

"Interação entre professores (alemães e brasileiros) e crianças bilíngües (alemãs e brasileiras) em situações de macro- e de micro-imersão"

Maria Suely Oliveira Goldstein

Orientadora: Profa Dra. Eunice R. Henriques

Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira.

Instituto de Estudos da Linguagem
Departamento de Linguística Aplicada

UNICAMP

Campinas - 1996



Candidata: *Maria Suelly Oliveira Goldstein*

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Eunice Ribeiro Henriques (orientadora)

Profa. Dra. Ingedore G. Villaça Koch

Prof. Dr. John Robert Schmitz

Profa. Dra. Matilde Scaramucci

Este original é a cópia final de sua
defesa por *Maria Suelly Oliveira
Goldstein*
10/12/96
Profa. Dra. Eunice Ribeiro Henriques

Ao Andreas, que trabalha muito bem as diferenças culturais e é um grande professor e companheiro. À minha mãe, Zely, pelo exemplo de vida, e aos meus dois filhos, Jímile e Ian, minhas pérolas.

Meus agradecimentos especiais:

Aos participantes desta pesquisa, sujeitos e escola, pelo apoio e disponibilidade;

À Eunice, pela orientação tranqüila e segura nesta dissertação;

À minha família, pela compreensão e apoio;

À CAPES, pelo apoio financeiro durante o transcorrer da pesquisa;

A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, especialmente a Simões, pelo apoio inestimável na lida com os labirintos do computador.

ÍNDICE

RESUMO.....	1
INTRODUÇÃO.....	3
OBJETIVOS.....	6
JUSTIFICATIVA.....	7
DELIMITAÇÕES.....	7
ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	8
CAPÍTULO I: REVISÃO DE LITERATURA.....	9
1. SITUAÇÕES DE AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	11
2. DIMENSÕES DA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA.....	16
CAPÍTULO II: DEFINIÇÃO DE TERMOS.....	38
1. BILINGÜISMO.....	38
1.1. <i>Fluência</i>	45
1.2. <i>O papel do contexto lingüístico no desenvolvimento bilingüe</i>	47
1.3. <i>O contexto sócio-cultural no desenvolvimento do bilingüismo</i>	48
1.4. <i>Educação bilingüe</i>	49
2. BICULTURALISMO.....	52
2.1. <i>Uma definição construída de cultura</i>	52
2.2. <i>Língua e cultura</i>	56
2.3. <i>Enculturação/aculturação</i>	59
2.4. <i>Aprendizagem de língua e de cultura</i>	61
2.5. <i>A cultura na sala de aula</i>	62
2.6. <i>A sala de aula: uma comunidade artificial, protegida, administrada</i>	63
2.7. <i>Cultura para bilingües</i>	65
2.8. <i>Cultura para bilingües em situação de aprendizagem formal</i>	67
CAPÍTULO III: METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS.....	70
1. METODOLOGIA DE LEVANTAMENTO DOS DADOS.....	70
1.1. <i>Sujeitos</i>	70

1.2 . <i>Fluência</i>	71
1.3 . <i>Questionários dos alunos</i>	72
1.4 . <i>Professores</i>	74
1.5 . <i>A Escola</i>	75
2 . COLETA DE DADOS: GRAVAÇÃO DAS AULAS, QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS	76
3 . ANÁLISE DOS DADOS	77
3.1 . <i>As aulas</i>	78
3.2 . <i>Procedimentos de análise</i>	80
3.3 . <i>Situação formal</i>	81
"Recitação".....	81
"Lesson" x "Real discussion".....	84
Interação entre os alunos.....	96
3.4 . <i>Organização indutiva versus organização dedutiva das aulas</i>	98
Aula de organização indutiva.....	98
Aula de organização dedutiva.....	108
3.5 . <i>Uso de Humor</i>	126
Relação entre os participantes.....	129
Inexistência de "foreigner talk".....	132
3.6 . <i>Competência lingüística dos sujeitos</i>	133
3.7 . <i>Diferenças culturais de comportamento paralingüístico</i>	139
Formalidade versus informalidade.....	139
Afetividade versus distância.....	142
Mecanicidade versus flexibilidade.....	143
CONCLUSÃO	151
BIBLIOGRAFIA	155

Resumo

Este trabalho tem por objetivo a investigação de características da interação entre professores de português (brasileiros) e de alemão (alemães) e crianças bilíngües, alemãs e brasileiras, inseridas em um sistema de educação bilíngüe formal de enriquecimento. Essas crianças são expostas às duas línguas em dois tipos de situação de aprendizagem/aquisição: macro-imersão (uso de alemão, na Alemanha, ou do português, no Brasil) e/ou micro-imersão (uso do português, na Alemanha, ou do alemão no Brasil, em casa ou na escola). Essas noções, por nós desenvolvidas, se constituem em uma contribuição para a caracterização das situações de aquisição/aprendizagem de línguas, de aprendizes bilíngües, e se somam às noções de imersão e não-imersão, desenvolvidas por Brown(1980), e de pseudo-imersão, desenvolvida por Suzuki(1990), dentre outras.

A análise do corpus mostra que as interações, que se processam naqueles ambientes de sala de aula em situações de macro- e de micro-imersão, têm características semelhantes à interação professor/aluno, em situação formal (Cazden,1987) e à interação nativo/não-nativo (Heinrich,1993). Nota-se, além disso, um ponto comum com a interação nativo/não-nativo, no que se refere à fluência (Fillmore,1979; Arai,1985).

Os resultados mostram ainda que existem diferenças entre a formalidade dos alemães e a informalidade dos brasileiros, que se refletem nas relações interpessoais e na relação professor/aluno. Os alemães, por exemplo, tratam os alunos com mais reserva e os brasileiros, com mais proximidade. Nas aulas, aqueles tendem a ser mais controladores e estes mais estimuladores.

Introdução

Existe um leque de definições de bilingüismo, que varia entre dois extremos opostos. De um lado, Bloomfield(1935:55) advoga que ser bilíngüe é ser capaz de falar duas línguas como falante nativo ("native-like control of two languages"). De outro, Macnamara(1967) acredita que, para ser bilíngüe, basta se ter uma competência mínima em uma das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. Em outros pontos desse leque, situam-se, por exemplo, Titone(1972), para quem bilingüismo é a capacidade individual de falar uma segunda língua, seguindo os conceitos e estruturas desta segunda língua e não parafraseando a sua própria L1, e Weinreich(1953) e Mackey(1962), que definem bilingüismo como o uso alternativo de duas ou mais línguas por um mesmo indivíduo. Como bem aponta Beardsmore (1982:2), tais definições devem ser tratadas com muito cuidado, por não especificarem *"How well two or more languages need to be known or whether there are any gradations in bilingual usage depending on things like speaking, writing, reading or listening abilities."*

Neste trabalho, dada a dificuldade inicial de se medir, efetivamente, a proficiência de um falante (Jakobovits,1970), optaremos por uma definição que leve em conta:

1. Domínio ativo (falar, ler, escrever e compreender) de duas línguas;

2. aquisição simultânea de duas línguas ("infant bilingualism", Haugen, 1973) ou aquisição consecutiva ("early bilingualism", Beardsmore:25);

3. competência comunicativa nas duas línguas, que inclui competência gramatical (domínio da estrutura da língua), competência sócio-lingüística (uso adequado do código lingüístico em diferentes situações sociais) e competência estratégica, "feita de estratégias comunicativas verbais e não-verbais, que podem ser chamadas a atuar quando a comunicação é quebrada, por causa de deficiências em uma das outras duas" (Canale & Swain, 1980)¹;

4. biculturalismo, ou seja, concordamos com Beardsmore(1982:20), no sentido de que "quanto mais se avança nas habilidades lingüísticas, mais importantes se tornam os elementos biculturais, visto que uma proficiência mais alta aumenta a sensibilidade para as implicações culturais do uso da língua".

Desta forma, neste trabalho, falantes bilíngües são os aprendizes e o professor de português da oitava série. Os outros professores aprenderam o alemão ou o português como

¹ As citações do inglês foram traduzidas pela autora.

segunda língua, embora falem as duas, por terem morado no Brasil — como é o caso dos alemães —, ou por ter estudado alemão na universidade e morado na Alemanha, como é o caso da professora de português da quinta série.

Essas crianças são nativas (com relação a um dos dois países) e não-nativas (em relação ao outro). Embora, em alguns casos, tenham dupla nacionalidade, tendo adquirido, ou tendo sido expostas desde cedo, aos padrões das duas culturas, uma destas é sempre a cultura primária, enquanto a outra é secundária, já que não se pode viver em duas culturas (dois países) ao mesmo tempo: "*Rarely are we crossculturally sophisticated in more than one or two cultures, or in any depth, except in our native cultures*" (Damen, 1987:5).

O bilíngüe interage em dois tipos de situação: macro-imersão e micro-imersão. Por exemplo, a comunicação entre as crianças alemãs, feita em alemão, na Alemanha, ou português, no Brasil, se dá em situação de macro-imersão. A comunicação entre essas mesmas crianças feita em português, na Alemanha, ou em alemão, no Brasil, se dá em situação de micro-imersão.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar essa situação de aquisição/aprendizagem, mais especificamente no que tange à interação entre os atores sociais. Para isso, são os seguintes os nossos objetivos:

Objetivos

1. Caracterizar a situação específica de aprendizagem de línguas dessas crianças bilíngües;
2. analisar a interação entre professores e crianças bilíngües, tendo em vista a interação professor-aluno e a interação nativo/não-nativo;

As nossas perguntas de pesquisa são:

1. Como se caracteriza a situação de aprendizagem/aquisição de línguas para essas crianças bilíngües?
2. Que tipo de interação se dá entre os professores e essas crianças bilíngües?

Justificativa

Existem muitas pesquisas sobre a interação professor-aluno em situação de imersão e não-imersão. Em situação de imersão, podemos citar, por exemplo, Duff(1995), Goldstein(1994), Pease-Alvarez et al.(1994), Heinrich(1993) e em situação de não-imersão temos Trujillo(1986), Bolognini (1991), Moraes (1992), Ernst(1994), Yano(1994), entre muitos outros. Porém, quanto à interação professor-aluno, em contextos de macro- e de micro-imersão, não existe menção na literatura. Nosso interesse é analisar a interação entre professores (brasileiros e alemães) e crianças bilíngües (alemãs e brasileiras), buscando características específicas da interação nos contextos de macro- e de micro-imersão, na sala de aula.

Delimitações

A pesquisa não pretende lidar com dados quantitativos per se, a menos que para efeito de ilustração. Não se trata de uma pesquisa longitudinal, por não se centrar no processo de aquisição/aprendizagem. Não se trata de uma pesquisa transversal, por não lidar com um grande número de sujeitos.

Trata-se de um estudo de caso, analisado através de aulas, gravadas em vídeo, e de questionários e entrevistas.

Organização da dissertação

Este trabalho é composto de três capítulos, além da Introdução e da Conclusão. No Capítulo I, abordamos caracterizações existentes na literatura sobre as situações de aprendizagem de línguas e apresentamos a nossa contribuição para essas caracterizações, que são as situações de macro- e de micro-imersão. Em seguida, apresentamos estudos centrados na interação professor/aluno, em situação formal de aprendizagem, em contextos de imersão e de não-imersão, e na interação nativo/não-nativo, em situação formal e informal, com vistas a apontar características específicas da interação que ocorre naqueles ambientes.

No Capítulo II, são abordados termos considerados centrais para o nosso trabalho — bilingüismo e biculturalismo. No Capítulo III, além de apresentarmos os procedimentos metodológicos, analisamos (1) a interação em situação formal de aprendizagem e a interação nativo/não-nativo, que se processa entre os sujeitos desta pesquisa, (2) a organização das aulas, segundo os estilos indutivo e dedutivo e (3) a produção oral dos alunos e as diferenças culturais detectadas no corpus.

Capítulo I . Revisão de literatura

O nosso objetivo, neste capítulo, é bipartido. Queremos, por um lado, apontar caracterizações das situações de aprendizagem/aquisição de línguas, como as noções de imersão e não-imersão, desenvolvidas por Brown(1980:130), e ramificações daí surgidas, como a de pseudo-imersão, desenvolvida por Suzuki(1990), para daí apresentarmos a nossa contribuição para as situações de aquisição/aprendizagem de línguas, ou seja, as situações de macro- e de micro-imersão.

Para isso, trazemos estudos que se centram tanto na interação professor/aluno em situação formal de aprendizagem, em contextos de imersão e de não-imersão, quanto na interação nativo/não-nativo, em contexto informal, com vistas a apontar características específicas da interação que ocorre naqueles ambientes. Nessa fase, voltamos a nossa atenção para algumas características, apontadas por Cazden(1987), como típicas do discurso de sala de aula, características estas que se assemelham às abordadas por Matthew Lipman(1995). Ambos os autores sugerem que uma interação dialógica seria uma alternativa mais adequada para os processos de ensino/aprendizagem, uma posição coincidente com a do educador brasileiro Paulo Freire. Lançamos mão, então, da pesquisa de Heinrich(1993), que analisa a interação professor(nativo)/alunos(não-nativos), em situação de imersão e de Lemos(1994), que delinea a natureza e a estrutura da

interação nativo/não-nativo, em contexto informal, ocorrendo em situação de não-imersão. A contribuição que o estudo de Heinrich nos traz localiza-se, especificamente, na importância dos estilos de ensino e de aprendizagem de professores e de alunos para a interação em sala de aula e no registro de tendências dos professores em serem controladores ou estimuladores. Esse estudo diverge do nosso quanto à situação de aprendizagem, esse em imersão, e o nosso em situações alternadas de macro- e de micro-imersão. Já o estudo de Lemos, absorvemo-lo por contarmos, em nossa investigação, com momentos de interação entre nativos (os professores brasileiros) e não-nativos (os alunos alemães), nas aulas de português, e entre nativos (os professores alemães) e não-nativos (os alunos brasileiros), nas aulas de alemão, coincidentes com aquela pesquisa. O ponto divergente está no fato de que os nossos sujeitos são bilíngües, além de viverem situações alternadas de macro- e de micro-imersão, enquanto aquela pesquisa se baseia na situação de não-imersão.

Encerrando o capítulo, recortamos estudos desenvolvidos por Friday(1994), que apontam diferenças nos comportamentos discursivos de executivos alemães, interagindo com executivos americanos, e por Albert e Triandis(1994), que apresentam características culturais de crianças latino-americanas, contrapostas a características culturais de professores americanos, em interações que se dão em ambientes formais de aprendizagem. Pretendemos, com isso, embasar especificidades

de comportamento paralingüístico naquelas interações, na busca de características que especifiquem a interação nativo/não-nativo, em suas nuances culturais.

1. Situações de aquisição/aprendizagem de línguas

Estudos sobre aquisição/aprendizagem de L2/LE apontam algumas caracterizações para esse processo. Brown(1980:130) e Dulay, Burt & Krashen (1982:11), por exemplo, caracterizam a aprendizagem de uma língua em ambiente da língua "hospedeira"(por exemplo, inglês nos Estados Unidos ou na Inglaterra) como uma aprendizagem em situação de **imersão** e a aprendizagem de uma segunda língua, em contexto de língua estrangeira (inglês no Brasil, ou na Alemanha, por exemplo), como uma aprendizagem em situação de **não-imersão**. Dessas caracterizações mais abrangentes surgiram subdivisões. Para a situação de imersão, levando em consideração a aprendizagem de uma língua, ou de uma cultura, Brown(1980:130) aponta a **imersão total**, por exemplo, quando se aprende alemão na Alemanha, ou a **imersão parcial**, quando se aprende a língua onde ela é aceita como língua franca, como no caso do alemão na Suíça, ou do inglês nas Filipinas. Na aprendizagem de língua em situação formal, Baker(1988) contrapõe a situação de **submersão** à situação de imersão, sendo que, no primeiro

caso, o currículo é todo experienciado em uma segunda língua e, no segundo caso, é dada à criança a oportunidade de uso de sua língua materna até que adquira mais confiança na L2 e consiga fazer a transição gradativamente.

A partir da detecção de uma situação específica de aquisição de língua em colônias fechadas a influências da língua e da cultura dominantes, Suzuki(1990) desenvolveu a terminologia **pseudo-imersão**, para caracterizar a situação de aquisição de língua e de cultura dos nisseis e jun-nisseis do Estado de São Paulo, que cresceram em núcleos japoneses, fechados às influências brasileiras diretas, "onde se mantiveram hábitos, costumes, valores, tradição folclórica, alimentação, educação e língua do país de origem"(p.14). Posteriormente, devido a fatores psico-sócio-culturais e lingüísticos, a língua e a cultura, em situação de pseudo-imersão(no caso, a japonesa), vai sendo pressionada pela língua/cultura dominantes(no caso, a brasileira), condenando as primeiras a um desaparecimento gradual.

Às situações, acima elencadas, acrescentamos a nossa contribuição para os estudos sobre aquisição/aprendizagem de língua e de cultura, a saber, as situações de macro- e de micro-imersão. Assim, postulamos que, quando as pessoas bilíngües se comunicam em português, no Brasil, ou em alemão, na Alemanha, elas estão se comunicando em contextos de **macro-imersão**. Ou seja, se comunicar em alemão, na Alemanha, ou em português, no Brasil, caracteriza a situação de macro-

imersão. Já a comunicação em **micro-imersão** se processa quando grupos ou pessoas usam determinada língua para se comunicar em contextos outros, que não o da língua "hospedeira". Por exemplo, grupos ou pessoas bilíngües, que se comunicam em português, na Alemanha, ou em alemão, no Brasil, estão se comunicando em uma situação de micro-imersão.

Em contexto formal de aprendizagem, os bilíngües, que participam de uma educação de enriquecimento, interagem nesses dois tipos de situação. Num contexto específico de sala de aula, de uma escola brasileira, no Brasil, por exemplo, as aulas ministradas em português caracterizam a situação de macro-imersão e as aulas ministradas em outras línguas, como a alemã, caracterizam a situação de micro-imersão. Também no ambiente familiar, essas situações para o bilíngüe se fazem presentes. Assim, quando falam alemão em casa, morando no Brasil, estarão em contexto de micro-imersão. Quando, ao contrário, a comunicação em casa se dá em português, no Brasil, a situação se caracteriza como de macro-imersão.

Os ambientes de macro- e de micro-imersão imprimem características de língua e de cultura bastante específicas aos sujeitos bilíngües, expostos a esses contextos. Embora eles convivam, desde cedo, com características de ambas as culturas, por exemplo, uma dessas culturas é sempre predominante. Seja por uma maior exposição a uma das duas culturas, seja por um maior vínculo afetivo ou familiar, seja por maior empatia, normalmente o bilíngüe alcança uma

sofisticação mais acentuada em sua cultura nativa (Damen, 1987).

Outros aspectos, a seguir abordados, também levantam características específicas de língua e de cultura para bilíngües em situações de macro- e de micro-imersão. Em levantamentos de características de núcleos alemães e japoneses, vivendo no Brasil em situação de imersão/pseudo-imersão, Gamou(1956), Weinreich(1953), Suzuky(1990), dentre outros, afirmam que, nesses núcleos fechados, existem várias cristalizações de formas lingüísticas, devido a uma lealdade lingüística característica de grupos que se desvinculam do país de origem, mas não desejam perder as características de língua e de cultura que levaram consigo. Assim, com o passar do tempo, embora nos seus países de origem novos vocábulos, expressões, etc., substituam antigas formas de falar(e de escrever), as colônias, ou núcleos, conservam as formas antigas, como é o caso de colônias japonesas no Brasil, que continuam, por exemplo, a utilizar a palavra HINOSHI para ferro de passar, enquanto no Japão, por empréstimo do inglês, se usa AIRON (Suzuky,1990).

Mas, pelo inevitável contato com a língua dominante, no país em que se encontram, esses mesmos autores apontam uma acentuada interferência recíproca das línguas faladas para esses grupos. Assim, os alemães que se fixaram no sul do Brasil, por exemplo, "por necessidade de viver em simbiose com um grupo lingüístico e culturalmente diferente"(Willems,1980), quer seja pela necessidade de

aquisição de terminologias que preenchessem as lacunas existentes no material de trabalho no campo, quer seja pela necessidade de se relacionar com as instituições locais, ou ainda pelo contato com os nativos no trabalho do campo, criaram palavras com recursos da própria língua, como "algodongbaum", algodoeiro (Baumwollpflanze em alemão) ou Lischowagen, carro que transporta o lixo (Müllwagen em alemão).

Embora aconteçam, as cristalizações e as interferências são menos acentuadas entre os bilíngües expostos a contextos de macro- e de micro-imersão, pela própria dinâmica de comunicação/interação que se processa entre esses sujeitos e falantes nativos de ambas as línguas. Isso se deve às situações de interação normalmente privilegiadas desses sujeitos, tanto em situação formal de aprendizagem, quanto em situações informais de comunicação, em que eles estão sempre, ou em contato direto regular com ambos os países, por visitas de trabalho ou de férias, ou quando recebem hóspedes, amigos, conhecidos, professores, etc., para temporadas-relâmpago, ou para temporadas mais extensas.

Por outro lado, as situações de macro- e de micro-imersão, em contexto formal de aprendizagem, que caracterizam em predominância as situações de educação bilíngüe de enriquecimento, tendem a ser mais confortáveis, uma vez que as situações de imersão, e a de submersão, mais especificamente, podem vir acompanhadas de choque cultural, enquanto as primeiras são situações de valorização de ambas

as línguas e culturas, tanto pelas famílias, quanto pelas escolas e pelos grupos sociais a que esses sujeitos pertencem, o que diluiu a incidência de choque cultural.

2. Dimensões da interação em sala de aula

A investigação sobre os processos interativos que caracterizam o ambiente de sala de aula e, mais especificamente, de como se processa o ensinar e o aprender, só recentemente começou a tomar um maior fôlego nas instituições de ensino e de pesquisa. É que uma longa tradição acadêmica enfatizava, no caso específico do ensino de línguas, ou o desenvolvimento da proficiência lingüística do aluno, ou os métodos e planejamentos de cursos, em detrimento da interação, que ainda não ocupava lugar de destaque, não se constituindo em eixo para o processo de ensino/aprendizagem.

Com a alteração de enfoque, se postula, atualmente, que a construção da aprendizagem é mais confortável e efetiva por vias de uma interação mais sintonizada e de boa qualidade entre professor e alunos. Nessas condições, estudos sobre a interação entre os protagonistas do processo de ensino/aprendizagem, em situação formal, se fixam como essenciais para o entendimento de como o professor opera e de como o aprendiz se move na tarefa de aprender.

Todavia, as pesquisas já existentes têm se ocupado mais em elencar aspectos isolados, embutidos nos processos interativos de sala de aula, que em apresentar propostas práticas e abrangentes para a construção de uma interação significativa para a aprendizagem, naquele ambiente. Alguns estudos, entretanto, procurando abranger um universo mais amplo de questões, relacionadas à interação, que provoquem uma aprendizagem mais significativa, têm atribuído à interação dialógica o status de ingrediente fundamental para uma aprendizagem de qualidade superior².

No Brasil, os trabalhos de Paulo Freire(1975; 1983; 1985; 1989), embora não se fixem especificamente na questão da interação e, sim, na construção do conhecimento, são direcionados a este tema. Outros dois estudos aqui recortados, que defendem que uma interação dialógica é essencial para uma aprendizagem mais efetiva, são os estudos de Cazden(1987), que o faz de forma menos arrojada que Matthew Lipman(1995, 1994 e 1990), que é o fundador da Educação para o Pensar e que apresenta, em seus trabalhos, procedimentos metodológicos específicos para a implementação de uma interação dialógica no ambiente de sala de aula. Este trabalho, entretanto, não comporta a discussão sobre esses procedimentos metodológicos, que fazem parte de uma proposta

² Por aprendizagem de qualidade superior se entende aqui a aprendizagem em que o aluno é sujeito-agente do processo de construção do conhecimento.

para o futuro. Aqui, discorreremos apenas sobre os pilares da interação dialógica por ele proposta.

Na busca de otimização para o ensino/aprendizagem de língua, via pesquisa sobre a interação em ambiente formal de aprendizagem, Cazden(1987) desenvolve estudos, que têm, como sujeitos, professores nativos e alunos não-nativos, em contexto de imersão, sobre o discurso em sala de aula, em que procura descortinar aspectos da interrelação discursiva entre os sujeitos, naquele cenário. Assim, consta do seu trabalho que, na sala de aula tradicional, é comum os professores falarem durante 2/3 do tempo, ao perguntarem e ao avaliarem a resposta do aluno, no que ela denomina de padrão **IRE** (Initiation, Response, Evaluation). Nesse contexto, a fala do professor é uma fala, em essência, metacomunicativa, ou seja, fala cuja função é monitorar e controlar o sistema de comunicação em sala de aula. Exemplos dessa fala metacomunicativa são: atrair e mostrar atenção, controlar a quantidade de discurso, checar ou confirmar entendimento, sintetizar, definir, censurar, corrigir, especificar tópicos, etc.

Mas o que mais se destaca na fala do professor em sala de aula, é que ela é absolutamente assimétrica. Ele controla tanto a fluência do discurso, quanto a participação dos alunos.

To describe the difference in the bluntest terms, teachers have the right to speak at any time and to any person; they can fill any silence or interrupt any

speaker; they can speak to a student anywhere in the room and in any volume or tone of voice. And no one has any right to object (Cazden, p.54).

Na maior parte das interações, o professor é a referência para todas as participações dos alunos. Na opinião da autora, o professor, invariavelmente, sabe as respostas para as questões por ele lançadas ("perguntas-teste") e está sempre avaliando as respostas do aluno. Toda a aula pode ser vista como uma "transformação interativa da leitura que o professor poderia ter feito, mas prefere transformar em seqüências **IRE**, com lacunas para as respostas dos alunos, para prender a sua atenção ou testar os seus conhecimentos" (p.50).

Como alternativa a essa prática, ela sugere a mudança da "recitação" ("recitation") para algo mais próximo a uma "discussão real" ("real discussion"). Nesse modelo, a proposta é que as idéias sejam exploradas e discutidas entre os alunos, em substituição ao modelo em que as questões são fornecidas pelo professor, e são, posteriormente, por ele avaliadas. Nessa "discussão real", os professores falam menos que os 2/3 usuais do tempo e, em conseqüência disso, os alunos falam mais. Nela, ainda, os próprios estudantes decidem quando falar, ao invés de esperarem ser chamados pelo professor, e os alunos dirigem perguntas diretamente aos colegas.

Nas pesquisas consultadas, ou desenvolvidas por Cazden, alguns aspectos se mostraram marcantes para a construção da aula em que se desenvolveram situações de "discussão real". A alteração de fatores tais como uma fala conclusiva ("final draft") - em que se olha para critérios externos e audiências distantes, desconhecidas - para uma fala mais exploratória - em que o aprendiz toma responsabilidade, ele mesmo, pela adequação de seu pensamento, ou o uso de perguntas sinceras em lugar de perguntas-teste, além de incentivo à elaboração das idéias, para o que pausas mais prolongadas, e mesmo silêncio, se mostraram de grande auxílio, dando tempo ao aluno de construir os seus raciocínios.

Por outro lado, a autora mostra que o envolvimento afetivo e a motivação do professor para o trabalho são cruciais para a aquisição da confiança e da amizade dos alunos, aspectos esses comprovadamente motivadores para a aprendizagem. Dessa forma, a criação de melhores ambientes, tanto físicos, quanto interpessoais, estratégias de polidez positivas - como avaliações positivas, estimuladoras - além de expressões de afeto e carinho e familiaridade com o mundo pessoal e social dos alunos, são fundamentais para uma comunicação mais efetiva na escola. O humor, segundo os seus dados, se mostra, também, um fator de aproximação e envolvimento para as interações. Paralelamente a essas alternativas, dentre outras, a autora sugere que os professores façam observações de suas práticas entre os próprios colegas, através de um sistema de monitoramento, em

auto-exames feitos periodicamente, que podem acontecer, por exemplo, por meio de gravações das aulas, ou visitas recíprocas às aulas, para comentários e avaliações posteriores.

Um outro aspecto, também detectado por Cazden, é que as interações entre os alunos em sala de aula são raras. Nesse contexto, a organização social da fala é planejada e controlada pelo professor, que tenta permitir que só uma pessoa fale por vez. A fala entre colegas mudaria esse quadro, amenizando as características de limitação e rigidez da maior parte das interações entre alunos e professores, devido às quais as crianças não têm a oportunidade de aprender a dar aos professores a direção da discussão, ou do que desejam dos conteúdos, e raramente fazem perguntas diretamente a eles, exceto para pedir permissão.

Um grande motivo para a inclusão da fala entre colegas nos planos do professor, seria *"o enorme valor dessas interações para o desenvolvimento social, numa sociedade pluralista"* (p.134).

Uma das formas de alcançá-la seria, segundo os seus estudos, o estabelecimento de grupos e monitoração cuidadosa daqueles que se formam espontaneamente, isso porque, segundo a autora, o único contexto no qual as crianças podem reverter papéis interacionais com o mesmo conteúdo intelectual, tanto dando direções, quanto seguindo orientações, além de fazer perguntas e respondê-las, é entre seus colegas (p.134).

Com preocupações próximas às apresentadas por Cazden, no que tange à qualidade da interação para a construção da aprendizagem, Matthew Lipman(1995) também aponta como aspecto problemático para a aprendizagem, itens tais como a concentração de autoridade nas mãos do professor, que geralmente assume um papel central no ambiente de sala de aula, bem como a transmissão do conhecimento pronto aos alunos. Lipman entende que o papel tradicional que o professor desempenha, chegando à sala de aula de posse do que será dito e feito dentro do seu plano de aula, monopolizando turnos, assumindo a autoridade nele investida e levando os alunos a aceitarem esse plano, é muito monótono, não provoca encantamento e conseqüente motivação, e não leva a uma aprendizagem significativa. Mais abrangente em suas propostas, que são compostas de trabalhos voltados à prática interativa de sala de aula, ele sugere, como uma das alternativas de descentralização de papéis, e para a construção compartilhada de conhecimentos, o desenvolvimento de uma interação dialógica, centrada no que ele denomina de "comunidade de investigação" em sala de aula, que, em essência, apresenta aspectos semelhantes à "discussão real", proposta por Cazden, embora a primeira seja uma proposta mais densamente fundamentada e atuante.

Nesse modelo de "comunidade de investigação" em sala de aula, o papel do professor passa a ser o de coordenador, de mediador, na busca de uma construção compartilhada de conhecimentos, e os alunos interagem entre si, dividindo

opiniões com respeito, desenvolvendo questões a partir das idéias dos outros, desafiando-se entre si, para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliando uns aos outros ao fazerem inferências daquilo que foi afirmado e buscando identificar as suposições de cada um (Lipman, 1995:31). Assim, a investigação em comunidade se marcaria como o oposto daquilo que, normalmente, se espera do aluno, ou seja, responder o que o professor quer, o que transforma os papéis, as relações e as formas de aquisição de conhecimento. As suas propostas começam a ser abraçadas pelas instituições de ensino brasileiras mas ainda são de conhecimento restrito, embora existam há mais de trinta anos em diversos países do mundo e, no Brasil, venham sendo aplicadas há pelo menos dez anos.

Ambos os autores encontram eco nas propostas do educador brasileiro Paulo Freire, que também defende o diálogo como único caminho na construção de conhecimentos mais sólidos, mais objetivos, mais consistentes e como único caminho de promoção, dos participantes do processo educacional, a verdadeiros sujeitos de seu saber. Segundo Freire(1975), rejeitar, em qualquer nível a problematização dialógica é insistir num injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida. É cair na prática depositante de um falso saber que, anestesiando o espírito crítico, serve à "domesticação dos homens e instrumentaliza a inversão cultural". Ainda segundo esse autor, a problematização dialógica supera o velho "magister dixit" em que pretendem se esconder os que se

julgam "proprietários", "administradores" ou "portadores" do saber.

Mas, embora uma interação dialógica seja essencial, pivô para uma aprendizagem mais efetiva, outros itens concernentes à interação lhe são intrinsecamente constitutivos. Cazden aponta o envolvimento afetivo e a motivação do professor, por exemplo, como aspectos "comprovadamente motivadores para a aprendizagem"³, e Heinrich(1993) argumenta que os estilos de ensino e de aprendizagem são essenciais para uma interação de melhor qualidade entre professores e alunos e para uma aprendizagem mais efetiva. Passemos ao conhecimento de sua proposta:

Em "O papel dos estilos de ensino e de aprendizagem na interação professor/aluno"(Heinrich,1993), a autora tem como dois dos seus pressupostos teóricos estes itens:

- a. Existem duas formas básicas de se organizar a aula: dedutiva ou indutivamente;
- b. alunos e professores preferem uma ou outra, dependendo do seu estilo individual;

Baseando as suas afirmativas em Jung (suas teorias sobre tipos psicológicos) e nos trabalhos de Felder e Silverman (1988), Brown(1980), Lawrence(1982), dentre outros, ela defende a teoria de que as pessoas apresentam, basicamente, dois tipos de raciocínio, ou seja, o raciocínio indutivo e o

³Vide Cazden, neste mesmo capítulo.

raciocínio dedutivo, que se constituem em dois aspectos polares do processo de generalização. As pessoas de raciocínio indutivo seriam as que partem do particular para o geral, inferindo princípios, e as dedutivas, do geral para o particular, deduzindo consequências.

Voltando essas características à sala de aula e à situação de aprendizagem de línguas, há alunos que preferem aprender a língua indutivamente e há outros que o fazem dedutivamente, podendo-se aplicar essa mesma generalização ao professor, quanto às suas preferências de ensino. Mas, uma vez que o papel do professor deve ser o de facilitador da aprendizagem do aluno, independentemente do seu estilo individual, este deverá ser capaz de atingir a ambos, trabalhando o mesmo tópico do geral para o particular e do particular para o geral, ou seja, dos conceitos para os exemplos e dos exemplos para os conceitos.

Felder e Silverman, dentre outros, chegaram à conclusão de que os professores que adaptam os seus estilos de ensino, incluindo ambos os pólos de cada uma das dimensões, estão perto de proporcionar um ótimo ambiente de aprendizagem para a grande maioria dos alunos de uma classe. À procura de confirmação para essa assertiva, Heinrich seleciona uma professora de português para estrangeiros, que leciona em duas escolas brasileiras, no Brasil, que têm abordagens diferentes, e dois de seus alunos, que têm o inglês como sua L1, em aulas um a um.

Para a detecção dos estilos de ensino/aprendizagem de seus sujeitos, a autora faz uso do MBTI (Myers-Briggs Type Indicator), um questionário desenvolvido por Isabel Briggs-Myers e Katherine Briggs, pautadas em Jung, e do qual originou, posteriormente, o questionário elaborado por Felder e Silverman, também aplicado aos sujeitos. Na pesquisa de Heinrich, a professora é do tipo dedutivo; a aluna mostrou preferência por material de organização dedutiva e o aluno por material de organização indutiva.

O trabalho busca a confirmação de que, em situação formal, o estilo de ensino do professor e os estilos de aprendizagem dos alunos exercem forte influência sobre a interação professor/aluno, em situações em que o professor seja um estimulador, um facilitador do processo de aprendizagem da língua, e não um mero controlador.

Por estimulador, a autora caracteriza o professor que, dentre outros aspectos, baseia seu curso nas necessidades e interesses do grupo e que se acha aberto para contribuições espontâneas, abrindo espaço para que os alunos produzam narrativas, descrições, argumentações, tentando adequar o seu modo de organizar as atividades em classe aos estilos individuais de sua clientela. Já as características mais marcantes do professor controlador seriam as do professor que elabora seu curso antes mesmo de conhecer os seus alunos e que tolhe as suas iniciativas.

Os resultados da pesquisa mostram que, realmente, cada aluno tem suas preferências pessoais quanto ao tipo de

organização, dedutiva ou indutiva, do material e que os tipos influenciam diretamente a interação professor/aluno. Assim, na aula com o aluno de raciocínio indutivo, houve mais interação (interação esta que surgiu pela própria necessidade de interagir, inerente a este aluno). Já na aula com a aluna para quem prevalece o raciocínio dedutivo, houve pouca interação, embora fosse uma aula de conversação. Apesar de se seguir uma abordagem mais comunicativa para o ensino da língua, professora e aluna se limitaram a discorrer sobre regras gramaticais, por determinação do estilo da aluna. O desfecho conclusivo mostra que a aprendizagem decorre de um conjunto de fatores, como motivação e características individuais, dentre outros, mas, para a autora, os mais importantes são a organização dedutiva versus a organização indutiva do material e a interação professor/aluno. Entretanto, esses fatores só convergirão para a aprendizagem se:

- a. o professor for um estimulador e não um controlador na sala de aula;
- b. se o professor abrir espaço para a participação dos alunos, voluntariando tópicos, etc.;
- c. se o ambiente de sala de aula for descontraído a ponto de o aluno participar efetivamente de uma conversa sobre um tópico por ele sugerido, ou de um tópico significativo para ele(a partir da sugestão do professor);
- d. se for dada ao aluno a chance de aprender e de interagir de acordo com o seu estilo de aprendizagem.

Vimos, até aqui, exemplos de como pode se processar a interação em ambiente formal de aprendizagem, bem como características que a tornariam mais significativa para a aprendizagem e, dos estudos abordados, os de Cazden e de Heinrich apontavam a interação entre sujeitos nativos e não-nativos, em situações de imersão. Mas, resta uma pergunta: como se dá a interação entre um nativo e um não-nativo, em situação de não-imersão e em contexto informal de comunicação?

Fomos buscar esclarecimento no estudo de Lemos(1994), intitulado "Interação entre um falante nativo e uma aprendiz de inglês como língua estrangeira". A autora caracteriza essa investigação como um "estudo sociológico das atividades construídas seqüencialmente, em uma produção verbal oral, descrevendo as relações organizacionais entre enunciados e organizações de enunciados na interação". Para executá-lo, ela lança mão, como instrumento de base, da análise conversacional, empregada na interpretação etnometodológica de fenômenos sociais que ocorrem espontaneamente.

Um de seus objetivos, pertinente a este trabalho, é analisar alguns eventos de fala (como a fala informal entre amigos, a fala em sala de aula e a fala gravada), a natureza e a estrutura da interação informal nativo/não-nativo, que ocorre em situação de não-imersão e, a partir daí, propor sugestões de encaminhamento, com subsídios para a otimização do desempenho do aprendiz.

Os seus sujeitos são um falante nativo do inglês, recém-chegado ao Brasil, e uma aprendiz brasileira, de nível intermediário de proficiência, que aprendeu o inglês em situação formal, em não-imersão. A interação se dá em inglês.

Trata-se, em síntese, da análise do processo interativo entre falantes nativos do inglês e aprendizes brasileiros de inglês como L2, e da verificação dos fatores que contribuem para a comunicação, principalmente no que se refere aos estilos conversacionais dos interactantes, tal como acontece em fala espontânea, entre amigos, e aos elementos específicos do contexto de fala gravada ou de outros eventos de fala, como o da interação em sala de aula.

Depois de elaborar os princípios da conversação embutidos na fala entre amigos (Tannen,1984) e da interação professor/ aprendiz em contexto formal de aprendizagem (baseada, principalmente, em Stubbs(1983)), a autora faz um esboço comparativo/contrastivo entre a conversação (tendo como referência o "Jantar de Ação de Graças", de Tannen(1984)), a interação professor/aluno e a interação nativo/não-nativo, objeto de seu estudo.

Desse esboço comparativo/contrastivo, ela conclui que a interação nativo/não-nativo, que se processa com os sujeitos de sua pesquisa, apresenta características tanto da fala entre amigos, quanto da fala em sala de aula, bem como características específicas da interação nativo/não-nativo. Comparando a interação a partir dos papéis entre nativos e não-nativos e professores e alunos, a autora detecta, por

exemplo, a existência de "foreigner talk" e de fala simplificada, tanto na interação nativo/não-nativo, como na interação professor/aluno, bem como certa assimetria étnico-cultural, em que o falante nativo dá um tom assertivo ou paternalístico à sua fala, a partir da sua maior competência lingüística.

Ainda na busca de características que especifiquem a interação nativo/não-nativo, em suas nuances culturais, recortamos os artigos "*Contrasts in Discussion Behaviors of German and American Managers*"(Friday,1994) e "*Intercultural Education for Multicultural Societies: Critical Issues*" (Albert & Triandis,1994). O eixo do primeiro gira em torno de características do comportamento empresarial de executivos alemães e americanos, e o segundo artigo discorre sobre características culturais de crianças latino-americanas, contrapostas a características culturais de professores americanos.

Friday nos fornece um quadro contrastivo para algumas características específicas da cultura alemã e da cultura americana, aqui referentes especificamente aos executivos, no que tange tanto a estilos de aprendizagem, treinamento, instrução e resolução de problemas, quanto às necessidades pessoais, ao status, à confrontação e às relações sociais comuns a toda a sociedade alemã.

Alemães	Foco	Americanos
Pressão dos companheiros do grupo social mais abrangente - ação de acordo com um padrão - cenário consistente e claramente conhecido.	Sistema de orientação	Pressão dos companheiros do grupo imediato - relutância em ir além das fronteiras do "jogo limpo" na interação social - o cenário é o relativismo social.
Os padrões de educação acadêmica geralmente altos - falam várias línguas: fortes em história, filosofia, política, literatura, música, geografia e arte.	Educação	Educação acadêmica geralmente mais fraca - perspectivas históricas fracas e pensamentos integrados - foco em resultados futuros - consideram os requisitos educacionais à parte da ascensão de carreira.
Mais individualizados e compartimentalizados - confiam em profissionais treinados e credenciados.	Resolução de problemas	Mais orientados para a ação em grupo - fase social desenvolvida dentro de um espírito de time. As forças individuais são chamadas a agir em conjunto.
Consciência formal - instrução específica dada para o comportamento direto - uma forma conhecida para agir - altamente consciente.	Aprendizagem	Consciência informal - compreensão de variantes - frequentemente despercebido até que lhe seja chamada a atenção.
Precisa de ordem e de estabelecimento de lugar na hierarquia - expressa através de maneiras e gestos formais.	Necessidades pessoais	Necessidade de ser reconhecido - expressa através de gestos e maneiras informais.
Baseado em educação e em credenciais - direção básica dada por hierarquia.	Status	Baseado em realização e imagem - direção básica dada por igualdade.
Assertivo - colocando o outro em seu lugar.	Confrontação	Assertivo - temperado com o "jogo limpo" - dado o

		benefício da dúvida ou da vantagem/desvantagem.
Discussão (Besprechung) - exame lógico rigoroso da história e dos elementos em questão.	Comunicação social compartilhada	Discussão sobre esporte, tempo, ocupação - o que você faz, o que você sente a respeito dos outros. Análise lógica, histórica raramente arriscada. Sofisticação da língua nativa normalmente baixa.

Friday caracteriza a cultura alemã como formal e a cultura americana como uma cultura informal. A consciência formal alemã, bem como o seu estilo de aprendizagem formal, advém, segundo ele, da preocupação consciente com a realidade detalhada da história, que forma um código de conduta idealizada, fazendo o indivíduo agir em função dos interesses nacionais, como se não houvesse outra alternativa, senão essa. Já a consciência informal americana, e estilo de aprendizagem também informal, seriam consequência da mistura de muitas tradições culturais, em um ambiente no qual as pessoas eram incentivadas a executar tarefas em conjunto, como limpar a terra, trabalhar nas fazendas, construir edificações, etc...

Segundo Friday, "as regras informais, como o 'jogo limpo', são tão prescritivas para o comportamento americano, como o sistema de etiqueta o é, para a interação social alemã" (pp.282-283). Assim, é necessário um longo tempo para que se passe a chamar um alemão pelo nome próprio, trocando a

denominação formal **Sie**(senhor), pelo familiar **Du**(você). Quando se quebra esse processo, corre-se o risco de ser taxado de rude e forçadamente familiar. As regras são parte integrante da vida alemã, em todos os âmbitos. Com o seu forte senso de história, tradição, família e amizade duradoura, eles são cautelosos com o que é novidade ou mesmo para fazer novas amizades.

Segundo Hall(1983), essa rigidez tem também suas vantagens. *"As pessoas que vivem e morrem em culturas formais tendem a ter uma visão de vida mais relaxada que as outras pessoas, porque as fronteiras de comportamento são muito claramente definidas, mesmo para os desvios permissíveis. Nunca há dúvida na mente de ninguém, de que quanto mais ele faz o que esperado, mais ele sabe o que esperar dos outros"*.

Por outro lado, Albert & Triandis (1994), numa investigação cujo objetivo foi detectar diferenças em como alunos latino-americanos e seus professores americanos interpretam uma série de situações e comportamentos que ocorrem e são compartilhados cotidianamente na escola, chegaram à conclusão de que esses estudantes tendem a preferir um tratamento mais individualizado e personalizado, dando ênfase a aspectos interpessoais da situação. Eles tendem, ainda, a esperar que seus professores sejam afetivos e fisicamente expressivos, tanto quanto os adultos de sua cultura tendem a ser. Por conta dessa característica, por exemplo, eles *"tendem a agrupar-se em volta da mesa do*

professor ao término da aula, para tocá-lo ou beijá-lo, ao dizer até logo". Nessa pesquisa, eles detectaram, também, que é comum os professores latinos recompensarem as crianças que dão uma resposta correta com um abraço, ou tocando-as gentilmente, com afeição. Essas características, segundo a pesquisa, causam certo desconforto aos seus professores americanos, por esses não partilharem de tais costumes, apresentando, em verdade, um comportamento menos afetivo, prendendo-se mais a aspectos do assunto em pauta que a aspectos interpessoais da situação. Eles, de forma geral, não gostam de proximidade e toque, preferindo a distância interpessoal, e tendem a favorecer a independência dos alunos.

Ramírez e Castañeda(1974) sugerem, inclusive, atitudes que os professores que lidam com crianças latinas deveriam adotar frente a elas. Esses autores argumentam que o nosso sistema educacional utiliza, quase exclusivamente, métodos apropriados para pessoas cujos estilos cognitivos e perceptivos são "independentes de campo". Para eles, independentemente de variações intraculturais, muitas crianças de certas culturas, como as latino-americanas, têm estilo cognitivo "dependente de campo". Na busca de otimização para o ambiente de aprendizagem dessas crianças, eles sugerem, por exemplo, que os professores exibam expressões de aprovação ou desaprovação, usando recompensas personalizadas; expressando confiança nas possibilidades de sucesso da criança; dando orientação; encorajando a

cooperação; mostrando as expressões de sentimento manifestadas pelos alunos; enfatizando aspectos globais dos conceitos, etc.

Comparando o comportamento dos executivos alemães ao comportamento dos executivos americanos e, posteriormente, o comportamento dos professores americanos ao comportamento de alunos latinos, notamos que existe uma gradação de formalidade e distanciamento afetivo, ocupada, em seu topo, pelos alemães. O comportamento dos alunos latinos se situaria, segundo essa caracterização, em um ponto oposto ao comportamento dos executivos alemães, e os americanos se situariam, aí, em um ponto intermediário.

Como vimos no início deste capítulo, a interação pode se dar em diversas situações de aprendizagem/aquisição, que são peculiares em suas características, e às quais acrescentamos mais duas, ou seja, as situações de macro- e de micro-imersão. Além disso, vimos que a interação, nas diversas situações de aprendizagem, envolve aspectos que trilham tanto o campo do intrapessoal, quanto os campos do inter- e do transpessoal, abrangendo desde características pessoais, no que tange, por exemplo, a traços individuais, ao desempenho de papéis ou à afetividade, até os aspectos contextuais e históricos-culturais nela embutidos.

Nesse sentido, os trabalhos, acima resumidos, nos ajudam a mostrar, com mais objetividade e propriedade, as características e as especificidades da interação que se dá entre os sujeitos desta pesquisa.

Aspectos relacionados à assimetria⁴ na interação ou a especificidades da situação formal, como a postura do professor, no que tange a tomada de turnos⁵ ou à concentração de autoridade⁶, bem como as interações entre os alunos⁷ serão temas da análise que faremos do corpus.

Dos autores abordados neste capítulo, Freire(Brasil) e Cazden e Lipman(USA), de culturas diferentes, porém ambas informais, apontam para a necessidade de se ter uma educação voltada para o diálogo(Freire), para a "discussão real" (Cazden) e para a "comunidade de investigação"(Lipman). No entanto, como a cultura alemã é formal, tenderiam os professores alemães a reforçar a assimetria professor/aluno, chamando para si o lugar de autoridade em sala de aula?

Constitui-se em um desafio para esta pesquisa o fato de as crianças brasileiras, que tendem mais para a informalidade, estarem expostas, simultaneamente, aos dois padrões culturais: o brasileiro, informal e o alemão, formal, o mesmo acontecendo com as crianças alemãs. Os professores, contudo, tendem mais para um estilo informal, no caso dos professores brasileiros, ou para um estilo formal, no caso dos professores alemães⁸.

⁴ Cazden,1987 e Freire,1975; p.18 e p.23 deste capítulo, respectivamente.

⁵ Cazden,1987; neste capítulo à p.18.

⁶ Lipman,1995; p.22 deste capítulo.

⁷ Cazden; 1987, p.21 deste capítulo.

⁸ Friday; 1994, p.32 deste capítulo.

As diferenças individuais se mostram, também, efetivas para a análise da interação entre os nossos sujeitos. Assim, os brasileiros tendem a ser mais afetivos e os alemães tendem a exigir maior distância interpessoal nas interações (Albert & Triandis; 1994). As crianças brasileiras são mais tendentes a usar estratégias de aprendizagem dependentes de contexto e as alemãs são mais tendentes a usar estratégias de aprendizagem independentes de contexto (Ramírez & Castañeda; 1974). Em relação às diferenças culturais, temos, por um lado, os alemães, que tendem a ser formais e, por outro, os brasileiros, que tendem a ser informais (Friday; 1994). Tudo isso interfere na interação que se estabelece entre os sujeitos, como será mostrado na análise dos dados.

Capítulo II: Definição de termos

Neste capítulo, serão abordados termos considerados centrais para o nosso trabalho, como bilingüismo e biculturalismo. Para a noção de bilingüismo, buscamos fazer um levantamento das suas dimensões e situar o papel dos contextos lingüístico e sócio-cultural para o desenvolvimento do bilingüismo. Nesse item, também, elencamos diversos tipos de educação bilíngüe existentes e comentamos algumas das suas características, abrangências e limitações. No item referente a biculturalismo, depois de apresentarmos uma definição construída do termo, abordamos a ligação entre língua e cultura e entre aprendizagem de língua e aprendizagem de cultura, para, em seguida, situarmos peculiaridades de aprendizagem de cultura, em especial, em ambiente formal de aprendizagem. Num momento posterior, levantamos a questão da cultura para bilíngües, e como ela se apresenta na interação entre esses sujeitos, em ambiente formal de aprendizagem.

O objetivo, aqui, é mostrar como diversos pesquisadores analisam essas questões, que serão retomadas na análise dos dados, com maior ou menor ênfase, dependendo do caso.

1. Bilingüismo

A maioria dos estudos sobre bilingüismo utiliza categorias, dicotomias e escalas para a sua categorização. É

o que afirma Mackey(1969), por ocasião do seminário internacional "Description and Measurement of Bilingualism", ocorrido na Universidade de Moncton, Canadá, em junho de 1967. Segundo ele, com relação às categorias, o bilingüismo tem sido descrito de acordo com a proficiência e a função. Do ponto de vista da proficiência, tem-se caracterizado o bilíngüe como bilíngüe completo, parcial, incipiente, passivo, etc., e do ponto de vista da função, o bilingüismo pode ser caracterizado como bilingüismo familiar, escolar, de rua, etc.

Com efeito, ao consultarmos a literatura específica, encontramos várias dicotomias nos estudos sobre bilingüismo. Fishman(1966) distingue entre *bilingüismo individual* e o *bilingüismo social*. Pohl(1965) faz distinção entre o *bilingüismo horizontal* e o *bilingüismo vertical*, sendo que o primeiro ocorre em situações em que duas línguas distintas têm status equivalente na vida oficial, familiar e cultural do grupo e o segundo quando uma língua-padrão convive com um dialeto(ou dialetos) distinto no mesmo indivíduo⁹. Beardsmore (1982) cita a dicotomia *bilingüismo recessivo versus bilingüismo ascendente*, caracterizando o primeiro pela dificuldade de entendimento e expressão que o falante sente após um período sem usar uma de suas línguas e o segundo pela

⁹ O termo, atualmente utilizado para esta situação de bilingüismo, é *diglossia*, que tem sido descrita como a relação de hierarquia entre uma língua A, dominante, e uma ou várias outras línguas B, dominadas.

ampliação da habilidade de uso da língua à medida que o falante a pratica. Para essas mesmas situações, Mackey(1969) faz uso da nomenclatura *bilingüismo regressivo* e *bilingüismo progressivo*.

Também Houston(1972) faz diferenciação entre *bilingüismo primário* e *bilingüismo secundário*, o bilíngüe primário sendo aquele que aprendeu duas línguas por força das circunstâncias, ou em casa quando criança, ou indo para uma comunidade em que o falante é obrigado a falar mais de uma língua mas a quem nenhuma instrução sistemática foi dada em ambos os casos. Já o bilíngüe secundário seria aquele que aprendeu uma segunda língua por instrução.

Além dessas dicotomias, encontramos a oposição *bilingüismo coordenado* versus *bilingüismo composto*(Erwin and Osgood,1954), sendo bilíngüe coordenado o indivíduo que utiliza cada uma de suas línguas em separado (pensando em x quando produzindo mensagens em x e pensando em y quando produzindo mensagens em y) e bilíngüe composto o indivíduo que só pensa em uma de suas duas línguas, normalmente a sua L1. Também a oposição *bilingüismo balanceado* versus *bilingüismo dominante* é forte presença na literatura, entendendo-se por bilíngüe balanceado o indivíduo que tem competência equivalente em ambas as línguas e por bilíngüe dominante aquele para o qual a competência em uma das línguas, geralmente a sua L1, é maior que a sua competência na outra língua.

Outras dicotomias, citadas por Mackey, são: *bilingüismo estável* versus *bilingüismo instável*; *bilingüismo simultâneo* versus *bilingüismo consecutivo*, dentre outras. Lambert (1974) também faz distinção entre *bilingüismo aditivo* e *bilingüismo subtrativo*, que serão comentados posteriormente neste trabalho. Uma outra tipologia que também é elencada pela literatura é o *semilingüismo*, que se caracteriza pelo domínio precário tanto da L1 quanto da L2.

Em relação à descrição em escalas, Mackey afirma que existem escalas de configuração de domínio; de perfil de base bilíngüe, de diferenciais semânticos bilíngües, etc... Mas o autor não aceita tais caracterizações como finais. Ele pergunta, por exemplo: Como tais caracterizações podem ser delimitadas? Ou, quando se pode afirmar que uma pessoa se tornou um bilíngüe perfeito? Em relação às dicotomias, ele afirma existirem dificuldades por não se tratarem de situações excludentes, sendo raras as proposições ou/ou aplicáveis às dicotomias. Já em relação às escalas, a dificuldade estaria em que essas pressupõem unidades-padrão de medida, que não existem, e procedimentos válidos para a sua delimitação.

Lançando mão de uma abordagem que caracteriza o *bilingüismo* como multidimensional e preocupando-se, assim, em elencar as dimensões extra-lingüísticas do fenômeno, Hamers and Blanc(1989) elegem como relevantes a competência relativa, a organização cognitiva, a idade de aquisição, fatores exógenos, o status sócio-cultural e a identidade

cultural na caracterização do bilingüismo. Para tal, eles criaram o seguinte quadro, com os respectivos comentários a ele acoplados:

Dimensões		Comentários
A. De acordo com a competência em ambas as línguas:	1. Bilingüismo balanceado 2. Bilingüismo dominante	Competência LA/1 = Competência LB/2 Competência LA/1 > ou < Competência LB/2
B. De acordo com a organização cognitiva:	1. Bilingüismo composto 2. Bilingüismo coordenado	Unidade LA/1 <=> Unidade LB/2 = Uma unidade conceitual Unidade LA/1 = Unidade conceitual 1 Equivalência LB/2 = Unidade conceitual 2
C. De acordo com a idade de aquisição:	1. Bilingüismo infantil a. simultâneo b. consecutivo 2. Bilingüismo adolescente 3. Bilingüismo adulto	LB/2 adquirida antes de 10/11anos LA e LB = línguas maternas L1=língua materna; L2=adquirida antes dos 11 anos L2 adquirida entre 11 e 17 anos L2 adquirida depois dos 17 anos
D. De acordo com a presença de uma comunidade de L2 no contexto:	1. Bilingüismo endógeno 2. Bilingüismo exógeno	Presença de comunidade de L2 Ausência de comunidade de L2
E. De acordo com o status relativo das duas línguas:	1. Bilingüismo aditivo 2. Bilingüismo subtrativo	LA/1 e LB/2 valorizadas socialmente -> vantagem cognitiva L2 valorizada às custas da L1 -> desvantagem cognitiva
F. De acordo com o grupo social e com a identidade cultural:	1. Bilingüismo bicultural 2. Bilingüismo monocultural na L1 3. Bilingüismo aculturado na L2 4. Bilingüismo deculturado	Dupla identidade social e bicultural Identidade social e cultural na LA/1 Identidade social e cultural na LB/2 Identidade social e anômica ambigua
Esclarecimentos sobre os termos LA/LB/L1/L2 a seguir.		

No bilingüismo infantil, os autores distinguem entre bilingüismo simultâneo precoce, em que a criança desenvolve

duas línguas maternas no início da sua aquisição de linguagem (no quadro recebem as categorizações LA e LB) — como, por exemplo, as crianças provenientes de famílias bilíngües — e o bilingüismo infantil consecutivo, em que a criança adquire uma segunda língua ainda na infância, mas depois que a aquisição lingüística básica de sua L1 foi alcançada (no quadro são tratados por L1, língua materna, e L2, segunda língua). O bilingüismo simultâneo se dá através de aprendizagem informal, e o bilingüismo consecutivo pode ocorrer informalmente, como no caso de crianças, filhas de imigrantes, mas também como resultado de ensino formal, como em certos programas educacionais bilíngües. Essas caracterizações se aproximam das de bilingüismo primário e bilingüismo secundário, propostas por Houston(1972), embora as últimas se mostrem definições mais aprimoradas e completas.

Com uma forte crítica às generalizações, Martin-Jones and Romaine(1986) postulam que as habilidades lingüísticas não podem ser prontamente compartimentalizadas. São necessários, assim, cuidados ao se efetuarem tais categorizações.

Mesmo Hamers and Blanc(1989), que diferenciam "bilinguality" (bilingüismo individual) de "bilingualism" (bilingüismo social) já no título da sua obra, alertam para o fato de que diferentes formas de bilingüismo são distribuídas ao longo de um continuum; por exemplo, do pólo composto ao

pólo coordenado, ao invés de se tratarem de entidades distintas. Assim, um sujeito pode, ao mesmo tempo, ser um bilíngüe mais composto para certos conceitos e mais coordenado para outros(p.10).

A noção de continuum também está presente no trabalho de Fantini(1985), no qual afirma que o conceito de bilingüismo é relativo, constituindo um continuum, ao invés de um fenômeno absoluto. Tem-se, assim, graus variáveis de habilidades em duas ou mais línguas envolvidas.

Uma outra crítica feita por Martin-Jones & Romaine(1986) é com relação a noções como a de bilingüismo balanceado, que traz embutidas as crenças de que há algo como um falante monolíngüe ou bilíngüe competente, que tem uma versão completa da língua, ou de que este seja "completo", bom. Elas afirmam que termos como bilingüismo balanceado ou semilingüismo revelam uma visão estática de língua:

The term 'balanced bilingualism' also reveals a rather static conception of language. Language contact situations are usually characterized by considerable inter-generational variation in patterns of language use and often quite rapid change in communicative repertoires (Martin-Jones and Romaine, p.33).

Optamos, neste trabalho, pela visão de Baker(1988), que postula que "pode-se dizer que o bilíngüe equilibrado tem habilidades parecidas em ambas as línguas, o que não implica que suas habilidades lingüísticas sejam de um alto nível ou

que sejam bilíngües absolutamente hábeis. Pelo contrário, isso implica que, em termos de recepção e produção de habilidades orais e escritas, essa pessoa tem habilidades parecidas".

Veremos que, através da análise dos nossos dados, os sujeitos demonstram ter habilidades semelhantes no português, e no alemão, em todos os níveis lingüísticos, resguardadas, é claro, características individuais, tais como idade e desenvolvimento cognitivo e as características das línguas, como ordem canônica, declinações, casos, etc., que podem interferir (negativamente) na produção oral (e escrita).

1.1 . Fluência

Quanto à produção oral (objeto de nossa análise), há, no mínimo, quatro diferentes tipos de fluência (Fillmore, 1979):

1. a habilidade de falar muito tempo com poucas pausas, i.e., a habilidade de preencher tempo falando (disc-jockey fluency);
2. a habilidade em produzir sentenças densas semanticamente e coerentes;
3. a habilidade de ter coisas apropriadas para dizer em amplo âmbito de contextos;
- a habilidade em ser criativo e imaginativo ao se expressar oralmente.

Com base no primeiro tipo de fluência, proposto por Fillmore, e a partir de dados obtidos em uma investigação com falantes de português como LE, Arai(1985) conclui que os falantes com boa fluência se caracterizam por:

- a) maior número de palavras produzidas num intervalo;
- b) maior comprimento de segmentos;
- c) maior número de pausas nas fronteiras de constituintes;
- d) maior quantidade de intervalos;
- e) maior variedade de inserção de palavras;
- f) boa estabilidade e boa distribuição no uso de preenchedores de pausas;
- g) maior número de paralelismo sintático.

Os falantes com fluência média se caracterizam:

- a) pela maior reestruturação das frases;
- b) por todos os demais fenômenos com nível intermediário;

Os falantes com fluência fraca se caracterizam por ter:

- a) menor quantidade de intervalos;
- b) maior segmentação;
- c) menor comprimento dos segmentos;

- d) maior número de ah...s;
- e) maior número de pausas nos locais além das fronteiras dos constituintes;
- f) menor variedade de inserção de palavras;
- g) maior quantidade de prolongamento de vogais.

Para Arai, os fenômenos de repetição e de inserção de palavras se estendem a todos os tipos de falantes. O grau de automatismo desses elementos é que marcaria, assim, as diferenças de fluência na fala.

1.2 . O papel do contexto lingüístico no desenvolvimento bilíngüe

Segundo Arnberg(1984), não é suficiente, para o desenvolvimento de um bilingüismo aditivo, que uma criança viva em uma "família mista" e receba o insumo lingüístico apenas dos pais, especialmente se a língua não for falada como primeira língua pela comunidade lingüística(língua exógena). Só se a criança tiver contato estreito com a comunidade lingüística de seus pais ou se fizer visitas prolongadas aos países de origem dos pais ou, ainda, se interagir com pessoas que falem a língua exógena no seu ambiente, ou ambas, é que ela será capaz de se tornar um bilíngüe (mais) balanceado.

1.3 . O contexto sócio-cultural no desenvolvimento do bilingüismo

O primeiro a dar atenção ao fato de que diferentes tipos de bilingüismo podem surgir do contexto sócio-cultural em que ocorre a experiência bilingüe foi Lambert(1974), que desenvolveu a "*hipótese da interdependência sócio-cultural*", para mostrar o papel desempenhado pelos mecanismos psicossociais no desenvolvimento do bilingüismo. Para ele, assim, o valor atribuído às duas línguas e como elas são utilizadas são os fatores que irão determinar a natureza do bilingüismo.

Ele distingue, por exemplo, o **bilingüismo aditivo** do **bilingüismo subtrativo**. Para que um bilingüismo aditivo seja desenvolvido, ambas as culturas e ambas as línguas precisam apresentar elementos positivos-complementares para o desenvolvimento geral da criança. Esta situação surge quando ambas as comunidades e ambas as famílias atribuem valores positivos às duas línguas.

No bilingüismo aditivo, a L2 proporciona ao falante uma série de habilidades cognitivas e sociais que não afetam negativamente aquelas adquiridas na L1 e, sim, as enriquecem e complementam. Já o bilingüismo subtrativo ocorre quando há competição entre as duas línguas do falante. É o caso das minorias etnolingüísticas, quando estas rejeitam os seus valores culturais em favor dos do grupo econômica e

culturalmente mais prestigiado. Se uma criança de um grupo como esse é escolarizada numa L2, mais prestigiada socialmente que a sua L1, os problemas dessa subtração poderão manifestar em vários níveis e poderão influenciar o desenvolvimento intelectual e da personalidade, inclusive. As formas mais acentuadas de bilingüismo subtrativo podem conduzir a situações de semilingüismo acentuado.

Para Hamers and Blanc(p.57), entretanto, tem-se ainda um longo caminho a percorrer para a identificação de um número abrangente de condições favoráveis para o desenvolvimento de uma forma aditiva de bilingüismo. Perguntas como: em que medida uma forma aditiva de bilingüismo pode ser desenvolvida em um contexto subtrativo ou até que ponto o indivíduo consegue desenvolver estratégias e mecanismos psicossociais que modifiquem a influência do contexto social ainda precisam ser respondidas.

1.4 . Educação bilíngüe

Uma definição de educação bilíngüe que nos parece bastante abrangente é a de Hamers and Blanc(1989:189):

Any system of school education in which, at a given moment and for a varying period of time, simultaneously or consecutively, instruction is planned and given in at least two languages.

Mackey(1969) elenca noventa tipos diferentes de educação bilíngüe, propondo uma tipologia baseada no uso lingüístico e distribuída no tempo e no espaço em quatro âmbitos: lar, escola, contexto comunitário e contexto nacional.

Várias outras formas de compartimentalizar o fenômeno existem na literatura, dentre elas a de Edwards(1984a), que encaixa a educação bilíngüe em dois grandes modelos: educação bilíngüe de transição e educação bilíngüe de enriquecimento ou de manutenção. A primeira tem o objetivo de ir substituindo uma língua à medida que a língua de prestígio é desenvolvida. Neste tipo de educação, a L1 da criança tem a função de uma ponte para a instrução escolar, e o alvo é a fluência na língua majoritária; sendo programas, freqüentemente, voltados à assimilação. Já na educação bilíngüe de manutenção, as duas línguas são mantidas ao longo de toda a escolarização ou em parte dela. Aí, ambas as línguas são usadas como meio de instrução, e o alvo é assegurar o pluralismo, o enriquecimento, a reintegração lingüística e o biculturalismo. Segundo Gaarder(1986) e Haugen(1973), esse tipo de educação normalmente é ministrada a membros de classes privilegiadas, contando com o apoio efetivo da família e dispondo de bons professores e materiais didáticos, além de trazer vantagens profissionais consideráveis aos seus participantes.

Baker(1988) subdivide as tipologias acima apresentadas, considerando importante citar, além das educações bilíngües de transição e de enriquecimento, a popular e a de elite, bem

como as de submersão e de imersão. Nos programas de submersão, não é dada a oportunidade aos alunos de utilizarem a sua L1 como forma de instrução, sendo todo o currículo experienciado em uma segunda língua.

Segundo Haugen, existem os programas de submersão total e os de submersão relativa, os primeiros fazendo uso de programas monolíngües e os segundos dando lugar à L1 ou como matéria específica ou como língua de instrução transitória. Já nos programas de imersão, embora grupos de crianças falantes de uma L1 recebam toda ou parte da escolarização em uma L2, a elas é dada a oportunidade de uso de sua língua materna até que adquiram mais confiança na L2 e consigam fazer a transição gradativamente, de forma mais amena. Esses programas se diferenciam dos primeiros pelos objetivos a que servem e pela maneira como se desenvolvem.

Baker(1988) utiliza, para explicar as diferenças entre os dois tipos de educação bilíngüe, a analogia com um banho de piscina, em que os alunos submetidos aos programas de submersão seriam sujeitos que não sabem nadar e que são atirados à piscina (mergulho na segunda língua), imaginando-se que, assim, se tornarão nadadores fluentes (falantes fluentes) e aos alunos submetidos aos programas de imersão seria dada a oportunidade de se borrifar na sua L1, enquanto lhes são ensinadas as habilidades da natação. Logo eles mergulharão cada vez mais fundo, adquirindo as quatro habilidades em nadar sozinhos em cada língua. Para Haugen (p.36), os resultados lingüístico-culturais prováveis da

imersão são o bilingüismo aditivo, coordenado e possível biculturalismo, enquanto os resultados prováveis da submersão são o bilingüismo subtrativo, o semilingüismo e o desapego cultural.

2. Biculturalismo

Tornar-se bilíngüe, para L. Damen, em seu livro **Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom**, significa tornar-se bicultural em algum grau. Assim, o sucesso no aprendizado de uma L2/LE se vincularia, parcialmente, à aquisição da bagagem cultural que se acopla ao sistema lingüístico(p.04). Vamos, aqui, incursionar pelo universo trilhado por esta autora, com vistas a aplicar os seus conceitos aos dados da pesquisa, à procura dessa confirmação. Registre-se que o foco de atenção, para a autora, são classes multiculturais em processo de aculturação e o treinamento de professores para lidar com as especificidades desses alunos.

2.1 . Uma definição construída de cultura

Para Damen, o conceito de cultura em sua relação com a comunicação intercultural e com a aprendizagem de L2 é tão complexo, que nem a sua definição, nem nenhuma discussão

sobre seu papel na comunicação e na aprendizagem de línguas poderiam ser reduzidos a dimensões restritas. Quanto mais abrangentes as definições e as descrições, mais aplicáveis elas serão.

Assim, ela propõe uma definição construída do termo, que seja eclética. Para isso, elenca definições as mais variadas. Dentre elas, uma definição clássica da antropologia, datada de 1871, que enfatiza a natureza abrangente do conceito de cultura, como um conceito unificador, sob a égide do qual todas as outras variáveis precisam ser englobadas, o que inclui formas de comunicação, sistemas de crenças, hábitos, etc:

Culture or civilization taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society. (Tylor,1871:1)

Essa definição, segundo Damen, embora ainda válida, tem sido enriquecida, transformada, ampliada. Fazendo jus à sua posição eclética na construção do conceito e para mostrar o processo de enriquecimento dessa definição primeira, são consideradas definições em sua perspectiva histórica e por seu valor atual, desde as primeiras abordagens de cultura que dominaram o campo da antropologia, passando pelo movimento percorrido na virada do século, em que os antropólogos se afastaram mais da aplicação de leis gerais ao comportamento

humano, e os grupos culturais passaram a ser estudados à luz de suas histórias particulares, tornando-se a cultura o único modo de adaptação e agindo em todas as facetas da vida humana. Nesse momento, a cultura era vista como aprendida e transmitida.

A partir desses princípios, são oferecidas definições que sugerem um relacionamento muito próximo entre cultura e linguagem (e o suporte cultural individual e um dado sistema cultural). Essas definições enfatizam a magnitude da diversidade humana e das variações dos padrões de comportamento, mostrando a importância da visão do "insider" e do papel que a cultura tem na percepção humana.

São, então, apresentadas abordagens de cultura que relacionam formas e padrões culturais a seu meio ambiente. As culturas são vistas como sistemas de adaptação com a força diretiva de mudança derivada dos sistemas ecológicos e/ou econômicos. Ecologistas culturais ou materialistas se interessavam por uma abordagem de pesquisa mais quantitativa.

Num momento posterior, as teorias e definições de cultura se centraram em cultura como sistema de idéias ou organizações de conhecimento cognitivo. Trataram delas os antropólogos cognitivistas. Essa abordagem cognitivista ficou conhecida como etnociência e surgiu da aplicação dos métodos e modelos lingüísticos à análise de cultura. Ao contrário das definições anteriores, essas formulações diziam respeito mais aos padrões universais da mente humana, que às imagens mentais e percepções dos "condutores de cultura individuais".

Foram, então, propostas definições que se concentravam, tanto nas propriedades universais da mente humana, quanto nos processos compartilhados de símbolos e nas relações que eles engendravam. Tudo isso direcionou a pesquisa do concreto para o abstrato, do familiar para o exótico.

Atinando para um conceito de cultura de uso mais prático, teríamos o postulado de Kessing(1974), em que ele sugere que símbolos e significados culturais são compartilhados através da interação entre indivíduos, embora o âmbito total do significado nunca seja entendido por todos os condutores culturais. O centro da cultura é o indivíduo, uma vez que a pessoa adquire os padrões culturais como indivíduo. Sendo a cultura concebida como um sistema de competência compartilhada em seu amplo delineamento, que varia entre os indivíduos em suas especificidades, ela não é exatamente o que um indivíduo pensa e sente acerca de seu mundo, mas a teoria do que seus companheiros sabem e acreditam. A sua teoria do código que é seguido, do jogo que é jogado na sociedade em que ele nasceu. A teoria de Kessing representa uma teoria de cultura como um corpo idealizado de competência, realizado nos modos individuais da mente humana. Ele sugere um nível de performance sócio-cultural no mundo real, em termos de relações sociais, organização econômica e outros tipos de interação humana.

Cada uma dessas definições revela uma ou mais das muitas facetas do conceito, tocando em aspectos específicos desse enigma e refletindo tanto a orientação profissional do autor,

quanto as linhas de pensamento por ele escolhidas. Damen(1987) justifica a opção por uma definição construída de cultura, alegando que *já existem tantas definições de cultura, que poderia parecer insensato acrescentar mais uma* (p.80) e que não há definições puras, que possam ser rotuladas e comentadas quando necessário. Entretanto, o que pode ser filtrado dessa avalanche de definições que existe sobre cultura é, segundo a autora, e com o que compartilhamos, a concordância universal de que o estudo dos seres humanos e de suas culturas deve ser abordado holisticamente; de que os grupos culturais apresentam princípios de seletividade apropriados a seus condutores e, por sua vez, os condutores fazem a sua própria seleção da cultura e de que a inevitabilidade da mudança é um fato da vida cultural. Esses princípios podem ser encontrados na bagagem ideológica de antropólogos, sociólogos, psicólogos e profissionais da comunicação intercultural que lidam com cultura e formam uma série de hipóteses acerca do processo de comunicação intercultural.

2.2 . Língua e cultura

A língua não pode ser vista fora do contexto social e cultural do qual ela faz parte. De acordo com Hamers & Blanc(1987), a língua é uma estrutura social, existindo na

sociedade e compartilhada por membros de uma comunidade lingüística, e um atributo social ao qual a comunidade confere valores. Ela existe no indivíduo como uma representação social, isto é, como conhecimento organizado no indivíduo e pelo indivíduo, mas compartilhado pelos outros membros da sociedade.

Em suas considerações sobre a língua, em sua função cultural, Damen caracteriza-a do seguinte modo: "*como uma forma especial de comunicação, a linguagem humana pode ser vista como um sistema, como um veículo para a transmissão cultural, como uma força formativa cujas estruturas deixa as suas marcas nas mentes e ações de seus falantes...*"(p.119). Além disso, ela atribui à língua o status de símbolo aglutinador, um meio de identificação, carregando e descrevendo símbolos compartilhados e sendo o sistema simbólico básico para a codificação do significado cultural em toda sociedade. A língua seria uma lente, através da qual a realidade é vista, afetando e sendo afetada pelo mundo no qual ela é usada.

São fortes as semelhanças entre os sistemas lingüísticos falados e os sistemas culturais. Por exemplo, os aspectos designativos das características da linguagem humana, elencados por Hockett(1960), podem ser também observados nos padrões culturais humanos. A capacidade de "transmissão tradicional", um desses aspectos designativos, é o aspecto mais característico da linguagem humana, ou seja, a

transmissão das línguas é feita de geração para geração, dos falantes mais velhos para os falantes mais novos. Em contrapartida, a língua capacita os humanos a aprenderem as coisas através da tradição ao invés da experiência direta. Esse fato liga fortemente a língua à cultura.

A natureza da conexão entre língua e cultura não é clara, mas a sua ligação não pode ser ignorada. Essa conexão pode ser observada, por exemplo, nos sistemas de classificação humanos, em seus focos culturais ou em sua visão de mundo. Em verdade, a língua é o primeiro veículo através do qual a cultura transmite suas crenças, valores, normas e visão de mundo.

O ser humano refere-se ao seu ambiente, identifica e classifica objetos naturais e culturais e organiza e coordena as suas atividades com o auxílio da língua. Esta, mediada pela cultura, ajuda-o a ordenar e a mediar a sua experiência. Por outro lado, a língua reflete o que se enfatiza culturalmente, sendo que se pode afirmar, por exemplo, que existe uma maior amplitude de nomeações (maior número de termos, sinonímia, maior detalhamento) para aspectos com os quais os falantes estão mais envolvidos e uma maior generalização, menor foco, ou ênfase, para aspectos com os quais os falantes estão menos envolvidos.

Além disso, a língua é um recurso riquíssimo de que o indivíduo dispõe para lidar com a realidade e está ligada à visão de mundo de seus falantes. Aqui, tomamos emprestado o conceito de visão de mundo, segundo Damen(1987), ou seja:

"termo-chave que se refere a realidades individuais associadas às do grupo social (...) Essas realidades dizem respeito à percepção, aos significados e às práticas, culturalmente constituídas, e estão ligadas aos sistemas de valores e crenças, se relacionando ao que o grupo julga valoroso, verdadeiro e significativo" (Damen p.124).

Na mesma direção, Porter & Samovar(1994) defendem que "world view refers to a set of interrelated assumptions and beliefs about the nature of reality, the organization of the universe, the purposes of human life, God, and other philosophical issues concerned with the concept of being". Assim, caracterizamos, aqui, língua e cultura como inseparáveis, havendo entre elas uma relação bidirecional, em que a cultura afeta o uso da língua, mas também em que a língua e a forma como pensamos afetam a cultura.

2.3 . Enculturação/aculturação

Enculturação("enculturation") é o termo atribuído à aquisição/ aprendizagem de primeira cultura. Ela se constitui num "processo de doutrinação que constrói um senso de identidade social e cultural, uma rede de valores e crenças, formas padronizadas de viver e, para a maioria, etnocentrismo, ou crença no poder e na correção do modelo nativo"(Damen p.140). Segundo a autora, o processo de enculturação se dá uma só vez, durante a infância, e é

moldado pela família do indivíduo, pelas instituições nativas e pela própria experiência individual.

Já o processo de aculturação("acculturation"), que é o termo atribuído à aquisição/aprendizagem de segunda cultura ou culturas subseqüentes, ocorre num contexto não-nativo e envolve novas formas e sistemas de crença e padrões de um grupo cultural não conhecido. "Esta consiste num processo individual de aprendizagem de como se ajustar a uma nova cultura dentro da cultura nativa ou entre estrangeiros, em casa ou no exterior"(Damen p.140).

Damen nos lembra que, no mundo moderno, não se é mais monocultural, mas também é muito difícil se atingir um pleno estado de aculturação, e que o potencial de aculturação do indivíduo é afetado pelo grau de semelhança entre a cultura nativa e a cultura-alvo, sendo a distância cultural um importante fator para o grau de aculturação alcançado.

Berry(1980) distinguiu cinco formas possíveis de aculturação: a assimilação, a integração, a segregação, a separação e a deculturação. Para ele, a assimilação é completa quando os membros de um grupo consideram-se pertencentes a um outro grupo e quando aquele outro grupo os aceita como membros. Na integração, o grupo torna-se parte integral da sociedade, enquanto retém suas peculiaridades culturais em graus variáveis; já na segregação, o grupo dominante impõe suas soluções (apartheid). Na separação, o grupo subordinado decide declarar suas peculiaridades e abandona a sociedade, e, na deculturação, o grupo perde a sua

identidade cultural, sem ganhar outra(o que acontece quando o grupo subordinado é marginalizado).

2.4 . Aprendizagem de língua e de cultura

A aprendizagem de língua e de cultura seguem caminhos diferentes ou se constituem em uma unidade? Para Damen, elas se tocam em diversos aspectos, compartilhando até mesmo várias de suas características, mas não se constituem, entretanto, em uma unidade. *"Embora a aprendizagem de língua e a aprendizagem de cultura sejam interdependentes e se reforcem mutuamente, o processo difere um do outro, tanto na primeira, quanto nas aquisições subsequentes"*.(p.6)

Para Kleinjans(1972), por exemplo, existem universais culturais, assim como existem universais lingüísticos, acreditando ele que poderia ser elaborada uma "gramática" da cultura e que a análise contrastiva reduziria malentendidos. Ele argumenta que o processo de aprendizagem de cultura acompanha o de língua, embora o primeiro seja mais complexo pela sua natureza e suas manifestações, além de provocar maiores mudanças no indivíduo. Ele postula, também, que, em geral, se pode aprender o sistema formal de uma língua sem se aprender a cultura, mas que não se pode aprender sobre aquela cultura sem o conhecimento de sua língua (ou línguas).

Damen considera a aprendizagem de cultura a quinta habilidade no processo de aprendizagem de línguas, junto às

quatro habilidades tradicionais — ler, escrever, falar e escutar. Entretanto, se constata que, embora exista uma orientação cultural na sala de aula multicultural, essa não se dá de forma expressa e, sim, fazendo parte de uma "agenda oculta". Esse procedimento gera expectativas, percepções, reações, estratégias de ensino|aprendizagem e se constitui num fator de peso para o sucesso ou o fracasso na aquisição|aprendizagem de uma L2/LE.

2.5 . A cultura na sala de aula

O advento dos estudos sobre a competência comunicativa dos alunos despertou o interesse e a necessidade de se levar a cultura à sala de aula. Com o artigo "*The Relevance of Anthropology to Language Teaching*", B. McLeod(1976) lança as primeiras sugestões, embora tímidas, de se explicitar o ensino de cultura nesse contexto. Modelos, bem como métodos e técnicas, têm sido desenvolvidos, aprimorados, recombina- dos, o que oferece ao "professor/formador" possibilidades de escolha, conforme as necessidades do grupo a ser formado.

Em geral, os modelos de formação se agrupam em torno de alternativas que levam em conta problemas transculturais ou problemas inter- e intraculturais. Temos, assim, os internacionalistas, que dão ênfase à cultura dominante e aos

problemas de comunicação intercultural, defendendo modelos e métodos de treinamento de consciência transcultural, e os grupos interétnicos, que sustentam o desenvolvimento do pluralismo cultural e da educação multicultural na escola.

Os métodos de treinamento afetivo e experiencial têm sido sugeridos como particularmente apropriados em situações domésticas multiculturais e como um meio de reduzir os efeitos do etnocentrismo e do preconceito étnico. As técnicas de treinamento de sensibilidade enfatizam o entendimento de si próprio e de sua própria cultura, servindo, assim, aos propósitos do pluralismo cultural e multiculturalismo melhor que os dos internacionalistas.

Damen(1987) sugere que *"similarities and differences, culture-general and culture-specific perspectives, all have a place in the curriculum of a language classroom in which culture learning is a recognized part of the daily lesson plans (...) and need not employ one or the other approach exclusively. Let us choose a combined approach"* (p.244).

2.6 . A sala de aula: uma comunidade artificial, protegida, administrada...

A sala de aula é caracterizada, no trabalho de Damen (1987), como uma "comunidade artificial", que apresenta

vantagens, como a criação de um envólucro protetor em volta de seus participantes, punindo-os menos quanto aos erros lingüísticos e culturais que fora dele e oferecendo oportunidades únicas para a comunicação intercultural experimental; e desvantagens, sendo substituta do mundo real e encorajadora de simulações dedutivas e pedagogia cognitiva, de regras ordenadas, além de prover pequeno insumo natural(p.07).

Já McLeod(1976) caracteriza a sala de aula de línguas como um tipo de laboratório de aprendizagem cultural, no qual tanto professores quanto alunos são aprendizes, "*fellow cultural travellers*". Isso possibilita ao professor a oportunidade de conhecer os padrões culturais e os estilos comunicativos de cada aluno e ressalta os padrões culturais de professor e alunos e as funções de uso de seus diferentes sistemas lingüísticos e culturais. Para a autora, a sala de aula pode se tornar um tipo de comunidade protegida ou administrada, servindo de abrigo, no qual as hipóteses culturais relacionadas a comportamentos apropriados poderiam ser testadas, sem risco de repressão severa pelos erros.

Ao nosso ver, sob a perspectiva da educação tradicional, em que o lugar do professor é marcado como o lugar da autoridade, detentora do saber, e o lugar dos alunos é marcado como o de receptores de informações prontas, é pouco provável que a aprendizagem de cultura aconteça em ambiente formal de aprendizagem. Acreditamos, entretanto, que a sala de aula sirva, sim, a propósitos de aprendizagem de cultura,

tanto quanto de aprendizagem de línguas, dependendo do tipo de interação que se estabelece entre professor e alunos e dependendo, também, do papel do professor, como um "transmissor" ou como um membro da cultura em questão. Como bem aponta Cazden(1987), os modelos contidos no ensino tradicional, que legitimam a assimetria professor/aluno, são modelos negligentes, algorítmicos e, para que esse quadro seja mudado, é necessário que abordagens mais holísticas, centradas nos alunos, suas características e necessidades sejam desenvolvidas. Damen(1987), por exemplo, lança, para a aprendizagem de cultura, a proposta de uso de recortes da atual pesquisa etnográfica, vinculada à análise contrastiva de grupos culturais reais e de se ter contato com diretrizes culturais reais. Essa proposta traz em seu bojo a convicção de que a aprendizagem de cultura clama por uma abordagem holística; de que a conexão entre a teoria e a prática é necessária e dinâmica; de que a comunicação é um processo dinâmico; e de que o aprendiz/pesquisador se mostra a melhor forma para a aprendizagem de língua/cultura.

2.7 . Cultura para bilíngües

"A bilingual may identify positively with the two cultural groups that speak his languages and be recognized by each group as a member, in this case he is also bicultural"(Hamers and Blanc,p.11).

Com referência às condições de aprendizagem de cultura, Bochner(1981) afirma que o processo de aprendizagem de segunda cultura normalmente se dá em três condições:

1. enculturação dupla por "condições familiares" específicas;

2. por visitas além-mar extensas;

3. por treino de adultos.

Na enculturação dupla por "condições familiares" específicas, a criança se inteira das duas culturas simultaneamente, em tenra idade, como no caso de crianças provenientes de famílias biculturais. Na aculturação por visitas além-mar extensas, o sujeito passa pelo processo de aculturação em situação de imersão, por um longo período, não sendo aventadas pelo autor questões como idade ou situações de conflito cultural. E na aprendizagem de cultura por treino de adultos, não fica expressa a situação de aprendizagem em não-imersão, embora possamos, em oposição à situação 2, deduzir que assim o seja.

Vista sob a ótica da rica caracterização de bilingüismo, essa divisão se apresenta bastante empobrecida, não elencando especificidades pormenorizadas, recortadas pelos estudos de bilingüismo, como por exemplo em relação a idade, ou situação social, como apresentadas no item Bilingüismo, neste capítulo. Mas a literatura disponível sobre o assunto não apresenta outras caracterizações possíveis de aprendizagem de

cultura, por se tratar de um estudo incipiente. Assim sendo, nos atemos às caracterizações propostas por Bochner(1981).

2.8 . Cultura para bilíngües em situação de aprendizagem formal

Que nuances apresenta a questão cultural numa sala de aula de alunos bilíngües que, segundo a nossa caracterização de bilingüismo, são também biculturais? Aqui, situamos biculturalismo também num continuum, que comporta variados graus, como o fizemos com o bilingüismo, respeitando fatores específicos, como características individuais, preferências, vivências, etc., o que o resguarda de ocupar um lugar de fenômeno absoluto.

O fato de os alunos serem biculturais e, portanto, conhecerem as peculiaridades de ambas as culturas, capacita-os a reconhecerem as características de cada professor, dentro das suas especificidades culturais. Isso faz com que a interação entre esses sujeitos não seja marcada por malentendidos de ordem cultural. Mas, concordamos com Damen(1987), que afirma que uma das culturas a que o bilíngüe é exposto é sempre a sua cultura primária, enquanto a outra(ou outras) é secundária, sendo muito raro que sejamos muito sofisticados em mais de uma cultura, exceto na nossa própria cultura nativa. Dessa forma, um dos aspectos que

aflora da interação em sala de aula de alunos bilíngües são preferências por determinadas características culturais, mais condicentes com as da sua própria cultura nativa, e não situações mais conflituosas de malentendidos, incômodos, reações, expectativas, como aponta Damen(1987), para situações de aprendizagem de língua.

Como vimos, as definições sobre bilingüismo são variadas (Cf. Mackey, Fishman, Pohl, Houston, Erwin & Osgood, Lambert, Hamers & Blanc, Martin Jones & Romaine, Fantini e Baker), sendo que, neste trabalho, nós nos apoiaremos neste último, que postula que o bilíngue possui habilidades (orais e escritas) nas duas línguas. Sabemos, no entanto, das dificuldades em medir a proficiência (fluência) em línguas e em também estabelecer essa semelhança entre as habilidades. Para tornar mais transparentes os nossos parâmetros de investigação, nós nos basearemos, na análise, em Fillmore (1979) e em Arai (1985).

Quanto ao biculturalismo, concordamos com Damen no que se refere à importância da cultura, no processo de aquisição/aprendizagem de línguas, ou seja, a "5ª habilidade". Sabemos, no entanto, da dificuldade do professor em "transmitir" e do aluno em "internalizar" a 2ª cultura em situações de não-imersão. Em situações de macro- e de micro-imersão, no entanto, a cultura é passada, naturalmente, de falante para falante, já que os sujeitos são bilíngües. Em outras palavras, não existem barreiras nem lingüísticas e, supomos, nem culturais, que possam impedir o processo, já que os

sujeitos envolvidos são biculturais (embora em níveis diferenciados). Fazemos, entretanto, uma ressalva: apesar de os professores nesta pesquisa, exceto um, não serem considerados nem bilíngües e nem biculturais, segundo os nossos parâmetros, a comunicação, na sala de aula, se dá entre alunos, todos eles bilíngües, e os professores, todos nativos. Nesse tipo de interação, a cultura é passada unilateralmente. Só haveria troca recíproca caso ambos os grupos (de professores e de alunos) fossem bilíngües/biculturais. Tudo isso ficará mais claro no capítulo seguinte, a partir da análise das aulas.

Capítulo III: Metodologia e análise dos dados

1. Metodologia de levantamento dos dados

1.1 . Sujeitos

Esta pesquisa é um estudo de caso, que tem como sujeitos alunos bilíngües (português/alemão) de uma classe de quinta série e de uma classe de oitava série (assim escolhidas por caracterizarem o início e o final da 2ª etapa do 1º grau, da escola brasileira, ou seja, o primeiro grau, nível II) de uma escola alemã do Estado de São Paulo. Como foi mostrado no Capítulo II, existem inúmeras definições de bilingüismo. Para nós, neste trabalho, verificamos, essencialmente, que nossos sujeitos:

1. têm boa fluência, segundo os parâmetros usados por Araújo (1985), citados no segundo capítulo;

2. adquiriram as duas línguas, ou simultaneamente (51,8%), ou consecutivamente (48,2%) - (Cf. Haugen and Beardsmore, Capítulo 2);

3. falam, lêem, escrevem e entendem as duas línguas (como os dados podem demonstrar e/ou mostrar);

4. são biculturais, ou seja, falam duas línguas e convivem com membros das duas culturas.

Nossos sujeitos convivem com as duas culturas, simultaneamente, desde tenra idade. Têm, em casa, uma base cultural dupla e, na escola, convivem cotidianamente com condutores de ambas as culturas, além de não freqüentarem cursos de curta duração para a aprendizagem de língua|cultura e, sim, passarem um longo período, a maioria, vários anos, com um mesmo grupo e num mesmo contexto escolar, em que não apenas têm aulas das línguas alemã e portuguesa, mas dois currículos, com todas as matérias em ambas as línguas, ministradas por condutores das respectivas culturas e de acordo com as exigências de planejamento e temas de cada um dos dois sistemas educacionais. Exemplificando: eles têm História Brasileira, ministrada por um professor brasileiro, em português e de acordo com o planejamento das escolas brasileiras e História Alemã, ministrada por um professor alemão, em alemão e de acordo com o planejamento das escolas alemãs na Alemanha, isto se repetindo com todas as matérias.

1.2 . Fluência

Com base em Fillmore(1979), verificamos que em todas as aulas a produção oral de todos os alunos foi apropriada em amplo âmbito de contextos. Em todos os momentos eles produziram sentenças densas e coerentes e se mostraram criativos e imaginativos ao se expressarem. Ressaltamos, entretanto, que a fluência é apenas um pequeno aspecto da

habilidade lingüística, por nós recortado, a título de ilustração do grau de proficiência dos nossos sujeitos nas duas línguas.

A propósito, de acordo com os estudos por nós consultados, a educação bilíngüe proporcionada aos nossos sujeitos é a de enriquecimento, correspondendo, em todos os seus aspectos, ao elencado pela literatura. Ambas as línguas são usadas como meio de instrução, e a sua meta é assegurar o pluralismo, a manutenção da língua e o biculturalismo. A escola conta com o apoio efetivo das famílias, dispõe de professores com qualificação avantajada e, como os dados confirmam, participar de tal programa bilíngüe traz vantagens profissionais consideráveis aos alunos. Trata-se, assim, de uma educação de elite.

1.3 . Questionários dos alunos

A partir dos questionários realizados com os alunos, em que se pergunta sobre o local de nascimento dos sujeitos e dos seus progenitores, bem como sobre a sua descendência, além do tempo de estada na Alemanha, por períodos longos ou curtos, constatamos que os alunos apresentam as duas primeiras características, apontadas por Bochner(1981), mencionadas no Capítulo II, ou seja, "enculturação" dupla ou "aculturação" por visitas além-mar extensas.

Dos 29 alunos pesquisados, 31,1% são filhos de casais "mistos", isto é, um deles alemão e o outro brasileiro, e 20,7% têm avós alemães. Reunidos, os portadores dessas duas características correspondem à situação de "enculturação" dupla e perfazem 51,8% do grupo.

Correspondendo à situação de "aculturação", por visitas além-mar extensas, estão os outros 48,2% do grupo, sendo que 27,5% deles correspondem à situação de períodos longos de estada na Alemanha e os outros 20,7% correspondem à situação de períodos longos de estada no Brasil, sendo esses últimos filhos de pais alemães.

Quadro das condições de aprendizagem de cultura específicas dos sujeitos desta pesquisa:

Série	"Enculturação" dupla	"Aculturação" visitas além- mar extensas	Total de alunos
Oitava	5	3	8
Sétima	3	7	10
Quinta	7	4	11
Totais	15	14	29
Porcentagens	51,1%	48,2%	100,0%

Condições dos Pais	Sub-total de alunos	Porcentagem
<i>Pais "mistos"</i>	9	31,1%
<i>Pais brasileiros descendentes de alemães</i>	6	20,7%
<i>Pais brasileiros que moraram por um longo tempo na Alemanha</i>	7	27,5%
<i>Pais alemães</i>	6	20,7%
Total	29	100,0%

1.4 . Professores

Participam, também, da pesquisa, dois professores de português, brasileiros, com formação escolar e acadêmica brasileira, e dois de alemão, alemães, com formação escolar e acadêmica alemã. Os alemães cumprem contrato com o governo alemão de quatro anos de ensino, prorrogáveis por mais três, em escola alemã no exterior, em que ensinam as mesmas matérias ensinadas nas suas escolas de origens.

Entrevistas com os professores

Através de entrevistas realizadas com os professores, constatamos que ambos os professores alemães entraram em contato com a cultura brasileira, no Brasil, e viveram aqui por um período de 7 anos, época da realização da pesquisa, o

que os encaixa na situação de aculturação por visitas além-mar extensas. Já o professor de português é brasileiro, descendente de alemães, tendo vivenciado o processo de enculturação dupla, e a professora de português, brasileira, não tem descendência alemã, se encaixando na condição de aculturação por treino de adultos, embora também tenha estado por um período de doze meses na Alemanha e seja casada com um descendente de alemães.

1.5 . A Escola

A escola atende a dois tipos de clientela: alunos brasileiros, que têm, no currículo, alemão como língua estrangeira, e alunos, brasileiros e alemães, que têm alemão ou como língua materna ou como segunda língua, e cumprem um currículo especial. Esse currículo atende tanto às exigências da escola brasileira quanto às exigências da escola alemã. Isso possibilita, posteriormente, o seu ingresso em escolas da Alemanha, com todos os requisitos necessários a esse ingresso preenchidos.

2 . Coleta de dados: Gravação das aulas, questionários e entrevistas

Foram gravadas, em vídeo, uma aula de alemão e outra de português, tanto na quinta quanto na oitava série, a fim de analisarmos a interação entre professores e alunos. Foram, também, aplicados questionários aos alunos, com o objetivo de desenvolver um conhecimento mais individualizado dos sujeitos e de detectar preferências e rejeições específicas no desenvolvimento da aula em relação a conteúdos e ao grupo. Aos professores, os questionários foram aplicados para conhecermos melhor seus objetivos profissionais, suas estratégias de ensino, preferências e rejeições no desenvolvimento da aula, bem como a sua visão pessoal do grupo e de suas características. Além disso, foram feitas entrevistas, gravadas em áudio, com três alunos da quinta série e, num outro momento, com três alunos da oitava série, tratando-se, em ambas, de dois alunos brasileiros e um alemão, escolhidos sem exigências específicas, com o objetivo de detectar mais detalhes de preferências e rejeições, tanto em relação às aulas quanto em relação ao grupo e à cultura, além de características da convivência grupal.

Quanto à 8ª série, por se tratar de um grupo de apenas oito alunos, o professor de português fez opção por uma aula conjunta com o grupo de sétima série, alegando que isso tornaria a aula mais dinâmica. Aproveitamos a sua iniciativa e aplicamos o questionário apresentado aos sujeitos da pesquisa, ou seja, à quinta e à oitava série, também a este

grupo de sétima série, com vistas ao enriquecimento dos dados e tomando-os como uma amostra comprobatória da situação em estudo, o que se mostrou muito proveitoso.

3. Análise dos dados

Queremos elucidar, de antemão, os códigos utilizados na análise, a título de proteção da identidade dos sujeitos. Ao professor de alemão, da oitava série, atribuímos o código PA8; à professora de alemão da quinta série, atribuímos o código PA5. Assim também com os professores de português: ao professor da oitava série, PP8, e à professora da quinta série, PP5. Já para os alunos, estabelecemos que os designaríamos por letras, aos da quinta série, e por números, aos da oitava série. A partir das nossas transcrições, os denominamos de AA, AB, etc. ou A1, A2, etc. ao longo da análise. E este procedimento é fixo, referindo-se um determinado código sempre ao mesmo aluno. Quando se trata das falas em alemão, fizemos opção em apresentá-las, primeiro, em alemão, para fornecer, em seguida, a tradução para o português, com vistas a facilitar a compreensão do leitor não conhecedor da língua alemã.

3.1 . As aulas

PA5 desenvolve a sua aula partindo, inicialmente, de um conto que narra a situação de vida desprivilegiada, pobre, vivida por uma família de lenhadores (João e Maria - Hänsel und Gretel, em alemão). Nessa etapa da aula, os alunos precisam contar a história em conjunto. Num segundo momento, os alunos lêem um conto originado do primeiro mas adaptado a uma situação, vivida por uma família da atualidade. Trata-se do texto *Hänsel und Lisa (João e Lisa)*, de Kirsten Boie. Nessa 2ª etapa, explora-se a mudança de condições de vida da família moderna, em relação ao primeiro conto, tanto em aspectos materiais quanto psicológicos. Por fim, é lida a poesia de Jutta Richter, *Ich pfeife auf den Königssohn (Eu renuncio ao filho do rei)*, que alerta para a necessidade de não se viver no mundo do faz-de-conta, ou de as garotas não ficarem à espera do príncipe encantado e, sim, de serem ativas, dinâmicas, procurando, elas mesmas, o seu próprio caminho.

A aula de PP5 gira em torno do tema "justiça vs. injustiça". Aos alunos, foi pedido que contassem uma história de sua vida pessoal, na qual eles vivenciaram uma situação de justiça ou injustiça. Depois de alguns alunos narrarem as suas histórias, eles passam à leitura do texto "A aranha e o mosquito", de Viriato Correia, apresentado em retroprojeção, que evoca uma situação de assimetria, de desigualdade de

forças. Aí, os alunos precisam inferir a continuação da história. A técnica utilizada é a apresentação parcelada dos parágrafos. Eles devem, então, emitir as suas opiniões acerca da história e, por último, devem procurar situações que conduzam a injustiças no seu grupo social, na escola.

PP8 apresenta, em retroprojeção, desenhos que remetem à história do *Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, e, através deles, é solicitado aos alunos que contem passagens daquela história. Esse procedimento é introdutório para a apresentação dos trabalhos dos alunos, feitos em conjunto com todos os grupos da quinta até a oitava série do colégio, e que consistiram no seguinte: aos alunos foi apresentada uma folha de papel, contendo apenas um rabisco — como na história do *Pequeno Príncipe* — a partir do qual eles deveriam fazer um desenho e, em seguida, uma narrativa explicativa daquele desenho. A segunda parte da aula se desenvolve em torno da apresentação que os alunos fazem dos seus trabalhos à classe.

A aula de PA8 tem como base a poesia de Erich Kästner, "*Kurzgefaßter Lebenslauf*" ("*Curriculo resumido*"). Primeiro, o professor a lê, depois os alunos. Passam, em seguida, à interpretação. Num segundo momento, os alunos fazem a leitura de um texto sobre figuras retóricas e, a partir desse texto, passam à detecção dessas figuras na poesia.

3.2 . Procedimentos de análise

A análise que desenvolveremos pretende focar a interação que se processa entre os sujeitos, professores de alemão(alemães) e de português(brasileiros) e alunos bilíngües, naqueles ambientes de sala de aula, em contextos de macro- e de micro-imersão.

Para isso, procuraremos detectar, inicialmente, de que tipos de modelos as aulas analisadas se aproximam, segundo os parâmetros levantados por Cazden(1987), no que tange ao papel desempenhado pelo professor e à participação dos alunos. Em seguida, os dados serão analisados sob a perspectiva de Heinrich(1993), levantando as formas de organização das aulas, segundo os estilos indutivo e dedutivo, e a influência que essa organização exerce sobre a interação que ali se processa, bem como as situações em que o professor se mostra um estimulador, um facilitador, ou um controlador, naqueles contextos. Num momento posterior, serão analisadas características da produção oral dos alunos e, por fim, serão analisados aspectos culturais característicos de cada uma das duas culturas a que pertencem os sujeitos desta análise e de que forma essas características interferem na interação que tem lugar naqueles ambientes de macro- e de micro- imersão.

3.3 . Situação formal

"Recitação"

Cazden(1987) caracteriza "recitação" como o tipo de interação em que o professor controla tanto o desenvolvimento do tópico, e o que seja relevante, quanto quem vai tomar o turno. Esse modelo é encontrado em todas as quatro aulas analisadas, embora guarde uma marcante variação de intensidade em cada aula, o que nos possibilita localizá-las em um continuum:

Na aula de PP8, encontramos esse modelo em um número mais reduzido de vezes que nas demais aulas. Um exemplo:

A4: Ah!"Prossor", por favor!...

PP8: A4, fale alguma coisa sobre isso.

A4: Um...é...pode falar o que que é?

PP8: Uhum!...

A4: É ... uma jibóia, não! Espera aí, uma... como é que é mesmo? (risos) Um elefante dentro de uma jibóia?...
Ih,"prossor"!

PP8: De que lado está a tromba?

A4: Ah! Agora eu não sei!

A1: Ah! Eu sei! (alguns levantam a mão)

PP8: De onde você viu isso, A4? Por quê?

A4: Ah! Eu vi isso num livro lá, O Pequeno Príncipe!

PP8: Que é... que é que acontecia com isso?

A4: Ah! O Pequeno Príncipe pintou (ela sorri)... e era um elefante dentro de uma cobra... dentro de uma jibóia.

PP8: Como as pessoas reagem a isso? (aponta para A1)

A1: Elas pensavam que era um chapéu!...

PP8: Uhum...

Na aula de PP5, encontramos várias situações correspondentes à recitação. Dentre elas:

PP5: AI, não, AI não, nem AL. Vamos lá, AA.

AA: É, acho que a abelha, ela caiu dentro da rede, da rede da...

PP5.: Você não leu o texto, né?

AA: Não. Na rede da aranha, e ela fica pedindo assim: Por favor, deixa eu sair, deixa eu sair, por favor!

PP5: Tá bom, e que mais... (as crianças levantam as mãos com insistência)AF!

AF: Pode ser também, quando ela fala que quer sair, ela vai dar uma coisa pra a aranha!

PP5: É um mosquito, tá, gente?

Alunos: Ah! É um mosquito!

PP5: O que será que ele vai dar pra a aranha? Será que ele vai dar alguma coisa? O que será? (sem respostas) Então observem bem a fisionomia da aranha. Que que a aranha está expressando, AH?

AH: Assim: Bem feito, foi cair na minha teia, agora vai ficar aí como prisioneira!

PP5: Como prisioneira, né? E o mosquito, observem bem o mosquito. (Os alunos levantam as mãos) AE.

Também PA5, em vários momentos da sua aula, direciona fortemente o desenvolvimento do tópico e o que ela julga relevante, nomeando os alunos para que esses participem:

AE: Wenn jetzt, äh...wie kann ich das jetzt sagen?

PA5: AE, bitte.

AE: Ich glaube..., wir müssen...äh...zu Montag oder morgen..., daß wir...wir müssen jetzt auswendig lernen.

PA5: Nein, müßt ihr nicht. (AE atmet erleichtert auf)
Darum geht's überhaupt nicht, AE. Darum geht's gar nicht.
Worum geht's hier? Ja?

(AE: Se agora...é...como eu posso dizer isso?
PA5: AE, por favor.
AE: Eu acredito...nós precisamos...é...para segunda ou para
amanhã, que nós...nós precisamos agora decorar.
PA5: Não, vocês não precisam.(AE respira aliviado) Isso não é o
assunto, AE. Isso não é o assunto. Qual é o assunto aqui?...
Sim?)

Já PA8, faz uso de recitação durante todo o transcorrer
de sua aula. Num exemplo:

PA8: Wir lesen das Gedicht noch mal, es paßt sehr gut zu
unserer Klasse, es hat sieben Strophen. Fangen wir mal am
Anfang an. A7, lies mal die Überschrift, Verfasser und
erste Strophe.
(A7 liest)
PA8: Jetzt du, A4.

(PA8: Nós vamos ler a poesia outra vez, ela dá direitinho para
a nossa classe; ela tem sete estrofes. Vamos começar do começo.
A7, leia o título, o autor e a primeira estrofe.
(A7 lê)
PA8: Agora você, A4!)

Para Peg Griffin & H. Mehan(1981), algumas formas de
controle da fluência do discurso seriam a chamada individual,
o convite para repetir e o convite para fazer declarações(do
tipo "levante a mão se você souber"). Nas aulas, por nós
analisadas, acontece exatamente assim. Com exceção da aula de
PP8, em que esse fenômeno é mais apagado, embora presente,

nas demais aulas os alunos são quase sempre nomeados individualmente e, cada vez que têm declarações a fazer, levantam a mão.

"Lesson" x "Real discussion"

As aulas seguem, de maneira geral, o modelo **IRE** (Initiation, Response, Evaluation) ou **PRA** (Pergunta, Resposta e Avaliação), e não o padrão, apontado por Cazden como mais efetivo, que é a "discussão real". Nas aulas dos professores brasileiros, entretanto, o modelo **IR** (pergunta e resposta, sem avaliação) tem grande projeção.

Assim, PP8 com um forte senso mediador, e com um tipo de aula direcionada, predominantemente, às narrativas, volta a tarefa da avaliação aos próprios alunos, em vários momentos, embora estes não se disponham, em geral, a avaliar o trabalho dos colegas:

PP8: *Hã! O que você escreveu?..*

A9: *O que eu escrevi? Eu escrevi ele morava embaixo de uma embaixo de uma outra casa famosa. É... um teatro, né? Tipo um teatro. E... ele morava lá e... estava apaixonado pela cantora do teatro e... havia raptado ela. Ele raptou ela e no começo ela...ela estava com medo dele, só que depois os dois ficaram amigos; que ela viu..., que ela viu..., que ela viu que ele é bom dentro dele, né? Só de fora que ele não é.*

PP8: *Você se inspirou em uma história? Você se inspirou de que maneira nesta história?...*

A9:...É bem parecido com A Bela e a Fera, né? Só que eu não estava com essa idéia na cabeça. (A2 faz algum comentário)

PP8: A2! Alguém tem uma pergunta?...Psiu!! A2!

A2: Não. Eu só comentei assim, que eu conhecia essa história de algum lugar!...

Na aula de PP5, o modelo **IR** é predominante. Um exemplo:

PP5: ...AA!

AA: O mosquito, ele tá, ele tá implorando à abelha pra poder sair da rede.

PP5.: Mas como você sabe que ele está implorando?

AA: Porque ele tá com esse olhinho assim...(ela faz um gesto especial com os olhos e as outras crianças sorriem)

PP5.: O que mais, AD?

AD: O que mais, que ele tá com as mãos assim (e faz o gesto de mãos postas)

PP5: As mãozinhas dele, não é? Muito bem, agora nós vamos ler esse texto e eu vou interrompê-lo algumas vezes, tá?

A aula de PA5 é toda perpassada pelo modelo **IRE**, como no seguinte segmento:

PA5: Ja...das sind, es sind ja zwei. Wie heißt die andere Schwester?

Einige Kinder: Jenny.

PA5: Wie heißt die andere Schwester?

AG: Jenny.

PA5: Jenny,ja. Sie heißt Jenny. Es sind ja zwei Kinder. Und was möchte Jenny? (Viele Schüler melden sich). AB.

AB: Nicht alles so wie die Lisa...so,so,sie will so sein...sie will ein Märchen und nicht eine Geschichte. Sie will ein richtiges Märchen haben, nicht? Nicht so, wie die Lisa will.

PA5: *Ja. Sie will ein richtiges Märchen haben und nicht die Geschichte von Lisa... und Lisa will ihre Geschichte haben. Und jetzt wird aus dem Märchen...Was wird jetzt ganz genau rausgenommen?*

(**PA5:** *Sim, são duas. Como se chama a outra irmã?*)

Algumas crianças: *Jenny!*

PA5: *Como se chama a outra irmã?*

AG: *Jenny.*

PA5: *Jenny, sim? Ela se chama Jenny. Elas são duas crianças. E o que Jenny quer?(vários alunos levantam a mão) AB!*

AB: *Não tudo como Lisa... assim, assim... ela quer que seja assim, ela quer um conto e não uma história. Ela quer escutar um verdadeiro conto, não? Não como Lisa quer!*

PA5: *Sim, ela quer um verdadeiro conto e não a história de Lisa... e Lisa quer ter sua história. E agora, o conto torna-se... O que é tirado exatamente?)*

PA8 faz uso, em quase todos os segmentos, do modelo **IRE:**

PA8: *Was meinst du zu dem Gedicht, A5?*

A5: *...also...es ist... es ist...*

PA8: *Lauter sprechen, bitte.*

A5: *Es ist ein normales Gedicht, also, er spricht über den Krieg und der Erich Kästner möchte irgendwie, daß...(Rest vom Satz wegen Lärm unmöglich zu verstehen)*

PA8: *Du hast also alles verstanden. Du auch, A1? Von dem Gedicht?*

(**PA8:** *O que você acha da poesia, A5?*)

A5: *Então... é...é...*

PA8: *Fale mais alto, por favor!*

A5: *É uma poesia normal, então, ele fala sobre a guerra e Erich Kästner quer, de alguma maneira, que... (não dá para entender o resto da frase por causa do barulho)*

PA8: *Você entendeu, então, tudo. Você também, A1? Sobre a poesia?)*

ou

PA8: Gut! Woran hast du die Ironie erkannt?

A2: Ah...Der erzählt, daß er in der Schule alles vergessen hat und... die Freunde werden dick und...er hat's nicht richtig ernst gemeint.

PA8: Das hast du richtig erkannt. A8, was hast du verstanden?

(**PA8:** Bom! De onde você reconheceu a ironia?)

A2: Ah! Ele fala que ele esqueceu tudo na escola e... os amigos tornam-se gordos e... ele não quis se expressar seriamente.

PA8: Você reconheceu isso bem. A8, o que você entendeu?)

Segundo Cazden, aspectos marcantes para a construção da aula em que se desenvolvem situações de discussão real estariam na substituição da fala conclusiva pela fala exploratória ou das perguntas-teste, caracterizadas como perguntas do professor — para as quais, invariavelmente, eles já sabem a resposta — por perguntas sinceras. PP8 tende a reproduzir esse esquema e, ao longo de toda a sua aula, encontramos o uso de fala exploratória e de perguntas sinceras. Assim:

PP8: Bem, o chapéu da A2! O rabisco significou tudo isso e muito mais certamente. A2, como é que você escolheu este motivo? Como você chegou? Você tem uma explicação?

ou

PP8: Como eram seus filhos?

A10: Ah...seus filhos tinham...seis asas(muitos risos)

Alguém: Seis asas?

FP8: A10, como você chegou à idéia de, de fazer isso? É aquela obrigação de...preciso fazer uma coisa rápida, ganhar minha nota, ou...como que é?

A10: Não, é que... quatro asas deve ser muito rápido, né? Voar bem! E se voa bem...

Mas não existem momentos de discussão real naquela aula, embora ela preencha requisitos, apontados por Cazden, como essenciais para o desenrolar de discussões, como a fala exploratória e a pergunta sincera. Um dos motivos pode estar no fato de que a aula é voltada, predominantemente, para a narrativa, sem aplicação de perguntas polemizadoras ou pretensões argumentativas, o que a situa, neste aspecto, num ponto oposto à aula de PA5.

Em alguns momentos da aula de PA5, são detectados o que a autora nomeia de "segmentos de discussão" ou "erupções de discussão" (Cazden, 1987:62), no que tange à elaboração de idéias. A fala exploratória está presente naquele encontro, sendo as crianças incentivadas a emitir as suas opiniões continuamente. Mas, o marcante aí, é que a professora não deixa de fazer uso do padrão **IRE**, nem quando incentiva, e consegue, a participação dos alunos e a emissão de suas opiniões, o que aponta para uma forte característica de controle, embora consiga estabelecer um ambiente propício à discussão. Aqui, uma passagem, como demonstração:

A1: Ich?

PA5: Ja.

AI: Das...äh...das, das hieß...äh...das sonst äh..., daß sie auch immer arbeiten muß und so, und wenn sie losgeht, dann...dann hat sie (...) besseres Leben, wenn sie den Königssohn findet. Dann hat sie ein besseres Leben, anstatt immer zu arbeiten, und...

PA5: Moment, ist die Mutter der Meinung, sie soll nicht arbeiten?

AI: Doch, doch, sie soll arbeiten. Nur nicht als...äh...nur nicht... sie soll halt nicht warten, sie soll halt losgehen.

PA5: Ja, AH.

AH: Weil... weil...wenn, wenn man jetzt so wartet, dann, dann faulenzt man ja, dann hat man ja nichts zu tun, ne? Und dann...äh...äh...und dann sagen...,sollen wir entgegengehen. Wir sollen, wir sollen was tun, damit er schneller kommt.

PA5: Jaaaah! Also, du hast eben gesagt, wenn man wartet, tut man nichts. Sie tut ja doch was. Sie kocht, backt und stickt.

(**AI:** Eu?)

PA5: Sim.

AI: Isso... é... isso, isso tratava... é... que ela também precisa sempre trabalhar(em casa) e tal... e quando ela sai(vai à batalha), então ela tem uma vida melhor, quando ela encontra o príncipe encantado. Então ela tem uma vida melhor, ao invés de sempre trabalhar(em casa) e...

PA5: Um momento! A mãe pensa que ela não deve trabalhar?

AI: Claro, claro; ela deve trabalhar. Só que não como... é... só não... ela não deve esperar... ela deve tomar iniciativa.

PA5: Sim, AH.

AH: Porque... porque... se, se espera, fica-se preguiçoso, então não se tem nada para fazer, não é? E então, é... é... e então dizer, nós devemos procurar, nós devemos... nós devemos fazer algo, para que ele venha mais rápido.

PA5: Sim! Então, você disse agora mesmo que quando se espera, não se faz nada. Claro que ela faz algo. Ela cozinha, assa e borda.

Embora a fala exploratória seja uma constante na aula de PA5, uma parte considerável das perguntas, feitas por ela, carrega as características, elencadas por Cazden como típicas das perguntas do professor, o que a situa a meio caminho de ambas as estratégias. Aqui:

PA5: *Und wie haben sie dieses Häuslein gefunden, was war da? (viele Schüler melden sich) Was war da?*

AB: *Eine Taube.*

PA5: *Ja, was für eine? AG, weißt du das noch? (AG schüttelt seinen Kopf) Nein, nicht mehr? Was war da?*

AF: *Da war eine weiße Taube, die sang so schön, und dann haben sie sie...äh...ihr erst zu...zugehört, und dann sind...und dann ist sie weggeflogen, und dann sind sie ihr nachgelaufen. Und dann kamen sie an ein Häuschen, an ein Häuschen an, daß aus Kuchen und Zucker...*

PA5: *Ja...*

AF: *Zucker gebacken, gemacht wurde; haben sie sich jedes ein Stück abgebrochen...*

PA5: *Was hat der Hänsel gegessen?*

AF: *Ein Stück vom Dach, glaube ich.*

PA5: *Ja...*

AF: *Ja, und Gretel hat am Fenster gegessen, ein Stück von..von Zucker hat er...*

PA5: *Von der Scheibe, von der Zuckerscheibe.*

AF: *Ja, Zuckerscheibe. Und dann haben sie es erst gegessen und dann hat äh...äh...auf einmal äh...hörte, hörte, je...hörten sie jemanden sagen...*

(PA5: E como eles encontraram essa casinha? O que tinha lá? (vários alunos levantam a mão) O que tinha lá?)

AB: Uma pomba.

PA5: Sim, que tipo? AG, você ainda sabe? (AG nega com a cabeça)
 Não? Não mais? O que tinha lá?

AF: Foi uma pomba branca que cantava muito bonito, e então eles, eles... é... a escutaram primeiro, e então ela voou e eles a seguiram. E então eles chegaram numa casinha, numa casinha que era feita de bolo e açúcar.

PA5: Sim!

AF: Feita de açúcar. Eles tiraram, cada um, um pedaço.

PA5: O que João comeu?

AF: Um pedaço de telhado, eu acho.

PA5: Sim...

AF: Sim, e Maria comeu da janela, um pedaço de açúcar, ele...

PA5: Do vidro, do vidro de açúcar.

AF: Sim, do vidro de açúcar; então eles comeram primeiro e depois escutaram alguém falar...)

O tema da aula, justiça x injustiça, seria um tema muito rico para o desenvolvimento de uma "discussão real", o que não acontece. Na transição da primeira para a segunda parte da aula, por exemplo, depois da narrativa das experiências das crianças, momento propício à discussão, a professora faz a transição apenas com o comentário: *"Muito bem, agora vamos ver o que acontece aqui nesta transparência"*.

Embora uma discussão real, nos moldes propostos por Cazden, não seja ali estabelecida, várias erupções de discussão são detectadas na análise daquela aula:

PP5: O que mais? O que é que vocês acham? AC, AH, vamos lá todos! (silêncio, risos) O que você faria, AA, se fosse a aranha?

AA: Eu deixaria o mosquito solto, é...voar!

PP5: Voar, lógico! O que você faria, AC?

AB: Se ela quisesse comer o mosquito, se ela quisesse o mosquito, ela deixaria ele sair?

AC: De repente, se ela estivesse com fome, ela... (risos)

PP5: Não, não é?

AD: Mas também ela, na verdade, não poderia deixar ir, senão todo mosquito que vem ela... vai ficar implorando, daí ela vai deixar ir, não vai ter nada pra comer!

PP5: Certo! Que mais?

Existe, ao final desta aula, uma erupção de discussão em torno da assimetria em sala de aula, da qual, provavelmente pelo fato de ser uma aula gravada e pela exposição a uma situação delicada, a professora se esquivava. Entretanto, este se mostra um longo segmento de discussão:

PP5: Hã. Se nós fôssemos relacionar esta história com o nosso mundo, ao nosso dia-a-dia aqui na escola, aqui na sala de aula. Há alguma coisa em comum? Ou não? AG!

AG: É a lei dos mais fortes. Os mais fortes sobrevivem, os mais fracos não!

PP5: Como acontece isso na nossa sala de aula? (muitos risos) Como acontece?

Muitos alunos se manifestam: Com a professora, né?! Com as professoras!

AA: Eu, eu, eu quero falar! (vários levantam as mãos)

PP5: Então fala, AI!

AI: É que as professoras, é que elas são mais fortes, e as crianças não pode, assim... perder o respeito...

PP5: Áááá.....!

Alguns alunos(em coro): Isso não pode falar!

Alguém: "Prossora, prossora!"

AA: É porque, assim, os professores, eles, como eles têm mais, é...como eles têm mais é...poder, entende que podem passar qualquer coisa pra os alunos e pensam que tá normal! (risos, barulho, fisionomias receosas)

PP5: Qualquer coisa com os alunos!?

Alunos: Éééééé!.....

AA: E os alunos ficam sofrendo e eu acho que vocês não estão nem aí!

PP5: (para a pesquisadora) Viu só?!

AF: Pra falar a verdade, a gente também tem que respeitar, senão ganha uma anotação no diário!

Alguém: É exagero!

PP5: Ah! É?

Alunos: Éééé!.....

PP5: Tá, vamos ver, AE!

AE: Também tem uma coisa, também tem uma coisa (com a mão levantada)...

AB: Se a gente esquece uma coisa: diário! É, e quando vocês esquecem, não!...

Alunos: (continuam em coro a falar) Ééééé!... (vários estão com as mãos levantadas, querendo participar)

AB: É injustiça, "sora"!

PP5: Tá bom, é injustiça, AE!

AE: "Psora", então, é...(fica tentando lembrar o que ele queria falar e os outros querem rápido tomar o seu turno. A professora pede silêncio) Tá bom, tá bom, já lembrei! Mas também tem que lembrar: Pra aluno, professor é bicho chato (risos); pra professor também, aluno também é bicho chato!

PP5: É mesmo? Sério?

(Concordâncias, barulho, risos)

AD: "Psora, psora"!...(com o braço levantado)

PP5: AD, AD!

AD: Mas também, é...é... não é bom pra as professoras que elas podem brigar com as crianças, porque as crianças, elas não têm...têm medo das professoras...como se defender, elas não têm, não têm coragem de falar assim: Ah! Eu acho isso besta!

AB: Leva advertência, "psora"!

Alunos: (concordam, dizendo em coro) É, professora! É, professora!

PP5: E vocês, não têm medo de... ah!... acabou! E vocês, têm medo de fazer alguma coisa?

Alguns alunos: Tenho! Tenho!

AB: Levo advertência e o professor briga comigo!

PP5: Têm medo? Por exemplo, aprontar alguma, como às vezes acontece!

AA: Não, não!

(Alguns alunos riem. A professora aponta para AA, para que ela fale.)

PP5: Você, que é uma grande rebelde!

AA: Eu não tenho medo coisa nenhuma! Porque também eu acho que os professores, eles também às vezes têm que...

PP5: Tá bom...

AA: ...ver o que é que a gente passa. (risos)

E a professora tenta tirar a discussão desse terreno e levá-la a outro, menos polêmico:

PP5: Agora vamos ver, né?...áhm... levando só o círculo de vocês, tá?...Entre vocês, como funciona esta questão de justiça e injustiça? (risos) Eu lhes falei que um dia nós íamos conversar sobre isso...acho que foi bom o texto, né? Nós ainda temos uns minutinhos. Como é que vai isso, hein? Como é que é isso entre vocês? (alguns levantam as mãos) AI!

AI: Tem que ter respeito, assim... um pelo outro... (barulho)

PP5: Então, colegas. Vocês são colegas...é, como é que tá isso? Vocês estão em círculo, né?

AI: Então, tem que ter respeito, tem que... brincar! (barulho)

PP5: AI!

AI: É que tem que respeitar o colega!

PP5: Só isso!?

(Os alunos olham-se entre si, indecisos, alguns dizem não, sorriem...) Então agora vamos pensar de um outro lado, vamos fazer...entre vocês, tá? Pra que realmente aconteça mais...a justiça. (Alguns alunos balbuciam algumas palavras) AE!

AE: Ah!... (risos)

PP5: Ninguém sabe? Tá bom, AL!

AL: Ter mais respeito um com o outro. (risos)

PP5: O respeito tem que ter? Tá bom, gente! Eu vou marcar uma tarefa...

A professora perpassa a aula com perguntas sinceras, pelo uso da estratégia de construção de significado prévio à leitura do texto, como mostra o exemplo abaixo:

PP5: Isso! Tá. E o que a aranha replica agora? Vamos imaginar. O que ela vai falar? O que é que ela vai contestar? AA.

Mas também são detectadas perguntas típicas do professor nessa interação:

PP5: Isso. Voltando mais um pouquinho, que reação teve o mosquito e o que será que a aranha replicou imediatamente? (alunos levantam os braços) AG, AG, muito bem!

AG: O mosquito falou que ele deu a palavra de honra dele e que ele não queria mesmo cair na... invadir a propriedade dela, e aí ela... ela...

PP5: Então, como que o mosquito tem se dirigido à aranha?

AG: Ah, sempre pedia, implorava pra ela, pra ela deixar ele, pra ela sair.

PP5: E de que maneira, vamos dizer assim, de uma maneira rude, de que maneira ele se dirigiu a ela?

Alguém: Delicadamente!

PP5: Que outras palavras aqui desse texto vocês encontrariam, né, para exemplificar que ele se dirigiu delicadamente à aranha, que outras palavras, AI?

AI: Doce.

PP5: Ah?

Alguém: Doce deste mundo.

PP5.: Isso! Tá.

Já a aula de PA8 é inteiramente construída sobre perguntas-teste e fala conclusiva. Nesta passagem, por exemplo, embora apresentando o que seria a princípio uma pergunta sincera, a triade **IRE** termina por se configurar, deixando à mostra a típica pergunta do professor:

PA8: Was meinst du zu dem Gedicht, A5?

A5: ...also...es ist... es ist...

PA8: Lauter sprechen, bitte.

A5: Es ist ein normales Gedicht, also, er spricht über den Krieg und der Erich Kästner möchte irgendwie, daß... (Rest vom Satz wegen Lärm unmöglich zu verstehen))

PA8: Du hast also alles verstanden. Du auch, A1? Von dem Gedicht?

PA8: O que você acha da poesia, A5?

A5: Então... é...é...

PA8: Fale mais alto, por favor!

A5: É uma poesia normal, então, ele fala sobre a guerra e Erich Kästner quer, de alguma maneira, que... (não dá para entender o resto da frase por causa do barulho)

PA8: Você entendeu, então, tudo. Você também, A1? Sobre a poesia?

Interações entre os alunos

Cazden(1987) denomina de "cross-discussion" a situação em que os estudantes se seguem na conversação, sem nomeação prévia, o que substitui a postura em que o professor sempre nomeia o aluno que deve tomar o turno. Ela afirma que essa é uma situação rara de ser detectada nas interações em sala de

aula. Nas aulas, por nós analisadas, essas também são situações inexistentes. Nas erupções de discussão detectadas no corpus, por exemplo, os alunos se dirigem sempre ao professor para expressar as suas opiniões. Mesmo em segmentos em que poderiam ser desenvolvidas "cross-discussions", há interferência dos professores, chamando os turnos para si, como é o caso na aula de PP5:

AA: *Eu deixaria o mosquito solto, é...voar!*

PP5: *Voar, lógico! O que você faria, AC?*

AB: *Se ela quisesse comer o mosquito, se ela quisesse o mosquito, ela deixaria ele sair?*

AC: *De repente, se ela estivesse com fome, ela... (risos)*

PP5: *Não, não é?*

AD: *Mas também ela, na verdade, não poderia deixar ir, senão todo mosquito que vem ela.... vai ficar implorando, daí ela vai deixar ir, não vai ter nada pra comer!*

PP5: *Certo! Que mais?*

Ou na aula de PA5:

PA5: *Spielsachen, Kekse, ja...*

AF: *Alles, was sie hat.*

PA5: *Also, eigentlich, was für ein Märchen will sie erzählt kriegen?*

AF: *Was...was...alles, was sie hat, also'n Dreirad...*

AD: *Von sich will sie erzählt haben.*

PA5: *Äh...wer war das? Ja.*

AD: *Von sich will sie erzählt haben.*

PA5: *Von sich will sie erzählt haben. Was, sie will ihr Leben erzählt haben...ja? Sie will Lisas Geschichte haben. Ein Hänsel und Gretel will sie eigentlich gar nicht, ja?*

(PA5: Coisas de brincar, biscoitos... sim...
AF: Tudo o que eles têm...
PA5: Então, na verdade, o que ela quis ver narrado nessa história?
AF: Que... que... tudo que ela tem, ou seja, velocípede...
AD: Ela quis escutar sobre si mesma...
PA5: É... quem foi?... sim...
AD: Ela quis escutar sobre si mesma.
PA5: Ela quis escutar sobre si mesma. Que ela quer escutar sobre sua vida... sim? Ela quer escutar a história de Lisa. A história de João e Maria, ela, na verdade, não quer escutar, sim?)

3.4 . Organização indutiva versus organização dedutiva das aulas

Partimos do pressuposto de que os dados desta análise corroboram a visão de Heinrich, de que os estilos de ensino e de aprendizagem influenciam a interação professor/aluno em sala de aula. Passemos, assim, à análise dos estilos encontrados em nosso corpus.

Aula de organização indutiva

As aulas de PA5, de PP5 e de PP8 são aulas de organização predominantemente indutiva, e nelas as interações professor/ aluno são mais efetivas, transcorrendo as aulas,

no mais das vezes, em um clima de cooperação e interesse, o que respalda a tese de que as crianças são predominantemente indutivas na descoberta do mundo e nos processos de aprendizagem.

São muitas as passagens que ilustram o raciocínio indutivo na aula de PP5. A título de demonstração, escolhemos duas, nas quais podemos verificar, na leitura dos desenhos: (1) a fisionomia da aranha e (2) o gesto do mosquito:

PP5: *O que será que ele vai dar pra a aranha? Será que ele vai dar alguma coisa? O que será?(sem respostas) Então, observem bem a fisionomia da aranha. Que a aranha está expressando, AH?*

AH: *Assim: bem feito, foi cair na minha teia, agora vai ficar aí como prisioneira!*

PP5: *Como prisioneira, né? E o mosquito? Observem bem o mosquito(os alunos levantam as mãos). AE!*

AE: *Eu já li.*

PP5: *Já leu? Não, quem não leu. AG, AC, AE, AA...*

AA: *O mosquito, ele tá, ele tá implorando à abelha pra poder sair da rede.*

PP5: *Mas, como você sabe que ele está implorando?*

AA: *Porque ele tá com esse olhinho assim...(ela faz um gesto especial com os olhos e as outras crianças sorriem).*

PP5: *O que mais, AD?*

AD? *O que mais? Que ele tá com as mãos assim (e faz o gesto de mãos postas).*

PP5: *As mãozinhas dele, não é? Muito bem, agora nós vamos ler este texto e eu vou interrompê-lo algumas vezes, tá?*

Um outro exemplo:

PP5: *Ah! E ele invadiu mesmo a propriedade dela?(mãos levantadas para responder)*

AB: Não, ele tava voando e de repente caiu na teia dela!
PP5: E o que ela falou com ele, então? Você invadiu minha propriedade!
AL: Não, porque ele tava ali voando e ele não ia entrar dentro da teia dela. Foi sem querer. Então, ele pensou que tava invadindo, foi de propósito e entrou.
PP5: AH!
AH: E ela inventa uma desculpa, assim... sei lá! Ela quer é... comer o mosquito, né? Aí, ela falava assim: Cê invadiu? Agora eu não te deixo sair, em vez de falar assim, que quer comer ele!
PP5: Tá bom. Então, vamos continuar mais um trechinho (os alunos levantam o braço, querendo ler).

No início desta aula, os turnos são praticamente monopolizados pelos alunos, quando estes narram situações de injustiça por eles vivenciadas. Mas, de maneira generalizada, no transcorrer do encontro, os turnos de PP5 são menores que os turnos dos alunos. Eles se mostram animados e participativos e reivindicam continuamente as falas para si. Mesmo quando algum aluno quer alguma informação diretamente da professora, esta transfere a tarefa para outros alunos:

PP5: Que boa fama é esta? Preza o seu nome (vários alunos levantam as mãos), AD?
AD: Fama? O que é fama?
PP5: Pense bem!...AL!
AL: Assim, fama é assim... quando uma pessoa é muito conhecida, ou senão, ela fez uma coisa... e por isso aí... assim, todo mundo conhece ela, porque ela fez.
PP5: Certo, AD? (ela concorda com a cabeça) Isso!

Nesta aula, embora a assimetria professor/aluno se faça presente, a professora se mostra uma estimuladora, chamando os alunos à participação, à interação, continuamente.

Assim:

PP5: Isso! Esse início, vocês já falaram sobre ele, não é? E agora, o que vai acontecer? O que será que a aranha fará?(vários alunos levantam os braços) **AF!**

AF: Pode ser que quando ela quer comer o mosquito, ah!... ele pode cair no chão, aí...

Alguém: Ele consegue escapar!

PP5: Ah! Ela quer comer o mosquito? **AC!**

AC: A aranha senta... sente pena... pena dele!

PP5: Ah! Por quê?

AD: Eu acho que ele fica com medo.

PP5: Isso! Por quê? Por quê?

AE: Ai, ai, ai...(risos)

PP5: Sente pena, não é? Medo. Por quê? **AI...AI não.**

AI: Was?

PP5: Não, não... **AD!**

AD: Por causa que ela se acha mais forte que o mais fraco; se acha mais poderosa!

PP5: Ah! Então, vamos continuar. Vamos ver, estamos chegando lá. Mais um trequinho...

As avaliações feitas pela professora, em relação aos alunos, são também positivas, estimuladoras. Assim, elas acontecem, por exemplo, depois que os alunos terminam de narrar as suas experiências:

PP5: Muito bem! Agora, vamos ver o que acontece aqui nesta transparência!

No meio do texto, algumas vezes:

PP5: Mas como você sabe que ela está implorando?

AA: Porque ela tá com esse olhinho assim...

PP5: As mãozinhas dele, não é? Muito bem...

Ou, também, ao final da leitura do texto:

PP5: Ótimo! Vocês estão de parabéns, tá?! Agora, eu gostaria de mais uma pergunta: Vocês gostaram do texto?

Alunos: Ahã!...

PP5: Sim, não, por quê?...

A aula de PA5 é também predominantemente indutiva. Um dos recortes em que aflora o movimento indutivo é no momento em que a classe fala sobre o motivo pelo qual Lisa quer modificar a história de João e Maria, colocando-se como personagem:

PA5: Aha! Und dann mag sie das nicht. Ja. Warum mag sie das wohl nicht?

AI: Weil sie an was Schönes denkt und so. Sie... sie mag einfach kein Böses und so.

PA5: Ja.

AD: Vielleicht kriegt sie Angst?

PA5: Sie kriegt Angst, ja.

AD: Deswegen will sie das umstellen (p.A5 stimmt überein).
Daß... daß die Hexe lieb ist (p.A5 stimmt wieder überein),
und so...

<p>(A5: Ahã! E então, ela não gosta disso, sim? Por que parece que ela não gosta disso?</p>
--

AI: Porque ela pensa em algo legal e tal. Ela... ela não gosta de coisas ruins e tal...
PA5: Sim...
AD: Talvez ela fique com medo!?
PA5: Sim, ela fica com medo?
AD: Por isso, ela quer mudar isso... que, que a bruxa seja agradável e tal...)

ou

PA5: Also, eigentlich, was für ein Märchen will sie erzählt kriegen?
AF: Was.. was... alles, was sie hat, also'n Dreirad...
AD: Von sich will sie erzählt haben.
PA5: Äh... wer war das? Ja.
AD: Von sich will sie erzählt haben.
PA5: Von sich will sie erzählt haben. Was, sie will ihr Leben erzählt haben, ja?

(**AS:** Então, na verdade, o que ela quis ver narrado nesta história?
AF: Que... que tudo que ela tem, ou seja velocípede...
AD: Ela quis escutar sobre si mesma...
PA5: É... quem foi... sim?
AD: Ela quis escutar sobre si mesma...
PA5: Ela quis escutar sobre si mesma. Que ela quer escutar sobre a sua vida... sim?)

Assim, PA5 usa três produções literárias como pano de fundo para embasar a reflexão de que os tempos mudaram e de que, por isso, há necessidade de a menina procurar o seu próprio caminho.

No transcorrer desta aula, os alunos mostram-se também muito participativos, reivindicando continuamente os turnos. De início, quando eles estão narrando, em conjunto, a história de João e Maria, as falas são, por eles, quase que

monopolizadas. Nas outras duas partes da aula, os turnos são mais equilibrados, mas a participação é espontânea. A comunicação flui.

A professora se mostrou essencialmente estimuladora, embora também apresente características fortes de controle (comentadas num tópico posterior). Como situações de estímulo, podemos recortar, dentre muitas passagens, a captação do fio narrativo para dinamização da narrativa:

PA5: *Wie wollten sie das denn anstellen, daß sie die Kinder in den Wald kriegen?*

AD: *Sie wollten... sie wollten in den Wald gehen und jedem ein Stück Brot geben und hat... und wollten sie ein Feuer, Feuer machen, da dort irgendwo lassen und dann haben sie gesagt, sie werden wiederkommen und sie abholen...*

(A5: Como eles estavam planejando isso, levar as crianças para a floresta?

AD: Eles quiseram... eles quiseram ir à floresta e dar um pedaço de pão a cada um e... quiseram fazer um fogo, deixar lá, em algum lugar e então eles diriam que voltariam para pegá-los...)

Ou uma estratégia de dinamização através do lançamento de polêmicas:

PA5: *Braucht er keine Geschichten mehr zu erzählen, ja... äh... was... woran liegt denn jetzt die Schwierigkeit in diesem Märchen? Es waren ja Hänsel und Gretel (einige Schüler melden sich). AC.*

AC: *Ja, weil sie reklamiert, weil sie will's immer anders.*

PA5: Moment... reklamiert sie oder findet sie es toll?(AC lächelt) Weil sie...

AC: Ja, weil sie's nicht toll findet, so wie es ist...

PA5: Ja, weil sie sich beschwert...

AE: Sie reklamieren.

PA5: Ja, was findet sie denn nicht toll, AH?

AH: Ja, weil sie... sie... sie will alles, daß alles schön ist und nicht spannend.

PA5: Ele não precisa mais contar histórias, sim... é... o que... onde está a dificuldade desta história? Isto foi, claro, João e Maria...(alguns alunos querem falar) AC!

AC: Sim, porque ela reclama, porque ela sempre quer outra coisa!

PA5: Um momento! Ela reclama ou ela acha ótimo? (AC sorri) Porque ela...

AC: Sim, porque ela não acha ótimo como está...

PA5: Sim, porque ela não gosta...

AE: Eles reclamam.

PA5: Sim. O que ela não acha ótimo, AH?

AH: Sim, porque ela, ela... ela quer tudo; que tudo seja legal e não que fique em suspense...)

Na aula de PP8, o próprio tema já apresenta um movimento indutivo. Assim, num primeiro momento, o professor apresenta um rabisco, em retroprojeção, e pede aos alunos que tentem identificá-lo. Eles, então, o relacionam à história do Pequeno Príncipe, recuperando partes essenciais da história. Num segundo momento, são apresentados os resultados de um trabalho coletivo, feito pelos alunos, também a partir de um rabisco inicial, como na história do Pequeno Príncipe, no qual eles deveriam criar o seu próprio desenho e a sua própria história individuais. Naquela apresentação, foi indicado aos alunos que comentassem as suas criações.

A aula é basicamente centrada nos alunos, sendo a maioria dos turnos dominada por eles. Neste encontro, o professor reserva para si o papel acentuado de mediador, o que torna o ambiente absolutamente descontraído.

Do seu lugar de mediador, PP8 lança mão de estratégias de dinamização, como apoio para o prosseguimento das idéias, o que se mostrou de grande estímulo para a narrativa dos alunos:

Assim:

PP8: *Algum motivo especial para você ter chegado a esta idéia, A7?*

A7: *Não... é que... antes eu não tinha idéia de fazer assim, um desses. Só que eu não sabia como entrar no desenho, aí desenhei o boneco lá em cima(risos).*

ou

PP8: *Bem, o chapéu da A2! O rabisco significou tudo isso e muito mais, certamente! A2, como é que você escolheu este motivo? Como você chegou a ele? Você tem uma explicação?*

A2: *Não! Não sei... Ah! Eu gosto muito de mar calmo... e tal... aí eu pensei: Ah! Pode ser uma onda!*

Ou ainda:

A5: *O desenho, na verdade(muitos risos)... quer dizer, isso aqui, foi mais ou menos uma base que eu tomei. Logo que eu comecei a fazer o desenho, eu...eu não sabia o que, que eu ia...que é que eu ia fazer desse...desse traço aqui. Agora, daí eu resolvi...eu fiz de conta que esse daqui era um peixe do futuro. Quer dizer, é um, minha ligação de quase uma sátira do futuro...que as pessoas, elas perderam mais as coisas mais simples, assim, da vida,*

por exemplo, de pescar, ir fazer qualquer coisa. Então nesse caso aqui é um peixe sem espinhas, que vem dentro de um plástico, que você coloca dentro d'água, assim, e já vem correndo, assim, pra você pescar, pra você tirar do anzol, então daí, daí o pescador, por exemplo, ele chegava em casa, era só tirar do plástico que já tava assado e tudo (risos), então daí, aqui em baixo, eu fiz o...daí este aí eu fiz...é...como que era o nome dele...? É...modelo...peixe FX, modelo 104, alguma coisa assim. (risos) E aqui em baixo, quer dizer...

PP8: O que que significa modelo?

A5: Modelo, assim, é que esse aqui é aperfeiçoado por engenharia genética, isso é...os caras, eles mudaram os gens, um monte de porcaria assim, pra conseguirem, pra conseguirem modificar o peixe até...só que tem embaixo aqui dois animais, esses aqui, que eu coloquei na redação, que é uma sátira do que pode virar no futuro.

PP8: É, esse desenho aí em baixo, por favor...

A5: Ah, esse aqui? É a vaca MX, modelo 106. É que é uma vaca superdesenvolvida, que tem orelhas acessórias, que tem rodinhas nos pés, em vez de patas, ah...coisas assim.

PP8: E as orelhas, você falou alguma coisa das orelhas...

A5: Ah, as orelhas, quer ver, elas eram, elas eram para...

A2: Pra feijoadada...

A5: Ah, pra feijoadada, é isso aí. Elas eram mais pra quem quisesse fazer feijoadada, então comprava a vaca modelo FX, modelo 104, com orelhas opcionais para fazer feijoadada...aí...(risos)

Ainda fazendo jus à sua postura de mediador, o professor chama os alunos, durante todo o encontro, a participar, dando as suas opiniões e se expressando. Perpassando todo o corpus, estão chamadas como: "...alguém tem mais uma pergunta?", "Comentários, turma!", "Mais...mais comentários!", etc...

Ele também se mostra um estimulador, ao fazer, em pontos estratégicos do encontro, avaliações positivas dos trabalhos dos alunos.

Como por exemplo:

Mil idéias, pegaram passarinho, daí anjinho, e agora... um bolo. Mui...muito original...

ou

Impressionante, né? A idéia de... tirada daqueles rabiscos... criar um ônibus, né?

Mesmo o exercício do lugar de autoridade, que não deixa de estar presente, é assumido com moderação, como é o caso em que os alunos estão fazendo muito barulho com a sua descontração:

PPB: Um pouquinho mais do desenho, A8, você...psiu! Oh! Pessoal, vamos diminuir a conversa!

Aula de organização dedutiva

De acordo com o que passaremos a demonstrar, a aula de PAB é de organização predominantemente dedutiva. A poesia de Erich Kästner, "Kurzgefasster Lebenslauf" ("Currículo resumido"), é lida e vai sendo trabalhada. Depois são

introduzidas noções sobre figuras retóricas e passa-se, então, à exemplificação dessas figuras pelo texto.

A seguir, destacamos uma passagem acusativa do raciocínio dedutivo:

PAB: A8, lies mal laut vor: "Personifikation".

A8: "Personifikation: Abstrakten Begriffen, unbelebten Erscheinungen, Tieren und Pflanzen werden Eigenschaften oder Verhaltensweisen zugeordnet, die nur Personen zukommen, zum Beispiel: Der Frühling steht vor der Tür".

PAB: Ja, gehen wir mal zum Beispiel in die dritte Strophe. Versucht mal, so was zu finden, etwas, das keine Person ist, und dann plötzlich etwas hat, daß nur Personen oder Tiere haben können. Findet das in der dritten Strophe.

A7: In der dritten Strophe?

PAB: In der dritten Strophe, A7!

A7: Der Globus!

PAB: Was ist mit dem Globus?

A7: Äh... "Dem Globus lief das Blut aus den Arterien".

PAB: Ja, wir haben vorhin gesagt, ein Globus kann normalerweise nicht bluten. Also, ist der Globus hier... eine... A1? ... A7 sag's ihm!

A7: Person.

PAB: Eine Personifikation. Gut! Wollen wir versuchen, noch so eine Personifikation zu finden. Schaut mal in der letzten Strophe, ob ihr da eine Personifikation findet.

PAB: A8, leia alto! "Personificação".

A8: "Personificação: A expressões abstratas, coisas inanimadas, animais e plantas são atribuídas características ou costumes que normalmente só cabem a pessoas. Por exemplo: A primavera está na frente da porta".

PAB: Sim, vamos, por exemplo, à terceira estrofe. Tentem encontrar algo que não seja pessoa, mas que, de repente, tenha algo que só pessoas ou animais possam ter. Procurem isso na terceira estrofe.

A7: Na terceira estrofe?

PAB: Na terceira estrofe, A7!

A7: O globo.
PA8: O que tem o globo?
A7: É... "Do globo correu sangue das artérias".
PA8: Sim, nós dissemos antes que um globo normalmente não pode sangrar. Então, este globo aqui, A1, é uma...? A7, diga isso a ele!
A7: Pessoa.
PA8: Uma personificação. Bom! Vamos tentar achar mais uma personificação desse tipo. Olhem na última estrofe, se vocês acham uma personificação lá!

Como vemos, o professor partiu da definição de personificação, para depois apontar o exemplo. No entanto, não ficou claro, para os alunos, o que vem a ser "personificação", a julgar pela resposta de A7 ("pessoa").

Existe, na aula de PA8, uma grande predominância de seus turnos, que são longos, e os dos alunos, que são, na grande maioria, bastante curtos, o que resulta da necessidade do professor em fazer com que os alunos cheguem a respostas corretas, desta vez, através da indução:

PA8: Die Leute sind gemeint, die im Krieg bluten. Warum schreibt er dann hier: "Dem Globus lief das Blut aus den Arterien"? So'n Quatsch! Der blutet doch nie!

A5: Ja, weil viele Leute da gestorben sind.

PA8: Gut, A5! Ich möchte von der A8 wissen: Kann man das schreiben, daß der Globus blutet? (A8 antwortet nicht)

Schüler: Nein...ja...

PA8: Wer kann das schreiben?

A5: Ein Schriftsteller oder...der es eben literarisch darstellt.

PA8: Gut, A5! A8, wie nennt man denn das, wenn ein Schriftsteller so schreiben kann? Etwas, was gar nicht stimmt? Wie heißt das?

A7: Eine Behauptung!

PAB: Ja, eine Behauptung. Wir haben gerade darüber gesprochen. Ein Dichter, der hat ja eine besondere Freiheit, wie heißt die?

A2: Ausdrucksfreiheit.

PAB: Die dichterische Freiheit, ja?! Aber wir kommen darauf nachher noch zurück. Also, A8, sag noch mal: Von was handelt die dritte Strophe?

A8: Ja, vom Weltkrieg.

PAB: Jawohl! Und von den Leuten?

A8: Die sterben.

PAB: Genau. Lesen wir die vierte Strophe...Mal die A3!

PAB: As pessoas que sangram na guerra são consideradas. Por que ele escreve aqui: "Do globo correu o sangue das artérias"? Que besteira! Claro que ele nunca sangra!

A5: Sim, porque muitas pessoas morreram lá.

PAB: Bom, A5! Eu queria saber de A8: Pode-se escrever isso, que o globo sangra?(A8 não responde)

Alunos: Não...Sim...

PAB: Quem pode escrever isso?

A5: Um autor ou... quem mostre isso literariamente.

PAB: Bom, A5! A8, como se diz quando um autor pode escrever isso? Algo que não é absolutamente certo? Como se chama isso? (A8 não responde)

A7: Uma afirmação.

PAB: Sim, uma afirmação. Nós falamos sobre isso antes. Um poeta, ele tem uma liberdade especial. Como se chama ela?

A2: Liberdade de expressão.

PAB: A liberdade poética, sim? Mas nós vamos voltar depois a isso. Então, A8, diga outra vez: sobre o que trata a terceira estrofe?

A8: Sim, sobre a Guerra Mundial.

PAB: Sim, claro! E sobre as pessoas?

A8: Elas morrem.

PAB: Exato. Vamos ler a quarta estrofe. Agora, A3.

Contudo, apesar do esforço do professor, observamos que as suas perguntas nem sempre ficam claras para os alunos, e estes, às vezes, se confundem nas respostas. Como exemplo,

temos as respostas afirmativa e negativa à mesma pergunta ("o globo sangra?").

Um outro ponto importante é o fato de o professor não estar se "comunicando", mas, sim, fazendo perguntas para obter as respostas que tem em mente. Essa sua preocupação faz com que lhe passe despercebida a oportunidade de esclarecer, para A2, uma dúvida quanto ao significado de "liberdade de expressão" (que ele confunde com "liberdade poética"). Se PA8 aproveitasse essa oportunidade, a aula teria tido um momento interessante e significativo, não só para A2 mas, possivelmente, para os outros alunos também.

Visto que nas outras três aulas, que compõem esta análise, a interação entre alunos e professores se mostrou bem mais presente, passamos a investigar prováveis explicações para isso.

Detectamos, por exemplo, traços de controle, perpassando todo o corpus:

Controle de caráter organizacional:

So, ihr könnt euer Lesebuch wie die A4 geschlossen auf die Bank legen.

(Então, vocês podem, como a A4, colocar seus livros de leitura fechados sobre a carteira.)

ou

Ihr könnt das Heft dazu hernehmen. Schreibt ihr mal einen Titel, dann drüber: "Kurzgefaßter Lebenslauf". Macht

doch vorne eine kleine, eine kleine Spalte und hinten eine große Spalte. Vorne kommt immer nur rein: erste Strophe, zweite Strophe, usw... und hinten schreiben wir dann die Antwort, ja?

(Vocês podem pegar o caderno agora. Escrevam um título em cima: "Currículo resumido". Deixem um pequeno espaço à esquerda e um espaço maior à direita. No espaço da esquerda coloquem sempre: primeira estrofe, segunda estrofe, etc... e no da direita escrevamos a resposta, sim?)

ou

Jawohl! Schreibt mal dran, mit Bleistift, ihr könnt's mit Bleistift mal reinschreiben.

(Claro! Escrevam, com lápis; vocês podem escrever aqui (dentro) com lápis.)

Controle de caráter sequencial:

Wir lesen das Gedicht noch mal; es paßt sehr gut zu unserer Klasse. Es hat sieben Strophen. Fangen wir mal am Anfang an. A7, lies mal die Überschrift, Verfasser und erste Strophe.

(Nós vamos ler a poesia outra vez; ela dá direitinho para a nossa classe. Ela tem sete estrofes. Vamos começar do começo. A7, leia o título, o autor e a primeira estrofe.)

ou

Gehen wir mal in die einzelnen Strophen.

Vamos agora a cada estrofe em separado;

ou

So, gehen wir dann gerade wieder zur ersten Strophe.

Então, vamos direto de volta à primeira estrofe.

OU

Gehen wir zur zweiten Strophe. Lies du mal vor, A7?

Vamos para a segunda estrofe. Leia, por favor, A7?

OU

So ist's recht!...Wir lesen die dritte Strophe. Die macht mal A8. A8, laut. So laut wie du kannst!

Assim, está certo!...Nós vamos ler a terceira estrofe. A8 vai fazer isso. A8, alto! Tão alto quanto você puder!

Controle de caráter disciplinar:

PAS: Du auch, A1? Von dem Gedicht? (A1 lächelt und antwortet nicht; die anderen Schüler lachen auch.) Ich habe gesehen, daß du mit A6 gesprochen hast; dann versteht man nicht viel. Du, A6?

A6: ...äh...

PAS: Erzähl!

A6: Äh...ich hab' nicht so gut verstanden.

PAS: A2!

PAS: Você, também, A1. Sobre a poesia. (A1 sorri e não responde; os outros alunos também riem). Eu vi que você estava conversando com A6; assim não se entende muito. Você, A6.

A6: É...

PAS: Narre!...

A6: É...eu não entendi muito bem.]

PAS: A2!

OU

PAS: ...A8, was hast du verstanden?

A8: Äh... Dasselbe.

PAS: Ach, schön, A8, daß du dasselbe verstanden hast. Dann hätte ich auch dich fragen können! Und du, A3?

A3: Äh...äh...

PAS: Gut! Dann schlagt doch mal auf, Seite 150 im Lesebuch.

PAB: ...A8, o que você entendeu?
A8: É...a mesma coisa!(que A2)
PAB: Ah! Que legal A8, que você entendeu a mesma coisa! Senão eu poderia ter perguntado a você também! E você, A3.
A3: É...é...
PAB: Bom, abram! Página 150, no livro de leitura.

Nesses dois últimos exemplos, o professor está querendo saber o que os alunos não sabem e deixa isto bem claro, em alto e bom tom, com uma pitada de ironia, a toda a classe. Seu objetivo é repreender os alunos desatenciosos, e não, reforçar a aprendizagem. Note-se que ele não esclarece as dúvidas dos alunos; simplesmente manda que eles abram o livro na página 150.

Porque os alunos, muitas vezes, não acompanham as seqüências de raciocínio do professor, ele faz longos caminhos à procura de desfechos para eles e, por fim, termina por explicitá-los:

PAB: Ja, A6, ich stelle mich jetzt mal dumm. Erklär mir das mal:"Ich setze mich sehr gerne zwischen Stühle"...
A6: Ja, der sitzt...
PAB: Setzt du dich auch gern zwischen Stühle?
A6: Nee...
PAB: Warum nicht?
A6: Äh...weil es ungemütlich ist!
PAB: Wo fällst du dann hin?
A6: Auf'n Boden.
PAB: Klar! Warum setzt er sich gern zwischen Stühle? Was meint er damit?...A7!
A7: Zwischen andere Stühle, also... da sitzen andere auf den Stühlen... zwischen die Leute...
PAB: Was will er damit erreichen, wenn er sich zwischen andere setzt?... Wenn sich jetzt jemand zwischen den A5

und die A2 setzen würde, was würde das für Folgen haben, A5?

A5: Der würde mit uns sprechen!

PAB: Gut! Und?...Würde das den ungestörten Kontakt, den du mit der A2 hast, irgendwie beeinflussen?

A5: Ja.

PAB: Ja! Also, wenn sich jemand zwischen Stühle setzt, was will er dann, A7?

A7: Er will sich einmischen.

PAB: Er will stören, ja?! Er will sich einmischen. Also, was ist das dann, einer, der Erich Kästner? Ist das ein friedlicher Mensch? A7.

A7: Nein!

PAB: Der stupft gern, der ärgert gern.

PAB: Sim, A6. Eu me faço agora de bobo. Explique-me isto agora: "Eu me sento de bom gosto entre cadeiras".

A6: Sim, ele está sentado...

PAB: Você se senta também de bom gosto entre cadeiras?

A6: Não!

PAB: Por que não?

A6: Porque é desconfortável!

PAB: Onde você cai?

A6: No chão.

PAB: Claro! Por que ele se senta de bom gosto entre cadeiras? O que ele quer falar com isso, A7?

A7: Entre outras cadeiras, ou seja, outras pessoas se sentam nas cadeiras...entre as pessoas...

PAB: O que ele quer quando ele se senta entre outras pessoas? Se alguém agora quisesse se sentar entre A5 e A2, quais seriam as conseqüências, A5?

A5: Ele conversaria conosco.

PAB: Bom! E?...Influenciaria de qualquer maneira o contato harmonioso que você tem com A2?

A5: Sim!

PAB: Sim! Ou seja, quando alguém se senta entre as cadeiras, o que ele quer então, A7?

A7: Ele quer entrar na conversa.

PAB: Ele quer atrapalhar, sim? Ele quer participar. Então, quem é ele, Erich Kästner? É um homem pacífico? A7?

A7: Não!

PAB: Ele gosta de "encher o saco", de irritar.

Outra característica deste PA8 é a repetição, o que é um aspecto, dentre outros, que torna a sua aula bastante mecânica. Essa tendência à repetitividade pode ser atribuída tanto a uma característica individual/cultural do professor (o que abordaremos a seguir), quanto à já mencionada dificuldade em manter os alunos na linha de raciocínio que ele ali instaura, na sua forma dedutiva de organização da aula. Assim, a organização inicial da aula já prevê voltas consecutivas ao texto-base. Mas, durante o desenrolar deste encontro, o professor explora o texto à exaustão.

Depois de já terem incursionado por esta passagem várias vezes, por exemplo, o professor ainda pergunta:

PA8: *Noch ein rhetorisches Mittel in der letzten Strophe, A3!*

A3: *"Ich kam zur Welt und lebe trotzdem weiter"... Das ist eine Ironie.*

PA8: *Jawohl, das ist ganz normal, daß man weiterlebt. Noch ein rhetorisches Mittel?*

A7: *Noch eins?!*

PA8: *Schaut im zwoten Vers in der letzten Strophe.*

A7: *Der Rücken.*

PA8: *Laut, A7!*

A7: *"Der Rücken wird nicht breiter."*

PA8: *Was ist das?*

A7: *Eine Ironie...nein, nein...*

PA8: *Eine Ironie kann's auch sein.*

A7: *Eine PER-SO-NI-FI-KA-TION!*

PA8: *Jawohl! So, jetzt ganz allgemein: Wie viele Strophen hat das Gedicht?*

PAB: Mais um meio retórico nesta última estrofe, A3.
A3: "Eu vim ao mundo e, apesar disso, continuo vivendo"... isto é uma ironia.
PAB: Claro! É totalmente normal que se continue vivendo. Mais uma figura retórica?
A7: Mais uma?!
PAB: Olhem no segundo verso da última estrofe.
A7: As costas...
PAB: Alto, A7!
A7: "As costas não se tornam mais largas".
PAB: O que é isso?
A7: Uma ironia... não...não...
PAB: Pode ser também uma ironia.
A7: Uma per-so-ni-fi-ca-ção!
PAB: Claro! Então, agora, bem geral: quantas estrofes tem a poesia?

Mas, depois de tantos retornos, os alunos ainda não apresentam a destreza requerida pelo professor.

PAB: *Gehen wir mal da in die... in den zwoten Vers ...*A6:
"Ich säge an dem Ast, auf dem wir sitzen". Ich hab's
vorhin schon mal erklärt. Sag's noch mal, was ist das?
A6: *Er will die... er will die ... (nicht zu verstehen)*
PAB: A6, sagt er tatsächlich?
A6: Nein!
PAB: Sägt er an einem Baum rum?
A6: Nein!
PAB: Also, was ist das dann von den Dingen, die hier stehen?
A6: Ähm...
PAB: Hier auf dem Blatt, A6! A6?!!!
A6: Ja, also, er will stören.
PAB: Nein!...Da, von den sprachlichen Mitteln... A2!
A2: Eine Metapher.
A6: Eine Metapher!
PAB: Eine Metapher! Das ist aus dem gewohnten Zusammenhang herausgerissen, ja? Und dann machen wir die letzte Strophe noch mal. Lies mal, A2!

PAB: Vamos ao segundo verso...A6, "Eu serro o galho sobre o qual nós nos sentamos". Eu já expliquei antes. Diga outra vez, o que é isto?

A6: Ele quer a... ele quer a... (não dá para entender)

PAB: A6, ele serra, realmente?

A6: Não.

PAB: Ele serra numa árvore?

A6: Não.

PAB: Então, o que é dessas coisas que estão escritas aqui?

A6: É...

PAB: Aqui na folha, A6! A6?!!

A6: Sim, quer dizer, ele quer perturbar.

PAB: Não! Através dos meios retóricos! ... A2!

A2: Uma metáfora.

A6: Uma metáfora.

PAB: Uma metáfora. Que foi tirada do contexto de uso, sim? E então, vamos fazer, mais uma vez a última estrofe. Leia, A2!

ou

PAB: "Zusammenfassend läßt sich etwas sagen: Ich kam zur Welt und lebe trotzdem weiter"... A7 weiß es...A4, A3, A1, weißt du's?

A1: Was das bedeutet?

PAB: Ja, was das ist.

A7: Eine Moral!

PAB: Eine Moral, gut! Noch etwas? Meinst du das ernst?

A7: Eine Ironie!

PAB: Eine Ironie haben wir hier.

PAB: "Resumindo, pode-se falar o seguinte: Eu vim ao mundo e, apesar disso, eu continuo a viver"... A7, sabe o que é isso? A4, A3... A1, o que você sabe disso?

A1: O que isso significa?

PAB: Sim, o que é isso?

A7: Uma "moral".

PAB: Uma "moral", bom! Mais alguma coisa? Você acha que seja realmente isso?

A7: Uma ironia!!

PAB: Uma ironia nós temos aqui.

Para uma análise mais minuciosa, escolhemos a 4a. estrofe, por considerarmos existir ali uma amostra significativa de situações que sintetizam a leitura do poema, feita pelo professor, bem como as características, por nós elencadas, daquela aula, e a seguir revistas.

*Bis dann die Inflation und Leipzig kamen.
Mit Kant und Gotisch, Börse und Büro,
mit Kunst und Politik und jungen Damen.
Und Sonntags regnete es sowieso.*

Até quando a inflação e Leipzig chegaram.
Com Kant e Gotisch, Bolsa de Valores e escritório,
com arte e política e mulheres jovens.
E aos domingos chovia sempre.

A estrofe é cheia de detalhes que dependem de informações históricas e conhecimentos específicos sobre a Alemanha para que seja melhor entendida. Por exemplo, a turbulenta situação econômica dos anos 20 trouxe inflação, e os estudantes se viram obrigados a trabalhar para ajudar no seu sustento. Foi uma época, também, de fortes manifestações artísticas e de grande empenho político dos jovens. A Bolsa de Valores era uma novidade próspera e despertava grandes interesses. Leipzig é uma cidade em que existe uma universidade de grande porte, e Kant e Gotisch são abordados,

normalmente, nos estudos universitários. As informações compartilhadas pelo grupo aqui seriam, provavelmente, as de que o clima na Alemanha é em grande parte do ano frio e chuvoso e o interesse masculino por mulheres(jovens).

Uma leitura mais superficial poderia conduzir às seguintes informações: a estrofe mostra, especificamente, uma fase da vida do autor em que ele viveu em Leipzig, seu gosto por Kant e Gotisch, seu trabalho, suas diversões e características da Alemanha, à época com problemas de economia, e sempre com tempo ruim. Mas PA8 já declara no início da interpretação desta quarta estrofe que se trata do período de estudos do autor, sem explicitar os referenciais, nos quais ele se baseia para fornecer esta informação.

Quando A2 infere que sobre Kant e Gotisch o autor aprendeu na escola(e não na universidade), e que depois ele trabalhou na Bolsa de Valores e num escritório, o professor, ao invés de recuperar a informação histórica, acima mencionada, por exemplo, faz a leitura de forma arbitrária, impositiva, direcionando-a segundo os seus critérios interpretativos.

PA8: Genau. Lesen wir die vierte Strophe...Mal die A3! (A3 liest die vierte Strophe) Jetzt kannst du mir mal erklären, was ist das? Inflation?

A3: Inflation? Inflation ist, wenn... wenn das Geld nichts mehr wert ist...

PA8: Und Leipzig, was ist damit gemeint?

A5: Die Stadt.

PAB: Ja, er hat in Leipzig studiert, ja?! Dann steht da: "Kant und Gotisch, Börse und Büro". Wer kann sich denn etwas... hat das mit dem... A5...

A5: Das war wegen der... (Der Rest ist nicht zu verstehen)

A2: Nee! Das "Kant und Gotisch", das lernt er dann in der Schule.

PAB: Gut! An der Universität...

A2: "Börse und Büro", da wird er später arbeiten.

PAB: Ja, die A2 hat's richtig gesehen: "Kant und Gotisch" in der Schule oder an der Universität, und "Börse und Büro"; was machen denn viele Studenten, auch hier in Brasilien, neben der Universität?

A7: Sie arbeiten für ein bißchen Geld.

PAB: Eben, sie haben einen Job. Und er hat an der Börse und im Büro gearbeitet, ja?! Deshalb erwähnt er das da.

PAB: Exato! Vamos ler a quarta estrofe. A3! (A3 lê a quarta estrofe) Agora, você pode me explicar o que é isto, inflação?

A3: Inflação? Inflação é quando o dinheiro não vale mais nada...

PAB: E Leipzig, a que ele quer se referir com isso?

A5: À cidade.

PAB: Sim, ele estudou em Leipzig, sim? Então, está lá: "Kant e Gotisch, Bolsa de Valores e escritório". Quem pode imaginar?... Tem alguma ligação com... A5!

A5: Isso foi por causa do... (não dá para entender o resto).

A2: Não!! "Kant e Gotisch", isso ele aprende na escola...

PAB: Bom! Na universidade...

A2: Bolsa de Valores e escritório, quando ele trabalha mais tarde...

PAB: Sim, A2 viu isso corretamente. Kant e Gotisch, na escola, ou na universidade, e Bolsa de Valores e escritório... o que fazem muitos estudantes, também aqui no Brasil, ao lado da universidade?

A7: Eles trabalham por um pouquinho de dinheiro.

PAB: Justamente, eles têm um emprego. E ele trabalhou na Bolsa de Valores e no escritório, certo? Por isso, ele fala sobre isso aqui.

A nosso ver, informações adicionais deveriam ter sido prestadas para se concluir que ele trabalhou ao mesmo tempo em que estudou.

Em seguida, dá-se o seguinte raciocínio:

PA8: "Mit Kunst und Politik und jungen Damen". Was meint er denn damit? Was hat denn das mit dem Ganzen zu tun, A6?

A6: Ah...was das heißen soll "mit Kunst und Politik und jungen Damen", das ist, äh...

PA8: Was machen denn Studenten normalerweise, A6?

A6: Die arbeiten, aber sie engagieren sich auch.

PA8: Sie engagieren sich auch für was zum Beispiel?

(Man kann A6 nicht verstehen)

PA8: Ja, oder für was noch? Da steht's doch! "Kunst und..."

A6: Und Mädchen?

PA8: Ja! Sie haben neue Kunstrichtungen. Oder für Politik.

PA8: "Com arte e política e com mulheres jovens". O que ele quer expressar com isso? O que isso tem a ver com o todo? A6?

A6: Ah... o que isso deve ser? "Com arte e política e com mulheres jovens", isto é... é...

PA8: O que os estudantes fazem normalmente, A6?

A6: Eles trabalham, mas eles se engajam também.

PA8: Eles se engajam com o que, por exemplo?(não dá para entender o que A6 fala)

PA8: Sim, ou com o que mais? Lá está escrito, claro, arte e...

A6: E garotas?...

PA8: Sim, eles têm novas direções na arte. Ou por política.

Também aqui PA8 deixa escapar a informação histórica acerca do movimento político e artístico na Alemanha, depois da 1ª guerra, deixando a conclusão do raciocínio em aberto, uma vez que o aluno sugere que ele se divertiu com garotas, e ele, ao invés de complementar a informação, afirma somente que eles têm novas direções na arte ou na política, sem explicitar do que se trata. Além disso, a passagem é acusativa do controle exercido pelo professor sobre a linha

de raciocínio ali estabelecida e da dificuldade que o aluno encontra em acompanhá-la.

O último verso traz uma característica marcante da Alemanha em relação ao clima e como isso influencia a vida das pessoas, característica esta conhecida por todos os alunos. Mas, mesmo assim, é penoso para eles o desenrolar do raciocínio, exigindo de PA8 turnos grandes e, por fim, que ele explicito o seu desfecho:

PA8: "Und sonntags regnete es sowieso". Wer kann mir das mal erklären? Wieso regnete es sonntags sowieso?

A6: Weil er sonntags nichts machen muß.

PA8: Es ist sonntags...?

A7: Frei.

PA8: Ja, eben, es ist nichts los. Und in welchem Land regnet's denn sonntags häufig?

A7: In Deutschland.

PA8: In Deutschland, ja, in Deutschland. Gut! Gehen wir doch mal... Wir haben die vierte Strophe. Von was handelt die vierte Strophe, A1?

PA8: "E aos domingos chovia sempre". Quem pode me explicar isso? Por que chovia aos domingos sempre?

A6: Porque ele não precisa fazer nada aos domingos.

PA8: Os domingos são...?

A7: Livres!

PA8: Sim, pois é, não acontece nada. E em que país chove constantemente nos domingos?

A7: Na Alemanha.

PA8: Na Alemanha, sim, na Alemanha. Bom! Vamos outra vez... nós temos a quarta estrofe. Sobre o que fala a quarta estrofe, A1?

O mesmo se dá com a detecção de figuras retóricas naquele verso:

PAB: A7!

A7: Äh... "und sonntags regnete es sowieso"

PAB: Warum ist das eine Ironie?

A7: Eine Ironie!

PAB: Es regnet nicht immer, es ist übertrieben, ja? Das Gegenteil von dem, was wahr ist. Manchmal scheint auch wohl die Sonne, A5? (A5 ist nicht zu verstehen.) In Deutschland scheint sie auch manchmal. So, nächste Strophe, A3!

(**PAB:** A7!

A7: É... "e aos domingos chovia sempre".

PAB: Por que isso é uma ironia?

A7: Uma ironia!

PAB: Não chove sempre, isso é um exagero, sim? O contrário disso é que é verdade. De vez em quando, parece que o sol brilha! A5!(não dá para entender o que o A5 diz) Na Alemanha o sol brilha também de vez em quando. Então, a próxima estrofe, A3!)

Na verdade, como o professor bem aponta, a figura, nesse caso, é um "exagero", ou seja, uma hipérbole. De qualquer forma, vale ressaltar que, além de todas as dificuldades apontadas acima, que impediram que os alunos e o professor se entendessem, existem mais duas que são fundamentais: (1) o poema é muito difícil para a turma, daí a falta de acesso, ou seja, o poema demanda um conhecimento de contexto histórico-social, que os alunos ainda não têm.; (2) todas as figuras de linguagem que aparecem no texto são de difícil compreensão

para esses alunos. A soma de todas essas dificuldades erguem uma barreira entre o professor e os alunos, daí, a falta de interação entre eles.

3.5 . Uso de Humor

Cazden(1987) afirma que o uso de humor na interação em sala de aula é fator de motivação e descontração para a interação e para a aprendizagem que ali se estão processando. Há, entretanto, gradações nesse humor, e elas podem desencadear, ou estar apontando, características outras que não a motivação.

PA8 faz uso de ironia durante toda a interação, sendo até o tema central da sua aula, a poesia "Kurzgefaßter Lebenslauf"(Currículo resumido), também de conteúdo irônico.

Assim:

A2: Also, er wollte etwas ironisch darstellen, wie ein Leben... also... geschehen kann... also... wie sein Leben geschah, also... Krieg, und wie er dann arbeitet... also, eben ein ironisches Lebenswerk.

PA8: Gut! Woran hast du die Ironie erkannt?

A2: Ah...Der erzählt, daß er in der Schule alles vergessen hat und... die Freunde werden dick und...er hat's nicht richtig ernst gemeint.

PA8: Das hast du richtig erkannt...

(A2: Então, ele queria representar algo ironicamente, como uma vida, então... pode acontecer... ou seja... como foi sua vida, ou seja, guerra, e como ele trabalha... ou seja, uma autobiografia irônica.

PA8: Bom! como você reconheceu a ironia?

A2: Ah! Ele fala que ele esqueceu tudo na escola e... os amigos tornam-se gordos e... ele não quis se expressar seriamente.

PA8: Você reconheceu isso bem...)

Em alguns momentos da aula, ele apela, inclusive, para um humor sarcástico, de tom repreensivo:

PA8:... Wenn ich sage, Al lernt jeden Tag, stimmt das?

(Die Schüler lachen und sagen: Ja....Nein!)

A2: Das ist eine Lüge!

PA8: Das hier ist auch eine Lüge. Wenn der Al sagt: "Ich hab' die Hausaufgaben gemacht, ich hab' sie nur vergessen", dann ist das eine...?

A2: Eine Strategie!

PA8:... Se eu digo: Al estuda todo dia, isso é verdade?

(Os alunos riem e dizem: Sim!... Não!!)

A2: Isto é uma mentira!

PA8: Isso aqui também é uma mentira. Se Al diz: "Eu fiz a tarefa de casa, eu só a esqueci em casa!" Então isso é uma...?

A2: Uma estratégia!)

ou

PA8: Was war er in der Schule?

A4: Ein Musterknabe.

PA8: Ja. Gibt's das bei uns auch?

A5: Al!

PA8: Was ist denn ein Musterknabe, Al?

A1: Einer, der zu....

PA8: Einer, der nicht so gut ist...A7, was meinst du dazu?

A7: Nein, einer, der ganz gut...

PA8: Einer, Al, der ein Musterknabe ist, sagt der: "PA5 ist die beste!"

A1: Nein! (Die Schüler lachen)

PA8: Was macht ein Musterknabe? Bei jedem Lehrer sagt er das? (Die Schüler diskutieren unter sich)

(**PA8:** O que ele foi na escola?
A4: Um aluno exemplar.
PA8: Sim. Tem isso também entre nós?
A5: Al!
PA8: O que é um aluno exemplar, A1?
A1: É um que...
PA8: Alguém que não é muito bom... A7, o que você acha?
A7: Não, alguém que é bastante bom...
PA8: Alguém, A1, que seja um aluno exemplar, diz: PA5 é a melhor!"
A1: Não! (Os alunos riem)
PA8: O que faz um aluno exemplar? Para cada professor ele diz isso! (Os alunos discutem entre si)

Situando-se num ponto contrário daquele continuum, toda a aula de PP8 é perpassada por chistes, lançados por ele, mas também pelos alunos, que se sentem muito à vontade com esta possibilidade de expressão.

A2: É um pequeno carneiro que o Pequeno Príncipe pediu pra o piloto do avião, que é o autor, desenhar pra ele, pra ele poder levar pra o planetinha, porque ele estava se sentindo muito sozinho e lá só tinha uma rosa.

PP8: Uhum! O que você acha desse carneiro?

A2: Muito fraco, assim, meio doente, assim, meio raquitico, quase caindo... (risos)

PP8: Então... a sétima concorda?(Alunos da sétima dizem que sim) Então, se concorda, não podemos discordar... A3.

ou

PP8: Então, vamos ver outro... A7! (Os alunos riem e batem palmas) Todos batem palmas porque ele é gremista também... (gritinhos)

A5: Na verdade, a gente tá batendo palmas pra o professor, não pro A7.

Na aula de PP5, os alunos mostram-se participativos e à vontade, existindo vários momentos de descontração e riso, mas provocados por situações dos textos e das narrações, como na passagem em que os alunos narram as situações de injustiça que vivenciaram, e não por um estímulo específico da professora.

PA5 também lança mão de chistes, como estratégia de animação, e o segundo texto trabalhado é, por si só, muito engraçado e faz com que as crianças riem muito:

AF: Kirsten Boie. "Hänsel und Lisa"...

"Vor dem Schlafengehen soll Lisa noch auf den Topf"...

PA5: Das wißt ihr ja, was das ist, hier, auf den Topf. (Kinder lachen). Kleine Kinder müssen auf den Topf, ja? Weiter, gut. (lächelt)

AF: Kirsten Boie. "João und Lisa"...

"Antes de dormir, Lisa precisa ir à 'panela'"...

PA5: Vocês sabem, não é, o que é isso aqui, ir à "panela"(as crianças riem) Crianças pequenas precisam ir à panela, sim? Continue, ótimo!(risos)

Relação entre os participantes

PA8 prefere tópicos de conteúdo impessoal, centrando as suas aulas nos temas eleitos para abordagem, com informações objetivas sobre os mesmos, e PA5 faz uso equilibrado de ambas

as alternativas, lançando mão de conteúdos impessoais em 2/3 de sua aula, mas na terceira parte chamando os alunos a expressarem as suas opiniões com base nos temas propostos. Já os brasileiros fazem opção por uma abordagem mais pessoal por parte dos alunos, dando-lhes a oportunidade de colocarem as suas opiniões e sentimentos com base nos temas propostos ou por eles escolhidos. PP8 se mostra, também aí, o mais flexível dentre todos, ficando PP5 num ponto intermediário, mais próximo, entretanto, à posição de PP8.

Porque os alunos são bilíngües e se comunicam com os professores em suas respectivas línguas, o fluxo conversacional é consistente e, quanto a revelações, os professores brasileiros abrem espaço para que os alunos revelem aspectos de si mesmos, narrando situações criadas ou vivenciadas por eles, ou mesmo emitindo opiniões mas não fazem revelações pessoais. O professor alemão não abre oportunidades para qualquer tipo de revelação de cunho pessoal, fazendo opção por uma aula de conteúdo mais objetivo e impessoal. Já a professora de alemão dá várias oportunidades de revelações na terceira parte da sua aula, sendo estas, muitas vezes, revelações mútuas. Assim:

AD: Sie ist vielleicht eifersüchtig, weil die Männer ..., weil... weil... weil die, die Männer, sie... die retten alles und so...ja, die retten alles.

PA5: Ja, die ist eifersüchtig, meinst du?

AD: Ja, glaube ich.

PA5: Man kann zwar auf Männer eifersüchtig sein, aber in dieser Geschichte ist von Eifersucht eigentlich nicht die

Rede!...Nein, was ist hier wichtig? Was sagt die Mutter immer wieder?

AA: Pfeife auf den Königssohn.

PA5: Ja. Was bedeutet das denn? Pfeife auf den Königssohn? Finde ich toll. Bitte schön.

(**AD:** Ela é, talvez, ciumenta, porque os homens..., porque... porque... porque eles, os homens, eles... eles salvam tudo, e tal... sim, eles salvam tudo.)

PA5: Sim, você acredita que ela é ciumenta?

AD: Sim, eu acredito.

PA5: Pode-se até ser ciumento com os homens, mas nesta história, a conversa, na verdade, não é sobre ciúme!... Não, o que é importante aqui? O que a mãe sempre repete?

AA: Renuncie ao príncipe encantado.

PA5: Sim. E o que isso significa? Renuncie ao príncipe encantado? Eu acho ótimo! Por favor!)

OU

PA5: Ja, ist da was gegen zu sagen, daß sie kochen, kocht, backt und stickt und Strümpfe wäscht? Und Strümpfe strickt?

Kinder: Ja. (sie lachen)

PA5: Wieso? Macht ihr das nicht?

Kinder: Nee!

PA5: Macht ihr nicht?!

AA: Ich koche, ich backe...ich koche, aber ich möchte nicht, weil ich es machen muß.

AD: Kochen nicht, aber so was...

AA: Backen, das mach' ich auch manchmal. Strickt...(sie lachen), das kann ich nicht.

AF: Ich kann stricken.

AL: Ich kann nicht.

PA5: Ja, aber ist eigentlich was dagegen zu sagen? Ich meine, ich koche, ich backe, Strümpfe...äh...koche, backe, stopfe, stricke auch!!! Ja, ich habe trotzdem darauf gewartet, daß mich jemand wachküßt! Im Gegenteil, ich habe jemanden wachgeküßt!

(**PAS**: Sim, tem alguma coisa contra, que ela cozinha, assa, borda e lava meias? E tricota meias?)
Crianças: Sim!(elas sorriem)
PAS: Por quê? Vocês não fazem isso?
Crianças: Não!
PAS: Vocês não fazem?
AA: Eu cozinho, eu faço bolo... eu cozinho, mas eu não gostaria, porque eu preciso fazer isso.
AD: Cozinhar, não, mas algo assim...
AA: Fazer bolos, eu faço às vezes também. Tricotar, isso eu não sei(elas sorriem).
AF: Eu sei tricotar.
AL: Eu não sei!
PAS: Sim, mas há, na verdade, alguma coisa contra isso? Eu acho... Eu cozinho, eu asso(backen), meias... é... cozinho, asso, remendo, tricoto também. Sim! E, apesar disso, eu esperei que alguém me beijasse para acordar! Mas, ao contrário, eu acordei alguém com um beijo.)

Inexistência de "foreigner talk"

"Foreigner talk" se refere à simplificação das estruturas da língua, utilizada por falantes nativos, para facilitar o entendimento do aprendiz daquela língua específica. Ela consiste, por exemplo, do uso, pelos falantes nativos, de formas sintáticas reduzidas ou de uso de palavras em ordem invertida. Esse fenômeno não é detectado no corpus, pelo fato de os alunos serem bilingües.

3.6 . Competência lingüística dos sujeitos

Em suas falas, os alunos da quinta série apresentam dificuldades típicas do processo de aquisição das línguas, tanto alemã, quanto brasileira, também evidenciadas em crianças nativas. Assim, eles demonstram ter alguma dificuldade, por exemplo, com as declinações, as preposições, os verbos e as suas conjugações, no alemão, ou com as preposições, a conjugação verbal ou o vocabulário, no português. Aqui, alguns exemplos:

Na língua alemã:

Declinações:

AA: Ein Ast, das sie äh...äh...an einen Baum gebunden hatten.

PAS: Den.

AA: Den sie an einen Baum äh...gebunden hatte und...der Wind hat sie immer hin und her ges...geschlu...geschlagen.

ou

AB: Dann haben...dann wollten sie wieder nach Hause gehen, aber sie konnten nicht, dann sind sie einfach ...äh...ins (...) Wald gegangen, so...

PAS: In den Wald.

ou

AL: Ja, die sind reich, die sind nicht arm, wie in diese normale Geschichte, und...also, und die Hexe ist gar nicht böse, und...es ist ganz anders.

(wie in dieser normalen Geschichte)

OU

AC: Ah...statt den Eltern, die Kinder fahren mit...äh ...fahren sie mit dem Dreirad im Wald und...statt (..) es hell... äh...statt (..) es dunkel ist, (..) es hell.

PA5: Statt das es dunkel war, ist...

AC: Äh...statt hm (..) Hexenhäuschen ist ein...

PA5: Statt eines Hexenhäuschens...

(...statt der Eltern, fahren sie mit dem Dreirad in den Wald, und statt dunkel war es hell)

Preposições

AJ: Ja, sie haben geteilt. Und dann haben sie, äh...ge ...geschlafen. Bei die Nacht haben sie aufgewacht...

PA5: Sind sie aufgewacht.

OU

AE: Im Bett, daß es ein großes Feuer im Wald war und...und dann sagte sie auch, daß sie die Kinder jetzt am Wald lassen könnte...lassen.

PA5: Im Wald.

AE: Im Wald lassen, äh, und...

OU

AL: "Wein nicht, Gretel", äh "Gott wird uns helfen", und dann, in dem nächsten Morgen...(an dem nächsten Morgen)

Verbos

AJ: Ja. Und dann hat sie die Stiefmutter mehr weit weg vom Wald gegangen und als...hinterher haben sie ein Feuer gemacht und haben die zwei Kinder dort gelassen.

(Und dann ist die Stiefmutter weiter weg vom Wald gegangen...)

ou

IH:...muß ganz tolles Essen kriegen, damit er dick werden, dann ihn essen..

(damit er dick wird...).

ou

AG: Und dann, als der Morgen, äh...die, die Mädchen, äh die Hexe sagt zu, zur Gretel, daß sie die Feuer anmache, den Ofen, ne?...

(das Feuer anmachen soll...)

ou

AA: Backen, das mach' ich auch manchmal. Strickt...(Sie lachen), das kann ich nicht.

(stricken...)

ou

AI: Sie will das nicht. Sie will das, weil die Männer entgegen sie geht, und so...

PA5: Aha...sie will, daß sie den Männern entgegengeht, ja?

ou

PA5: Weiße Kieselsteine.

AL: Und sie, sie glanzten.

PA5: Sie glänzten.

AL: Ja, sie glänzten...

Construção de frases

AL: Weil er will nicht mehr, wenn sie immer im....wie heißt?...Topf sitzt, er will nicht mehr Märchen erzählen...

(Weil er nicht mehr will... auf dem...)

ou

AL: Die will sagen, daß wir sollen nicht glauben, daß immer...so...ein Märchen...so...sie wartet immer auf ihren Prinz und wird nichts machen...

(...daß wir nicht glauben sollen...)

ou

AD:...und wollten sie ein Feuer, Feuer machen.

(...wollten sich ein Feuer...)

Na língua portuguesa:

Vocabulário:

AD: O que é viesse?

ou

AD: O que é fama?

ou

PP5: Vocês conhecem mariposas, pirlampos, libélulas?

Alunos: Não!

Alguém: Só sei o que é pirlampo.

PP5: Quem já viu pirlampo? Quem sabe o que é que... AK!

ou

AA: Professora, o que que é abuso?

PP5: AC!

AC: O que que é abuso?

PP5: Pergunta pra a classe. Um abuso, pergunte pra classe.

AC: (sorrindo e tímida) Que que é abuso? (fazendo um gesto com a mão em direção a todo o círculo).

AA: É uma pessoa que abusa muito da outra.

Verbos

AK: Daí eu fiquei sozinha, né. Daí, né. quando eu era pequena, né, eu gostava de brincar de boneca, né. Daí eu ficava no meu quarto e eu saía pro banheiro.

ou

AK: Aí eu fiz, eu achei algumas coisas e voltei pro meu quarto. Aí eu fechei a janela, tranquei, aí eu coloquei...é...é...na minha porta eu coloquei, puxei ela um pouquinho e coloquei uma lata de lixo lá em cima, pra quando eles entrarem cair na cabeça deles.

ou

AF: É qui uma vez, né, eu, minha amiga, minha irmã estavam indo pra escola, na Alemanha, né. Então a gente tava andando, durante a gente voltamo da escola, né, aí a minha amiga ficou andano na estrada de bicicleta, aí ela tava no lado contrário, então, ah... ah... veio uma velhinha, né, e ela não parou. Então ela foi e bateu com a velhinha...

ou

PP5: Ah! Ela quer comer o mosquito? AC...

AC: A aranha senta, sente pena , pena dele!

PP5: A aranha... bem alto, AC.

AC: A aranha sín...é...sinta (incerteza) pena do mosquito.

Já nas aulas da oitava série, não foram detectadas maiores dificuldades na elaboração da estrutura lingüística nem do português, nem do alemão, afora raras situações específicas e isoladas, que a seguir apresentamos:

Na língua alemã:

Vocabulário:

PA8:... Gibt's irgendetwas, was ihr nicht versteht in dem Gedicht?

A4: Fußartillerie?

A7: Was ist Versfabrik?

Construção de frases:

A5: Artillerie ist so, irgendetwas mit Kriegern...so... mit Gewehren und...gehen sie da zu Fuß...

(...und sie gehen da zu Fuß...)

Conjunção:

PA8: Gut! Sag's laut, noch mal!

A7: Weil das genau dann ist, wenn er es geschrieben hat.

(...als er es geschrieben hat.)

Declinação:

PA8: Also, A8, wen müßte dein Vater kritisieren, wenn er an dem Ast sägt, auf dem er sitzt?

A1: Niemand!

A6: Der Boss.

(Niemanden!)

Verbos:

PA8: Kennst du eine Fabrik, in der Verse geschrieben werden?...Gibt es Versfabriken in Brasilien?

A2: Nee, das gibt...äh...es gibt Fabriken, in denen Bücher zugebunden werden usw...

(...in denen Bücher gebunden werden...)

3.7 . Diferenças culturais de comportamento paralingüístico

Formalidade versus informalidade

Os nossos dados corroboram a tese de que a ordem e o estabelecimento de lugar na hierarquia fazem parte das necessidades pessoais dos professores alemães, o que se expressa, por exemplo, através de suas maneiras e seus gestos formais (PA8 mais autoritário, PA5 mais formal).

Assim, o início da aula de PA8 é marcado pela reverência feita a ele, pelos alunos, todos de pé, desejando-lhe um bom dia. Entretanto, durante todo esse encontro, registramos

raras situações de polidez, característica da formalidade alemã, como no seguinte exemplo:

"Ich hätt's jetzt gern mal von dir gehört, Al, oder von dir, A4, was ist das?"

("Eu gostaria de escutar de você, Al, ou de você, A4, o que é isso?")

Em contrapartida, todo o corpus é perpassado por frases imperativas proferidas pelo professor, o que deixa à mostra, com clareza, o lugar por ele ocupado naquela comunidade, numa atitude hierárquica. Exemplos desse comportamento são:

Sag's laut noch mal;

Diga isso alto outra vez.

Erklär mir das mal;

Explique isso para mim.

...unterstreicht ihr das mal dick oder streicht's gelb an;

...sublinhem isso fortemente ou marquem em amarelo.

Schaut euch jetzt mal die erste Strophe an.

Olhem agora a primeira estrofe.

Com uma postura marcadamente menos autoritária que a de PA8, PA5 endossa, entretanto, as afirmativas de Friday, perpassando todo o corpus com frases polidas de reivindicação ou agradecimento aos alunos. Foram detectadas, durante o transcorrer da aula, por exemplo, várias expressões

de agradecimento(Dank schön!) e de reivindicação(Bitte schön!)

Ambos os professores brasileiros têm uma postura menos formal, menos distante dos alunos, e os encontros são marcados por um tratamento mais próximo. As marcas de hierarquia e polidez, registradas nas suas aulas, são bastante apagadas em relação às registradas nas aulas dos professores alemães. Embora existam, nos seus textos, frases imperativas, agradecimentos e reivindicações, estes poderiam ser melhor atribuídos à postura do professor na sala de aula tradicional, que a uma postura formal e hierárquica de cunho cultural, justamente por se mostrarem atitudes apagadas, esporádicas, não marcadas.

PP5, por exemplo, reage às histórias narradas pelos alunos de forma descontraída. As seguintes expressões, por ela proferidas no decorrer da interação, são indicativas dessa descontração:

Nossa!

ou

Viram só o que acontece!

ou

Essas arteiras!

ou

Sempre as histórias com os irmãos, né?

ou

Ah! Então vamos continuar. Vamos ver, estamos chegando lá. Mais um trechinho...

Afetividade versus distância

Segundo Albert & Triandis(1994), é comum os professores latinos recompensarem as crianças que dão respostas corretas com um abraço, ou tocando-as gentilmente, com afeição. Detectamos essa situação de proximidade na aula de PP5, por exemplo, quando o AE deixa a bolinha, que serviria de marcadora de turnos, cair, e a professora dá um tapinha nas costas da AF, para que ela a pegue, dizendo: "Deixa a bolinha, deixa, ela vai pegar", se dirigindo a AF. Já os professores alemães são mais reservados, se prendem mais em aspectos do assunto em pauta que a aspectos interpessoais da interação (PA8 mais que PA5). Eles não gostam de proximidade e toque, tendendo a favorecer a independência dos alunos.

Os autores também afirmam que os estudantes latinos tendem a preferir um tratamento individualizado, personalizado; que eles dão ênfase a aspectos interpessoais da interação e que esperam que os professores sejam afetivos e fisicamente expressivos. Não foi detectada, neste corpus, nenhuma situação igual ou semelhante à detectada pelos autores, de que *"as crianças latinas tendem a agrupar-se em volta da mesa do professor ao término da aula, para tocá-lo, ou beijá-lo, ao dizer até logo"*, mas na aula de PP8 os alunos mostram-se mais expansivos, enquanto na aula de PA8, mostram-se mais resguardados. O mesmo se dá com a quinta série, o que

certamente aponta para a flexibilidade de adaptação, devido ao bilingüismo/biculturalismo desses alunos.

Mecanicidade versus flexibilidade

Friday(1994) afirma que os alemães necessitam de um cenário consistente e claramente definido, que são portadores de uma consciência formal, que têm um comportamento direto e que gostam de agir de acordo com um padrão. Essas características poderiam explicar o estilo de aula, tendente à mecanicidade, em ambos os professores alemães (na aula de PA8 mais acentuadamente que na aula de PA5). Por essa via, poderia ser justificada, por exemplo, a repetitividade, persistente na aula de PA8, e apontada na análise dos estilos de ensino e aprendizagem, feita anteriormente. Também a aula de PA5 segue uma estrutura acentuadamente padronizada e direta, em que os alunos são chamados a definir claramente as situações e em que, por conta dessa característica, a repetição se faz marcada. Assim:

AE: *Es war die Stiefmutter.*

PA5: *Eine Stiefmutter, Stiefmutter, ne? Ja, AE, mach mal weiter.*

AE: *Äh...und dann sagte die Stiefmutter, äh... also zum Vater im Bett, daß es...*

PA5: *Im Bett?*

AE: Im Bett, daß es ein großes Feuer im Wald war und...und dann sagte sie auch, daß sie die Kinder jetzt am Wald lassen könnte...lassen.

PA5: Im Wald.

AE: Im Wald lassen, äh... und...

AE: Foi a madrasta.

PA5: Uma madrasta, madrasta, né? Sim, AE, continue.

AE: É... e então a madrasta falou, é... para o pai, na cama, que...

PA5: Na cama?

AE: Na cama, que tinha havido um grande incêndio na floresta, e... e então ela falou também que eles poderiam deixar as crianças na floresta.

PA5: Na floresta.

AE: Deixar na floresta, é... e...

AL: ...und dann ging er nach draußen, unter den Mond und so...und zum Boden,äh...war so...

PA5: Auf dem Boden.

AL: Auf dem Boden waren...wie heißt das?

PA5: Kieselsteine.

AL: Kieselsteine.

PA5: Weiße Kieselsteine.

AL: Und sie, sie glänzten.

PA5: Sie glänzten.

AL: Ja, sie glänzten. Und dann haben...hat der... äh...diese Kieselsteine genommen und hat sie in die Hosentasche getan...

AL: ...e então ele foi para fora, sob a lua e tal... e no chão, é... estavam...

PA5: No chão.

AL: No chão estavam... como se chama?

PA5: Seixos.

AL: Seixos.

PA5: Seixos brancos.

AL: E eles, eles brilhavam.

PA5: Eles brilhavam.

AL: Sim, eles brilhavam. E então ele pegou esses seixos e os colocou no bolso...

Já os professores brasileiros se mostraram mais flexíveis, menos mecânicos, PP8 mais que PP5, durante todo o decorrer da interação. Mostras dessa flexibilidade, na aula de PP8, estariam, por exemplo, no seguinte excerto:

PP8: Então... a sétima concorda?(Alunos da sétima dizem que sim) Então, se concorda, não podemos discordar...A3!

Sintetizamos, a seguir, as características, recortadas na análise dos dados, de cada um dos professores, em separado, para uma melhor visualização e posterior comparação entre si. Assim:

PP8:

- Aula de construção predominantemente indutiva e basicamente centrada nos alunos, que monopolizam quase integralmente os turnos;
- papel acentuado de mediador;
- faz uso de estratégias de dinamização;
- exerce a autoridade moderadamente;
- chama os alunos a participarem, expressando opiniões;
- estimulador;
- faz avaliações positivas dos alunos;
- cordial, flexível e receptivo;
- tanto o professor, quanto os alunos fazem uso de chistes;

- aos alunos é permitido que se revelem; o professor não o faz;
- embora haja controle, no desenvolvimento do tópico, do que é relevante e de quem fala, ele é menor que nas aulas dos outros professores; controle menor da fluência do discurso que nas aulas dos outros professores;
- padrão **IR** predominante, padrão **IRE** esporádico;
- volta a tarefa de avaliação aos próprios alunos;
- faz uso de fala exploratória e de perguntas sinceras;
- sem perguntas-teste e fala conclusiva, mas não existem momentos de discussão real.

PP5

- Aula com movimento indutivo;
- turnos praticamente monopolizados pelos alunos na primeira parte da aula; depois, turnos equilibrados (seus turnos são menores que os dos alunos);
- professora transfere tarefa de responder as questões dos alunos aos próprios alunos;
- alunos animados e participativos;
- assimetria professor/aluno presente, mas professora estimuladora;
- avaliações positivas;
- situações de cordialidade, flexibilidade e receptividade mescladas a situações de controle;
- alunos podem se revelar, a professora não o faz;

- controle do desenvolvimento dos tópicos, do que é relevante e nomeação. Controle da fluência do discurso;
- padrão **IR** predominante, algumas vezes faz uso do padrão **IRE**.

PA5

- Aula de construção indutiva;
- alunos participativos, reivindicando continuamente os turnos; na segunda e na terceira partes da aula, turnos mais equilibrados;
- professora estimuladora, mas também com características fortes de controle;
- revelações mútuas (pessoais);
- cordial, flexível e receptiva, mas em menor grau que os professores brasileiros;
- Tópicos de conteúdo impessoal 2/3 da aula. Depois chama os alunos a expressarem as suas opiniões e também as emite;
- Direciona fortemente o desenvolvimento dos tópicos e o que ela julga relevante, nomeando os alunos para que esses participem. Controla a fluência do discurso;
- Aula toda perpassada pelo modelo IRE.

PAS

- Aula predominantemente dedutiva;
- predominância dos seus turnos (os turnos dos alunos são curtos, os seus são longos);
- controlador;

- expressão contínua dos seus pontos de vista;
- faz uso contínuo de repetições;
- estilo direto e objetivo; interessado apenas no conteúdo informacional dos tópicos;
- irônico/sarcástico;
- tópicos de conteúdo impessoal. Informações objetivas;
- sem revelações pessoais;
- faz uso de recitação durante toda a aula;
- uso, em quase todos os segmentos, do modelo

IRE.

A análise dos dados indica a situação dos professores num continuum de características e de atitudes. Assim, teríamos PP8 num ponto x e PA8 num ponto y, extremo oposto a PP8. PP5 e PA5 se situariam em pontos intermediários desse continuum, esta situação se repetindo em todos os aspectos analisados nas aulas.

Não podemos afirmar, a partir deste estudo, que as especificidades apresentadas pelos professores em suas aulas sejam devidas a características culturais mais circunscritas. Alguns aspectos ali detectados podem ser atribuídos a características mais tendentes ao âmbito intrapessoal, como no caso dos estilos de ensino. Mas existe na análise uma proximidade maior de atitudes, por um lado, entre os professores brasileiros e, por outro, entre os professores alemães, e em aspectos recortados por Friday(1994) e por Albert & Triandis(1994), como sendo de cunho cultural. Assim, essa proximidade é mais marcada no que tange a:

Alemães	Brasileiros
<ul style="list-style-type: none"> • Maior formalidade; • Maior reserva nas relações interpessoais; • Maior necessidade de estruturação no desenvolvimento das aulas; • Maior repetitividade; • Papel de controladores - o que endossa a afirmativa de que os alemães precisam de estabelecimento de lugar na hierarquia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Maior informalidade; • Maior proximidade dos alunos; • Maior flexibilidade no desenvolvimento da aula; • Menor repetitividade; • Papel de estimuladores.

Entretanto, podemos afirmar, a partir da análise dos dados, que a interação, que se dá no encontro de sala de aula desses alunos bilíngües com os seus professores de língua portuguesa e de língua alemã, não é marcada por conflitos, problemas ou especificidades provenientes do fato de nativos e não-nativos estarem se comunicando/interagindo. Também as mudanças que ocorrem de contextos de macro-imersão para contextos de micro-imersão e vice-versa, naquela situação de aprendizagem específica de uma educação bilíngüe de enriquecimento em que os sujeitos estão inseridos, não se mostraram conflituosas ou problemáticas, e sim, bastante confortáveis para eles. Por outro lado, apesar das especificidades dos professores brasileiros e dos professores alemães na condução de suas aulas, os alunos mostram

engajamento, em cada uma delas, ao repertório e ao ritmo requerido pelos professores.

A interação nativo/não-nativo não marcada por problemas ou malentendidos, a maestria na lida com a dupla situação de aprendizagem (macro- e micro-imersão) ou o engajamento dos alunos às características de cada professor, inclusive em suas especificidades culturais, indicam familiaridade com essas diversas situações e são atribuídas aqui ao bilingüismo/ biculturalismo desses alunos. Mas nem todos os aspectos dessa adaptação, ou familiaridade, se traduzem em conforto. É nítida a preferência da maioria dos alunos, por exemplo, pela construção indutiva das aulas e pela maior proximidade dos professores, quando estes se mostram estimuladores, receptivos, interessados pelas suas opiniões.

Nessas interações de sala de aula, o que prevalece é a assimetria professor/aluno, embora ela se apresente em níveis diferentes, de acordo com cada um dos professores. Situações de interação dialógica, como sugeridas por Lipman(1995) ou por Cazden(1987) não são detectadas nos dados. São encontrados, entretanto, traços do que Cazden denomina de "discussão real", mas em situações esporádicas, o que aponta para a predominância de relações típicas das interações e dos modos de transmissão de conteúdos da sala de aula tradicional.

Conclusão

Esta pesquisa focalizou duas situações específicas de aprendizagem para alunos bilíngües, que foram as situações de macro- e de micro-imersão. Esses termos foram desenvolvidos por nós a partir da detecção de uma lacuna nas caracterizações de situações de aprendizagem, que tiveram início com as caracterizações de situação de imersão/não-imersão, desenvolvidas por Brown(1980). As situações de macro-imersão, aqui especificamente em contexto formal de aprendizagem, acontecem quando, por exemplo, alunos bilíngües têm aulas numa escola, no Brasil, se comunicando em português, ou na Alemanha, se comunicando em alemão, e a situação de micro-imersão em contexto formal de aprendizagem se dá quando, por exemplo, alunos bilíngües têm aulas numa escola no Brasil, se comunicando em outra língua que não seja o português. No caso desta pesquisa, se comunicando em alemão.

Detectadas as situações de macro- e de micro-imersão, analisamos a interação entre os sujeitos da nossa pesquisa, alunos bilíngües, numa escola no Brasil, e seus professores de alemão(alemães) e de português(brasileiros), à procura de características da interação naquelas situações específicas de aprendizagem. Como referência para a análise dessas interações, tomamos algumas características da interação na sala de aula tradicional(Cazden,1987) e como uma interação

dialógica se mostra mais significativa para a aprendizagem (Lipman,1995; Cazden,1987). Procuramos a confirmação, também, de que os estilos de ensino/aprendizagem indutivo e dedutivo, dentre outros aspectos, como o fato de os professores serem estimuladores ou controladores, influem diretamente na qualidade da interação em sala de aula(Heinrich, 1993). Verificamos, também, que contrariamente ao que acontece com os sujeitos de Lemos(1994), ou seja, a assimetria(linguística e étnica), decorrente da maior competência linguística do nativo e também da sua "superioridade cultural"(primeiro mundo vs. terceiro mundo), nesta pesquisa, os nossos sujeitos são todos fluentes. Além disso, tanto os brasileiros quanto os alemães se sentem membros (em maior ou menor grau) das duas culturas, simultaneamente(resguardadas as devidas proporções). Foram também analisados aspectos da competência linguística dos sujeitos. Verificamos que os desvios, a nível sintático, se assemelham àqueles presentes na fala de crianças nativas, em processo de aquisição de língua.

Esta análise nos mostrou, ainda, que o bilingüismo dos alunos faz com que, por exemplo, a interação nativo/não-nativo que ali se processa não seja conflituosa e carregada de malentendidos, como acontece na interação nativo/não-nativo em que os não-nativos não sejam, de fato, bilíngües, isto é, com habilidades orais e escritas equivalentes, nas duas línguas.

As interações analisadas revelaram-se interações típicas de sala de aula tradicional(Cazden,1987), em relação ao papel

desempenhado pelos professores e pelos alunos e na construção da aula, com algumas variações, devido aos estilos de cada um dos professores. Não existiram, nas aulas analisadas, situações de interação dialógica, embora tenhamos registrado em alguns momentos erupções de discussão (Cazden,1987).

Depois de analisarmos os estilos indutivo/dedutivo na condução das aulas e algumas características atribuídas por Friday(1994) e por Albert & Triands(1994) às culturas alemã e latina, chegamos à conclusão de que os alunos, devido ao seu bilingüismo, se adaptam, em níveis variáveis, aos estilos dos professores. Eles se mostraram mais à vontade, por exemplo, quando os professores conduziram as aulas mais indutivamente, ou se revelaram estimuladores e menos formais, o que corrobora as teses de que os estilos de ensino e de aprendizagem influenciam diretamente a interação em sala de aula e de que, embora os alunos sejam bilíngües, o que, segundo a nossa caracterização, significa ser, também, bicultural, eles têm preferências por características da sua cultura nativa, com as quais se identificam melhor.

Assim, as características da interação entre os sujeitos desta pesquisa se aproximam mais das características da interação professor/aluno em língua materna(Cazden,1987), que da interação nativo/não-nativo(Lemos,1994). Desta forma, não há necessidade de se fazer simulações de aprendizagem de línguas, como acontecem no ensino/aprendizagem de L2/LE, nem de aprendizagem de cultura, como proposto por Damen, no Capítulo II desta tese.

Na busca de idéias e ações para o aprimoramento da qualidade daqueles encontros de sala de aula, e de uma interação mais significativa para a aprendizagem desses alunos bilíngües em situações de macro- e de micro-imersão, o que se revelou uma grande lacuna foi a inexistência de uma interação dialógica. E esse problema se estende aos ambientes de aprendizagem em língua materna.

A interação dialógica se pautaria, assim, na interação de sala de aula centrada nos alunos, com o professor no papel de mediador, de orientador das discussões entre os alunos, tendo como base a construção compartilhada de conhecimentos, que se processa quando os alunos passam de receptores de conhecimento pronto a sujeitos de um processo ativo de criação intelectual, o que, para Cazden(1987) começa a acontecer quando se estabelece o que ela denomina de discussão real e, para Lipman(1995), quando se implanta a comunidade dialógica de investigação em sala de aula — um ponto importante da interação professor/aluno, que pretendemos desenvolver num futuro próximo, mas que não poderia deixar de ser mencionado aqui.

Bibliografia

- ALBERT, R.D. & H.C. Triandis (1994). "Multicultural Education for Multicultural Societies: Critical Issues", in *Intercultural Communication: a Reader*, Samovar, L.A. & R.E. Porter (Ed.), Belmont, California: Wadsworth.
- ARNBERG, L. (1987). *Raising Children Bilingually: The Pre-School Years*. Clevedon, Philadelphia Multilingual Matters.
- ARAI, N. (1985). *Fluência na aquisição do português como língua estrangeira*. Tese de mestrado, Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, São Paulo.
- BAKER, C. (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BEARDSMORE, H.B. (1982). *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon, Multilingual Matters, Great Britain: Arrowsmith.
- BERRY, J.W. (1980). "Acculturation as varieties of adaptation", in *Acculturation: Theory and Models*, PADILLA, A. (Ed.), Washington: AAAS.
- BOCHNER, S. (1981). *The Mediating Person: Bridges Between Cultures*. Boston, G.K. Hall.
- BOLOGNINI, C.Z. (1991). "Tópico discursivo na aula de língua estrangeira: desfazendo a assimetria", in *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n.18.
- BLOOMFIELD, L. (1935). *Language*. London: Allen and Unwin.
- BYALYSTOK, E. (1978). "A Theoretical Model of Second Language Learning", in *Language Learning*, n.28(1), 69-83.
- BROWN, D. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N. Jersey: Prentice-Hall.
- CANALE, M. & M. Swain (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", in

- Applied Linguistics*, 1, 2-43.
- CAZDEN, C.B.** (1987). **Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning**. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- DAMEN, L.** (1987). **Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom**. Addison-Wesley Publishing Company.
- DUFF, P.A.** (1995). "An Ethnography of Communication in Immersion Classroom in Hungary", in **TESOL Quarterly**, vol.29, n.03.
- DULAY, H., M. Burt & S. Krashen** (1982). **Language Two**. New York: Oxford University Press.
- EDWARDS, J.R.** (1984). "The Social and Political Context of Bilingual Education", in **Multiculturalism in Canada: Social and Educational Perspectives**. Samuda, R.J., J.W. Berry & M. Laferriere (Eds.). London: Allyn and Bacon.
- ERNST, G.** (1994). "'Talking Circle': Conversation and Negotiation in the ESL Classroom", *Tesol Quarterly*, vol.28 n.2.
- ERWIN, S.M. and C.E. OSGOOD** (1954). "Second Language Learning and Bilingualism", in *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Supplement, 49, 139-46.
- FANTINI, A.E.** (1985). **Language Acquisition of a Bilingual Child**. Clevedon, Multilingual Matters.
- FELDER, & L.K. Silverman** (1988). "Learning Styles and Teaching Styles". *Engineering Education*, 674-681.
- FILLMORE, C. J.** (1979). "On Fluency", in C.J. Fillmore, D. Kempler and W. S. F. Wang (orgs.) **Individual Differences in Language Ability and Language Behavior**. New York: Academic Press Inc.
- FISHMAN, J.A.** (1966). **Language Loyalty in the United States**. Mouton, The Hague.
- FREIRE, P.** (1975). **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra.

- _____ (1983). **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____ (1985). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____ (1989). **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez.
- FRIDAY, R.A.** (1994). "Contrasts in Discussion Behaviors of German and American Managers", in **Intercultural Communication: a Reader**, Samovar, L.A. & R.E. Porter (Ed.), Belmont, California: Wadsworth.
- GAARDER, A.B.** (1976). "Linkages Between Foreign Language Teaching and Bilingual Education", in **English as a Second Language in Bilingual Education**, ALATIS, J.E. & K. Twaddell (Eds.), Washington DC.: TESOL.
- GAMOU, M.** (1956). "Japoneses no Pará". **Estudos de antropologia teórica e prática**. São Paulo: Ed. Escola de Sociologia e Política de São Paulo, pp. 56-59.
- GOLDSTEIN, L. & N-F. Liu** (1994). "An Integrated Approach to the Design of an Immersion Program", in **TESOL Quarterly**, vol.28, n.04.
- GRIFFIN, P. & H. Mehan** (1981). "Sense and Ritual in Classroom Discourse", in **Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech**, F. Coulmas (Ed.), The Hague: Mouton.
- HALL, E.T.** (1983). **Hidden Differences. Studies in international Communication - How to Communicate with the Germans**. Hamburg, West Germany: Stern Magazine Guiner + Jahr AG & CO.
- HAMEL, R.E.** (1989). "Determinantes Sociolinguísticas de la Educación Indígena Bilingüe", in **Trabalhos de Linguística Aplicada**, jul/dez., Campinas.
- HAMERS, J. and M. H. A. BLANC** (1989). **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAUGEN, E.** (1973). "Bilingualism Language Contact and Immigrant

- Languages in the United States: A Research Report", in **Current Trends in Linguistics**, Sebeok, T.A (Ed.), Vol. 10 The Hague and Paris, 505-591.
- HEINRICH, S.H.** (1993). **O papel dos estilos de ensino e de aprendizagem na interação professor/aluno.** Tese de mestrado, Campinas, Unicamp.
- HOCKETT, C.** (1960). "The Origin of Speech", in **Scientific American**, 203(3):89-96.
- HOUSTON, S.H.** (1972). "Bilingualism: Naturally Acquired Bilingualism", in **A Survey of Psycholinguistics**, The Hague, Mouton, 203-225.
- KEESING, R.** (1974). "Theories of Culture". **Annual Review of Anthropology**. B.Siegel, A. Beals & S.Tyler (eds.) Vol 3. Annual Review: Palo Alto, Calif.
- KLEINJANS, E.** (1972). **On Culture Learning: Paper n.13.** Japan Association of College English Teachers' Annual Conference, Hachioji.
- JAKOBOVITS, L.A.** (1970). **Foreign Language Learning: a Psycholinguistic Analysis of the Issues.** Rowley, Mass: Newbury House.
- LAMBERT, W.E.** (1955). "Measurement of the Linguistic Dominance in Bilinguals", in **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 50, 197-200.
- _____ (1974). "Culture and Language as Factors in Learning and Education", in **ABOUT, F. & Mead, R.D.** (Eds.) **Cultural Factors in Learning**, Bellingham, Washington State College.
- LAWRENCE, G.** (1982). **Types and Tiger Stripes: A Practical Guide to Learning Styles.** Gainesville, Florida: Center for Applications of Psychological Type.
- LEMONS, M.I.** (1994). **Interação entre um falante nativo e uma aprendiz de inglês como língua estrangeira.** Tese de Mestrado, Unicamp.
- LIPMAN, M.** (1995). **O pensar na educação.** Petrópolis, Vozes.

- _____ (1994). *A filosofia na sala de aula*. São Paulo, Nova Alexandria.
- _____ (1990). *A filosofia vai à escola*. São Paulo, Summus Editorial.
- MACNAMARA, J.** (1967). "The Bilingual's Linguistic Performance" *Journal of Social Issue*, 23, 58-77.
- MCLAUGHLIN, B.** (1987). *Theories of Second Language Learning*. Great Britain: Edward Arnold Press.
- McLEOD, B.** (1976). "The Relevance of Anthropology to Language Teaching", in *Tesol Quarterly*, 10(2):211-220.
- MACKEY, W. F.** (1962). "The description of bilingualism", *Canadian Journal of Linguistics*, 7, 51-85.
- _____ (1969). "How can Bilingualism be Described and Measured?", in **KELLY, L. G.** (ed.) *Description and Measurement of Bilingualism: an International Seminar*, University of Toronto Press, Canadá.
- MARTIN-JONES, M. and S. ROMAINE** (1986). "Semilingualism: A Half-Baked Theory of Communicative Competence", in *Applied Linguistics*, vol.7, n.01.
- MORAES, M. G.** (1992). "O papel do professor na sala de aula de leitura em língua inglesa", in *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 20:1-131.
- PEASE-ALVAREZ and A. WINSLER** (1994). "Cuando el Maestro no Habla Español: Children's Bilingual Language Practices in the Classroom", *Tesol Quarterly*, vol.28, n.3.
- POHL, J.** (1965). "Bilinguismes", in *Revue Roumaine de Linguistic*, 10, 342-349.
- PORTER, R. and L. SAMOVAR** (1994). "Approaching intercultural communication", in *Intercultural Communication: a Reader*, Belmont, California: Wadsworth.
- RAMÍREZ, M. & A. Castañeda** (1974). *Cultural Democracy, Bicognitive Development, and Education*. New York: Academic Press.
- STUBBS, M.** (1983). *Discourse Analysis: The Socio-linguistic*

- Analysis of Natural Language.** Reading, Basil Blackwell.
- SUZUKY, M.E.** (1990). **O japonês em situação de pseudo-imersão.**
Tese de Mestrado, Unicamp, Campinas.
- TANNEN, D.** (1984). **Conversational Style: Analyzing Talk Among Friends.** Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- TITONE, R.** (1972). **Le Bilinguisme Précoce.** Bruxelles, Dessart.
- TRUJILLO, C.M.** (1986). "A Comparative Examination of Classroom Interaction Between Professors and Minority and Non - Minority College Students", **American Educational Research Journal**, 23:629-642.
- TYLOR, E.** (1871). **Primitive culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language Art and Custom.** London: John Murray.
- WEINREICH, U.** (1953). **Languages in Contact.** The Hague: Mouton.
- WILLEMS, E.** (1980). **Aculturação dos alemães no Brasil.** Companhia Editora Nacional, 2ª edição.
- YANO, Y. & M.H. Long** (1994). "The Effects of Simplified and Elaborated Text on Foreign Language Reading Comprehension", in **Language Learning**, 44:2.