transparecer, na aula ensaiada, como realmente acontecem os usos das línguas em sala de aula. Ela apresentou como justificativa, para o fato de não usar o *alemão*, a dificuldade que teria em dar explicações nessa língua. Isso significa que, se a professora usa o *alemão* na sua família e na comunidade, ela conhece bem a realidade local. E, se há dificuldades, por parte dela, de explicar em *alemão*, há diferenças entre o que o livro apresenta (*português* escrito) e a cultura oral alemã da comunidade. Um exemplo dessa diferença, registrado em diário de campo, tornou-se evidente na interação dos pares, quando houve a necessidade de intervenção da professora para explicar o significado de “jiló”, uma variedade que não é consumida e/ou cultivada na comunidade.

Lançando um olhar para a comunidade, observou-se que há um entendimento estabelecido de que determinadas pessoas falam “bem” o *alemão* e outras falam “mal”. Tal conceituação pode ser assim explicada: a) quem consegue estabelecer uma conversação fluente, sem recorrer ao *brasileiro* é tido como um “bom falante”; b) quem, ao contrário, recorrer com relativa frequência ao *brasileiro*, ao estabelecer uma conversação, é “mau

falante” do *alemão*. A língua, entretanto, é exclusivamente oral, havendo na comunidade poucas pessoas que têm acesso e lêem textos do *alemão* padrão.

Por conseguinte, a visão sobre as línguas em termos da fluência do uso em uma ou outra variedade reporta-se ao interior da sala de aula. Isto se explicita, principalmente através da professora que, em suas falas, define alguns dos seus alunos como bons falantes e outros como maus falantes do *alemão*. Além disso, mesmo sendo fluente no *alemão* dialetal da comunidade, por desconhecer termos específicos de determinados conteúdos disciplinares, os quais geralmente são restritos à escrita e ao vocabulário dos especialistas da área - como, por exemplo, o estudo do aparelho digestivo, parte do conteúdo de Ciências - afirma não saber explicar o conteúdo em *alemão*. Dessa forma, nos textos escritos das disciplinas, há termos para os quais não se conhece, na comunidade, termo equivalente em *alemão*, daí a justificativa da professora: *não sei explicá bem em alemão*. E, com o trecho *a gente não tá muito acostumado falá / na escola ao menos né / com conteúdos* quer explicitar que a língua veicular de ensino é o *brasileiro*. Por outro lado, considerando o conceito de bom e mau falante do *alemão* que está subjacente a sua fala, pode-se afirmar que ela se considera uma boa falante do *alemão*.

Na sala de aula, todavia, a professora reapresenta, em uma entrevista, a questão de ter dificuldade de explicar em *alemão*.

P- Sim, quando é necessário a gente às vezes se obriga / eu mesma tenho que falar em *alemão* com eles né. Se eu vejo não / não estão entendendo a mensagem né / não tão conseguindo as mesmas palavras né / não sabem traduzir / e eu mesmo / que eu tenho dificuldade né / tem palavras que eu não consigo traduzir para o *alemão* / não sei desde criança a gente sempre falava em *alemão* / depois saí, fui estudar / sei lá / a gente acaba esquecendo muita coisa também /
E- [ahã]

P- então muita coisa eu não consigo traduzir para o *alemão*.
 (Trecho da entrevista realizada no dia 16/11/96)

Essa fala da professora evidencia que ela percebe que a tradução do *português* escrito para o *alemão* é algo complexo²⁵. Não tem clareza da causa dessa dificuldade, por

²⁵ Situação similar foi apresentada por Bortoni (s. d.), em que o professor apesar de não perceber claramente a existência de duas formas lingüísticas (dialeto rural e dialeto padrão) presentes em sua sala de aula, adota estratégias como a mudança de código entre os dois dialetos. Tratava-se de categorias (atitudes)

isso apresenta a justificativa de ter esquecido, de certa forma, a língua alemã (depois que saiu de casa para estudar, na adolescência). Assim, no trabalho que propõe para a classe multisseriada, evidencia-se uma identificação dela com o grupo, com a comunidade, pois, embora afirme que tem dificuldade em explicar os conteúdos em *alemão*, não se verificaram problemas decorrentes de descontinuidade da cultura dos alunos e da cultura escolar, expressa pelo livro didático. Ela usa o *brasileiro*, em último caso o *alemão*, para evitar tais problemas. Transita de “forma competente” entre as línguas (*alemão* dialetal, o *português* do material didático e o *brasileiro*) “traduzindo”, quando necessário, o conteúdo de uma para outra variedade lingüística, usando, além disso, a fala facilitadora.

Quanto aos alunos que ingressam na escola falando somente o *brasileiro*, manifestam de modo explícito seu desejo de aprender o *alemão*. Tal desejo constitui uma evidência do uso efetivo e de uma visão “positiva” da língua alemã na escola. Dessa forma, enquanto a professora se justifica, diante da filmadora, falando da dificuldade em usar o *alemão* para explicar conteúdos, os alunos constantemente recorrem a essa língua em sala de aula. O caso do aluno Marcos, que entrou na escola monolíngüe em *brasileiro*, aprendendo o *alemão* durante o período escolar, também mostra que, para os alunos, o uso dessa língua na escola não apresenta embaraço. Os demais alunos que entraram monolíngües em *brasileiro* na escola, e que se orgulham dia após dia de estarem ampliando seu léxico em *alemão*, representam outra evidência da visão positiva dos alunos em relação a essa língua.

A contradição entre o Dizer e o Fazer da professora evidencia, então, um conflito velado que, ora emerge em sala de aula, ora não. Em geral, a questão de transitar de uma língua para outra faz parte da realidade diária da classe. Uma das principais razões do afloramento do conflito no momento de explicação de conteúdo em *português* pode ser a necessidade de a professora ter que justificar uma realidade que “não existe” nas escolas brasileiras: o bilingüismo. No trecho apresentado, quando inicia afirmando que *quando é necessário, a gente às vezes se obriga* ela explicita o conflito, pois usar o *alemão* não seria uma atitude recorrente dela, entretanto, eventualmente, poderia ser tomada. No seu Dizer,

com a escolha lexical *se obriga*, parece querer explicitar que não é da sua vontade fazer esses usos do *alemão*, mas que a situação a obrigaria a fazê-lo.

Os dados mostram que a questão da variação lingüística, no que diz respeito à diferença entre *português* e *brasileiro*, não está bem colocada para a professora. As atitudes tomadas por ela, diante da especificidade do contexto bilingüe, refletem-se na sala de aula e estão baseadas em crenças, pelo fato de ter vivenciado essa realidade, ora como aluna, ora como professora. Intuitivamente, em concordância com crenças sobre o uso das línguas, procura conduzir o ensino-aprendizagem na classe multisseriada. Há um esquema escolar estabelecido a partir da realidade de classe multisseriada que se mostra muito positivo para os alunos, pois, além de auxiliá-los na construção de sentido em *brasileiro*, e na utilização desse *brasileiro* como ponte para o *português* escrito, leva-os, geralmente, a se tornarem multilíngües. Ou seja, apesar de a professora não reconhecer a variação dialetal, e precisar se justificar diante de uma situação de bilingüismo não reconhecida em nível nacional, suas atitudes não se caracterizam tal como afirma, possibilitando aos alunos um contato constante com as três línguas, transitando entre o *português*, o *brasileiro* e o *alemão* dialetal.

Até aqui, então, estabeleceu-se um contraponto entre o Dizer e o Fazer da professora em sala de aula. Os traços de facilitação como a repetição, ênfase em palavras-chaves, recolocação de perguntas diante do silêncio ou respostas incorretas dos alunos, cuidado com a escolha lexical, caracterizam a sua fala em sala de aula. Em determinados momentos, esses traços incluem tradução do *português* escrito para o *brasileiro* e, eventualmente, para o *alemão*. A seguir, realizar-se-á uma análise dos eventos de letramento, considerando a sua construção a partir do uso das línguas em sala de aula.

3.3.2 Os eventos de letramento

Para a identificação e a caracterização dos eventos de letramento recorrentes em sala de aula, será usado, principalmente, o conceito de Estruturas de Participação. Procurar-se-á reconhecê-las nos eventos de letramento da classe multisseriada, a fim de compreender os usos das línguas nas interações que comumente se estabelecem nessa classe.

A triangulação das anotações do trabalho de campo e dos microeventos selecionados a partir dos registros em áudio e vídeo, evidenciou quatro eventos de letramento, a saber: **A hora de perguntar**, **Agora é para todos**, **Vamos avaliar** e **Und dann ein risquinho hier**. Permitiu, ainda, identificar as seguintes Estruturas de Participação nesses eventos na classe multisseriada: I, II, III, IV (cf. adotadas por Rech (1992) com as contribuições de Vieira-Abrahão (1996)). A análise estará centrada na aula foco, trazendo, em alguns momentos, evidências confirmatórias ou desconfirmatórias de outras aulas.

Evento I: A hora de perguntar

Esse evento de letramento acontece comumente nessa classe devido ao fato de ser multisseriada. Em geral, o evento tem seu início em uma dificuldade dos alunos, ou seja, no momento em que há uma eventual dúvida em relação à resolução de atividades, procuram inicialmente saná-la com o colega ao lado ou outros colegas de série. Quando não conseguem, ou ainda restam dúvidas quanto à questão, procuram auxílio com a professora. Isso, entretanto, acontece de acordo com as normas escolares da classe, ou seja, se a professora está atendendo outro grupo de alunos espera-se até que ela conceda o turno para aquela série. Essa concessão pode acontecer através de um olhar, de uma fala, ou então de uma ida da professora até o lado da sala em que se encontram tais alunos. Esse olhar, a fala ou a movimentação da professora podem ser vistos aqui como pistas de contextualização na interação com os alunos. Nesse evento, então, o aluno tem a oportunidade de compartilhar com a professora uma eventual dúvida em relação às atividades que procura responder em seu caderno.

O primeiro trecho da aula de áudio do dia 29/08/96 apresenta esse evento, em que na interação professora-aluno estabeleceu-se a Configuração I. A professora, falante primária, nomeia, em um primeiro momento, os alunos ouvintes; e num segundo momento, permite que se tornem falantes. Embora o evento de letramento tenha início a partir da solicitação de um aluno, é a professora quem determina se fala com um ou com todos. Ou seja, considerando tratar-se de uma classe multisseriada, faz parte das normas escolares da classe o trabalho em pares. A professora ocupa uma função de organizadora de atividades,

realizando intervenções, com momentos de explicação, ao detectar a dificuldade de um ou mais alunos. Geralmente isso acontece nas disciplinas de Português e Matemática.

Assumindo a subdivisão da Estrutura I, apresentada por Vieira-Abrahão (1996), o trecho abaixo evidencia que se trata de uma interação de Configuração Ib. A professora, falante primária, nomeia indiretamente alunos da 4ª série, para que os mesmos se tornem ouvintes primários. Os demais alunos são ratificados como ouvintes secundários.

1. **P** - Na página 155, Sérgio, sabe (incomp) tão conseguindo, acompanhando. Então lá discurso indireto, o Alce falou que estavam ali para decidir o que falar com Chiquinho. Deu prá percebê que não é, que não é ele que falou isso? Alguém disse isso, o Alce falou que estavam ali para decidir o que falar com Chiquinho. Daí aqui ó, um grito grit, um grupo gritou: morte para o tigre, vamos massacrá-lo, é discurso direto, o grupo falou isso. Agora, / grito é. Agora como é que nós vamos fazer prá ser discurso indireto? (//)

2. **Marcos**- É, foi morto

3. **P**- Então um outro fala

4. **Marcos**- [é]

5. **P** - o outro, o outro fala isso, o grupo gritou. Um outro / né? (incomp) E isso serve para formar o discurso indireto, uma outra pessoa, alguém outro está falando isso sobre. (incomp) Daí Dona Tartaruga entrô na discussão (incomp: conversa paralela da 2ª série) e aqui (incomp) ou que nem aqui ó "O Alce falou que estavam" foi um outro que disse. Mas quem? É muito difícil dizer quem, alguém disse isso / e isto tem que completá, tá?

(A partir do silenciamento da professora, os alunos da 2ª série tomam o turno definitivamente, caracterizando outro evento de letramento típico dessa classe, o evento **Und dann ein risquinho hier**, vide página 104)

No evento de letramento **A hora de perguntar**, identificou-se a Estrutura Ib. A professora concede o turno para um aluno da 4ª série, o qual torna-se falante primário no momento em que explicita a dificuldade. Em seguida, ela toma o turno, tornando-se falante primária, ratificando inicialmente o aluno Sérgio como ouvinte primário e, logo depois, os demais alunos da respectiva série. Dessa forma, os alunos da 4ª série passam da Estrutura III, estabelecida durante o momento em que trabalhavam em grupo, para a Estrutura Ib, na qual a professora preside o evento como falante primária.

A professora, embora tenha iniciado sua fala a partir da solicitação do aluno Sérgio, observa tratar-se de uma dificuldade de todos os alunos. A partir daí, ela se dirige,

primeiramente, ao referido aluno, e depois chama os demais alunos da 4ª série à participação: *Na página 155, Sérgio, sabe (...) tão conseguindo, acompanhando*. No início, o aluno Sérgio foi ratificado como ouvinte primário, mas, com as escolhas lexicais *tão conseguindo, acompanhando*, a ratificação passou a valer para todos os alunos da 4ª série. Antes de passar o turno para os alunos, há outro momento na fala da professora que mostra sua preocupação com a participação de todos os alunos da série nesse evento: *Agora como é que nós vamos fazer prá ser discurso indireto?*

Os traços de facilitação, principalmente a repetição, são encontrados na fala da professora. Em diferentes momentos, usa a repetição como meio de levar os alunos a construir significados da sua fala e, conseqüentemente, do conteúdo de gramática que eles precisavam “entender” para completar as questões do livro. O ponto de partida, na fala da professora, é o modelo apresentado pelo livro didático: *O Alce falou que estavam ali para decidir o que falar com Chiquinho*. Acontece a leitura desse modelo, e o que a professora parece procurar destacar, através do uso da mesma, é a formação do discurso indireto *Deu prá percebê que não era, que não é ele que falou isso? Alguém disse isso (...)*

3. *Então um outro fala 5. O outro, o outro fala isso que o grupo gritou. Um outro / né? E isso serve para formar o discurso indireto, uma outra pessoa, alguém outro está falando isso / sobre*. A questão de que seria uma outra pessoa, é ressaltada pela professora, ou seja, que o discurso indireto se formaria a partir dos comentários de outras pessoas sobre as ações realizadas.

Além da repetição, há outro traço facilitador da fala da professora que merece ser explicitado. O livro didático, do qual o aluno estava copiando e realizando as atividades, trazia dois exemplos anteriores àquele citado pela professora *O Alce falou: - Estamos aqui para decidir o que faremos com o tigre*, e apresentava, como explicitação complementar, o seguinte: “**Discurso direto** - Raposo, a personagem, fala **diretamente**”; “**Discurso indireto** - o narrador transmite a fala do Raposo, a personagem.” (Guedes - livro didático de *Português*). Os primeiros exemplos não aparecem na fala da professora. Ela inicia sua explicação no modelo anteposto às atividades a serem respondidas pelos alunos. Em momento algum realiza a leitura do trecho explicativo apresentado pelo livro, mas busca construir significados do conteúdo usando uma das questões modelo do livro. Quanto a sua

fala, a professora a monitora em relação ao uso da língua alemã, mas faz uso do *português oral*, do *brasileiro*, como meio para construção de sentido do texto escrito. Assim sendo, ao contrário do que se procurou mostrar na aula de vídeo, neste evento, no qual se estabelece a Configuração Ib, a professora desencoraja o uso da língua alemã.

Evento 2: Agora é para todos

Esse evento de letramento acontece com menos frequência na classe multisseriada porque o texto-base é de Ensino Religioso, uma aula que acontece uma vez por semana. Nesse evento, a professora solicita a atenção de todos os alunos, daí denominar-se **Agora é para todos**. Ela inicia a explicação com o texto nas mãos, realizando a leitura de um trecho. A partir desse trecho, conversa com os alunos. Sempre que possível tenta relacioná-lo à vida dos alunos na comunidade, momentos nos quais estes geralmente participam com exemplos de fatos que aconteceram e têm relação com o conteúdo. A professora, muitas vezes, faz uso de excertos do texto escrito como pretexto para transmitir lições de moral, lições de vida, atitudes que estão de acordo com a cultura de educar os filhos na comunidade. O trecho seguinte caracteriza esse segundo evento de letramento regular nessa classe.

P. A história do povo é uma diferente da outra, mas em particular a tua história não é a mesma como a tua, porque você já não tem o mesmo pai e a mesma mãe como ele tem né, você não nasceu no mesmo dia como ele nasceu. Ehh / o que mais nós poderíamos dizer da história de vocês dois, você tem uma mãe de origem brasileira né, e ele, a mãe e o pai são de origem alemã, teu pai é de origem alemã, então quanta coisa na história de vocês dois só que é diferente. Agora um pode ser pode gostar mais de estudar do que o outro, um pode até nem gostar de estudar, ou um de vocês pode gostar de / de trabalhar e o outro já não gosta, dizendo ahh que preguiça, que coisa né!

Marcos. Mas eu gosto de trabalhá.

P. Ahhh! então que sorte uma criança acha bonito trabalhar. Em geral, as crianças não gostam muito, preferem brincar. Estudar também alguns não gostam também.

Michele. Eu gosto

P. Então muitos não gostam de trabalhar, porque é pesado, é duro, tem que suá, a gente cansa, ainda vale a pena né!

A1. junto né

P. Então fazendo a comparação de dois, nós já vimos muita diferença. Agora fazendo comparação de todos vocês aí, será que nós não encontraríamos mil diferenças?

Todos. Sim, sim

P. Um é mais alegre, mais brincalhão, o outro (...)
(Trecho da aula do dia 08/08/96)

Observou-se no evento de letramento, evidenciado pelo excerto acima, que a professora, falante primária, lança questionamentos para a classe como um todo. Qualquer aluno pode candidatar-se, como falante primário, para respondê-los, estabelecendo-se a Configuração Ia, apresentada por Vieira-Abrahão (1996). Não há por parte da professora um monitoramento de sua própria fala, pois, uma vez que se trata de um conteúdo baseado na realidade do aluno, a língua usada é o *brasileiro*. A língua alemã, entretanto, não aparece na fala dos alunos ou professora, pois, nesse evento de letramento há uma proibição velada quanto a esse uso. Diz-se velada, pelo fato de a professora não precisar dizer isso aos alunos, mas todos sabem. Trata-se de uma questão da cultura escolar daquele grupo.

No evento de letramento **Agora é para todos** estabelece-se, ainda, na interação professora-alunos, a Configuração II. A professora, assumindo um estilo formal, torna-se a falante primária, e os alunos de todas as séries, ouvintes. Como evidência, apresenta-se um trecho da aula do dia 08/08/96, aula na qual depois do evento **Vamos avaliar**, com Configuração Ic, a professora retoma o turno para anunciar a aula de Ensino Religioso, estabelecendo-se, então, a configuração II.

P. Tá, agora eu quero que vocês guardem tudo o que vocês têm em cima da carteira, e vamo / e vão ter aula de Ensino Religioso.

Marcos. Viu Sérgio, viu, eu falei piá.

P. Já faz tempo que não foi, foi mais feito aula de Ensino Religioso, porque às vezes não tinha aula, depois já tinha férias né, e no, na primera semana depois das férias, também não tinha aula de Ensino Religioso porque começou apenas as aulas. O certo seria, a gente, não deixa fora nunca essas aulas de Ensino Religioso porque / a gente aprende, com essas aulas a gente aprende a viver. Não é só / não é só, ou até, é muito pouco, o que a gente nessas aulas aprende sobre Deus né, sobre a religião, porque a a nova maneira de dar essas aulas de Ensino religioso não, assim não é, o objetivo não é aprender religião, ainda mais porque / no nosso município tem diversos tipos de religiões, outros grupos religiosos / aqui nós só temos católicos né, mas é poucas as escolas onde tem alunos que todos sejam católicos. Tanto assim que, até, eu já falei isso prá vocês, algumas vezes né, que eles não recomendam / **xiiu, é prá guarda eu falei**, que a gente reze na escola, né. Então, as outras escolas, eu não sei, tem, eu conversei com algumas professoras é, que dizem que também tem só católicos, eles também rezam né, quando começa a aula, quando vão pro recreio, assim por diante,

quando termina. Mas lá em Missal a gente não reza, porque lá tem gente de outras religiões nas salas, né? Tem a religião dos crente, né que tem bastante em Missal, e evangélicos, sei lá aqueles outros tipo, acho que até evangélicos desses tem ali, mais eu não sei bem certo de que, tem a Igreja Quadrangular e / a outra não sei se, Congregacional acho que é, não sei bem certo. A gente até, até poderia ter perguntado, porque a Inês pertence a uma, mas ela não é da Quadrangular. Ontem ainda nós / estávamos comentando sobre isso, né?

Nesse momento, no evento de letramento **Agora é para todos**, estabeleceu-se a Configuração II, pois os alunos, poucas vezes, tornam-se falantes primários. Além disso, praticamente não há fala sobreposta. No turno inicial, ocupado pela professora, ela faz o pedido aos alunos para que guardem todo material que está sobre as mesas. Ao retomar o turno após a fala do aluno Marcos, a professora inicia o conteúdo de Ensino Religioso, realizando uma pausa só no momento em que percebe que um dos alunos não cumpriu o solicitado anteriormente. Neste momento, reveste-se do poder que lhe é conferido pela instituição escola e diz *xiii, é prá guardá en falei*. Em seguida, retoma o piso primário e continua mantendo o turno. Quanto à língua, prevalece o uso do *brasileiro* na fala da professora, aparecendo, algumas vezes, o *português*, porque sua fala parte de um texto escrito que ora está em suas mãos, ora sobre sua mesa. Dessa forma, lê alguns trechos e, a partir deles, dá continuidade à sua explicação. Quanto aos alunos, esses usam o *brasileiro* e, algumas vezes, conforme anotações de campo, o *alemão*. Mas como suas participações são reduzidas, o uso dessa língua fica restrito.

Evento 3: **Vamos avaliar**

Trata-se de um evento, em que a professora, uma vez por semana, realiza uma avaliação oral ou escrita, em forma de perguntas objetivas e respostas, nas disciplinas de Ciências e Estudos Sociais. Os alunos da 2ª, 3ª e 4ª séries participam da mesma. A professora nomeia uma série na qual inicia, e o aluno dessa série que deverá ser o primeiro a comparecer à mesa dela para responder às perguntas que lhe fará oralmente. E assim, sucessivamente, todos os alunos das três séries deverão responder, sem consultar o caderno, às questões que copiaram e responderam em seus cadernos nas aulas dos dias anteriores.

O trecho abaixo foi apresentado na seção 3.3.1 *O Fazer e Dizer da Professora*. Optou-se por reapresentá-lo porque mostra o evento de letramento **Vamos Avaliar**, típico da classe.

P. E o esôfago ficô fora. Por onde passa a comida prá ir pro estômago? Tem aquele canal que se chama esôfago. Vamo vê se o Luís sabe melhor! Parece que ele quer passar prá 5ª série, ele tá começando a se esforçá mais, cada vez mais tá melhorando. O que é folclore?

Luís. Folclore é o conjunto de tradição conhecida em nosso país que (incomp.) //

P. / é ensinamentos que passam de pai prá filho. De que povos o nosso folclore recebeu influências?

Luís. Dos / do índio, do negro africano e do branco europeu. (Trecho extraído da aula do dia 08/08/96)

Esse excerto apresenta um dos alunos do 4º ano, o último que foi chamado desta série, procurando responder a duas questões de Ciências e duas de Estudos Sociais. Estabeleceu-se a Configuração Ic, pois a professora, falante primária, nomeia um aluno em particular ouvinte e falante primário virtual (cf. Vieira-Abrahão, 1996). Os demais participantes da interação são ratificados ouvintes secundários. Nessa Configuração, foram observados alguns momentos conflitantes dos alunos encostados, pois parecia-lhes difícil compreender que precisavam aguardar para se tornarem falante e ouvinte primário.

Os eventos 1, 2 e 3 e o uso das línguas

As atitudes da professora, observadas nos eventos de letramento **A hora de perguntar**, **Agora é para todos** e **Vamos Avaliar**, principalmente em relação ao uso das línguas, estão relacionadas às suas crenças sobre disciplina, aula, participação, ensino, aprendizagem, e, acima de tudo, a crença sobre o seu papel social e o dos alunos no espaço escolar. A partir da triangulação de registros, pode-se afirmar que a professora tem como “crença” que a aprendizagem do conteúdo e da língua portuguesa acontece nesses eventos de letramento. A justificativa que apresenta nesse sentido é a questão do *português* como segunda língua para muitos alunos. Segundo o modelo cultural de ensinar que propõe para a classe, ela explicita sua preferência pelo uso do *brasileiro* em tais eventos, por parte dos alunos, supondo que isso leve à construção de sentido e conseqüente acerto das atividades

propostas pelo livro, acerto nas avaliações, atingindo, assim, a aprovação. É importante o aluno fazer uso do *brasileiro* nesses eventos, porque o aperfeiçoamento de tal língua auxilia na aprendizagem, conforme depoimento da professora. No caso da professora, ao mencionar o *brasileiro* refere-se ao *português*, pois a questão da diferença do *português* oral e escrito está apagado para ela.

P. A maioria a partir da 3ª série né, 2ª ainda tem uns que tem problema, o que eu também já percebi é justamente é esses que falam mais o *alemão* em casa né, ou mesmo aqui na escola, então esses que falam bem fluentemente o *brasileiro* eles acham mesmo todas as respostas nas interpretações né. A partir da 3ª série já não é mais tanto o problema né, mais é 1ª e 2ª né, 3ª série já entendem melhor, eles acham as respostas, dificilmente a gente tem que dar uma resposta prá eles né, daí eu / eu até vejo e já digo em que parágrafo é né, e daí eles conseguem mesmo.
(Trecho de entrevista realizada com a professora no dia 16/11/96)

A dificuldade, de acordo com a professora, está centrada na 1ª e 2ª série, destacando os alunos que usam frequentemente a língua alemã na escola e em casa. No caso dos que falam fluentemente o *brasileiro*, não há, como afirma, necessidade de auxiliá-los na interpretação de texto. No entanto, para esses alunos com dificuldade, é necessário muitas vezes *dar uma resposta prá eles né*, conforme a fala da professora apresentada acima. O trabalho alternativo proposto intuitivamente por ela, para com essas crianças, é mostrar-lhes a resposta das questões, no início, e, ao mesmo tempo, incentivá-las para que procurem aprender o *brasileiro*. Essa aprendizagem é especialmente encorajada pela professora nos eventos de letramento até agora apresentados. De acordo com o seu Dizer, nesses eventos as crianças deveriam falar o *brasileiro*.

P. Falam bastante *alemão* / apesar de que a gente insiste né que não se / que não falem tanto em *alemão* prá aprenderem corretamente o *brasileiro*, mas sempre tem as horinhas que eles tentem e conseguem né, fazer a sua conversinha em *alemão* / e / e / principalmente com esses colegas que têm dificuldade / então / tem os que sabem um pouco melhor a língua portuguesa / então / eles falam em *alemão* àqueles que não sabem tão bem, justamente também ainda prá / prá / prá explicá as veis alguma coisa que eles não entenderam em *português*

Vale ressaltar, aqui, que, embora a professora tenha insistido na afirmação de que com o ensino-aprendizagem dos conteúdos use somente o português, há uma brecha para o uso do alemão autorizada por ela. Por exemplo, quando usou duas alternativas, como fala facilitadora, e não conseguiu resolver uma dúvida do aluno, recorre à língua alemã. Dessa forma, apesar de estar estabelecida explicitamente para os alunos uma norma proibindo o uso do alemão nos eventos de letramento já apresentados, há essa brecha autorizada pela professora.

Os três eventos de letramento explicitados, não correspondem à representação que os alunos trazem do seu meio, a comunidade, principalmente no que se refere ao uso das línguas. Na família, e mesmo na comunidade, as práticas de letramento que eventualmente adquirem o status de evento apresentam o texto escrito de base em *português*, e a língua usada para construir significados, ora é o *brasileiro*, ora o *alemão*. Predomina o uso de *alemão*, havendo poucas práticas nas quais só se fala em *brasileiro*. Além disso, em uma prática ou evento de letramento na família, dificilmente exige-se da criança a escrita, ou que ela seja a falante primária. Isso mostra um descompasso em termos dos padrões de interação que a criança aprendeu em casa e aqueles da escola. Na igreja, um dos locais da comunidade em que há práticas de letramento, a participação da criança é como ouvinte. Qualquer atitude que comprometa essa sua participação é motivo de punição. Quando são pequenas, educá-las para isso compete aos pais; depois, a partir do momento que ingressam na escola, a professora também passa a exigir esse comportamento delas na igreja. Uma evidência disso, foi a punição das crianças na escola pelo fato de não terem se comportado devidamente na missa da qual participaram durante o horário de aula. Isso mostra, que os padrões de interação exigidos da criança na igreja são distintos daqueles da escola. Diante dessa situação, aparecem as dificuldades da criança na escola, pois ela precisa se familiarizar com a língua e os modos de participar usando tal língua. Neste último caso, trata-se, conforme Philips (1972), *das condições para o uso da fala*.

A compreensão de um texto em *português*, no caso das crianças desse contexto multilíngue, torna-se um processo complexo, pois o mesmo está em uma língua diferente até para os alunos que ingressam monolíngües em *português*, pois trata-se do *português* da comunidade, o *brasileiro*. Dessa forma, embora a professora use os traços de facilitação e

procure passar o texto para o *brasileiro*, os alunos, nos eventos de letramento explicitados, parecem sentir um impasse por não poderem se apoiar na língua que conhecem, o *alemão*. No convívio familiar, a conversa sobre um texto lido é preponderantemente em *alemão*. E no caso dos alunos monolíngües em *brasileiro*, estes também presenciaram o uso efetivo dessa língua na comunidade. Assim, os alunos, ao se depararem com a aprendizagem da escrita em *português* na escola, procuram apoio na língua que já conhecem, o *alemão* e/ou *brasileiro*. Por outro lado, sabem que precisam de um mínimo de acertos nas atividades escritas e naquelas cobradas oralmente, a fim de conseguirem a aprovação no final do ano letivo. Assim sendo, aprendem a cultura escolar, seguindo algumas normas, subjugando outras com a cultura e língua da comunidade, ou seja, apesar de o currículo escolar ignorar a realidade multilíngüe de algumas crianças, elas encontraram um meio para aprender e conseguir o sucesso. Para tanto, contam com o apoio da professora, pois, apesar de suas constantes justificativas no sentido de não permitir o uso do *alemão* em sala de aula, ela mesma, em conjunto com os alunos, “subverte” a recomendação institucional (Secretaria Municipal) e da comunidade de usar somente o *português* na escola. Dessa forma, preservam a língua da comunidade, o *alemão*.

Evento 4: **Und dann ein risquinho hier**

Esse evento de letramento envolve pareamento espontâneo e/ou pareamento direcionado pela professora, no qual, geralmente, os alunos procuram construir os significados de alguma questão a que devem responder. As normas escolares, principalmente em relação ao uso das línguas, são menos rígidas nesse evento. Assim, por haver um uso efetivo da língua alemã, optou-se por apresentá-lo como **Und dann ein risquinho hier**, ou seja, o nome evidencia sua principal singularidade que é o uso do *alemão* na interação, com as especificidades desta língua, como por exemplo, a presença de termos do *brasileiro*. O trecho, especificamente, evidencia a interação de dois alunos da 2ª série, a menina Micheli que se volta para trás, em sua carteira, a fim de ajudar seu colega Valdir. Este último não tem par, dessa forma, quando precisa de ajuda recorre às duas colegas que sentam a sua frente. Os padrões de interação foram restritos, uma vez que o aluno Valdir ao perceber a proximidade da pesquisadora, passou a monitorar a sua fala. Geralmente, ele e seu irmão, o

aluno Jorge, como evidenciaram os eventos de letramento já apresentados, são lembrados constantemente de que precisam falar em *brasileiro*, por isso, em uma situação de ameaça ou silênciam, ou respondem usando termos restritos e específicos.

Esse evento, no qual há um uso efetivo do *alemão* na escola, acontece quando os alunos trabalham em pares e/ou grupos. Estabelecem-se, então, na classe, as configurações do Quadro Conversacional, ou seja, a interação entre os participantes, alunos e professora, é mais simétrica. O trecho seguinte da aula do dia 29/08, que apresenta esse tipo de evento de letramento, teve início enquanto na 4ª série prevalecia o evento de letramento **A hora de perguntar**, apresentado na página 95. Dessa forma, quando houve um silenciamento desse grupo, apareceu a aluna Micheli como falante primária.

6. Micheli- Der "e" un der "r" / musste der "e" / un der "x", dan musste ein risquinho hier machen, quel? Dann musste wieder der "e" machen (pausa) der "r" und dann ein risquinho hier. (A letra "e" e o "r" (pausa) daí você precisa fazer o "e" (pausa) daí o "x", daí precisa fazer um risquinho aqui, certo? Então novamente precisa fazer o "e" (pausa) o "r" e um risquinho aqui.)

7. Valdir- [Sim.]

8. Micheli- Dann der "c" der "i", und wieder hier ein risquinho, dann der "c" der "i", und wieder ein risquinho hier, dan bist Du fertig quel? (Então o "c", o "i", e novamente um risquinho aqui. Então você terá terminado, certo?)

Em termos de interação, pode-se afirmar que se estabelece a Configuração IIIa. Há um único piso conversacional no qual estão envolvidos dois alunos. Em outras situações, conforme registro em diário de campo, há o envolvimento da colega Caroline, par da aluna Micheli, e, algumas vezes ainda, dos dois outros meninos da 2ª série, o par seguinte dessa série. Quando isso acontece, há falas sobrepostas, e os dois meninos e uma das meninas têm acesso a um turno no mesmo piso conversacional do falante e ouvinte primário, no caso, o do aluno Valdir com uma das meninas a sua frente. Quando há a participação de todos os alunos da 2ª série, comumente passam da Configuração IIIa à IIIb, ou seja, pelo fato de transitarem livremente entre as línguas, o tópico de conteúdo escolar passa a ser algum fato ocorrido na comunidade. O tópico inicial, então, fica suspenso por algum tempo, mas depois retomam-no, afinal, precisam continuar a resolução das atividades.

A Estrutura IIIa, estabelecida no evento, conforme evidencia o trecho acima (na interação aluno-aluno) teve início com a dificuldade do aluno Valdir para responder às questões copiadas do seu livro didático. Conforme já apresentado anteriormente, esse aluno pouco participa das aulas. Como é um menino que praticamente só usa a língua alemã na escola, ele silencia quando a professora solicita sua participação, porque se estabelece a necessidade de falar o *brasileiro*. Na interação aluno-aluno, sua participação é constante, mas sempre usando a língua alemã. Dessa forma, as colegas, quando o auxiliam, conforme evidencia o trecho apresentado, usam as duas línguas, ou seja, o *alemão* como língua de conversação e o *português*, circunscrito às referências da parte escrita em foco. Assim, nesse trecho, o aluno Valdir, diante da pausa deixada pela colega, toma o turno (7) apresentando através de um vocábulo em *brasileiro* (sim), uma confirmação. Depois ele simplesmente passa a copiar e a responder às questões propostas pela atividade.

A professora eventualmente chama a atenção desse aluno para o uso que realiza da língua alemã na escola. Nesses momentos, então, é uma relação assimétrica que parece se estabelecer na interação professora-aluno. Enquanto ela procura melhorar o rendimento escolar desse aluno, através do aprimoramento da língua portuguesa, ele adota o silêncio como meio de preservar sua face (Goffman, 1963). Nesse sentido, é possível afirmar que, o que acontece na sala de aula, repete as atitudes das pessoas da comunidade diante de um evento de letramento em *português*, ou seja, ao participarem de um evento como reunião na comunidade, onde pessoas de fora da comunidade, que usam somente o *brasileiro*, colocam-se como falantes primários, a participação das pessoas da comunidade é de ouvintes primários. Quando lhes é concedido o turno, solicitada a sua participação, aparece, tal como na sala de aula, o silêncio. Na comunidade, os eventos acontecem geralmente nas três línguas, mas, nos casos em que a pessoa orientadora do evento não domina a língua alemã, há pouca participação das pessoas da comunidade como falantes na interação.

No evento de letramento **Und dann ein risquinho hier** também se estabelece a Estrutura de Participação IIIb. O excerto seguinte evidencia essa interação aluno-aluno, e foi registrado também (tal como outros trechos já apresentados) no dia 29/08/96. Trata-se dos alunos da 4ª série trabalhando em pares, ou seja, embora não sentem juntos procuram

resolver suas dúvidas em relação às atividades do livro com o colega a sua frente, ou com o mais próximo, uma vez que a professora se encontra atendendo outra série.

9. **Jorge**- Quero explicação // como faz isso aqui?
10. **Sérgio**- Isso, isto, ali tá escrito no discurso direto no discurso indireto.
11. **Jorge**- Uuhum.
12. **Sérgio**- O Alce falou: estamos aqui para decidir o que faremos com o tigre. O Alce colocou
13. **Jorge**- nicht so schnell expliquire (**não explique tão rápido**)
14. **Sérgio**- que estavam ali para decidir o que fariam com o tigre. Dann musst mann hier (**Então você precisa escrevê aqui**) / um grup um grupo grit gritou: morte para o tigre, vamos massacrá-lo. // Tem que explicá o resto também? // Um, um grupo gritou, nós mataremos o tigre, vamos, nós vamos massacrá-lo, musst mann hier schreiben, (**você precisa escrever aqui**), und hier (**e aqui**) Dona tartaruga entrô na discussão, e concorda com o raposo, de forma alguma concordarei com a violência. Dona tartaruga musst dann hier hin schreiben, (**Dona tartaruga você precisa escrever aqui**) dona tartaruga, entrô na discussão, musst hier, (**precisa aqui**) e concor, nós concordamos com a, os raposos, de forma alguma concordaremos com a vio, com as violências.
(barulho de nariz assoando)
15. **Jorge**- Tá loco isso ali!
16. **Sérgio**- Eu tava roncando né. (incomp.)
17. **Jorge**- Dann das schtik von gestern mitach / hat gestern die Neiva (pesquisadora) gesagt. (**Naquela parte na qual, ontem à tarde, a Neiva falou.**)
18. **Sérgio**- Ein bisschen? (**um pouco?**)
19. **Jorge**- Não, ein bisschen, ai, ai, ein tings errado gesagt. (**um pouco, ai, ai, naquelas questões onde se respondia errado**)
20. **Sérgio**- Estudos Sociais und (**e**) Ciências?
21. **Jorge**- Não! andere tings vo wier gestern weiss Du vo wier haben errada gesagt. (**outras questões nas quais nós ontem, sabe, naquelas que nós respondemos errada**) (//)
22. **Sérgio**- Nein, vamo, vamo / schreibe mall jets, vamo. (**Não, vamo, vamo (pausa) escreva agora, vamo**)
23. **Jorge**- Vamo escreve agora, vamo, agora.
24. **Sérgio**- Weissst Du gest vie mall musst jets mache. (**Agora você sabe como fazer**)
25. **Jorge**- Eu sei. (//)
26. **Sérgio**- Dann mache / dann mache! (**Então faça (pausa) então faça!**) (//)

Estabeleceu-se a Estrutura IIIb no evento de letramento **Und dann ein risquinho hier**, conforme evidencia o excerto acima, porque o tópico inicial fica suspenso durante um período, no qual os participantes, os alunos, engajam-se num tópico que derivou desse

primeiro, retomando posteriormente o tópico inicial. No início, turno 9 a 14, os alunos Jorge e Sérgio negociam as questões referentes a discurso direto e indireto, passando, no turno 15, a realizar comentários sobre outras questões que a pesquisadora teria trabalhado no dia anterior. Não há um entendimento a respeito destas questões (turno 15 a 21), assim, no turno 22, o aluno Sérgio retoma o piso primário. Esse piso conversacional, onde ocorre a negociação de sentido da questão que estão respondendo, está intercalado por um piso secundário que traz como tópico questões trabalhadas no dia anterior.

Quanto à língua alemã, desencorajada nos eventos anteriormente apresentados, seu uso apareceu reiteradamente no evento de letramento **Und dann ein risquinho hier**. Observou-se uma certa dificuldade dos alunos em se distanciarem do texto escrito em *português*. Assim, realizam a leitura das questões da atividade usando o *português*, com uso restrito do *brasileiro*, e um uso do *alemão* como meio de contextualização, ou seja, para indicar o local da resposta. Na interação aluno-aluno (Configuração IIIb) acima apresentada, o aluno Sérgio, por exemplo, no turno 14, usou *Dann musst mann hier* (**Então você precisa escrevê aqui**), *musst mann hier schreiben* (**você precisa escrever aqui**), *und hier* (**e aqui**), *Dona Tartaruga musst dann hier hin schreiben* (**Dona Tartaruga você precisa escrever aqui**), *musst hier* (**precisa aqui**), ou seja, falas em *alemão* estão sucedendo as respostas e estão aparecendo para indicar o local no qual as mesmas deveriam ser escritas.

Quanto a Jorge, ao solicitar a explicação (turno 9), procurou inicialmente monitorar a sua fala usando o *brasileiro*. Isso talvez tenha acontecido porque ele tinha conhecimento de que estava sendo gravado, e qualquer situação mais formal em sala de aula significa uma ameaça ao uso constante que realiza da língua alemã. A partir do turno 17, parece ter se distanciado da situação de observação, passando a usar praticamente só a língua alemã. O tópico da conversa também passou a ser outro, pois tentou recordar, junto com seu colega, uma atividade na qual a pesquisadora teria lhes prestado auxílio. No caso dessa classe, é relevante considerar o piso conversacional, pois, de acordo com o modelo cultural de ensinar da professora, é preciso usar o *português/brasileiro* em eventos de letramento baseados em textos dos conteúdos disciplinares. O aluno que está freqüentando a escola há 7 anos, como é o caso de Jorge, provavelmente já assimilou esse modelo escolar. O que evidencia isso é o turno (23), no qual esse aluno passa novamente a fazer uso do *brasileiro*,

para se referir às atividades escritas a que procuravam responder. O aluno Sérgio, em *alemão*, chama atenção do aluno Jorge em *alemão*, no sentido de voltar à atividade escrita, mas este, a partir daquele momento, responde em *brasileiro*.

A fala de Sérgio parece não estar tão monitorada quanto a de Jorge. Considerando os registros de diário de campo, observou-se que Sérgio geralmente explica as atividades ao seu colega Jorge primeiro em *alemão*. São vários os momentos, registrados em diário de campo, em que o aluno Sérgio, após receber explicação individual da professora, procura apresentá-la ao seu colega inicialmente em *brasileiro*, repetindo-a logo depois, em *alemão*. Neste caso, como é um aluno que não apresenta dificuldades de aprendizagem, conforme depoimento da professora, não sofre repreensões pelo uso do *alemão* em sala de aula, conforme pôde ser observado. Ao contrário, a professora interfere para elogiá-lo pela sua atuação em classe. Reiteradamente ouviam-se comentários, como *é muito bom contar com esses ajudantes em sala de aula devido à classe ser multisseriada*.

No evento de letramento **Und dann ein risquinho hier**, que acontece na interação aluno-aluno, observou-se que a fala dos alunos sobre a atividade escrita é uma tentativa de parafraseamento do texto escrito. Geralmente fazem a leitura das questões, e usam o *alemão* como meio de envolvimento e de contextualização da atividade e/ou texto escrito. Os comentários dos alunos, em *brasileiro* ou *alemão*, no sentido de negociar o significado do texto escrito em *português*, são restritos.

As dificuldades com o português escrito

No excerto apresentado para caracterizar o evento de letramento **A hora de perguntar**, observou-se, por exemplo, que a frase apresentada como modelo pelo livro didático tornou-se o ponto de partida da explicação da professora. Ou seja, o livro apresentava uma questão modelo, acompanhando a parte explicativa, e, logo depois, o seguinte enunciado *Vamos exercitar! 1. Copie o quadro no seu caderno e complete-o:* (Guedes, 1991:155). Como o enunciado não é suficientemente explícito sobre a resolução da atividade, sendo mais um convite para trabalhar, aparece, em seguida ao enunciado, um modelo que apresenta uma questão respondida. De um lado, então, a questão no discurso direto, *O Alce falou: - Estamos aqui para decidir o que faremos com o Tigre*, e, de outro

lado, a resposta, em discurso indireto, *O Alce falou que estavam ali para decidir o que fariam com o Tigre*. As questões seguintes precisariam ser passadas para o discurso indireto. A professora partiu dessa primeira questão, tornando-a um tópico de sua explicação, e acrescentou em sua fala: *discurso indireto é quando alguém outro fala*. O texto explicativo do livro didático é o seguinte: *discurso indireto - O narrador transmite a fala do Raposo, um personagem*. (Guedes, 1991:155) Dessa forma, pode-se afirmar que a professora procurou fazer uso da fala facilitadora, passar o *português* para o *brasileiro*, substituindo esse trecho do livro por (5) *o otro, o otro fala isso, que o grupo gritou. (...) e isso serve para formar o discurso indireto, uma otra pessoa, alguém otro está falando isso sobre*.

Os alunos da 4ª série, no evento de letramento **Und dann ein risquinho hier**, seguem os mesmos procedimentos. Após a solicitação de explicação do aluno Jorge, o aluno Sérgio toma o turno para ler o enunciado (10) *Isso, isto, ali tá escrito no discurso direto no indireto*. Não há uma fala seguindo esse enunciado, mas ele continua apresentando a primeira questão (frase) da atividade (12) *O Alce falou: estamos aqui para decidir o que faremos com o tigre. O Alce colocou*. Em seguida houve a interrupção do aluno Jorge que solicitou, em *alemão*, uma fala mais pausada (13) *nicht so schnell (não tão rápido)*. Ao retomar o turno, Sérgio termina de apresentar a possível resposta que havia iniciado no turno anterior (12) *O Alce colocou* (14) *que estavam ali para decidir o que fariam com o tigre*. Na apresentação das questões posteriores da atividade, esse aluno adotou os mesmos procedimentos: leitura da questão e da resposta que escreveu no seu caderno, fazendo uso da língua alemã para a contextualização espacial, isto é, para indicar o local das respostas.

Por conseguinte, pode-se afirmar que não houve uma negociação de sentido, pois Sérgio passou as respostas, conforme fizera em seu caderno, para o colega Jorge. Essas respostas, entretanto, apresentam algumas irregularidades que evidenciam uma certa insegurança do aluno Sérgio em relação a esse conteúdo. Na primeira questão, por exemplo, para fazer a substituição de discurso direto para indireto, ele troca a palavra *falou* por *colocou*. Na questão seguinte, apresenta uma mudança número/pessoa com a qual não obteve o acerto da questão, de acordo com o que o livro propôs. Substituiu a frase *Um grupo gritou: - Morte para o tigre! Vamos massacrá-lo* por *Um / um grupo gritou: // nós mataremos o tigre, vamos, nós vamos massacrá-lo*.

Esse evento de letramento evidencia uma dificuldade dos alunos em se distanciarem do texto escrito. Por estar em *português*, os alunos parecem apresentar uma certa insegurança para parafraseá-lo, por exemplo. Assim, a estratégia por eles usada é ler o trecho escrito em *português* e usar a língua alemã como meio para indicar o local das respostas. Ao usar a estratégia de acerto e erro para responder a essas questões, o aluno Sérgio mostra o modelo de aula de *Português* que conhece, ou seja, aula na qual a preocupação é a estrutura da língua, no caso, a estrutura do *português*. Ele procurou realizar o solicitado na atividade, mudar as questões do discurso direto para o indireto, e, para tanto, procurou substituir algumas estruturas e não a “oração” como um todo.

Em relação às línguas, nesse evento há um uso efetivo do *alemão*, do *português* e do *brasileiro*. Entretanto, devido à tradição oral da comunidade, as crianças têm pouco contato com o texto escrito em *português*, conseqüentemente, cabe à escola familiarizá-los com o letramento em *português*. Além disso, apesar de usarem um traço do modelo familiar, o uso do *alemão*, em geral, não é o suficiente para dar conta das atividades escritas em *português*, o que os leva a cometer “erros”. Embora a professora procure explicar, muitas vezes, os conteúdos em *brasileiro*, a tarefa de interpretar textos e fornecer respostas às atividades referentes a estrutura do *português* é bastante complexa, principalmente para aqueles que, além de precisarem se familiarizar com o *português*, precisam ainda aprender o *brasileiro* na escola. Nesse sentido, é possível compreender a professora, quando afirma que as crianças que só falam o *alemão* na família, ao ingressarem na escola, demoram um certo período até conseguirem dar significado às atividades que precisam realizar. Em alguns casos, como afirma a professora no trecho abaixo, há crianças, como a Karine, que repetem a 1ª série conseguindo somente construir esse sentido da fala em *brasileiro*, e conseqüentemente, as atividades escritas em *português* só serão realizadas na segunda vez em que a 1ª série é cursada, isto é, quando há repetência.

P. Bom isso que é / é uma dificuldade né, uma batalha ano após ano né, com / que nem eu tenho agora esse ano é com / no 1º ano um totalmente *alemão* / os outros depois né, um como esse do Kich sem falá esse do Arsênio que nem vem mais. Mais é / esses daqui estão bastante atrasado / não sei / a Karine então esse ano que ela tá aprendendo um pouco porque agora ela também já fala / também o *brasileiro* / mas ela entrou ano passado não sabendo falar quase nada né, quase mal e mal podia /

então agora ela tá indo mais ou menos bem né, não está 100% / está lendo já e se a gente conversa assim sobre aquilo que eles estão lendo né, a gente percebe que ela também entende o que que ela fala / então precisou repetir / repetir a 1ª série porque talvez é um motivo que não estava entendendo nada daquilo que estava fazendo. (Trecho de entrevista realizada no dia 09/09/96)

Momentos de transição entre eventos de letramento: Configurações e Estruturas de Participação

Observou-se que há uma preocupação da professora voltada para eventos nos quais se estabelecem as estruturas do Quadro Institucional, ou seja, as Estruturas I e II. Os alunos, entretanto, por fazerem parte de uma classe multisseriada, estão organizados em pares, resolvendo muitas atividades na interação aluno-aluno. Nessa interação, então, estabelecem-se as Configurações III e IV. Trata-se do evento de letramento **Und dann ein risquinho hier** no qual os alunos negociam a resolução de atividades, enquanto a professora, ouvinte secundária, participa somente quando um grupo e/ou série a ratifica como falante primária. Ou seja, o fator classe multisseriada é muito relevante para caracterizar os eventos de letramento, porque, enquanto na interação da professora com alunos de uma série estabelecem-se as Configurações I e II, os demais alunos estão envolvidos com a resolução de atividades estabelecendo-se as Configurações III e IV.

Considerando tratar-se de cinco séries tendo aula com uma única professora, pode-se imaginar que as atividades propostas sejam terminadas em momentos diferentes por cada um dos pares e/ou dos alunos. Dessa forma, se estabelece a configuração IV nos momentos de transição de atividades, por exemplo, ao término da resolução de atividades em pares, enquanto os alunos aguardam que a maioria acabe, a fim de passarem para a disciplina seguinte.

Nessa estrutura, há várias sobreposições de falas, porque o grupo se divide em diferentes subgrupos que conversam sobre tópicos distintos. Além disso, não há uma regularidade quanto ao uso das três línguas, e a professora não monitora as falas dos alunos nessa Configuração. Observe-se que no trecho a seguir há uma constante mudança quanto ao uso das duas línguas, *alemão* e *brasileiro*. É importante considerar a opção de língua realizada pelo aluno Valdir (2ª série), pelo aluno João (encostado), que está se

familiarizando com o *brasileiro* nesse período escolar, e pelo aluno Claudio (2ª série), que afirma não saber a língua alemã.

27. Valdir- Tá, dann kommst Du heut midach riber. (Tá, então hoje à tarde você vem na minha casa)
28. Sérgio- Ja! (Sim!) (/ /). Dann ein lang lagat der hat sich nie in der Walt verloren, né! (risada) (Havia uma vez um lagarto que nunca se perdia pelo mato afora, né?)
29. Marcos- Hier João, warum hast Du vier der, vier der Antônio und der Gado (Claudio) gegeben, und vier uns gibst kein eins quel? (Aqui João, por que você deu para o Antônio e o Gado (Claudio) e não deu um para nós?)
30. Claudio- Esse é nosso, é nosso!
31. Sérgio- Vier mich gebst Du naher auch eins. (Depois você vai dar um para mim também)
32. Claudio- Esse é nosso, né que o Antônio ganhou?
33. João- Ja. (Sim.)
34. Valdir- Der braucht dass nicht gekricht. (Não precisaria ter recebido)
35. Jorge- Zwei schtik, (dois) dois.
36. Sérgio- Vass ein dummer guri hat eins gekricht, jets viell der noch eins haben. (Mas que menino bobo, já ganhou um e agora ele quer mais outro) (//)
37. Jorge- Ja. (Sim)
38. Sérgio- Fica quieto, você não, acontece que não acabou.
39. Micheli- Agora porque / porque tá gravando até o Jorge (incomp.)
40. Valdir- Der braucht dass nicht gekricht haben. (Ele não precisaria ter ganhado isso)
41. Jorge- Vamo der andere vecht tunn? (Vamos guardar o outro?) Hier der dann, der dann, (Este aqui, este aqui) no meio da carpa, da sua casa.
42. Marcos- Ach so (incomp.)
43. Sérgio- (incomp.) der lagat, hat sie in der wald gelecht (o lagarto deitou-se no mato)
44. Valdir- Quel quibst der? (Você vai dar este, né?)
45. Sérgio- einmall hat sie ein Ei gelecht, (um dia ela pôs um ovo) (incomp.)
46. Marcos- Sai, sai, sai, sai, sai,
47. Sérgio- und dann haben sie geschtriten welche der Eier, (então brigaram por causa dos ovos)
48. Valdir- In ein sthal. (em um galpão)
49. Sérgio- Dann haben sie geschtriten welche der Eier. (brigaram por causa dos ovos)
50. Marcos- Was? (O quê?)
51. Sérgio- (incomp.) dann haben sie geschtriten wall der lagat keinen Ach hat (brigaram porque o lagarto não tem ânus) (//) (Incomp.)

52. **Sérgio**- Olha uma carrancada!

(Incomp.)

53. **Marcos**- Pchiiit / pchiit! Que? (incomp.)

O aluno Valdir, em *alemão*, (27) convida seu colega Sérgio (4ª série) para ir à sua casa. Este lhe responde afirmativamente (Io - **Sim**), e, em seu turno (28) inicia uma piada. Após uma pausa, entra o aluno Marcos (4ª série) que em *alemão* questiona João (o aluno encostado), em *alemão*, sobre o motivo pelo qual ele teria dado uns brinquedos (bonequinhos de plástico) para os colegas, Antônio e Claudio, e nenhum para ele. O aluno Claudio (2ª série), que entrou na escola falando somente o *brasileiro*, e que afirma compreender muito pouco do *alemão*, toma o turno e se defende na língua que conhece dos comentários em *alemão* do aluno Marcos. Segundo ele, (30) *esse é nosso, é nosso!* No caso, seria dele e do seu irmão Antônio. Depois de uma breve pausa, entra o aluno Sérgio com uma fala em *alemão*, questionando o João para ver se ele também ganharia um bonequinho. Seu questionamento aparece em forma de afirmativa (31) *Depois você vai dar um para mim também*. O aluno Claudio retoma o turno, e, em *brasileiro*, afirma novamente que os brinquedos seriam deles, questionando o aluno encostado (32) *Esse é nosso, né que o Antônio ganhou?* Há, então, uma confirmação do aluno encostado, em *alemão* (33) *Ja - (Sim)*.

O tópico da conversa mantém-se na questão dos brinquedos. Dessa vez, o aluno Valdir (2ª série) afirma em *alemão* (34) que os seus colegas Antônio e Claudio não precisavam ter recebido os brinquedos. O irmão desse aluno, Jorge, toma o turno e inicia sua fala em *alemão*, repetindo uma palavra em *brasileiro* no final (35) *Zwei schtik (dois), dois*. Há, então, uma mudança de código dentro da mesma oração, ou seja, o aluno reitera sua fala fazendo uso de outra língua, no caso, do *brasileiro*. A língua predominantemente usada na interação em que se configura essa Estrutura é o *alemão*. Apenas o aluno Claudio fez uso do *brasileiro* em sua fala, e Jorge também, mas só no momento da mudança de código. A fala seguinte (36), do aluno Sérgio, continua sendo em *alemão*. Segundo ele, Jorge também já teria recebido um brinquedo de João e estava querendo mais um. Recebeu uma resposta afirmativa desse aluno (37) *Ja - (Sim)*. Inconformado com essa resposta, Sérgio retoma o turno, dessa vez fazendo uso do *brasileiro*, para dizer ao colega Jorge que

não deveria estar participando da conversa, porque não terminara as atividades. Vale ressaltar essa fala porque contextualiza o momento em que acontece a configuração IV, ou seja, ela se estabelece a partir do momento em que um certo número de alunos terminam as atividades escritas. Além disso, depois de uma sucessão de falas em *alemão*, o aluno Sérgio optou por usar o *brasileiro* para chamar a atenção do colega. Isso significa que, para isso (chamada de atenção) é preciso usar o *brasileiro* em sala de aula. A fala seguinte, da aluna Micheli (2ª série), confirma essa situação de uso, pois, usando o *brasileiro*, ela reitera a chamada de atenção do colega Sérgio, afirmando que até o Jorge estaria, provavelmente, participando da conversa por causa da gravação.

No turno 40, Valdir (2ª série), retoma o assunto dos brinquedos. Fazendo uso da língua alemã, afirma que o outro não precisaria ter ganhado o brinquedo. No caso, não deixa explícito a quem está se referindo em sua fala, se é aos irmãos Antônio e Claudio ou se é ao seu próprio irmão, o Jorge. Em seguida, o aluno Jorge se dirige ao aluno encostado sugerindo que guarde o brinquedo que ainda tem (41) *Vamo der andere vecht tunn? Hier der dann, der dann, no meio da carpa, da sua casa (Vamos guardar o outro? Este aqui, este, no meio da carpa, da sua casa)*. Pode-se observar que iniciou a fala com uma palavra em *brasileiro* (vamo), passando logo depois para o *alemão*, e voltando, no final, à língua inicial, para indicar o lugar no qual João (o aluno encostado) poderia guardar o objeto. No caso dessa indicação, permanece uma dúvida em relação à escolha lexical “carpa”, pois não há uma definição do termo, nem em nível de comunidade. Pelo emprego na oração parece tratar-se do termo casa, que aparece logo depois.

O aluno Marcos (4ª série) retoma o turno usando a língua alemã (42) *Ach so (Ah é assim)*. Considerando a incompreensão do trecho seguinte, tornou-se difícil saber o que este aluno estava querendo dizer e a quem estava se dirigindo. Em seguida, Sérgio dá continuidade, em *alemão*, à piada que iniciou em um turno anterior (28). Embora tivesse participado de um outro piso conversacional, nesse momento, retoma o piso primário, a piada. As falas seguintes desse aluno dão seqüência à piada, terminando-a com a fala (51). Intercalando suas falas, Valdir (44) interroga, em *alemão*, o aluno encostado, perguntando-lhe se iria dar o brinquedo que está sobre a mesa para ele. Depois o aluno Marcos (46), em *brasileiro*, pede licença para alguém. A seguir, o aluno Sérgio (47) e novamente o Valdir

(48) fazem um questionamento sobre a piada, perguntando se o ocorrido com o personagem, no caso o lagarto, foi no galpão. O aluno Sérgio ignora este questionamento do colega e repete a fala do turno anterior. Vale lembrar que toda fala relacionada à piada é em *alemão*, inclusive a repetição (49). Na seqüência, está a fala do aluno Marcos (50) que apresenta uma locução interrogativa (O quê?), provavelmente, relacionada com a piada. E, finalmente, a fala conclusiva da piada (51). O que se seguiu foi uma grande pausa, decepcionando o aluno Sérgio que, por ter contado uma piada, esperou risos dos colegas. Procurando compensar a sua frustração faz, então, uma careta, chamando a atenção dos colegas para tanto (52) *Olha uma carrancada!* O aluno Marcos então toma o turno, pede silêncio e apresenta uma interrogação (53) *Pchiiit! / / / pchiiit! Quê?* (incomp.)

A chamada de atenção (pchiiit / / / pchiiit!) pode estar relacionada à fala da professora que aparece logo em seguida. Considerando a localização espacial dos alunos da 1ª série, turma com a qual a professora estava trabalhando, e desse grupo de alunos na sala, pode-se afirmar que fisicamente estavam bastante próximos. Assim, devido à proximidade da professora como falante primária no evento de letramento **A hora de perguntar**, o aluno Marcos solicita silêncio dos colegas. Enquanto no grupo de alunos reunidos no canto da sala, havia-se estabelecido a Configuração IV, na qual há normas mais flexíveis a respeito do uso das línguas; no evento de letramento, que estava acontecendo na interação professora-alunos (1ª série), as normas quanto ao uso do *brasileiro* eram rígidas, embora isso não fosse explicitado constantemente pela professora. Observe-se o trecho que caracteriza o evento **A hora de perguntar**:

54. **P.** - Homem, mulher (incomp.) não é diminutivo

55. **Marcos.** João, darf mann nicht meschen! (**João, não pode mexer!**)

56. **P.** rainha rei / mãe pai / madrinha padrinho, (incomp.) galinha, galo, vaca, boi / escrevê junto ali.

(conversas das crianças - incompreensíveis)

57. **P.** Tão prontos?

(conversas incompreensíveis)

58. **João.** Quero vê agora

59. **Marcos.** Espera.

60. **Luis.** Professora!

O excerto apresenta o evento de letramento **A hora de perguntar**, acontecendo em uma aula de *Português* na qual a professora procurou explicar, aos alunos da 1ª série, o gênero de algumas palavras. Os alunos tinham copiado uma lista de palavras da lousa e estavam tentando completar. Percebendo uma certa dificuldade dos alunos em relação à atividade, a professora procurou auxiliá-los. A língua efetivamente usada nesse evento foi o *brasileiro*. Embora o *alemão* apareça nas falas paralelas dos alunos durante esses eventos, a professora usa estritamente o *brasileiro* e o *português*. Por exemplo, a fala do aluno Márcio, entre os turnos tomados pela professora, é em *alemão* (55) *João, darf mann nicht meschen!* (**João, não pode mexer!**).

Em relação ao Quadro Interacional, estabeleceu-se no evento a Estrutura Ib. Ao lado, os alunos reunidos no canto da sala mantêm a Estrutura IV. A fala (55) que emerge em *alemão* acontece, então, na interação aluno-aluno (Estrutura IV). Como não há normas quanto ao uso das línguas nessa interação, não houve comentário de censura da professora relacionado a esse uso.

Esse evento de letramento, **A hora de perguntar**, mostra o trabalho realizado em relação à aprendizagem do *português* escrito, desde o período de alfabetização. A atividade com o gênero das palavras e a menção ao grau das palavras, (54) ... *não é diminutivo*, aponta para um trabalho na disciplina de *Português*, centrado em atividades de metalinguagem, visando, a partir daí, o ensino do *português* escrito. Os textos da cartilha trabalhados nesse período também evidenciam o modelo de alfabetização proposto pela professora. Há por parte dela uma preocupação com a forma escrita. Textos como o que está registrado abaixo, trabalhado com os alunos da 1ª série no dia 27/08/96, são passados na lousa; os alunos copiam, lêem em grupo, lêem individualmente e, depois, geralmente passam a fazer atividades referentes à estrutura do *português*.

O pato
 O pato nada no lago
 Pepeu não nada.
 Pepeu é o cão de Felipe
 Felipe jogou pão na água
 Ele falou:
 Epa! O pato papou a mão.

Pode-se afirmar, então, que há uma distância sensível entre o modelo de letramento que a criança traz de casa - no qual o texto em *português* é informativo e a língua envolvente é o *alemão* - e o modelo de letramento apresentado pela escola, no qual o texto não é relevante para a criança, porque apresenta um sentido vago devido à preocupação de ensinar “letras” através da repetição das mesmas no texto. Além disso, em casa, há uma constante mudança de código de uma língua para outra, e na escola, embora haja um uso efetivo do *brasileiro* e do *alemão* no evento de letramento **Und dann ein risquinho hier**, os alunos quando precisam resolver atividades referentes às estruturas do *português* padrão, parecem sentir dificuldades.

Nesse momento, apresenta-se o aluno encostado que procura fazer suas primeiras construções em *brasileiro*, iniciando algumas frases, mas sem conseguir terminá-las. João vibra ao conseguir falar alguma palavra nova ou frase completa. Os exemplos a seguir evidenciam essa tentativa de João: *Quero vê! / Agora minha / dá meu que; Depois ela vai ponhá lá em cima*. Do ponto de vista do *português* padrão, a última construção apresentaria “erros”; entretanto, essa comparação não é realizada na escola em nível de fala. A exigência quanto ao uso do *brasileiro* na fala tem relação com os eventos de letramento que se estabelecem no Quadro Institucional. A distância entre o oral e o escrito é bastante relevante na classe, pois, enquanto se dá ênfase à aprendizagem da língua padrão na escrita, na oralidade os alunos passam de uma língua para outra, *alemão* e *brasileiro*, até aprenderem o mínimo de vocabulário da variedade do *português* usado pela comunidade, o *brasileiro*, que lhes permita comunicar-se nessa língua.

Nos eventos de letramento **Und dann ein risquinho hier**, e nas interações aluno-aluno nos momentos considerados informais em sala de aula, nos quais predomina a Configuração IV, acontece muito dessa aprendizagem do *brasileiro*. Isso ocorre, porque são momentos em que há menor rigidez quanto às normas escolares, fazendo com que os alunos se sintam com mais liberdade para fazer construções, usando o empréstimo e a mudança de código. A partir dessas interações (Estrutura IIIa, IIIb e IV), que acabam prevalecendo em sala de aula (devido ao esquema escolar estabelecido pela professora para a classe multisseriada), os alunos constroem uma visão positiva do *alemão* na classe, pois, para uma

efetiva participação em tais interações, faz-se necessário saber falar as duas línguas (*alemão e brasileiro*).

A continuação da aula em foco: o que acontece além dos eventos?

O trecho seguinte da aula do dia 29/08/96 mostra, novamente, os usos das duas línguas ao estabelecer-se a Configuração IV na interação aluno-aluno. A mudança de uma língua para outra é constante nesses momentos, aparecendo alguns dos primeiros arranjos, ou falas do aluno encostado em *brasileiro*, bem como, falas-respostas em *brasileiro* diante de falas em *alemão* dos alunos que se definem monolíngües em *brasileiro*.

61. **João**- Quero vê? / Agora minha / dá meu que (incomp.)

(conversas incompreensíveis)

62. **João**- Ohhhh Neiva (pesquisadora), wie macht mann mitt denn rádio vier music mitt denn fita? (**Neiva, como se faz para que este rádio toque música?**)

63. **E**- Wahl denn rádio ist bloss vier gravire. (**Porque esse rádio é só para fazer gravações**)

64. **João**- Uuuuum.

65. **Claudio**- (incomp.)

66. **E**- Ahhh é?

(incomp.)

67. **Marcos**- João, Du nicht geben tá (**não dê, tá**) / teus bonequinhos pros otros, você tem que ficá com teus bonequinhos.

Enquanto na fala 61 João procura usar o *brasileiro*, na fala seguinte (62) passa novamente a usar a língua alemã. Em *brasileiro*, sua fala é curta, marcada por pausas, havendo uma mudança rápida para a língua alemã. Considerando o trecho anterior, no qual emergiu a fala da professora em *brasileiro*, no evento de letramento **A hora de perguntar**, pode-se afirmar que esse aluno, encontrando-se próximo ao local do evento, poderia já ter assimilado que, para participar desse evento, a língua de uso deveria ser o *brasileiro*. Então, para não ser marcado como diferente, procurou fazer uso da língua efetivamente usada por professora e alunos naquele evento. Logo depois dessas falas (58) e (61), distanciando-se um pouco do local em que estava ocorrendo esse evento de letramento, o aluno João passa a usar o *alemão*.

No turno seguinte, João usou algumas palavras do *brasileiro* em meio a sua fala em *alemão* (62) *Ohhhh Neiva, wie macht mann mitt denn rádio vier music mitt denn fita? (Olha Neiva, como se faz para que este rádio toque música?)*. O emprego das palavras *rádio* e *fita*, em *brasileiro*, apontam para a característica do *alemão* da comunidade, ou seja, o emprego de palavras em *brasileiro* para aquelas que não conhecem termo equivalente na língua (cf. explicitado na sessão 2.2.2). A fala seguinte da pesquisadora (63) *Wahl denn rádio ist bloss vier gravire. (Porque esse rádio é só para fazer gravações)* também apresenta tais características do *alemão*. Ou seja, tanto os vocábulos usados na fala (62), *rádio*, *music* e *fita*, quanto na fala (63) *rádio*, *gravire*, são usados em *brasileiro* dentro de falas em *alemão*. No caso de *music* e *gravire*, são palavras do *brasileiro* para as quais foram atribuídos traços do *alemão*.

A estratégia de mudança de código (cf. Gumperz, 1982), comumente usada por falantes bilíngües, também aparece sendo usada na interação aluno-aluno (Configuração IV). No turno tomado por aluno Marcos (67), ele inicia a fala em *alemão*, terminando-a em *brasileiro* *João, Du nicht geben tá (não dê, tá) (pausa) teus bonequinhos pros otros // você tem que ficá com teus bonequinhos*. Não houve a mudança de um vocábulo para o qual não há nome correspondente em *alemão* na comunidade. O aluno passou de uma língua para outra realizando todas as justaposições necessárias para adaptar os dois sistemas gramaticais distintos.

A IV Configuração é a que revela os momentos de maior abertura e flexibilidade na interação, uma vez que os alunos se deslocam de um lugar para outro na sala, e não há controle de tomada de turnos por parte da professora. No caso dessa classe, tal controle geralmente se estende à questão do uso das línguas, mas isso não acontece nessa Configuração. Há, então, além da mudança de código, brincadeiras lingüísticas, construção das primeiras falas em *brasileiro* do aluno encostado, enfim, uma certa liberdade no uso das línguas.

Observe-se o último trecho registrado da aula do dia 29/08/96.

68. **Claudio**- Ele não deixa, não deixa a gente fazê também.

(incomp.)

69. **Claudio**- Ele deu só prá olhá né.

(Incomp.)

70. **João-** Depois ela vai ponhá lá em cima.
 71. **Claudio-** Não.
 72. **Marcos-** Daí depois ela vai gravá, Claudio.
 73. **Claudio-** Por que que não faz agora?
 74. **João-** Ja, ich haben dass zuhause geschriben. (**Sim isso eu ainda escrevi em casa**)
 75. **Marcos-** Quem disse?
 76. **João-** Ja, (**Sim**) eu sempre faz isso, uma manhã daí daí aqui, otra manhã completa aqui. Na outra carteira.
 77. **Marcos-** Nada, ela põe um minuto em cada carteira, né Ricardo?
 78. **Claudio-** Carteiro (risos)
 79. **Marcos-** Carteira.
 80. **Claudio-** Uuhu carteiro.
 81. **João-** Carteira.
 82. **Claudio-** Isso não é carteiro de trazê carta?

Na seqüência 68/82, os alunos Marcos (4ª série), João (aluno encostado) e Claudio (1ª série) continuam conversando sobre diversos assuntos. A partir do turno (70), o tópico da conversa passa a ser a gravação das aulas. No turno (74) o aluno encostado relata em *alemão* que resolveu parte de sua atividade escrita em casa. Mas ainda, no mesmo turno diz aos dois colegas que é preciso colocar o gravador na outra carteira. O aluno Marcos (77) responde que ela (a pesquisadora) põe um minuto em cada carteira. A partir dessas duas falas o aluno Claudio (turno 78) estabelece uma brincadeira lingüística com os itens lexicais 'carteira' e 'carteiro'. Seguindo tal fala há uma risada. Provavelmente este aluno percebeu pelo contexto tratar-se do uso da palavra carteira e não carteiro. Os dois alunos reapresentam-lhe a palavra, mas ele continua insistindo que se trata da palavra carteiro. Finalizando tal brincadeira, Claudio explica, no turno (82), que não se tratava de um carteiro que traz cartas (turno 82).

O trecho seguinte apresenta a seqüência da aula foco. Pode-se observar que na interação aluno-aluno continua se mantendo o Quadro Interacional.

83. **Marcos-** Aí você, olha Claudio, hier (**aqui**).
 84. **João-** Claudio!
 (Incomp.)
 85. **Claudio-** O apelido?
 86. **João-** É Claudio.
 87. **Claudio-** Cado é o apelido / o apelido.
 (Incomp.)

88. **Claudio-** João!
89. **João-** Quero vê este lá?
(incomp.)
90. **João-** Seis, sete, oito, nove, dez, onze
91. **Cláudio-** onze, doze, falta o doze
(incomp.)
92. **P-** Teria que encapá as caixa com esse papel, mas não quero nem sabê! (Risos)
Depois cada vez é assim. Talvez depois dá prá encapar umas caixas até menor desse, talvez uma caixa de giz. Nem sei se eles vão olhá até isso.
(incomp.)
93. **Marcos-** Maria! O lápis na carteira!
(incomp.)
94. **João-** Neiva holl dass (**pega aqui**)
95. **E-** Oi
(incomp.)
96. **João-** Um, dois, quatro, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, então até o doze.
(Incomp.)
97. **Cláudio-** É o radinho? Tá gravando?
98. **João-** Sim, deixa
(incomp.) (bastante barulho)
(*Professora posiciona-se atrás de sua mesa*)
99. **P** - Nós vamo i na missa agora, e, eu não quero ver ninguém brincando lá na igreja. Quem brinca eu puxo pela orelhinha e, boto prá fora. Der João und der Dilson haben on Sontag in der Messe geschpilt, misst mann hinn gehen und ein Ohr puchen. Aber das musst die Mutter ja mahen. Mann kann nicht in die kirche spillen. (**O João e o Dilson só ficaram brincando no domingo, deu vontade de ir lá e puxar as orelhinhas, mas quem deveria ter feito isso são as mães. Não se deve brincar na igreja.**)
(incomp.)
100. **Sérgio-** Tem que, agora por causa que você não,
101. **P** - Não entendi nada.
102. **Marcos-** Assim quando eles tem que assim se abaixa, eles não queria se abaixar.
103. **P** - Uhhh, não é só de se abaixa sempre, é só acho que na missa nem uma vez não nem na hora que o,
104. **Marcos-** Sim, depois,
105. **P** - Prá entra e prá sai, é só na hora do culto que a gente se ajoelha quando o ministro, quando tira a comunhão lá do sacrário, mas quando é missa nem se ajoelha tanto. Tá / não precisam correr porque não tem nada pegando fogo.
(//)
106. **P** - (tosse) Mit der auframmen hier, (**Com essas arrumações aqui**) isso tá me atacando, agora to começando a tossi mais denovo.
107. **E-** Ach, veher denn staup. (**Ahh, por causa da poeira**)

Na seqüência 83/98 a interação aluno-aluno continua estabelecendo a Estrutura IV. Eventualmente, há um único piso conversacional e todos se engajam no mesmo, como na seqüência 83 a 87. Depois disso, os turnos estão intercalados por falas incompreensíveis, o que dificulta reconhecer o piso conversacional da interação. Nos turnos 90 e 91, os alunos João e Cláudio são falantes e ouvintes primários. Logo após uma fala incompreensível, a professora toma o turno (92) para se dirigir à pesquisadora, pois, como estava organizando a sala e contando com a sua ajuda para tanto, afirma que seria necessário encapar umas caixas nas quais guarda material didático no armário que se encontra no fundo da sala.

Nos turnos que seguem torna-se difícil identificar o piso conversacional. Vale destacar os turnos tomados pelo aluno encostado em que usa ora o *alemão* (94), ora o *brasileiro* (96 e 98). No turno 99, a professora procura engajar todos os alunos em participar do mesmo piso conversacional. Não houve uma fala solicitando tal participação, mas o posicionamento da professora atrás de sua mesa, observando atentamente a classe pode ser interpretado como uma pista de contextualização sinalizando que precisavam silenciar, porque a professora queria falar a todos. A partir disso, a professora organizou um aparente caos, ou seja, por tratar-se de cinco séries na mesma sala, há várias interações se estabelecendo simultaneamente, por isso, uma pessoa de fora pode ver a classe como “baguncenta”. Para a classe, entretanto, são momentos de aula que acontecem diariamente e nos quais há um princípio de organização próprio da classe.

Quanto ao Quadro Interacional da Configuração IV, passa a estabelecer-se a Configuração Ia, na qual a professora se torna falante primária e dirige-se a todos os alunos, que podem responder individualmente ou em coro. A maioria dos alunos estava participando da Configuração IV, porque se tratava de um momento no qual muitos tinham terminado as atividades e estavam aguardando que os demais concluíssem, a fim de passarem para a disciplina seguinte.

A professora inicia sua fala em *brasileiro* passando a usar o *alemão* no momento de chamar a atenção dos seus alunos. Como se tratava de um momento problemático, para explicitá-lo para os seus alunos, a professora usou a língua que desencorajava no evento de letramento **A hora de perguntar**, no qual estabeleceu-se a Estrutura Ia. Como o *alemão* é a 1ª língua de alguns alunos e da professora, bem como do grupo (comunidade),

provavelmente, o fato de a professora usar o *alemão* para a chamada de atenção está relacionada a um desses fatores. A partir das anotações do diário de campo, observou-se ser recorrente o uso dessa língua para chamar a atenção dos alunos.

Alguns alunos, nos turnos seguintes, procuram apoiar a professora nessa chamada de atenção. Ela praticamente ignora suas falas, reafirmando a questão do bom comportamento na igreja. Dessa vez, sua fala é em *brasileiro* e já soa um pouco menos reprobatória. Em seguida, enquanto os alunos saem da sala, dirige-se à pesquisadora, usando a estratégia da mudança de código (106) *Mit der auframmen hier, (Com essas arrumações aqui) isso tá me atacando, agora to começando a tossi mais de novo*. A pesquisadora responde usando a língua alemã (107) *Ach, veher denn staup (Ahh, por causa da poeira)*.

A V Configuração praticamente não se estabelece nessa classe, pois, tratando-se de uma classe multisseriada, são bastante restritas as aulas dirigidas conjuntamente a todos os alunos. Geralmente isso acontece só na aula de Ensino Religioso, quando se configuram as Estruturas II e IIIa.

Breve discussão

Retomando a apresentação dos eventos de letramento que acontecem nessa classe multisseriada, parece ser possível afirmar que há uma diferença de expectativas. A professora, mesmo que intuitivamente, estabelece os eventos **A hora de perguntar**, **Vamos Avaliar** e **Agora é para todos**, como os momentos de ensino-aprendizagem, monitorando sua fala e a dos alunos nesses eventos. Os alunos, por outro lado, procuram construir os significados do texto escrito com seus pares, nos eventos **Und dann ein risquinho hier**. Em tais eventos, fazem uso das três línguas, usando o *português* no momento da leitura do texto escrito; o *brasileiro* de forma restrita, pelo fato de terem uma certa dificuldade em se distanciarem da escrita; e o *alemão* como língua de envolvimento e contextualização espacial da atividade escrita. Dessa forma, por transitarem de uma língua para outra, *português, alemão e brasileiro*, e a professora geralmente fazer uso da última em sua fala, parece haver uma certa dificuldade dos alunos com o *português* escrito. Quando se trata de uma questão de análise lingüística, ou produção de texto, conforme definida pelo livro didático, a professora apóia-se na questão-modelo da atividade para construir o significado,

tal como aconteceu na questão sobre discurso direto e indireto, conforme apresentado. Mas o aluno que está estabelecendo um contato mais intenso, ou o seu primeiro contato com o *português*, nesse contexto escolar, precisa prestar atenção aos meios de expressão usados por seu interlocutor. Não se trata do *brasileiro* mas do *português* da escrita, pois parece que, quando a professora procura explicar, também não ocorre um distanciamento significativo do *português* escrito, pois a explicação geralmente acontece em forma de leitura, com pouco parafraseamento do trecho lido. O aluno, então, presta muita atenção ao que ela explica, a fim de ter uma compreensão, em nível lingüístico, da fala em *português*. Como consequência disso, observou-se o descompasso quanto à construção de sentido.

No trecho abaixo, o descompasso se explicita, especificamente, no evento de letramento **A hora de perguntar**.

1. **P** - Na página 155, Sérgio, sabe (incomp.) tão conseguindo, acompanhando. Então lá discurso indireto, o Alce falou que estavam ali para decidir o que falar com Chiquinho. Deu prá percebê que não era, que não é ele que falou isso? Alguém disse isso, o Alce falou que estavam ali para decidir o que falar com Chiquinho. Daí aqui ó, um grito grit, um grupo gritou: morte para o tigre, vamos massacrá-lo, é discurso direto, o grupo falou isso. Agora, / grito é. Agora como é que nós vamos fazer prá ser discurso indireto? (//)

2. **Marcos**- É, foi morto

A professora, no turno (1), procura dar ênfase ao conteúdo - formação do discurso direto e indireto - cedendo o turno aos alunos, para que confirmem a construção de significado e procurando realizar oralmente a questão que segue o modelo. O aluno reage apresentando uma resposta que confirma a construção de sentido da fala da professora, mas não do conteúdo. Ele toma o turno e responde: (2) *É foi morto*, o que mostra ter realizado uma interpretação da fala da professora *Daí aqui ó, um grito grit, um grupo gritou: morte para o tigre, vamos massacrá-lo, é discurso direto, o grupo falou isso. Agora, grito é. Agora como é que nós vamos fazer prá ser discurso indireto?* Ou seja, de acordo com a fala da professora, estavam condenando o tigre à morte, querendo massacrá-lo. Assim, foi morto, conforme o sentido evidenciado na fala do aluno. A professora ignora essa resposta, retomando o turno e, com ele, o tópico de sua fala anterior, pois, como não aconteceu a construção de sentido esperado, procura rerepresentar a "explicação", porque os alunos

precisariam construir o significado daquele conteúdo, a fim de conseguirem resolver as atividades propostas pelo livro didático.

Na explicação de conteúdos de Estudos Sociais, Ciências, Educação Religiosa e Matemática, o *brasileiro* aparece na fala da professora. A dificuldade maior parece centrar-se nas atividades de interpretação de texto e de metalinguagem da disciplina de *Português*. Há uma dificuldade dos alunos em “entenderem” um texto em *português*, uma vez que estão familiarizados, ou se familiarizando, com o *brasileiro*, e têm, em sua maioria, como língua de uso em suas casas, o *alemão*. Durante os eventos de letramento **Und dann ein risquinho hier**, os alunos geralmente fazem uso da língua alemã, e isso acaba sendo um fator auxiliar, tanto na aprendizagem das línguas, quanto na construção de sentido de um texto escrito em *português*.

Considerando, entretanto, que há uma diferença bastante significativa entre a língua e cultura da comunidade e aquela apresentada pelo livro didático, os alunos cometem “erros” (cf. a classificação de certo e errado do livro) freqüentes nas atividades que copiam do mesmo. As alternativas por eles desenvolvidas para chegar à resposta das questões é usar a “estratégia do pareamento”, conforme Terzi (1995), nas atividades de interpretação de texto. Nas atividades com a estrutura da língua, procuram seguir a questão-modelo. Embora a língua alemã seja usada nas explicações, isso não é garantia de acerto, pois há um caminho significativo que a maioria precisa fazer para chegar ao *português* escrito, ou seja, transitar do *alemão* dialetal para o *brasileiro* ou vice-versa para, então, chegar ao *português* escrito. A intermediação da professora, usando os traços de facilitação, sendo um deles a tentativa de tradução para o *brasileiro* e, quando necessário, para o *alemão*, ameniza o contexto de aprendizagem dentro deste cenário sociolinguisticamente complexo.

3.3.4 O olhar da professora para a análise etnográfica

Conforme orientação da metodologia etnográfica, é relevante apresentar aos participantes a análise da pesquisa a fim de negociar e/ou incorporar a opinião dos mesmos aos resultados encontrados. Nesses termos, serão trazidos para o corpo deste trabalho

alguns trechos de fala da professora, em resposta à leitura da seção de análise das aulas. Ao mesmo tempo em que se apresenta a “reação” da professora, em termos de idéias conclusivas desta dissertação, procurar-se-á estabelecer uma relação com o trabalho de Hornberger (1988). Trata-se de uma pesquisa etnográfica realizada pela autora durante aproximadamente dois anos, na qual procurou observar o impacto, no processo de ensino-aprendizagem escolar, causado pela implantação, em 1980, do Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB-P), no Peru. Com esse Projeto, implantou-se o uso do quechua como língua de instrução escolar, uma vez que, até então, a escola atendia crianças falantes do quechua, oferecendo-lhes um ensino em castelhano.

A relação que se estará estabelecendo é relevante porque, de um lado, a professora, participante da pesquisa desta dissertação, contribuirá re-apresentando e justificando atitudes que se mostraram significativas para o ensino-aprendizagem das crianças da classe multisseriada, inserida em uma comunidade rural bilingüe; de outro lado, o trabalho de Hornberger (op. cit) apresentando a realidade do ensino em castelhano nas classes que atendem crianças bilíngües (castelhano/quechua), ressaltando, de modo especial, o êxito do Programa de Educação Bilingüe em escolas desse contexto.

Inicialmente, a professora da classe multisseriada mostrou-se surpresa com sua própria fala, transcrita no trabalho. Isto confirma o que já foi apontado anteriormente, que, para ela, falar *brasileiro* em sala de aula é algo invisível. Certamente porque, em se tratando do ensino formal, há a idéia de que o *português* (livro didático) é a língua veicular dos conteúdos. Em relação a sua surpresa, afirma o seguinte:

P. só que e, eu fiquei apavorada, eu repito isso aí, fiquei apavorada né, é, da maneira né, como se transcreveu a / como a gente fala assim né, acabocado mesmo parece né, a / gente nem se dá conta que a gente fala assim né, como a fala e a escrita é diferente, fala e escrita são diferente né, a gente não fala como escreve.

A partir dessa sua fala, é possível afirmar, então, que, para a professora, não está explicitada a diferença que se estabelece no *continuum português escrito/português oral* (brasileiro). Como precisa ensinar o *português* para os alunos, é perceptível que monitora

sua fala em *brasileiro*, nos eventos de letramento em que é falante primária. Quanto à fala dos alunos, desencoraja o uso do *alemão* em tais eventos.

A invisibilidade de uma situação bidialetal, tratada até esse momento em termos de uma 3ª língua, não é uma particularidade dessa professora. A partir de um trabalho realizado em um contexto bisseriado de comunidade rural, Bortoni (s. d.) afirma:

Numa situação de contato de línguas, os dois códigos são, em geral, reconhecidos como tais pelos seus usuários.

Numa situação de contato dialetal, contudo, a distinção entre as variedades empregadas costuma ser menos nítida para os falantes. (op. cit.:)

Tomando o excerto e estabelecendo referência ao contexto em estudo, pode-se afirmar que há uma “aceitação”, por parte da professora, da presença de duas línguas (*alemão/português*). Essa aceitação, entretanto, não ocorre de forma isenta de conflito, pois, conforme apresentado na análise, a contradição entre o Dizer e o Fazer dessa professora aponta para um conflito velado que emerge nos momentos em que a mesma precisa justificar o seu trabalho nesse contexto. Por outro lado, ao fazer referência às línguas, a professora não estabelece diferença entre o *brasileiro* e o *português*. Isto mostra que para ela não é fácil perceber que há em sua sala, além de uma situação de bilingüismo, uma outra que é a de bidialetalismo. A professora não percebe que há uma 3ª língua em sua classe, que ela usa inclusive para construir o significado do texto escrito em *português*.

Um segundo aspecto apresentado pela professora, diante da análise, é a situação do aluno Jorge, trazida como central na seção na qual se apresentou o uso das línguas em sala de aula. Sobre o uso das línguas, especialmente o uso do *alemão* realizado por esse aluno da 4ª série, a professora expôs o seguinte:

P. é, e mesmo quando ele fala em *brasileiro* né, ele fala bem atrapalhado né, não consegue se expressar corretamente.

E continua,

P. é, como eu já falei né, se ele quer contar alguma coisa, ele / ele não consegue contar completamente o fato, o assunto todo em / em *português* / mas já entra / não / nem que entra só uma ou duas palavras em *alemão*, depois ele continua.

Nessas falas da professora há dois aspectos relevantes a serem abordados. No primeiro fragmento, ela se refere à fala do aluno Jorge e, nesse momento, estabelece uma

relação com a sua visão sobre falar “bem” ou “mal” o dialeto (brasileiro). Esse parâmetro traz em sua base o pressuposto de competência comunicativa. Ou seja, mesmo se tratando de um dialeto, há regras que devem nortear a fala. Quando o citado aluno *não consegue se expressar corretamente em brasileiro*, ele está fazendo uma quebra nas regras dessa língua, o que resulta em uma visão negativa da professora em relação ao seu falar em *brasileiro*.

Outro aspecto presente nos dois fragmentos de fala da professora, diz respeito à oscilação em sua fala, ora referindo-se à variedade oral como *brasileiro*, ora como *português*. Este comportamento evidencia o que fora comentado anteriormente, ou seja, que o bidialetalismo está invisível para a professora, para os alunos e para a comunidade.

A realidade multilíngüe, entretanto, está presente na sala de aula. A professora, apesar de não reconhecer, em nível consciente, a diferença entre o *português* oral (brasileiro) e o escrito, adota atitudes (fala facilitadora, por exemplo) que se mostram significativas para construir a “ponte” de uma variedade para outra. Isso também ocorre de uma língua para outra. Nesse sentido, ganha uma relevância especial o evento de letramento **Und dann ein risquinho hier**, no qual os alunos fazem um uso constante do *alemão*, não havendo restrições da professora quanto a esse uso. Assim, alunos como Jorge, que geralmente permanecem calados nos demais eventos de letramento, onde o uso do *alemão* é desencorajado, durante esse evento, que acontece na interação dos pares, conversam sem parar e de forma fluida, pois podem transitar livremente entre as línguas. O aluno acima mencionado, e seu irmão, o aluno Valdir, conversam praticamente só em *alemão*, tornando-se os maiores “empecilhos” para um uso efetivo do *brasileiro* na sala de aula, conforme desejo expresso no Dizer da professora.

Diante do exposto, pode-se afirmar que, embora não haja uma política de educação bilíngüe, o trânsito entre *alemão*, *português* e *brasileiro*, na sala de aula deste estudo, mostra-se como algo positivo na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, é relevante trazer o resultado apresentado por Hornberger (1988), em relação à participação oral das crianças nas escolas que implantaram o quechua como língua de instrução. Parafraseando a autora: *Quando os estudantes se sentiam livres para falar em sua própria língua, percebia-se uma tendência a falar mais do que normalmente falavam quando estavam limitados a fazê-lo*

em castelhano, como acontecia nas classes não-bilingües. E acrescenta, que, quando usavam o quechua, os estudantes falavam mais e faziam uso de expressões variadas.

Uma vez que resultados positivos, como o da implantação do quechua como língua de instrução, sejam reconhecidos, é possível ressaltar como muito significativa a atitude da professora da classe multisseriada ao permitir o uso do *alemão* em determinados momentos de aula. Os alunos conhecem as situações de uso do *alemão*, por isso, em situações artificiais de uso desta língua, como registrado na aula em vídeo, as crianças simplesmente silenciam. O uso do *alemão* realizado pela professora, ao perceber que o aluno não consegue construir significados do conteúdo que está estudando, é de suma importância para os alunos. Sobre isso, diante dos resultados apresentados na análise etnográfica, ela afirma que:

P. é, em último caso, se eu vejo que eu, eu uso vários sinônimo, várias outras explicações em *brasileiro* mesmo, é sim, então se eu percebo que o aluno ainda não entendeu o que que / que é o significado né, da palavra daí eu uso o *alemão*, mais isso acontece muito, muito raras vezes né,

Nesta fala da professora percebe-se a sua sensibilidade em relação ao uso das línguas como um instrumento auxiliar no ensino. Isto se evidencia no momento em que faz opção de uso das duas variedades lingüísticas usadas pela comunidade; por um lado, parafraseando sua explicação, recorrendo ao *brasileiro*, e por outro, quando percebe que ainda não houve compreensão, passando a usar o *alemão*. A partir disso, pode-se afirmar que se houvesse uma orientação de trabalho para os docentes que atuam em contexto(s) bi/multilíngüe(s), como esse em foco, provavelmente os resultados em termos de melhoria da qualidade de ensino seriam mais satisfatórios. Por exemplo, as constantes justificativas da professora em relação ao uso do *alemão* em sala de aula, como no final do excerto acima, *acontece muito, muito raras vezes né*, não apareceriam mais, pois com uma política lingüística contemplando uma educação bi/multilíngüe, o uso das línguas da comunidade na escola não representariam uma ameaça para os professores. Em sua fala seguinte, a professora continua

P. é, isso acontece mais vezes com, é com os encostados e com 1ª série também, ainda que nem agora eu tenho esse João esse ano né, está na 1ª série, ano passado ele estava encostado né, mais esse ano ainda eu tenho que as vezes dizer alguma coisa

prá ele em *alemão* porque ele não, ainda não aprendeu bem, não acompanha bem a língua né, o brasileiro.

Trata-se de atitudes assumidas pela professora, que se mostram coerentes com a realidade do aluno que precisa de um determinado tempo para conseguir transitar entre o *português* e o *brasileiro*, sem recorrer ao *alemão*. A análise etnográfica evidenciou que, na ausência da intermediação das línguas, realizada pela professora, os alunos comumente cometem “erros”, de acordo com critérios estabelecidos pelo livro didático. A reação da professora diante desta situação, em que os alunos muitas vezes resolvem as atividades por tentativa de acerto e erro sem que aconteça, de fato, uma construção de sentido, caracterizou-se da seguinte forma:

P. é, quando eles tentam resolver sozinhos, aí isso que acontece, mas em geral quando eles têm uma dúvida, eles já não resolvem sozinhos, eles me procuram né, nem que às vezes né, como funciona a / a / a multisseriada é já sabe que não pode interromper quando eu estou com uma outra série explicando algum conteúdo né, então nem que eles esperem às vezes uns cinco, dez minutos prá poder interromper e perguntar, então, como completar as atividades de exercício, tanto seja de gramática ou de interpretação né, geralmente é isso que eles fazem né.

Os alunos da 4ª série cometem “erros”, mesmo após uma explicação do conteúdo pela professora. Dessa forma, reconhece-se novamente a complexidade do contexto, pois, apesar de transitarem de uma língua para a outra, aprender o *português* escrito através de atividades de metalinguagem é no mínimo estranho para os alunos. Assim, parece se repetir o que Hornberger (1988) observou nas escolas não-bilíngües de Puno. Naquele contexto, segundo a autora, as crianças, na leitura, liam em castelhano sem necessariamente atribuir significado ao que estavam lendo. Faziam freqüentes pausas, e, na leitura em coro, a maioria das crianças não acompanhava a palavra que estava lendo. Na escrita, muitos copiavam da lousa, letra por letra, preocupando-se com a estrutura das palavras. Tinham também muita dificuldade para compor um texto escrito.

Retomando a realidade da escola multisseriada, foco desta pesquisa, pode-se concluir que as atitudes da professora, em relação ao multilingüismo, colocam, de certa forma, essas crianças em uma situação privilegiada. Principalmente se se considerar a política

monolíngüística presente na sociedade brasileira. Considerando-se alguns dos resultados positivos das escolas de Puno que implantaram uma educação bilingue (quechua/castelhano), como os que se apresentam logo abaixo, pode-se chamar a atenção dos órgãos competentes, em nível de Secretaria Municipal de Educação, para essa realidade multilíngüe presente em várias escolas das comunidades rurais, e de forma mais discreta, na escola da zona urbana. Hornberger (1988) observou que nas escolas bilingües a participação oral dos alunos passou a ser mais intensa; na leitura, os alunos passaram a ter um melhor aproveitamento em termos de compreensão; na escrita, em termos de produção, e a adaptação ao quechua como língua de ensino foi fácil e aconteceu com entusiasmo, por parte dos alunos. Quanto aos professores, percebeu um melhor aproveitamento das técnicas pedagógicas, como no caso da cópia, por exemplo, que passou de principal meio de ensino a mero reforço para a aprendizagem.

No caso da classe multisseriada, a professora coloca, ainda, a importância do trabalho ter sido realizado em sua escola. Segundo ela, isso é significativo porque, durante um longo período, essas classes não foram prioridade, pois, a orientação que recebiam, os planejamentos, eram os mesmos das classes seriadas. Diante disso, uma discussão em termos de orientação, considerando as diferenças das escolas, classe seriada e multisseriada, bem como, a questão lingüística, tão singular na comunidade, mostra-se relevante para iniciar um processo de mudança na educação do município.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS...

Tendo em vista que o contexto estudado foi caracterizado como multilíngüe (*português, alemão e brasileiro*), reconhece-se a complexidade do uso dessas línguas na comunidade. Este reconhecimento é extensivo à classe multisseriada, na qual a realidade lingüística é influente no ensino-aprendizagem dos alunos. A realização desta pesquisa possibilitou apresentar a situação de uso dessas línguas em sala de aula e, conseqüentemente, as suas funções no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, apresentar-se-ão alguns resultados que poderão contribuir para a compreensão de possíveis “dificuldades” e/ou “erros” dos alunos, não somente desse contexto específico, mas de tantos outros que apresentam realidade lingüística similar, mas vivem a invisibilidade do multi e/ou do bilingüismo.

Em resposta às perguntas de pesquisa, mais especificamente, à pergunta principal, referente à construção dos eventos de letramento em língua portuguesa na escola multisseriada, inserida na comunidade multilíngüe, a análise etnográfica das aulas mostrou um uso efetivo das três línguas - *português, alemão e brasileiro* - nesses eventos. Esse uso, no entanto, não ocorre aleatoriamente; prende-se a normas, explicitamente colocadas pela professora, em relação à organização físico-espacial da classe. De acordo com suas crenças a respeito de um trabalho em classe bi e/ou multisseriada, a professora organizou os alunos em pares e adotou livros didáticos para várias disciplinas. Assim sendo, *como não é possível se desdobrar em várias pessoas*, conforme a fala dessa professora, os alunos, na maior parte do tempo, trabalham em pares e/ou pequenos grupos, momento em que acontece o evento de letramento **Und dann ein risquinho hier**, no qual não há um desencorajamento quanto ao uso do *alemão*.

Na classe, acontecem outros eventos de letramento que, ao serem apresentados, estarão respondendo à segunda pergunta de pesquisa, referente aos usos e funções das línguas na sala de aula. Todos os eventos estão amarrados às normas estabelecidas pela professora para a classe multisseriada. Ou seja, durante o trabalho em pares, entre os alunos,

surgem eventuais dúvidas que os alunos devem procurar solucionar, primeiramente, na interação com o colega (par), e depois, como uma segunda tentativa, procurar outro colega da série. Somente como último recurso o aluno deve procurar o auxílio da professora. Quando isso ocorre, acontece o evento de letramento **A hora de perguntar** e/ou o evento **Agora é para todos**, nos quais a professora se torna falante primária. O estabelecimento de um ou outro evento está preso à professora, ou seja, quando ela percebe que há uma dificuldade geral dos alunos da série em relação à atividade, então, ratifica todos como ouvintes primários, estabelecendo o último evento. Quando a dificuldade é considerada simples pela professora, então, explica somente para o aluno que solicitou o auxílio dela, acontecendo o evento **A hora de perguntar**. O uso do *alemão* é desencorajado nesses eventos.

O quarto evento de letramento, **Vamos avaliar**, é decorrente de normas de avaliação que acontecem nessa classe multisseriada. A professora, uma vez por semana, “cobra” oralmente as questões respondidas pelos alunos em seu caderno, que são decorrentes dos conteúdos estudados em Estudos Sociais e Ciências durante aquela semana. Nesse evento, a tomada de turno e o uso das línguas são controlados pela professora. Assim sendo, a língua alemã é usada somente como último recurso. A professora, na qualidade de falante primária desse evento, bem como dos eventos **A hora de perguntar** e **Agora é para todos**, procura fazer uso somente do *brasileiro*. Quando percebe que os alunos estão com dificuldade para entender, faz uso, inicialmente, de uma fala facilitadora, falando mais pausadamente, parafraseando sua própria fala. Somente depois, como último recurso, para auxiliar o aluno na construção de sentido do texto escrito, recorre ao *alemão*.

Para a determinação dessas normas, que regem o uso das línguas em sala de aula, a professora, por um lado, provavelmente, considerou a orientação monolíngüe em *português*, e, por outro, a sua vivência bilíngüe. A partir dessa atuação da professora em relação à realidade lingüística da classe, estará sendo construída a resposta à última pergunta de pesquisa, ou seja: como professora e alunos lidam com as línguas em eventos de letramento em língua portuguesa. Primeiramente, é relevante apresentar que se observou uma contradição entre o Dizer e o Fazer dessa professora. Enquanto, de acordo com o seu Dizer, a língua efetivamente usada na classe multisseriada é o *brasileiro (português)*; seu Fazer,

evidenciou um uso efetivo do *brasileiro* (oral), do *alemão* (oral), e do *português* (forma escrita). Trata-se de uma contradição que pode ser entendida em termos de um conflito velado, ou seja, embora a professora não reconheça a variedade oral do português escrito presente em sala de aula, o uso das três línguas faz parte da realidade diária da classe. Pode-se afirmar, que essa contradição acontece quando a professora parece precisar justificar o seu trabalho na classe. Nesses momentos, afirma que a língua efetiva da sala de aula é o *brasileiro*, que no caso para ela, é o *português* escrito. Seu Dizer (atitude) parece ser resultado de sua crença sobre o seu papel em sala de aula, ou seja, como representante de um órgão público municipal, cabe a ela ensinar o *português*. Além disso, enquanto representante da comunidade e responsável pelo ensino-aprendizagem das crianças, precisa ensinar a língua da sociedade envolvente e dominante, que corresponde à língua (legitimada) da escola, o *português*.

O Fazer da professora, no entanto, evidenciou que há um uso efetivo das três línguas na classe. Esses usos são regulados pelo esquema escolar da classe, estabelecido a partir das normas de organização físico-espacial propostas pela professora. Embora tais normas não sejam mencionadas cotidianamente aos alunos, eles as conhecem e procuram segui-las para garantir a sua aceitabilidade no grupo. Assim sendo, pode-se afirmar que essa organização da professora contribui de forma significativa para o uso das línguas em sala de aula, e, conseqüentemente, garante a preservação da língua do grupo, o *alemão*.

A presença dos alunos encostados, acaba por resultar em comportamentos diferentes entre os alunos (regulares) que já conhecem essas normas de uso e os mecanismos de funcionamento da classe e os alunos (encostados) que precisam aprender tais normas na interação em sala de aula. Nesse sentido, observou-se, de um lado, os alunos Valdir e Jorge, silenciando ao ser solicitada sua participação em *brasileiro*; e, por outro lado, o aluno encostado realizando usos constantes da língua *alemã*, e fazendo suas primeiras construções em *brasileiro*, sem ter uma preocupação com os momentos em que isso é permitido em sala de aula. Os primeiros, alunos da 2ª e 4ª série, embora usem preferencialmente o *alemão* no contexto escolar, conhecem também as normas de uso das línguas em sala de aula. Dessa forma, por terem dificuldade com o uso do *brasileiro* e ao reconhecerem que a situação exige o uso dessa língua, silenciam como forma de preservar sua face (Goffman, 1963).

A triangulação de registros também evidenciou que há uma grande dificuldade por parte dos alunos de construir o sentido de um texto escrito em *português*. As atitudes da professora, com o uso da fala facilitadora e o uso do *alemão*, são significativas para as crianças dessa comunidade multilíngüe. O texto escrito em *português*, a criança conhece na comunidade, antes do seu ingresso na escola, como algo destinado a ter um uso funcional. Além disso, no modelo de letramento que a maioria das crianças trazem de casa, a negociação de sentido do texto escrito é realizada em *alemão*. Assim, embora tragam a sua língua de casa para o evento de letramento **Und dann ein risquinho hier**, isso não é garantia de acerto, de acordo com o que é proposto e esperado como “correto” pelo livro didático, porque os textos oferecidos pela escola são pouco significativos para elas. Além disso, o acesso a textos escritos em *português* estará praticamente restrito à escola, pois, na sua vida cotidiana, a criança continuará fazendo uso do *alemão*, e, em alguns casos, do *brasileiro* (tradição oral da comunidade). Dessa forma, observou-se que os alunos adotam a *estratégia de pareamento*, (Terzi, 1995) para resolução das atividades de interpretação, e uma tentativa de acerto e erro, para atividades metalinguísticas. Não acontece uma negociação na interação aluno-aluno a respeito do enunciado, porque há uma dificuldade acentuada de se distanciarem do texto escrito em *português*. Dessa forma, numa tentativa de acerto e erro, as crianças procuram resolver as atividades em pares. Essa dificuldade é mais acentuada nas séries iniciais.

A professora, embora, “subverta”, juntamente com os alunos, as diretrizes institucionais em nível de Secretaria Municipal de Educação (que exige um ensino e uso do *português* em sala de aula), parece duvidar que a questão do uso das línguas possa ser tão influente no ensino-aprendizagem dessas crianças, a ponto de levá-las à repetência e a evasão. A partir da realidade de sua classe, na qual a realidade bilíngüe da comunidade aflora em sala de aula, o que se mostra muito positivo para a aprendizagem das crianças desta comunidade, a professora não consegue avaliar os resultados desastrosos de alunos inseridos em contextos semelhantes, que têm sua língua apagada na escola.

Considerando os resultados positivos apresentados por Hornberger (1988) sobre a educação bilíngüe (quechua/castelhano) em Puno/Peru, pode-se afirmar que com uma orientação pedagógica contemplando o contexto multilíngüe, a professora da classe

multisseriada também, provavelmente, conseguiria resultados ainda mais satisfatórios, em relação à leitura e à escrita, do que aqueles apresentados na análise etnográfica.

A realidade multilíngüe parece, entretanto, invisível para outros professores do município (cf. Pereira, 1997, sobre comunidade rural do mesmo município) e equipe pedagógica, em nível de Secretaria Municipal de Educação. Essa invisibilidade, provavelmente interfere no trânsito entre o uso do *alemão*, do *brasileiro* e do *português* na sala de aula, o que poderá vir a reforçar estereótipos referentes a uma e outra línguas. Por outro lado, essa invisibilidade do contexto multilíngüe, associada a um conjunto de outros fatores (decréscimo de crianças nas comunidades rurais e política educacional paranaense) servem como motivadores para a implantação do plano de nuclearização das escolas rurais. Ou seja, escolas que atendem menos de 15 crianças serão desativadas no próximo ano (1998) e essas crianças serão, então, levadas para escolas núcleos. Essas escolas funcionarão em comunidades rurais que tenham uma escola melhor estruturada, e na zona urbana, onde já funciona atualmente. Nessas escolas, as crianças serão atendidas em regime seriado.

As crianças participantes desta pesquisa deverão passar por esse processo de mudança no próximo ano. Em decorrência disso, a preocupação que se coloca é a seguinte: crianças como essas, com singularidades decorrentes da cultura escolar dessa classe multisseriada, serão tratadas da mesma forma que as crianças da escola núcleo que estão habituadas ao regime seriado? Ou então, considerando que a existência da classe multisseriada contribui significativamente para a manutenção da língua alemã, que é a língua que muitos alunos da comunidade rural aprendem até ingressarem na escola, qual será o procedimento da escola núcleo em relação à realidade lingüística dos alunos procedentes dessa comunidade rural? Quanto aos professores, tendo em vista este ano que precede a implantação do plano de nuclearização, não tem sido promovido nenhum tipo de capacitação especial. Certamente, tal treinamento seria necessário para instrumentalizar os professores que irão trabalhar com alunos “diferentes”, provenientes de várias comunidades, com experiências lingüísticas e de letramento distintas.

No ano em curso, algumas crianças de outras comunidades rurais estão sendo deslocadas para a escola da zona urbana. Como conseqüência, alguns pais comentam, informalmente, sobre um certo desconforto sentido pelo fato de os filhos terem passado a

exigir coisas (material escolar mais sofisticado, roupas diferentes) que eles não têm condições financeiras de lhes proporcionar. Considerando a mudança de hábitos desses filhos, ao freqüentarem um meio diferente do seu, é possível compreender as suas novas exigências. Muitos pais também, desiludidos com as condições precárias dos pequenos agricultores, passam ao filho a visão do estudo como meio de ascensão social. Outros pais, procuram mudar-se para a cidade, a fim de garantir não só o estudo, como também uma vida melhor para o filho. Por conseguinte, pode-se avaliar o impacto da saída dos adolescentes e jovens desse meio, em busca de melhores condições de vida na zona urbana do próprio município e, principalmente, de outros municípios maiores. Assim sendo, torna-se possível compreender por que o município se encontra em fase de envelhecimento.

Além disso, o fechamento das escolas rurais contribui para o êxodo rural, porque a saída do professor das comunidades implica na desestruturação de vários setores da mesma, pois o professor, normalmente, tem um papel muito importante, ocupando cargos em diretorias das entidades que representam a escola, o clube; sendo muitas vezes ministro da eucaristia, conselheiro, escrivão, entre outras.

IMPLICAÇÕES...

A partir dos resultados encontrados com a realização desta pesquisa, apresentam-se algumas implicações que poderão servir de base para futuras pesquisas e, no caso da comunidade multilíngüe do oeste do Paraná, como parâmetro para observar a realidade lingüística na qual se encontram inseridos e quais as influências dessa realidade no processo de ensino-aprendizagem.

Primeiramente, o fator classe multisseriada mostrou-se relevante na manutenção das línguas. Os alunos que ingressam nessa escola, monolíngües em uma ou outra língua, saem multilíngües. Na interação entre pares e/ou pequenos grupos, principalmente, há o uso das três línguas. Como último recurso, a professora também faz uso do *alemão* para a construção de sentido do texto escrito em *português*. Dessa forma, o ensino-aprendizagem passa pelas três línguas, tornando esse processo menos dramático para aqueles alunos que

ingressam monolíngües em *alemão*, e, por outro lado, os alunos tornam-se multilíngües sem um estudo escrito da estrutura dessas línguas. Assim sendo, possibilitar aos alunos de outras comunidades rurais o uso da língua do grupo, em sala de aula torna-se um fator auxiliar na aprendizagem do *português* escrito, e ainda possibilita aos alunos, que não aprenderam o *alemão* em casa, que o aprendam na escola.

Aprender mais de uma língua no período escolar é um privilégio. Por conseguinte, considerando que o *alemão* é a língua efetivamente usada no município e que a maioria das pessoas conhece e usa essa língua, levanta-se uma questão: por que não dar continuidade ao estudo dessa língua no contexto escolar? Ou seja, o *alemão* é a língua da comunidade; além disso, muitas pessoas da comunidade mudam periodicamente para a Suíça, por motivo de trabalho; outras, ainda, mudam-se definitivamente para a Alemanha, para casamento; então, por que não ensinar a leitura e a escrita do *alemão* padrão na escola? Isso significaria passar de um dialeto *alemão* para o padrão da língua, que é o que acontece com o *português* na comunidade pesquisada, ou seja, mesmo com o uso do *brasileiro*, as crianças precisam aprender o *português* escrito, que representa o padrão. Para a criança desse contexto, seria significativo, aprender o *alemão* padrão, pois evitaria o impacto de deixar a sua língua, ao ingressar na escola, e precisar aprender a leitura escrita de uma terceira língua, o *português* escrito. Trata-se de uma 3^a, porque, inicialmente, precisa se familiarizar com o *brasileiro*, a fim de compreender o que é exigido dela nesse contexto escolar. Levanta-se, então, a hipótese de uma discussão a esse respeito, porque, se de um lado, segue-se nas escolas do município um Currículo que determina o ensino do inglês como 2^a língua; por outro, oprime-se a criança pela língua que traz do seu grupo nas séries iniciais.

Percebe-se que só um trabalho conjunto é capaz de mudar a visão das pessoas a respeito da língua do grupo, o *alemão*. Além disso, como se observou com a realização desta pesquisa, essa realidade lingüística aparece em sala de aula, dessa forma, ao invés de apagá-la, é possível deixar os alunos transitarem entre as línguas, pois isso serve, no mínimo, de apoio para a construção de sentido do texto escrito em *português*. Considerando, ainda, o plano de nuclearização, é de suma importância uma capacitação docente especial, porque os professores que atuarão nessas escolas terão classes bastante heterogêneas em relação à realidade lingüística e de letramento, e precisarão trabalhar com essa realidade de forma a

não fazer dela um meio de opressão social desse indivíduo que está apenas iniciando a sua participação na sociedade. A criança que oprimimos hoje, por causa de sua realidade lingüística, poderá ser o adulto silenciado (passivo) do amanhã, incapaz de reivindicar seus direitos e lutar por um lugar digno na sociedade.

SUMMARY

The purpose of the research is to observe the construction of literacy events in a school located in a bilingual (Portuguese and German) rural community in the state of Paraná, Brazil. In order to sustain a monolingual policy, these contexts are usually ignored and the teachers who work in bilingual communities receive monolingual orientation from educational policy - makers. This research, therefore, will attempt to examine the classroom organization in a rural school context.

In this community, the records indicate the effective use of both languages, German and Portuguese. Spoken Portuguese is used in the region is different from written Portuguese pointing to a bidialectal situation. The context, then, will be characterized as multilingual because the oral Portuguese variety shows, besides the common characteristics among other oral Portuguese varieties, specific characteristics stemming from the German language/Portuguese language continuum. We classify this second language as *Brasileiro*, based on the way the community people name the Portuguese language.

The school children in the community show varied fluency in German and *Brasileiro*. In the school context they need to learn written Portuguese as well. Therefore, the local teacher uses her own beliefs and common sense about teaching in a multigraded classroom. These beliefs are based on two norms: the first dealing with the spacial and physical organization, i.e., the students, with the exception of those attending the 4th grade, are seated in pairs; and the second related to the use of textbooks in the classroom. These norms explicitly indicate a school pattern in which the use of the languages and the students' participation in literacy events are regulated by implicit rules. These rules are learned by the students through classroom interactions.

We identified four literacy events in the classroom: **Time to ask questions**, **Let's evaluate**, **Now everybody should listen** and **Then one little line here** (Und dann ein risquinho hier). The rules about language use and students' participation make the events different from each other.

There is a contradiction about the language that is said to be used in the school and what is really done by the teacher. In order to justify a non-existent reality in Brazilian schools, i.e. bilingualism, the teacher claims to speak only Portuguese in classroom. Her working habits, however, showed something different because she used a kind of simplified discourse (speech) in order to make sense of texts in Portuguese for the students. She tries to explain the text using *Brasileiro*, but when the students could not understand the explanation, she used German.

In the teacher-student interaction, however, there was a mismatch in the use of Portuguese in the classroom. On the one hand, the teacher focussed on the structure of written Portuguese. On the other hand, the students were concerned about making sense of what the teacher was talking about in this foreign language, i. e. Portuguese. Although the students did not understand the expected sense, they used trial and error as a strategy to try solving the metalinguistic exercises. This strategy usually resulted in "errors", within the error concept present in the textbook. In sum, the teacher, although fluent in these languages, was not always successful in building a bridge from one language to the other.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M.E.D.A. (1995) *Etnografia da prática escolar*. Campinas/SP: Papirus.
- BARTON, D. (1994) *Literacy - An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- BLATYTA, D. F. (1995) *Estudo da relação dialógica entre a conscientização teórica e o habitus didático de uma professora num percurso de mudança da sua abordagem de ensinar*. Tese de mestrado, Campinas/SP: IEL/Unicamp.
- BORTONI, S. M. & LOPES, I. A. (1991) *A Interação Professora X Alunos X Texto Didático*. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 18: 39-60.
- BORTONI, S. M. (1984) *Problemas de Comunicação Interdialetal*. *Revista Tempo Brasileiro*, 78/79: 9-32.
- _____ (no prelo) *Educação Bidialetal. O que é? É possível?* Universidade Federal de Brasília.
- CAVALCANTI, M.C. (1996) *Collusion, Resistance, and Reflexivity: Indigenous Teacher Education in Brazil*. *Linguistics and Education*, 2/8: 175-188.
- CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L. P. (1991) *Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro*. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 17: 133-144.
- DETONI, R. (1995) *Interação em sala de aula: as crenças e as práticas do professor*. Tese de Mestrado, Brasília: Universidade de Brasília.
- ERICKSON, F. (1990) *Qualitative Methods in Research on Teaching* in - M. C. Wittrock. *Handbook of Research on Teaching*, 3 Nova York: Macmillan Publishing Company: 119-158.

- _____ (1992) *Ethnographic Microanalysis of Interaction* in - M. Le Compte, J. Goetz et alii: **The Handbook of Qualitative Research in Education**. Nova York: Academic Press: 202-225.
- _____ (1984) *What Makes School Ethnography 'Ethnographic'?* **Antropology and Education Quartely**, 15/1: 51-55.
- ERICKSON, F., SHULTZ, J. & FLORIO, S. (1982) *Where's the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school* in - Gilmore & Glatthorn (eds). **Children in and out of school**. Washington D. C. : Center for Applied Linguistics: 88-123.
- FEIMAN-NEMSER, S. and FLODEN, R. (1990) *The Cultures of Teaching* in - M. C. Wittrock **Handbook of research on teaching** , Nova York: Macmillan Publishing Company: 505-524.
- FERGUSON, C.A. (1974) *Diglossia* in - Paul L. Garvin y Yolanda L. de Suárez. **Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística**. Universidad Nacional Autónoma de México.
- FISHMAN, Joshua. (1995) **Sociologia del Lenguaje**. 4ª edição, Madrid: Catedra.
- GEE, J.P. (1986) *Orality and Literacy: From the Savage Mind to Ways with Words*. **Tesol Quartely**, 20/4: 719-746.
- GOFFMAN, E. (1963) **Stigma - Notes on the Management of Spoiled Identity**. Nova Jersey, EUA: Prentice-Hall, Inc.
- GOODY, J. (1977) **The domestication of the savage mind**. Cambridge: Cambridge University Press.
- GROSJEAN, François (1982) **Life With Two Languages: An Introduction to Bilingualism**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GUEDES, M. (1991) **Português - uma prática da leitura crítica**. São Paulo: Editora do Brasil.
- GUMPERZ, John J. (1982) **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press.

HAVELOCK, E. A. (1963) *Preface to Plate*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

_____ (1982) *The Literate Revolution in Greece and its cultural consequences*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

HEATH, S. B. (1982) *What no bedtime story means: Narrative skills at home and the school*. *Language and Society*, 11: 49-76.

_____ (1983) *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.

HORNBERGER, Nancy (1996) *Language and Education*. In: S. L. McKay & N. H. Hornberger *Sociolinguistics and Language Teaching*. New York: Cambridge: 454-463.

_____ (1988) *Cr terios para determinar el exito de un programa de educacion biling e en el Peru*. *Revista Peruana de Ciencias Sociales*, 1/ 3: 59-84.

LEVI-STRAUSS, C. (1963) *Structural Antropology*. Nova York: Basic Books.

KLEIMAN, A. B. (1995) *Introdu o: O que   Letramento?* In: A. B. Kleiman (org.) *Os Significados do Letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

_____ (1995) *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 4ª edi o. Campinas/SP: Pontes.

_____ (1989) *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes.

KRASHEN, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

MACHADO, R. (1992) *A Fala Facilitadora do Professor de Ingl s como L ngua Estrangeira: Subs dios para a Forma o do Professor*. Disserta o de Mestrado. Campinas/ SP: IEL/ Unicamp.

MARTIN-JONES, M. (in press) *Bilingualism and Linguistic Minorities*. In: W. Bright (ed) *Oxford International Encyclopedia of Linguistics*. 12, New York: Working Paper Series.

McGROARTY, M. (1996) *Language attitudes, motivation, and standards*. In: S. L. McKay

& N. H. Hornberger **Sociolinguistics and Language Teaching**. New York: Cambridge: 3-46

MOITA LOPES, L.P. (1996) **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas/SP: Mercado de Letras.

PEREIRA, M. Ceres (no prelo) *Alemão/português - Usos e desusos no contexto bilingüe*. **Cadernos Unijuí**. Ijuí/RS: Editora Unijuí.

PEREIRA, M. Ceres (1997) *alemão fala brasileiro no oeste paranaense? E as crianças, como escrevem?* (mimeo).

PHILIPS, S. (1972) *Participants Structures and Communicative Competence: Warm Spring Children in Community and Classroom* in - C. Cazden, V. P. John, & D. Hymes **Functions of Language in the Classroom**, N. Y.: Teacher College Press: 370-394.

RECH, M.D. (1992) **O conflito de expectativas na interação em sala de aula**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina.

ROMAINE, S. (1989) **Bilingualism**. Oxford, New York: B. Blackwell.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. (1974) *A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking in Conversation*. **Language**, 50: 696-735.

SAVILLE-TROIKE, M. (1973) *Bilingual Children: a resource document*. **Papers in Applied Linguistics**, 2 Arlington, Bilingual Educational Series.

_____ (1989) **Ethnography of Communication: an introduction**. 2ª ed., Oxford: B. Blackwell.

_____ (1996) *The ethnography of communication*. In: S. L. McKay & N. H. Hornberger **Sociolinguistics and Language Teaching**. New York: Cambridge: 351-382.

- SCOLLON, R. & SCOLLON, S. (s.d.) **Intercultural Communication - A Discourse Approach**. Blackwell, Oxford & Cambridge.
- SCRIBNER, S. e COLE, M. (1981) **The Psychology of Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1981) **Bilingualism or Not - The Education of Minorities**. Clevedon: Multilingual Matters.
- STREET, B. V. (1984) **Literacy in Theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press.
- TERZI, S. B. (1995) **A Construção da Leitura: Uma experiência com crianças dos meios iletrados**. Campinas, SP: Pontes/Unicamp.
- _____ (1995) *A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados*. In: A. B. Kleiman (org). **Os significados do Letramento**. Campinas/SP: Mercado de Letras
- TRUDGILL, Peter (1992) **Introducing Language and Society**. Penguin: Series Editors - David Crystal.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (1996) **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula**. Tese de Doutorado, Campinas / SP: IEL/ Unicamp.
- WEINREICH, U. (1974) **Languages in Contact**. Mouton: The Hague.
- WILEY, T. G. (1996) *Language planning and policy*. In: S. L. McKay & N. H. Hornberger **Sociolinguistics and Language Teaching**. New York: Cambridge: 103-147.

APÊNDICE

Aula do dia 29/08/96

1. **P** - Na página 155, Sérgio, sabe (incomp) tão conseguindo, acompanhando. Então lá discurso indireto, o Alce falou que estavam ali para decidir o que falar com Chiquinho. Deu prá percebê que não é, que não é ele que falou isso? Alguém disse isso, o Alce falou que estavam ali para decidir o que falar com Chiquinho. Daí aqui ó, um grito grit, um grupo gritou: morte para o tigre, vamos massacrá-lo, é discurso direto, o grupo falou isso. Agora, / grito é. Agora como é que nós vamos fazer prá ser discurso indireto? (//)
2. **Marcos**- É, foi morto
3. **P**- Então um outro fala
4. **Marcos**- [é]
5. **P** - o outro, o outro fala isso, o grupo gritou. Um outro / né? (incomp) E isso serve para formar o discurso indireto, uma outra pessoa, alguém outro está falando isso sobre. (incomp) Daí Dona Tartaruga entrô na discussão (incomp: conversa paralela da 2ª série) e aqui (incomp) ou que nem aqui ó "O Alce falou que estavam" foi um outro que disse. Mas quem? É muito difícil dizer quem, alguém disse isso / e isto tem que completá, tá?
6. **Micheli**- Der "e" un der "r" / musste der "e" / un der "x", dan musste ein risquinho hier machen, quel? Dann musste wieder der "e" machen (pausa) der "r" und dann ein risquinho hier. (A letra "e" e o "r" (pausa) daí você precisa fazer o "e" (pausa) daí o "x", daí precisa fazer um risquinho aqui, certo? Então novamente precisa fazer o "e" (pausa) o "r" e um risquinho aqui.)
7. **Valdir**- [Sim.]
8. **Micheli**- Dann der "c" der "i", und wieder hier ein risquinho, dann der "c" der "i", und wieder ein risquinho hier, dan bist Du fertig quel? (Então o "c", o "i", e novamente um risquinho aqui. Então você terá terminado, certo?)
9. **Jorge**- Quero explicação // como faz isso aqui?
10. **Sérgio**- Isso, isto, ali tá escrito no discurso direto no discurso indireto.
11. **Jorge**- Uhum.
12. **Sérgio**- O Alce falou: estamos aqui para decidir o que faremos com o tigre. O Alce colocou
13. **Jorge**- nicht so schnell expliquire (não explique tão rápido)
14. **Sérgio**- que estavam ali para decidir o que fariam com o tigre. Dann musst mann hier (Então você precisa escrevê aqui) / um grup um grupo grit gritou: morte para o tigre, vamos massacrá-lo. // Tem que explicá o resto também? // Um, um grupo gritou, nós mataremos o tigre, vamos, nós vamos massacrá-lo, musst mann hier schreiben, (você precisa escrever aqui), und hier (e aqui) Dona tartaruga entrô na discussão, e concorda com o raposo, de forma alguma concordarei com a violência. Dona tartaruga musst dann hier hin schreiben,(Dona tartaruga você precisa escrever aqui) dona tartaruga, entrô na discussão, musst hier,(precisa aqui) e concor, nós concordamos com a, os raposos, de forma alguma concordaremos com a vio, com as violências.
(barulho de nariz assoando)
15. **Jorge**- Tá loco isso ali!

16. **Sérgio**- Eu tava roncando né.(incomp.)
17. **Jorge**- Dann das schtik von gestern mitach / hat gestern die Neiva (pesquisadora) gesagt.(**Naquela parte na qual, ontem à tarde, a Neiva falou.**)
18. **Sérgio**- Ein bisschen? (**um pouco?**)
19. **Jorge**- Não, ein bisschen, ai, ai, ein tings errado gesagt. (**um pouco, ai, ai, naquelas questões onde se respondia errado**)
20. **Sérgio**- Estudos Sociais und (e) Ciências?
21. **Jorge**- Não! andere tings vo wier gestern weiss Du vo wier haben errada gesagt. (**outras questões nas quais nós ontem, sabe, naquelas que nós respondemos errada**) (//)
22. **Sérgio**- Nein, vamo, vamo / schreibe mall jets, vamo. (**Não, vamo, vamo (pausa) escreva agora, vamo**)
23. **Jorge**- Vamo escreve agora, vamo, agora.
24. **Sérgio**- Weisst Du gest vie mall musst jets mache.(**Agora você sabe como fazer**)
25. **Jorge**- Eu sei.(//)
26. **Sérgio**- Dann mache / dann mache! (**Então faça (pausa) então faça!**) (//)
27. **Valdir**- Tá, dann kommst Du heut midach riber. (**Tá, então hoje à tarde você vem na minha casa**)
28. **Sérgio**- Ja! (**Sim!**) (/ /). Dann ein lang lagat der hat sich nie in der Walt verloren, né! (risada) (**Havia uma vez um lagarto que nunca se perdia pelo mato afora, né?**)
29. **Marcos**- Hier João, warum hast Du vier der, vier der Antônio und der Gado (Claudio) gegeben, und vier uns gibst kein eins quel? (**Aqui João, por que você deu para o Antônio e o Gado (Claudio) e não deu um para nós?**)
30. **Claudio**- Esse é nosso, é nosso!
31. **Sérgio**- Vier mich gebst Du naher auch eins.(**Depois você vai dar um para mim também**)
32. **Claudio**- Esse é nosso, né que o Antônio ganhou?
33. **João**- Ja. (**Sim.**)
34. **Valdir**- Der braucht dass nicht gekricht.(**Não precisaria ter recebido**)
35. **Jorge**- Zwei schtik, (**dois**) dois.
36. **Sérgio**- Vass ein dummer guri hat eins gekricht, jets viell der noch eins haben. (**Mas que menino bobo, já ganhou um e agora ele quer mais outro**) (//)
37. **Jorge**- Ja.(**Sim**)
38. **Sérgio**- Fica quieto, você não, acontece que não acabou.
39. **Micheli**- Agora porque / porque tá gravando até o Jorge (incomp.)
40. **Valdir**- Der braucht dass nicht gekricht haben.(**Ele não precisaria ter ganhado isso**)
41. **Jorge**- Vamo der andere vecht tunn? (**Vamos guardar o outro?**) Hier der dann, der dann, (**Este aqui, este aqui**) no meio da carpa, da sua casa.
42. **Marcos**- Ach so (incomp.)
43. **Sérgio**- (incomp.) der lagat, hat sie in der wald gelecht (**o lagarto deitou-se no mato**)
44. **Valdir**- Quel quibst der? (**Você vai dar este, né?**)
45. **Sérgio**- einmall hat sie ein Ei gelecht,(**um dia ela pôs um ovo**) (incomp.)
46. **Marcos**- Sai, sai, sai, sai, sai,
47. **Sérgio**- und dann haben sie geschriten welche der Eier, (**então brigaram por causa dos ovos**)
48. **Valdir**- In ein sthal.(**em um galpão**)
49. **Sérgio**- Dann haben sie geschriten welche der Eier.(**brigaram por causa dos ovos**)
50. **Marcos**- Was? (**O quê?**)

51. **Sérgio-** (incomp.) dann haben sie geschritten wall der lagat keinen Ach hat (**brigaram porque o lagarto não tem ânus**)
(//) (Incomp.)
52. **Sérgio-** Olha uma carrancada!
(Incomp.)
53. **Marcos-** Pchiiit / pchiit! Que? (incomp.)
54. **P. -** Homem, mulher (incomp.) não é diminutivo
55. **Marcos.** João, darf mann nicht meschen! (**João, não pode mexer!**)
56. **P.** rainha rei / mãe pai / madrinha padrinho, (incomp.) galinha, galo, vaca, boi / escrevê junto ali.
(conversas das crianças - incompreensíveis)
57. **P.** Tão prontos?
(conversas incompreensíveis)
58. **João.** Quero vê agora
59. **Marcos.** Espera.
60. **Luís.** Professora!
61. **João-** Quero vê? / Agora minha / dá meu que (incomp.)
(conversas incompreensíveis)
62. **João-** Ohhhh Neiva (pesquisadora), wie macht mann mitt denn rádio vier music mitt denn fita? (**Neiva, como se faz para que este rádio toque música?**)
63. **E-** Wahl denn rádio ist bloss vier gravire. (**Porque esse rádio é só para fazer gravações**)
64. **João-** Uuuum.
65. **Claudio-** (incomp.)
66. **E-** Ahhh é?
(incomp.)
67. **Marcos-** João, Du nicht geben tá (**não dê, tá**) / teus bonequinhos pros otros, você tem que ficá com teus bonequinhos.
68. **Claudio-** Ele não deixa, não deixa a gente fazê também.
(incomp.)
69. **Claudio-** Ele deu só pra olhá né.
(Incomp.)
70. **João-** Depois ela vai ponhá lá em cima.
71. **Claudio-** Não.
72. **Marcos-** Daí depois ela vai gravá, Claudio.
73. **Claudio-** Por que que não faz agora?
74. **João-** Ja, ich haben dass zuhause geschriben. (**Sim isso eu ainda escrevi em casa**)
75. **Marcos-** Quem disse?
76. **João-** Ja, (**Sim**) eu sempre faz isso, uma manhã daí daí aqui, otra manhã completa aqui. Na otra carteira.
77. **Marcos-** Nada, ela põe um minuto em cada carteira, né Ricardo?
78. **Claudio-** Carteiro (risos)
79. **Marcos-** Carteira.
80. **Claudio-** Uuhu carteiro.
81. **João-** Carteira.
82. **Claudio-** Isso não é carteiro de trazê carta?
83. **Marcos-** Aí você, olha Claudio, hier (**aqui**).
84. **João-** Claudio!
(Incomp.)

85. **Claudio**- O apelido?
86. **João**- É Claudio.
87. **Claudio**- Cado é o apelido / o apelido.
(Incomp.)
88. **Claudio**- João!
89. **João**- Quero vê este lá?
(incomp.)
90. **João**- Seis, sete, oito, nove, dez, onze
91. **Claudio**- onze, doze, falta o doze
(incomp.)
92. **P**- Teria que encapá as caixa com esse papel, mas não quero nem sabê! (Risos) Depois cada vez é assim. Talvez depois dá pra encapar umas caixas até menor desse, talvez uma caixa de giz. Nem sei se eles vão olhá até isso.
(incomp.)
93. **Marcos**- Maria! O lápis na carteira!
(incomp.)
94. **João**- Neiva holl dass (**pega aqui**)
95. **E**- Oi
(incomp.)
96. **João**- Um, dois, quatro, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, então até o doze.
(Incomp.)
97. **Claudio**- É o radinho? Tá gravando?
98. **João**- Sim, deixa
(incomp.) (bastante barulho)
(*Professora posiciona-se atrás de sua mesa*)
99. **P** - Nós vamo i na missa agora, e, eu não quero ver ninguém brincando lá na igreja. Quem brinca eu puxo pela orelhinha e, boto pra fora. Der João und der Dilson haben on Sonntag in der Messe geschpilt, misst mann hinn gehen und ein Ohr puchen. Aber das musst die Mutter ja mahen. Mann kann nicht in die kirche spillen. (**O João e o Dilson só ficaram brincando no domingo, deu vontade de ir lá e puxar as orelhinhas, mas quem deveria ter feito isso são as mães. Não se deve brincar na igreja.**)
(incomp.)
100. **Sérgio**- Tem que, agora por causa que você não,
101. **P** - Não entendi nada.
102. **Marcos**- Assim quando eles tem que assim se abaixa, eles não queria se abaixar.
103. **P** - Uhhh, não é só de se abaixa sempre, é só acho que na missa nem uma vez não nem na hora que o,
104. **Marcos**- Sim, depois,
105. **P** - Prá entra e pra saí, é só na hora do culto que a gente se ajoelha quando o ministro, quando tira a comunhão lá do sacrário, mas quando é missa nem se ajoelha tanto. Tá / não precisam correr porque não tem nada pegando fogo.
(//)
106. **P** - (tosse) Mit der auframmen hier, (**Com essas arrumações aqui**) isso tá me atacando, agora to começando a tossi mais denovo.
107. **E**- Ach, veher denn staup. (**Ahh, por causa da poeira**)