

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM - IEL/UNICAMP
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA

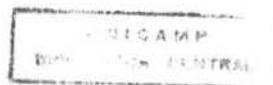
**Naquela Comunidade Rural, Os Adultos Falam “Alemão” e “Brasileiro”
Na Escola, As Crianças Aprendem o Português.
*Um Estudo do Continuum Oral/Escrito em Crianças de Uma Classe
Bisseriada***

Maria Ceres Pereira

R. A. 955662

Tese de doutorado, sob orientação da Prof^a Dr *Marilda do Couto Cavalcanti*, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de doutor na área de *Educação Bilíngüe*.

Campinas, fevereiro de 1999



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	
Ex	
BC/	38411
P.º	2291.99
	D X
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	21/08/99
N.º CPD	

CM-00125600-7

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

P414n	<p>Pereira, Maria Ceres</p> <p>Naquela comunidade rural, os adultos falam "alemão" e "brasileiro". Na escola, as crianças aprendem o português: um estudo do continuum oral/escrito em crianças de uma classe bisseriada / Maria Ceres Pereira. - - Campinas, SP: [s.n.], 1999.</p> <p style="text-align: center;">Orientador: Marilda do Couto Cavalcanti Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p style="text-align: center;">1. Bilingüismo. 2. Linguagem e cultura. 3. Línguas em contato. 4. Política lingüística. I. Cavalcanti, Marilda do Couto. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	--

EPÍGRAFE

Escolas são lugares em que as desigualdades (baseadas sobre gênero, raça, etnia, background lingüístico, idade, sexualidade etc...) podem ser mudadas e potencialmente transformadas pela seleção de materiais que representem mais igualitariamente a identidade dos grupos pela organização das interações em sala de aula de tal forma que todos os estudantes possam ter a oportunidade de falar e demonstrar aproveitamento e pelo encorajamento aos estudantes para que analisem criticamente as formas pelas quais usam a linguagem em suas vidas cotidianamente.

Schools are sites in which inequities (based on gender, race, ethnicity, language background, age, sexuality etc...) can be challenged and potentially transformed by selecting materials that represent identity groups more equally, by reorganizing classroom interaction so that all students have the opportunity to talk and demonstrate achievement, and by encouraging students to critically analyze the ways they use language in their everyday lives. (Freeman R. and MC Elhinny 1996: 261)

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por maíra cou

Pereira

e aprovada pela Comissão Julgadora em
25 / 03 / 99.

Dr. MARILDA DO COURO CAVALCANTI

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a *Marilda do Couto Cavalcanti*

CANDIDATA: *Maria Ceres Pereira*

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Marilda do Couto Cavalcanti

Prof^a Dr^a Stella M. B. Figueiredo Ricardo

Prof. Dr. Pedro M. Garcez

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Prof^a Dr^a Terezinha de Jesus Machado Maher

Prof^a Dr^a Carmen Zink Bolognini
(suplente/UNICAMP)

Prof. Dr. Lynn Mario T. Menezes de Souza
(suplente/USP)

Para:

Maria, minha mãe, in memoriam;

Também à “Dona Aurora” que tem sido mãe em todas as horas !

Rinaldo Vitor da Costa pelo amor, companheirismo e paciência;

Minhas filhas e à Vic, a caçula, que nos acenou uma bandeira de paz e esperança;

À Neiva, que com seu carinho e dedicação, auxiliou-me nos momentos de revisão final desta tese.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que de alguma maneira, ao seu jeito e ao seu tempo, colaboraram para a execução dessa pesquisa. Especialmente agradeço:

- Prof^a Dr^a *Marilda do Couto Cavalcanti* por ter aceito o desafio de me orientar, pelas oportunidades de contatos com outros pesquisadores, pela confiança incondicional em meu trabalho;
- Professor e funcionários da escola rural municipal desse estudo e, carinhosamente, às crianças;
- Toda a comunidade rural de São Pedro pela acolhida e por permitir essa experiência etnográfica que marcou nossas vidas e nos fez rever nossas posturas frente ao “outro”, o “estranho”.
 - Carine que com sua autenticidade e espontaneidade foi “abrindo” comigo novas portas, auxiliando-me no processo de adaptação e, principalmente, pelos contatos com os moradores mais idosos com os quais desempenhou o papel de intérprete;
- Elizabeth, Emília, Sílvia, Daniela, Cleverson, Joselaine, Glauce pela amizade e companheirismo incansável durante a permanência no campo;
- Elci Kunz Scherer, Leana Mai e equipe de ensino que não somente autorizaram a viabilização da pesquisa no município mas pela forma aberta como corresponderam na busca de uma melhor qualidade de ensino nas escolas municipais;
- Neiva Maria Jung primeiramente por ter corajosamente me posto em contato com o município dessa pesquisa; por ter me acolhido na casa de sua família nos meus primeiros momentos de chegada ao campo; pela sua amizade que me estimula a buscar sempre mais *entender a cultura do outro*; pelas suas contribuições na escrita e tradução das falas em alemão;

- Família Jung pela acolhida, pelo carinho e amizade dos quais sempre vou guardar com saudade;
- Letícia pela disponibilidade em ler e comentar parte desse trabalho tão solitário, dividindo comigo experiências de pesquisa;
- Colegas e professores do curso *Seminário Avançado de Educação Bilíngüe*, que contribuíram com reflexões e sugestões a partir da redação das minhas primeiras inserções aos registros. Dividiram comigo as minhas angústias e com lucidez puderam apontar coisas que para mim ainda estavam “escondidas”.
- Professores e funcionários do IEL/UNICAMP;
- UNIOESTE que com seu plano de capacitação docente me liberou com condições financeiras para a realização da pesquisa;
- CAPES pelo apoio financeiro concedido.

SUMÁRIO

RESUMO	10
INTRODUÇÃO	13
PARTE I - CONTEXTO DE ESTUDO – UM POUCO DE HISTÓRIA	20
Capítulo 1 - Um Olhar Panorâmico Sobre o Campo de Pesquisa	20
1.1 A Formação do Contexto Bilíngüe (Bidialetal).....	22
1.2 Moradores Rurais e o Uso das Línguas.....	27
1.3 “Opção”: Português na Escola Rural.....	33
Capítulo 2 - Desenhando os Passos de Pesquisa	38
2.1 A Etnografia Escolar como Metodologia de Pesquisa.....	38
2.2 Metodologia de Pesquisa.....	41
2.2.1 A Escolha da Escola Rural: contatos preliminares.....	44
2.2.2 A Coleta de Dados e a Observação Participante.....	48
PARTE II – CONSTRUINDO O ARCABOUÇO TEÓRICO	58
Capítulo 3 – Bilingüismo e Educação	58
3.1 Políticas Educacionais em Contextos Bi(multi)língües.....	58
3.2 Ser Bilíngüe- em busca de uma definição.....	63
3.3 Considerações sobre Bidialetalismo.....	68
3.4 A(s) Identidade(s) do Bilíngüe – O Biculturalismo na Relações Sociais.....	74
3.5 O ensino e a Criança Bilíngüe em Contexto Bidialetal e Bi(multi)cultural.....	79

Capítulo 4 – Bases para um Estudo interacional	83
4.1 As Línguas em Relação às Redes Sociais	83
4.1.1 A Questão da Ecologia Lingüística e a Questão dos Estilos.....	83
4.1.2 Manutenção e Perda Lingüística.....	87
4.1.3 Estruturas de Participação	90
4.1.4 O Padrão Internacional de Casa Pode se Refletir na Tomada de Termo na Escola?.....	95
4.2 Pressupostos da Sociolingüística Interacional sob a Ótica de Gumperz.....	98
4.2.1 Pistas de Contextualização.....	103
4.2.2 Mudança de Código e de Traços Prosódicos.....	105

PARTE III – O CONTINUUM ORAL/ESCRITO NA CLASSE BISSERIADA E NA COMUNIDADE RURAL

Capítulo 5 – Considerações Iniciais para a Análise – Uma Visão Macro	110
5.1 Língua(s), Uso(s) e Função(ões).....	110
5.2 O Sussurro das Lembranças (re)construindo os significados.....	119
5.3 Falar “Brasileiro”: uma breve descrição da língua de solidariedade.....	127
5.4 Usos e Funções de Escrita nas Práticas Sociais.....	137
5.5 Composição da Comunidade Escolar: papéis, língua e funções.....	145
5.6 O Professor: experiência de vida e profissional – caminhos cruzados.....	149
5.7 Sala de Aula como Contexto de Análise.....	154

Capítulo 6 – Uma Visão Macroanalítica de Classe Bisseriada	158
6.1 Foco sobre uma Aula Típica.....	158
6.2 Buscando Estabelecer “Ordem no Caos”.....	184

CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1	Em Linhas Gerais.....	210
7.2	Mais Algumas Observações e uma Proposta.....	214
7.3	Implicações	217

ABSTRACT.....	221
----------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	222
--	------------

ANEXOS.....	227
--------------------	------------

RESUMO

Com esse estudo etnográfico procurei apresentar aspectos relativos ao *continuum oral/escrito* em uma comunidade bilingüe (alemão/português (*brasileiro*)), localizada na região oeste paranaense.

Os resultados mostraram, que os membros daquela comunidade de fala usam um alemão dialetal próprio do grupo, que como *língua da solidariedade* usam o *brasileiro* e o português como língua da escola, que serve de "modelo" para a escrita, em geral de caráter mais oficial, (editais, atas, convites etc...). Sendo assim, evidenciou-se um contexto não somente bilingüe, mas dialetal. A ecologia lingüística "permite" uma distribuição diglósica de que se vale cada falante tendo em vista a rede de relação social a que se inscreve. Por outro lado, essa riqueza lingüística "provoca" conflitos de identidade étnico-lingüística levando as pessoas a ora de identificarem como "brasileiras", ora como "alemãs".

O repertório lingüístico dos falantes (do alemão/brasileiro e do português da escola) se coloca em relação com as quatro habilidades do falar, ler, ouvir e escrever e estas são tomadas pelos membros da comunidade como parâmetro para medir proficiência de bom ou mal falante; ou como critério para julgar o que é saber ou não determinada língua (alemão no caso).

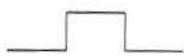
Os resultados mostraram, ainda, que não é possível separar a escola (contexto micro) da comunidade (contexto macro), porque há uma inter-relação entre os "modelos de escrita" da escola e os que circulam pela comunidade. As crianças, por sua vez, porque participam dos eventos de letramento da comunidade, levam-nos para a sala de aula como auxiliares no momento em que desenvolvem tarefas escolares.

Em termos das formas interacionais, evidenciou-se que o modelo apreendido nas famílias se reporta para a sala de aula refletindo-se na tomada ou não do turno por parte dos alunos. O professor, membro da comunidade, mostrou-se competente para lidar com a *cultura própria* do contexto e da própria sala de aula. Deve-se isso, à sua intuição, pois a formação não lhe ofereceu bases para

trabalhar em contexto como esse. As crianças, por sua vez, têm conseguido promoção escolar muito mais por “descobrirem” as “respostas certas” do LD do que pelo conhecimento gramatical/escolar da língua portuguesa.

Convenções usadas no decorrer da tese

Pausa //

Elevação do tom de voz em alguma sílaba 

Tom ascendente 

Tom descendente 

Vogal longa :

INTRODUÇÃO

A região oeste do Paraná apresenta um campo de contato/conflito lingüístico muito rico e acolhe uma Universidade multicampus, compreendendo quatro municípios: Cascavel, Toledo, Marechal Cândido Rondon e Foz do Iguaçu. Cada um dos quatro municípios abrange uma microrregião com características étnicas e lingüísticas peculiares. De um lado, na qualidade de professora de graduação em Letras da referida Universidade, UNIOESTE, campus de Foz do Iguaçu, encontrava-me com alunos dos municípios vizinhos e da própria cidade de Foz do Iguaçu. Muitos destes acadêmicos já exerciam docência, ou em séries iniciais ou mesmo no ensino fundamental, e levantavam situações de dificuldade em relação ao ensino de Língua Portuguesa (LP). Por outro lado, enquanto moradora no município de Foz do Iguaçu percebia a coexistência de várias línguas e culturas. Uma vez que o município em questão, localiza-se na região fronteira com o Paraguai e a Argentina. A ligação destes três países se faz via pontes: da Amizade ligando Brasil e Paraguai e Tancredo Neves ligando Brasil e Argentina.

No Paraguai encontram-se grandes *shopping(s)* com produtos de várias partes do mundo. São muitos grupos estrangeiros que possuem lojas no município limítrofe: *Ciudad del Este* (Cidade do Leste). Entre eles há coreanos, chineses, japoneses, árabes e alguns brasileiros; contudo, muitos brasileiros de Foz do Iguaçu e da microrregião trabalham como vendedores em lojas naquele município. Por outro lado, muitos destes grupos étnicos conservam tanto sua língua quanto sua cultura, e, embora tenham estabelecimentos comerciais no Paraguai, residem em Foz do Iguaçu. Seus filhos freqüentam, em sua maioria, escolas particulares em Foz do Iguaçu. Estas escolas não têm programa diferenciado, não oferecem também educação bilíngüe. O ensino é ministrado em Língua Portuguesa. Estas crianças e mesmo jovens freqüentam, em outro horário, os clubes culturais onde aprendem leitura e escrita em sua língua de casa, vernáculo familiar. Entre os que mantêm esta tradição, estão os árabes e os chineses.

Estas questões lingüísticas e culturais chamavam-me atenção, levando-me a realizar por isso, em nível de mestrado, uma primeira pesquisa de caráter sociolingüístico. Nesta, procurei determinar os tipos de interferência lexical e fonológica que se apresentavam na fala dos guias turísticos de Foz do Iguaçu. Ao concluir a pesquisa, retornei à docência. Os aspectos lingüísticos conflitivos, no entanto, continuaram a inquietar meu espírito pesquisador. Naquela ocasião, o Campus de Foz do Iguaçu ofereceu um curso de especialização em Lingüística e Língua Materna. Ministrei, então, aulas em um dos módulos oferecidos. Orientei alguns trabalhos de conclusão de curso e, dentre os alunos orientados por mim, houve um que me chamou atenção para a situação conflitiva de línguas na escola pública.

O trabalho de Strelow (1994) mostrou uma situação comum/típica da região. Ou seja, Foz do Iguaçu pela facilidade de ir e vir dos moradores da fronteira, recebe muitos paraguaios. Os filhos destes imigrantes freqüentam escolas públicas em Foz do Iguaçu. Por outro lado, os brasileiros também migram para o Paraguai (Martins, 1996).

Em um dos bairros próximos à Ponte da Amizade em Foz do Iguaçu, há uma vila chamada de *Paraguaia*. Esta vila acolhe imigrantes paraguaios, falantes de espanhol e guarani. Seus filhos, de acordo com Strelow (op cit) ao ingressarem na escola, demonstravam pouca habilidade em Língua Portuguesa (LP), língua veicular de instrução. Isto levava ao desestímulo, a reprovações, desistências. Alguns alunos acabavam sendo transferidos para classes especiais onde estudavam as crianças com algum comprometimento mental. Os professores destes alunos tinham formação, pelo menos, em nível de magistério, contudo, viam-se despreparados para lidar com questões lingüísticas decorrentes dos contatos/conflitos de línguas. Assim, tentavam várias estratégias para auxiliar o processo de aprendizagem das crianças. Quando estas tentativas falhavam, desencorajavam os pais a preservarem tanto o espanhol quanto o guarani em seus lares, acreditando que isto resultaria em um melhor aproveitamento escolar das crianças, em razão do que decorriam juízos de valor e a língua portuguesa figurava como uma "língua boa e bonita".

Em outro município da microrregião da UNIOESTE/Foz do Iguaçu, outras situações semelhantes vêm sendo experienciadas. Entre elas, está a área rural pesquisada recentemente por Jung (1997) em sua dissertação de mestrado. No local pesquisado pela autora, as crianças ingressam na escola na categoria de “encostados”, situação equivalente ao pré-escolar. Não havia matrícula formalizada, e neste período era esperado que as crianças se familiarizassem com a língua da escola, o português. Paralelamente, estes alunos deveriam aprender as regras interacionais e mesmo a cultura da sala de aula. Segundo Jung (op cit), na sala de aula, a língua portuguesa se limitava ao material escrito, mais precisamente ao Livro Didático (LD). Nas interações aluno/aluno predominava o uso da língua alemã, assim, os alunos iam construindo significados das tarefas escolares. A professora usava o “brasileiro”, variedade lingüística do português daquela comunidade de fala, principalmente para explicar assuntos relativos ao conteúdo programático. Entretanto, quando percebia que não se fizera entender, mudava de código e falava em alemão. Assim, a autora detectou que a sensibilidade lingüística da professora auxiliava seus alunos no processo de aprendizagem. Por outro lado, o uso do alemão era restritivo a determinados eventos de letramento; contudo, pelo fato de a professora ter uma história de vida semelhante a de seus alunos e de ser moradora da mesma comunidade rural, não “proibia” o uso do alemão na sala de aula, mas determinava quando deveria ser usada esta língua.

Nos dois casos estudados - Strelow (1994) e Jung (1997) - evidenciou-se o despreparo dos professores que trabalham em contextos bilíngües e mesmo bidialetais. Em tais circunstâncias, os professores, como personagens de uma peça teatral, usam de várias estratégias. Transformam-se em artistas, malabaristas e tentam “equilíbrio”; ou seja, tentam levar seus alunos ao sucesso.

As pesquisas mencionadas acima, a de Strelow (1994), Jung (1997) e a de Martins (1996) mostram um ponto comum ao estudo ora proposto; ou seja, em todos há uma ecologia lingüística (Haugen,1972) complexa pela qual perpassam os conflitos de língua e de identidade, as distribuições diglössicas com prováveis reflexos na escolarização das crianças. Embora tendo estes pontos comuns, que

se relacionam com a pesquisa que ora apresento, entendo que há a necessidade de retomar o contexto geográfico do oeste paranaense. E, nesse espaço, procurar observar como as questões relativas a realidade bidialetal de sala de aula e bilíngües da comunidade se entrecruzam no dia-a-dia escolar. Seguindo nessa direção, minha inquietação enquanto formadora me levou a voltar o olhar para questões cruciais no contexto rural em estudo. Pois, se por um lado, no trabalho de Strelow (op. cit.) foi mostrada a postura da professora em relação ao uso do espanhol ou guarani, do outro lado, a pesquisa de Jung (op. cit) mostrou que as duas línguas da comunidade encontravam espaço no dia-a-dia escolar, embora em momentos pré-determinados pela professora.

Estas questões lingüísticas mostram-se complexas na região oeste paranaense em virtude da coexistência de uma pluralidade de línguas (alemão, (brasileiro), o português da sala de aula, espanhol, guarani e outras na circunvizinhança de Foz do Iguaçu). Principalmente, se for considerado que, em escolas mais convencionais, as crianças passam pela experiência lingüística de ter que passar do uso de seu vernáculo habitual para a língua escolar. E, esta situação, em muitos casos, mostra-se como um ponto de dificuldade no processo de escolarização. No contexto de minha pesquisa, as crianças, provavelmente, encontrem uma situação duplamente difícil. Elas levam consigo duas variedades lingüísticas adversas à da escola; em outras palavras, levam o alemão oral que em algumas situações percebem como *língua* estigmatizada e um *brasileiro* que na escola descobrem também não ser a língua contemplada, ausente, portanto, do livro didático. E é nesse ambiente que as crianças encontram mais presentemente o modelo de escrita, visto como o padrão, presente principalmente através do livro didático, este, por sua vez, mostrando-se dominador a ponto de orientar/determinar as ações tanto do professor quanto dos alunos (Kleiman, 1991) como poderá ser visto na seção de análise de uma aula típica.

A escola no contexto desta pesquisa, entretanto, não é o único *locus* da escrita embora se mostre como o local autorizado. As crianças ouvem a fala letrada do padre, manuseiam os folhetos orientadores da missa, ouvem do padre a leitura dos avisos de interesse geral da comunidade. Na igreja podem ouvir

alguém ler os avisos e/ou editais afixados em um mural. Enfim, a escrita faz parte do dia-a-dia das crianças ainda que indiretamente. Mas, embora isso ocorra, nem sempre a escrita que essas crianças percebem em seu cotidiano é aquela com a qual passam a ter contato na escola. Elas precisam se “apropriar” dessa nova modalidade, pois é esse o objetivo da escola. Para as crianças, por sua vez, saber lidar com a escrita escolar, mais acadêmica, é a garantia de ter acesso a uma cidadania mais plena.

Essas questões, certamente, têm ressonância no processo ensino/aprendizagem. Assim, em termos das implicações em sala de aula, podem ser problematizadas como se segue. Por exemplo, dada a descontinuidade entre a língua de casa e a da escola, algumas crianças apresentavam dificuldades tanto com a leitura no sentido da construção dos sentidos quanto com a escrita. As dificuldades apresentadas levavam os professores a dedicar maior atenção, particularmente, aqueles alunos.

Esses, muitas vezes, não conseguiam saná-las e, conseqüentemente, recebiam uma avaliação escolar baixa. Como conseqüência disso, julgamentos negativos começavam a se formar tanto da parte das crianças, quanto da parte dos professores. No primeiro caso, passavam a se ver como “incompetentes” ou “fracos”; no segundo caso, viam esses alunos igualmente como “fracos”. Em casos extremos, quando a repetência ocorria por mais de uma vez, a criança, com dificuldade escolar, passava a ser vista como mentalmente incapaz. As classes especiais, em determinados casos, recebiam essas crianças com “problema de aprendizagem”.

A secretaria municipal de educação, na tentativa de solucionar a dificuldade das crianças, contratou os serviços de uma fonoaudióloga. A ela coube a tarefa de trabalhar com os professores da rede municipal. Isso visava auxiliar os professores a detectarem “problemas” referentes a fala e a escrita, nomeando-os clinicamente como dislalia e dislexia. Tais problemas/dificuldades passavam a ser vistos como uma doença necessitando de tratamento clínico.

Estas questões problematizadas estarão sendo retomadas ao longo da tese. A problematização levantada auxiliou sobremaneira a formular as perguntas de pesquisa na forma como seguem abaixo:

1. Como é construído o continuum oral/escrito na sala de aula bidialetal da comunidade rural de São Pedro?

1.1 Como as crianças se apropriam da escrita na comunidade?

1.2 Como o professor vê e faz o seu trabalho com o ensino de Língua Portuguesa em situação bidialetal em classe bisseriada?

1.3 Como as línguas oral e escrita e as formas interacionais sócio-culturalmente apreendidas na comunidade se refletem na resolução de exercícios de Língua Portuguesa em sala de aula bidialetal?

A tese está dividida em três partes.

Na primeira delas, encontram-se os passos metodológicos da pesquisa, iniciados pela apresentação e caracterização do campo da pesquisa.

Na segunda parte há dois capítulos, 2 e 3, dedicados à base teórica que norteia o estudo. Os pressupostos abordados versam sobre questões de bilingüismo, suas relações com a escola e identidade étnico/lingüística e questões pertinentes à política educacional. Foram também focalizadas duas resenhas relativas à ecologia lingüística, buscando explicitar os fatores sócio/culturais que permitem aos membros das comunidades de fala assumir determinadas posturas, quer na forma de se comunicar, quer na forma de sinalizar através de *pistas contextuais* os significados que julgam pertinentes.

A terceira parte destina-se à análise dividida, igualmente, em 2 capítulos, sendo que no 4, buscou-se uma análise de caráter mais macro a partir, principalmente, das categorias êmicas. No capítulo 5, há uma análise mais fina, mais micro cujo foco centra-se em uma aula típica.

Resta salientar, finalmente, que alguns informantes foram referidos pelas iniciais de seu nomes; outros que tiveram uma participação mais intensa receberam *nomes fictícios*. As fotografias dispostas ao longo da tese foram autorizadas por quem de direito. E, para complementar, as citações cujas fontes encontram-se em outra língua, foram traduzidas pela própria pesquisadora que

assume os “riscos da tradução”. Todas as fontes encontram-se referidas na bibliografia.

PARTE I
CONTEXTO DE ESTUDO – UM POUCO DA HISTÓRIA

CAPÍTULO 1 – *Um Olhar Panorâmico Sobre o Campo da Pesquisa*



*Bar/mercearia, posto telefônico
e ponto de ônibus escolar*



Igreja Católica de São Pedro



Clube Comunitário São Pedro



Escola Rural Municipal Pio X

ESTADO DO PARANÁ

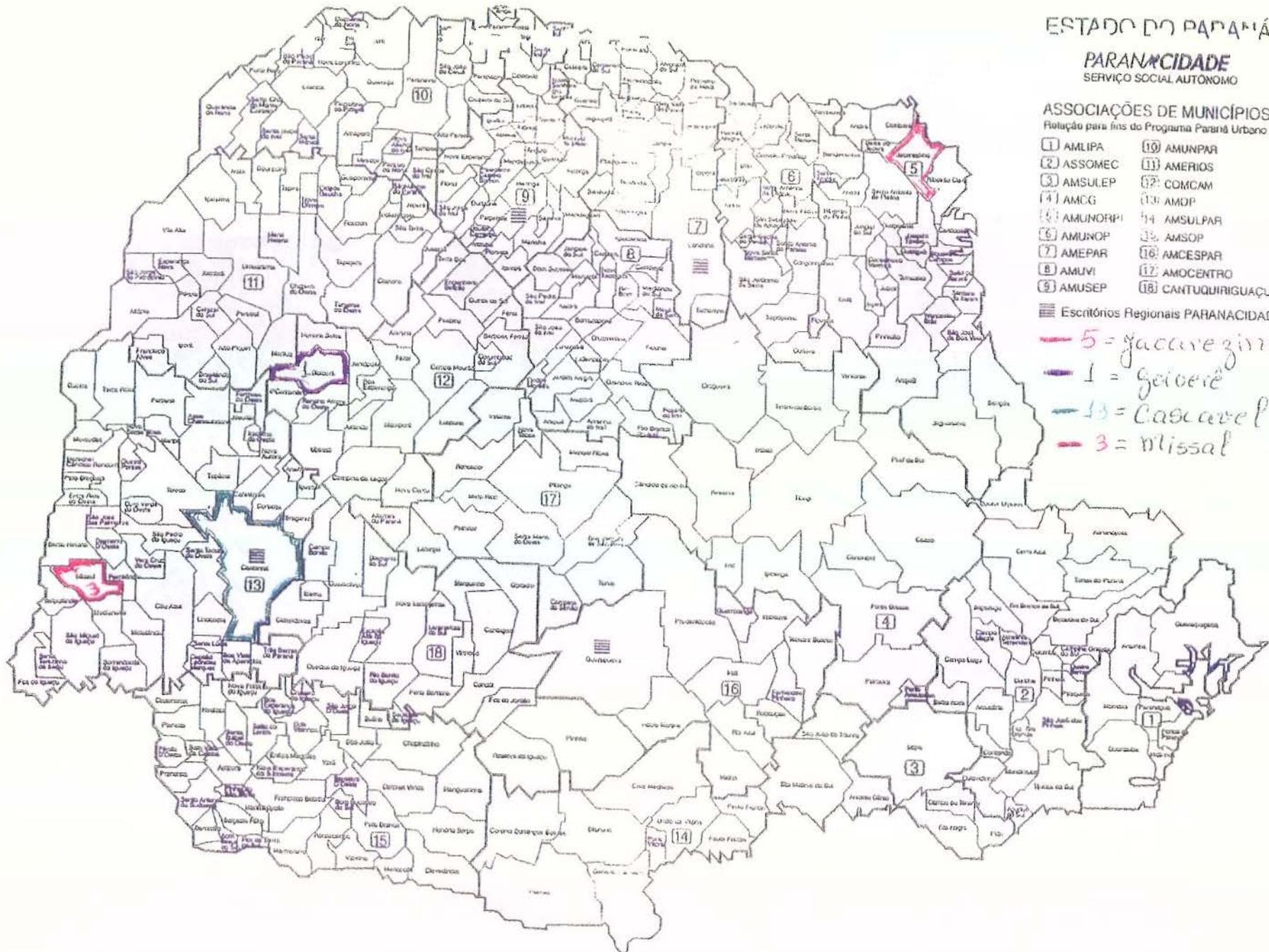
PARANACIDADE SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO

ASSOCIAÇÕES DE MUNICÍPIOS Relação para fins do Programa Paraná Urbano

- | | |
|------------|--------------------|
| 1 AMLIPA | 10 AMUNPAR |
| 2 ASSOMEC | 11 AMERIOS |
| 3 AMSULEP | 12 COMCAM |
| 4 AMCG | 13 AMOP |
| 5 AMUNORPI | 14 AMSULPAR |
| 6 AMUNOP | 15 AMSOP |
| 7 AMEPAR | 16 AMCESPAR |
| 8 AMULVI | 17 AMOCENTRO |
| 9 AMUSEP | 18 CANTUQUIRIGUAÇU |

Escritórios Regionais PARANACIDADE

- 5 = Jacarezinho
- 1 = Goioerê
- 13 = Cascavel
- 3 = Missal



1.1 A Formação do Contexto Bilíngüe/Bidialetal

A história de Missal¹, do ponto de vista do Padre José Backes, conta que a Igreja Católica e o Estado paranaense sempre gozaram de boas relações. Assim sendo, doações em dinheiro eram um dos componentes da chamada “boa relação”. Em 1930, o referido Estado apresentou um grande crescimento demográfico, que fez com que a Igreja Católica criasse novas dioceses em outros pontos do Estado do Paraná.

O Governo do Estado expondo à Igreja as suas dificuldades financeiras, passou por um período sem contribuir monetariamente. Esta ausência de contribuição motivou o Bispo de Jacarezinho a solicitar terras ao Governo. Este, por sua vez, julgou que esta seria a melhor forma de saldar sua dívida. Então, doou terras devolutas; cinco mil alqueires de terras foram doadas às dioceses de Londrina, Maringá, Palmas e Foz do Iguaçu. A transação formalizou-se através de uma publicação no Diário Oficial de 18/04/56, assinado pelo então governador – Bento Munhoz da Rocha.

Em 1957, a Igreja inaugurou uma nova diocese em Goioerê e o Padre José Backes foi designado para atendê-la. Parece ter sido esta, uma estratégia para, finalmente, chegar às terras recebidas do Governo. O mapa ao lado mostra as distâncias entre Jacarezinho e as terras onde surgiram as novas dioceses; indica também a localização do município desta pesquisa e seus limites geofísicos.

Estando em Goioerê, o Padre Backes, como era chamado, passou a ser designado representante da Igreja no sentido de tomar as providências para implementar a colonização missalense.

Em uma seqüência cronológica, os acontecimentos se desenrolaram da seguinte forma: em 1960, quatro anos após a publicação no Diário Oficial, o governador Moysés Lupion entregou aos bispos os títulos das terras. No mesmo

¹ A Secretaria de Educação Cultura e Esporte do município autorizou o uso do nome do município. A comunidade rural deste estudo será apresentada com seu próprio nome por autorização do presidente comunitário. Disse ser motivo de orgulho ter a comunidade divulgada. Os nomes dos sujeitos, no entanto, serão preservados. Estarei usando pseudônimos.

ano, a Sipal Colonizadora foi constituída, tendo como principais responsáveis os bispos Geraldo Sigaud de Jacarezinho e Geraldo Fernandes de Londrina; Dr. Brandão, com o cargo de diretor técnico, e o Padre José Backes, com o cargo de diretor executivo.

A diretoria da Sipal Colonizadora iniciou um projeto de colonização com bases cooperativistas, e após várias discussões sobre a escolha de um nome, decidiram por Missal. Este nome parecia representar satisfatoriamente o desejo de homenagear a Igreja Católica, pois esta estivera envolvida desde o início do processo de distribuição das terras tendo sido mesmo a proprietária das mesmas.

Havia critérios para que as pessoas se habilitassem a adquirir terras e pelo menos um destes critérios não se encontra escrito. Era, no entanto, observado, aceito e se explicitou de forma decisiva na formação de uma comunidade com características germânicas. O perfil esperado para os compradores das terras era o seguinte: 1º) pessoas de religião católica; 2º) agricultores; 3º) que concordassem com as bases cooperativistas do projeto de colonização. Quanto à questão étnica, não registrada nos documentos, evidenciava-se uma preferência pelos colonos de ascendência germânica. Esta se explicitava através dos locais escolhidos para a divulgação da venda das terras: os estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina e, nestes, foram contempladas as regiões onde já havia colonização alemã. Mais especificamente, o vale do Rio dos Sinos, a microrregião de Cerro Largo no Rio Grande do Sul. No Estado de Santa Catarina ocorrera o mesmo, a preferência fora dada àquelas regiões nas quais a colonização alemã era dominante².

A propaganda não se restringiu somente aos dois estados brasileiros citados, atingiu a própria Alemanha, através de publicação realizada em revista alemã daquele período³.

² Cf. dados da Série Histórica da Prefeitura Municipal de Pomerode/SC, 1991. Marcando o ano de 1861 como momento da chegada dos primeiros imigrantes no Estado em questão.

³ *Delegiertenversammlung 1965 – Wir machen unsere Mitglieder schön jetzt darauf aufmerksam, dass die diesjährige Delegiertenversammlung am kommenden 26. märz, Freitag, mit beginn um 3 Uhr nachmittags, stattfinden wird.* (Rodolfo Englert, Paulspalut, 1965:5)

Houve acolhida a este tipo de propaganda, tanto que um dos pioneiros missalenses contou que, ao chegar no Brasil, fixou-se temporariamente no Rio Grande do Sul, mudando-se logo para Missal:

Veio do nordeste da Alemanha no ano de 1951 pra Rio Grande do Sul, foi incentivado por meu tio que já morava uns ano lá (...) O navio precisava 12 dias, saí de dia 12 de Marcei na França e chegou no dia 24 de julho 51 no Rio de Janeiro. (D. 1995)

Nas regiões onde a divulgação foi feita, muitas pessoas que buscavam prosperar em suas próprias terras vislumbravam a realização de seus sonhos na composição cooperativista que surgia em Missal.

No pensamento de alguns pioneiros das primeiras caravanas, algumas questões consensuais se manifestavam com relação à origem étnica e ao sistema cooperativista. A título de exemplificação, apresento um excerto de uma conversa gravada com um dos pioneiros:

E. – certo! E, no caso, é // a razão porque foi dado assim preferência, né, pra pessoas de origem alemã? É // por que essas pessoas já estavam fixadas no Rio Grande do Sul. É qual foi a razão que foi ?

I - É mais ou menos o pensamento do Padre José Backes fazer uma nova colonização. Se é de origem alemã, italiana ...

E. – Sim.

I – E, para // devido que eles que foi encarregado dos bispos fazer uma // uma colonização sistema cooperativo. (E.B. 11/1996)

A fala do senhor E.B. pontuou duas possíveis interpretações. Uma delas, que o grupo étnico poderia ser de ascendência alemã ou italiana. Assim, estariam, provavelmente, excluídos os representantes de outras ascendências. A outra interpretação levaria a uma ambigüidade relacionada à autoria do estabelecimento do grupo étnico, pois, da forma colocada, ou foram os bispos que teriam estabelecido ou o próprio representante dos mesmos, o Padre José Backes. Há que se considerar que este último fora a pessoa a estabelecer os contatos com a Sociedade Popular Volksverein, responsável pela propaganda das terras. Esta

mesma Sociedade incumbiu o senhor Arthur Göerck de Itapiranga/SC, como organizador das caravanas⁴ daqueles estados.

As pessoas que colonizaram Missal foram oriundas, em sua maioria, das regiões brasileiras citadas. Muitas delas viviam em grupo ou redes sociais muito fechados naqueles estados e por isso falavam a língua alemã. Quando adquiriram suas terras em Missal, levaram consigo tanto a língua quanto a cultura que preservavam. Geograficamente as terras se situavam distantes de algumas cidades e estas distâncias se agravavam por causa das péssimas condições para locomoção. Mesmo de carroça era difícil percorrer os caminhos. O mapa na folha anexa mostra as localizações. Entre Missal e Medianeira, por exemplo, são aproximadamente 34 quilômetros e os pioneiros necessitavam três dias para percorrer esta distância. Não havia estrada e as propriedades adquiridas encontravam-se repletas de mata conforme relata um dos pioneiros:

(...) ti chvachte problema vó, velma noch im valt must te eacht pome haue, the phua valt vu ich koff hat, tas vó de krecht problem, un than hot tas quelt hot pisie que habat, to hat net quene (F. A. L. /1996)

(Pois é, o problema do mato realmente existia, porque tivemos que derrubar no meio do mato, a primeira árvore, comprei puro mato aqui, e assim esse realmente era o maior problema, e também, o dinheiro faltava um pouco, a gente não podia...)

Toda essa situação colocada fazia com que os moradores pioneiros se mantivessem muito unidos e isso contribuiu para que continuassem a falar alemão.

No momento em que os primeiros colonizadores⁵ organizaram a escola “optaram” pelo ensino em português. Assim, começaram a aprender junto com os

⁴ A forma como eram denominados os grupos de pessoas que se deslocavam conjuntamente de um lugar geográfico x para as terras esperadas no oeste paranaense. A forma de locomoção tanto poderia ser com ônibus quanto com caminhão.

⁵ Nesta tese estão sendo trazidos dois termos, a princípio similares, porém no contexto da pesquisa são distintos. São eles: colonos e colonizadores. O primeiro equivale a “pessoas que trabalham a terra”, no campo: o segundo tem o sentido de “pessoas que colonizaram a região”. Segundo os moradores mais antigos o local anteriormente ou era despovoado, repleto de mata virgem ou habitado por posseiros. Mas há informação de

filhos esta outra língua. Os depoimentos abaixo exemplificam como, paulatinamente, a comunidade foi transitando do monolingüismo em alemão para um bilingüismo com língua portuguesa:

- (a) *Óia, primeiros anos foi falado muito em alemon // principalmente em alemon, o português na aula assim na missa. // Óia primeiros tempos meu tio, ele ensinava nós em um livrinho, então começô, ensinava nós como falá e português. Depois trabalhava de pedreiro, enton quando queria mandá um servente precisava falá, enton a gente obrigado a aprendê. (D. 1995)*
- (b) *Primeiro tempo não tinha nada, nem médico, nem enfermeira, nem nada. A esposa intervém: Depois quando a Zigrid geboren⁶. O esposo retoma a palavra: Precisa ser pra Santa Helena ou pra Medianeira, se o rio tava alto, não tem passagem. Só depois wie die Zigrid geboren ist. (D. 1995)*

Estes dois excertos mostram que a escola exerceu desde o início uma forte influência sobre aquelas pessoas. De um lado, levando-as a experienciar uma situação de bilingüismo e, por outro, a mudar seus hábitos lingüísticos em prol do sucesso das crianças ao iniciar a escolarização, representando uma das crenças que mantêm até hoje.

Outra família, ao relembrar o período dramático referente às dificuldades sofridas, também exemplificou uma situação de mudança de hábito em decorrência da língua da escola:

Ensinamos o alemão e isso é uma história bastante interessante porque no começo, os primeiros filhos nós ensinamos o português de começo, para terem mais facilidade nos estudos porque nós sabíamos que o estudo era só na língua portuguesa. Mas a, o acidente que a minha esposa sofreu, com a quebra da perna, então, nós tínhamos a minha mãe, hoje falecida, que nos veio ajudar um pouco, e ela não sabia falar nada em

que, naquelas terras, havia grupos indígenas das tribos Kaingangues e mesmo de Avá-guaranis. Atualmente, vivendo em reservas indígenas distribuídas em determinados municípios do oeste paranaense.

⁶ Nesta entrevista, o casal falava a respeito das dificuldades encontradas quando adquiriram suas terras. Lembraram do *nascimento* da filha Zigrid, somente poderia ser em um dos municípios limítrofes. Não havia estrada e com o rio alto, os moradores ficavam ilhados. Somente depois do nascimento desta filha as condições começaram a se mostrar mais favoráveis por causa de melhorias na infra estrutura.

português e com isso se obrigamos a ensinar os filhos falar o alemão já desde pequenos. Mas a nossa intenção era ensiná-los a recém (posteriormente) depois de português para o alemão, para eles terem mais facilidade na escola. (M. A. S. :1995)

Este informante foi um dos professores rurais e a preocupação de sua família mostra a relação com a língua da escola. Embora houvesse uma “opção” pela LP como língua veicular de instrução, esta escolha tem em sua base uma história que não pode ser desconsiderada. A seguir passarei a levantar questões referentes a este monolingüismo em português na escola do contexto bilíngüe.

1.2. *Moradores Rurais e o Uso das Línguas*

Conforme se pode ser visto no mapa constante na introdução desta tese, o município – foco da pesquisa - se localiza na região oeste paranaense, mais precisamente em uma comunidade rural; denominada São Pedro, é uma das vinte e quatro comunidades rurais que compõem o município de Missal.

A formação da comunidade, de acordo com cópias de documentos de compra de terras, data de 1964. Na ocasião se chamava *Linha*⁷ *Barreiro* e distanciava-se 37 quilômetros de Medianeira da qual o município foi distrito (cf. Parte I, cap.1).

Os colonizadores compravam minifúndios através da *Sipal Colonizadora*. Tratava-se de terras cadastradas no *Instituto Brasileiro de Reforma Agrária* (IBRA).

Desde o início da formação da comunidade os moradores rurais tiveram a preocupação em estabelecer princípios básicos para garantir-lhes uma vida mais satisfatória. Sendo assim, em termos da vida em comunidade, foi priorizada a organização da igreja, concomitantemente, a implementação escolar. Houve também o interesse em organizar socialmente o grupo surgindo, então, uma espécie de clube/organização social. A fé católica sempre lhes deu o alento

⁷ Tem esse nome porque se localiza nas proximidades onde passam ônibus intermunicipais. As estradas são chamadas *linhas de acesso*, assim muitas comunidades rurais se referem a si próprias como linhas. No Rio

necessário para perseverar nos momentos difíceis e confraternizar nos momentos de alegria. Outro princípio significativo para os moradores de São Pedro se voltava para a necessidade de registrar por escrito todos os acontecimentos. Na organização social estabelecida havia uma diretoria eleita pelos membros da comunidade cujos componentes eram homens; às mulheres cabia outro papel conforme será visto no desenrolar dessa seção. Livros de atas da sociedade, da igreja e da escola são guardados até hoje na comunidade.

A escola organizada na década de sessenta funcionava sob orientação e supervisão de uma associação de pais. Estes, em reunião, discutiam assuntos como a merenda escolar oferecida aos filhos, a escolha e salário do professor. As mães participavam de todas as reuniões mas não tinham voz. Segundo declaração da primeira professora da comunidade, o silêncio das mulheres não era interpretado negativamente:

(...) era assim que mesmo os homens é que resolviam as coisas. Os homens é que assinavam o livro de presença mais, né ! Assim // mas não assim que fosse um machismo, né ! Se davam muito bem as famílias, eu tenho uma lembrança muito positiva. As famílias se davam bem . (A. W. 28/10/96)

Em 1975 esse tipo de organização social de caráter masculino ainda persistia e as mulheres continuavam sem voz, inclusive, não podendo votar em decisões referentes à escola. Em uma das atas de registro da escola, foi lavrada uma ocorrência sobre um plebiscito a respeito da permanência ou não de um professor. No corpo do texto há uma ressalva quanto à participação da mulher:

(...) mas antes de se realizar o plebiscito um sócio pediu se as esposas de sócios poderiam votar. O que foi decidido que não que não poderiam votar, salvo se o marido não estivesse presente e que ela o estivesse representando. (cf ata nº 13/06/75 – anexos)

Em 1978, em outro registro realizado em livro da escola, novamente há uma ressalva quanto a quem poderia ou não assinar os boletins escolares dos filhos.

Grande do Sul ocorre esta mesma denominação, no Paraguai, para onde alguns brasileiros migram se encontram também lugares denominados “linhas” (cf. Martins, 1996)

Assinatura dos boletins pelos pais; salientando que somente o pai assinará o Boletim em caso de concordância com os resultados registrados no mesmo. (cf. ata nº 03/04/78 –anexos)

Tomando como parâmetro a sociedade em que vivo e considerando o tempo presente, facilmente eu acreditaria que a atitude com relação à mulher estaria impregnada de machismo. Mas, por outro lado, a primeira professora argumentou que este comportamento era tido como “natural”. Dessa forma, resta-me uma outra interpretação, ou seja, poder ou não falar, poder ou não votar, ou mesmo poder ou não participar como componente de uma diretoria parece ter ligação com os papéis sociais. Em outras palavras, ao homem caberiam as atividades de liderança, de trabalho fora dos limites do lar para o provimento da família, à mulher caberiam atividades ligadas diretamente ao lar, à criação e educação dos filhos e cuidados com os animais domésticos. Estas divisões parecem compor um “modelo ideal” para aquela sociedade, razão por que, provavelmente, na declaração da professora não haja em suas lembranças uma conotação de machismo.

Conforme anunciei no início dessa seção, havia, desde o início da formação da comunidade, a necessidade de registrar tudo em livros que são guardados até hoje em seus respectivos lugares. A comunidade se mantinha muito unida, porém bastante fechada no seu próprio círculo, dessa forma, temiam a presença de pessoas estranhas. Viam nos “estranhos” a figura do “bandido”, daquele que faria algum tipo de mal, que os prejudicaria. Principalmente se este “estranho” fosse à escola, conforme se pode ver abaixo:

Já se preocupava sempre em anotar as coisas, assim, nas reuniões // a mãe complementa dizendo: inclusive ela conta que as vez uma pessoa estranha que passasse por lá, chegasse por acaso na escola, não demorava muito vinha alguém vê o que que tava acontecendo pra pessoa estranha dentro da sala de aula, assim, achando que poderia ser um bandido, diz que não demorava vinha alguém vê. Se fosse o caso, anotava a visita no livro. (A . W. 28/10/96)

Atualmente permanece ainda um certo olhar distante e temeroso com relação ao “estranho” que se aproxima. Pelo fato de a comunidade se manter fechada, embora tendo “aceito” conviver com as poucas famílias que não são de

ascendência alemã⁸, o temor ainda persiste. Essa atitude é, no entanto, compreensível se forem levadas em consideração as questões que parafraseio de Erickson (1984) a seguir:

Quando encontramos aquelas pessoas cujos estilos interacionais assinalam ser pertencentes a um grupo que não somente é diferente do próprio, mas é um grupo rival, parece haver uma tendência a avaliar negativamente a diferença, não a julgar o estilo do grupo, pessoa e mensagem como interessantemente diferente, mas como um acesso negativo do "outro" e suas mensagens. (op. cit. : 83)

No caso da minha presença como pesquisadora, havia uma certa reflexividade quanto às questões postas. Para a comunidade eu representava o "estranho", provavelmente, uma ameaça. De minha parte havia também o receio de ser "convidada" a me retirar, de contar apenas com os olhares curiosos e um silêncio sepulcral. Principalmente porque as diferenças entre a minha pessoa e os moradores locais iam muito além da cor de minha pele, conforme se pode ver na fotografia abaixo, apresentava-se ainda na minha maneira de interagir, de conversar, gesticular.



Fotografia juntamente com crianças e mães

⁸ A chegada de cada uma destas famílias e a convivência "aceita" tem histórias, mas é motivo de estranhamento por parte de algumas pessoas. Ao conversar informalmente com o professor/pesquisador Damke (cf. introdução) o mesmo mostrou-se surpreso ao saber que há sete famílias que não são de ascendência alemã. Perguntou-se se "realmente" estas pessoas residem no "centrinho" da comunidade. A princípio, seria esperado que morassem nos locais mais distantes, talvez "atrás de alguns morros".

Por outro lado, eu poderia ser interpretada como alguém que pretendia se colocar "acima" das pessoas da comunidade. A figura de quem "sabe mais". A quebra deste tipo de questões foi se fazendo através do uso da intuição e do apoio de pessoas da própria comunidade. (Sobre essa questão do estranhamento tão peculiar para quem faz etnografia, ver Pereira e Jung (1998)).

Quanto à língua, no início da formação da comunidade, os moradores usavam predominantemente o alemão em sua modalidade oral; havia, no entanto, algumas pessoas que foram escolarizadas no que chamam de *alto alemão*. Isto lhes permitia ler algumas coisas que raramente circulavam pela comunidade. Entre estes poucos materiais de leitura, encontrava-se o *Livro da Família*⁹, popular nas casas dos moradores de São Pedro e cuja publicação ocorre em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Este livro continua sendo publicado e circulando entre as comunidades rurais não se restringindo a São Pedro. Os exemplares chegam até a comunidade, atualmente, via encomenda feita na própria igreja.

Atualmente, a comunidade constitui-se de sessenta e quatro famílias e somente sete deste total não são de ascendência alemã. Por ser rural, não tem infra estrutura de área urbana, mas tem condições básicas para uma vida um pouco mais confortável. Por exemplo, a comunidade dispõe de luz elétrica, estrada de acesso ao asfalto devidamente cuidada, um sistema de telefonia rural. Assim, algumas famílias possuem telefone em suas residências. Há um posto telefônico com atendimento comercial e que, pelo fato de se localizar ao lado de um bar/mercearia, também pode ser usado nos finais de semana.

Conforme já havia referido, na comunidade havia uma clara divisão de papéis, o que persiste ainda hoje, porém com indícios de mudanças. Os homens responsabilizam-se pelas tarefas do campo como o plantio e a colheita. Fazem as transações bancárias e os encaminhamentos na cooperativa. As mulheres se responsabilizam pelas lides domésticas, pela educação dos filhos, pela ordenha das vacas e preparação da higienização do leite para a venda para a cooperativa que dispõe de transporte para buscá-lo nas fazendas ou chácaras. O dinheiro

⁹ O título em alemão é: *Jahrbuch der Familie*, versa sobre temas religiosos e páginas de humor, crônicas, notícias diversas. O livro se apresenta com cerca de 190 páginas, havendo uma publicação em português e outra em alemão. Essa segunda versão tem somente na contracapa algumas manchetes em português.

advindo desta venda, normalmente, permanece com as mulheres sob sua administração.

Quando a família necessita de reabastecimento, fazem as compras no supermercado, na ocasião, em que muitas mulheres são acompanhadas pelos seus maridos e juntos tomam as decisões sobre o que levar, há sempre uma espécie de negociação na qual elas argumentam em tom de voz muito baixo, quase imperceptível.

Os indícios de mudança referidos acima têm relação com o comportamento das adolescentes e mesmo de algumas meninas escolares. Muitas delas formam times e jogam futebol. Não são repreendidas por isso, embora seja uma prática tida como eminentemente masculina. O filme que pediram para eu fazer mostra um jogo misto entre meninos e meninas em que o pai de uma delas era o juiz. Mas, se em determinados momentos como o citado, parece se iniciar uma mudança de comportamento, ao chegar em casa, entretanto, as meninas desempenham suas tarefas domésticas. Isto parece apontar para uma realidade social que se percebe atualmente em cidades de médio e grande porte em que as mulheres, por conta de sua emancipação, saem a trabalhar fora do lar, auxiliando desta forma no orçamento doméstico, às vezes sendo as responsáveis pelo sustento da família. Contudo, ao chegar em suas casas, estas mesmas mulheres se dedicam às tarefas de organizar suas casas, limpar, lavar roupas, cuidar dos filhos e preparar os alimentos, em sua 2ª jornada de trabalho.

Em termos da estrutura física da comunidade, ela é mesmo, conforme pode ser apreciado na página de abertura desse capítulo, uma espécie de “centrinho”. Nele se localizam: a igreja católica - somente esta igreja existe na comunidade, porque somente duas famílias pertencem a outras religiões, - o posto telefônico, o bar/mercearia, o clube social e o clube de mães.

Nos espaços públicos citados, o uso das línguas mantém entre o alemão oral - provavelmente uma espécie do que Damke (1997) e outros pesquisadores gaúchos chamam de *Brasildeutsch*¹⁰ - um português a que chamam de *língua*

¹⁰ Em outras palavras, equivaleria a uma espécie de alemão/brasileiro. Esta terminologia, por outro lado, não é aceita por outros pesquisadores como Kock e Altenhofen por entenderem que desta forma, a variedade

brasileira marcada por algumas peculiaridades a serem apresentadas na seção de análise (ainda que resumidamente) e o português da escrita, portanto do LD, com folhetos para a orientação da missa, e, com materiais escritos que se restringem a contextos específicos. Logo não divide o mesmo espaço que o *brasileiro* e o alemão. Doravante, esse alemão será usado com a conotação de um alemão/brasileiro, aquele das interações conversacionais, que não tem ligação com a escrita mas que é a *língua da solidariedade* (Bortoni, 1998).

O que acontece em termos de uso das línguas em São Pedro assemelha-se ao que Pereira (1997) descreveu em um artigo sobre o uso das línguas na cidade de Missal, ou seja, no interior das famílias, muitas pessoas falam somente alemão. Mas há entre os moradores algumas posições sutilmente colocadas com relação à língua, grupo étnico e identidade. Conforme já foi colocado nessa seção, os pioneiros tiveram a preocupação em, prontamente, organizar a escola. Decidiram que a língua, nessa escola, deveria ser a portuguesa, essa escolha, no entanto, parece Ter sido determinada por razões históricas conforme se poderá ver a seguir.

1.3. “Opção”: Português na Escola Rural dos Colonizadores

Nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, locais onde fortemente se estabeleceram as colonizações germânicas, surgiram escolas criadas e mantidas pelos colonizadores.

Em Santa Catarina, de acordo com a publicação “*Série Histórica*”, cujas versões originais se encontram em alemão, a escola alemã foi fundada no ano de 1871. Naquela ocasião, os pais davam uma contribuição para a escola em valores variáveis entre 200 a 800 réis. A cada terceiro filho ingressante, havia isenção de contribuição para um filho.

dialetal passaria a imagem de algo estático, parado no tempo. Mas em contato/conflito com a outra língua. a

No ano de 1939 por alguns meses a escola funcionou sob responsabilidade do professor Leopoldo Wachlolz, sendo este exonerado por ocasião da eclosão da 2ª Guerra Mundial. Todas as escolas alemãs que funcionavam mantidas pelos colonizadores foram fechadas. A maioria passou, então, para a responsabilidade do Governo.

No Rio Grande do Sul a história se repetira; muitos grupos imigrantes tiveram datas diversificadas de chegada. Segundo dados de Bärnert-Fürst (1989), a imigração em Panambi, região noroeste do Rio Grande do Sul, iniciou em meados de 1920. Os imigrantes eram procedentes de Vertemberga, local onde se dedicavam basicamente à agricultura e também fundaram escolas alemãs sob responsabilidade dos próprios colonizadores. A referida autora relata que, segundo registros, as escolas alemãs se destinavam aos filhos dos colonizadores com o objetivo de amenizar o “choque cultural” ao nível lingüístico na escola. Assim, a língua alemã foi adotada como veicular do ensino até o ano de 1930, período em que fora proibido pelo Governo Vargas. Naquele momento, desencadeou-se cronologicamente uma série de acontecimentos com implicações ligadas à escola:

1937 – *Criação do Estado Novo;*

1937 e 1941 – *Vargas assinou mais de 20 decretos;*

1938 – *Surge o Decreto Lei 383 que veda aos estrangeiros entre outras coisas:*

Art. 2 – É-lhes vedado especialmente:

Organizar, criar ou manter sociedade, fundações, companhias, clubes e quaisquer estabelecimentos de caráter político, ainda que tenha por fim exclusivo a propaganda ou difusão entre os seus compatriotas de idéias, programas ou normas de partidos políticos do país de origem. As mesmas proibições estendem-se ao funcionamento de sucursais e filiais ou delegados, prepostos, representantes e agentes de sociedades fundações, companhias, clubes e quaisquer estabelecimentos dessa natureza que tenha no estrangeiro a sua sede principal ou sua direção. (Apud Bärnert-Fürst – op cit)

Como decorrência deste artigo, indiscutivelmente, os jornais escritos em alemão, foram extintos. Posteriormente, também as escolas alemãs ou foram

portuguesa no caso, vai sofrendo mudanças ao longo do tempo.

fechadas, ou passaram à responsabilidade do Governo. Segundo a autora, o Governo Vargas estabeleceu um objetivo nacionalista para a escola. Todas as escolas que ministravam o ensino em alemão deveriam passar a ministrá-lo em língua portuguesa e oferecer um “*ambiente de brasilidade*”. Naquele período as escolas alemãs chegaram a um número de duas mil e, em sua maioria, foram fechadas; outras passaram à responsabilidade do governo do estado.

Durante o período Vargas houve uma vigilância fortemente voltada para a questão de uso de outra língua que não fosse a portuguesa. Muitos foram os relatos de pessoas mais idosas a respeito das punições sofridas por falar o alemão ou em seus lares ou mesmo na escola. Outras pessoas lembram dos seus primeiros anos de “escola” em que a língua de instrução era alemã e o conflito ao passar para o português. O senhor F. A. L. lembra dessa experiência conforme se pode ver a seguir:

Iach, unsa chol vo tsói ioua kans deutch, noheia vóse mistura, deutch un brasilionich, iach ti tsoi vomah son to, is khein brasilionich vót que fal in te chol, alles deutch. Ti anre tsói iare, to vó tan mistura, vo deutch un brasilionich mit que lend. (1996)

(Sim nosso ensino, durante dois anos, era somente em alemão, depois uma mistura, do alemão e brasileiro, (...) então nos dois primeiros anos dá para falar que não aprendia nenhuma palavra em português na escola, tudo em alemão. Nos dois anos seguintes, havia então a mistura, aprendia-se alemão e português.)

A proibição, conseqüentemente, passou a fazer parte de uma espécie de memória coletiva. Por outro lado, foi-se estabelecendo um mito do *monolingüismo brasileiro*, ou seja, a crença de que no Brasil, somente a língua portuguesa é falada. Isto leva, inevitavelmente, a uma invisibilidade das línguas faladas pelos ascendentes alemães, que, de uma forma, recuperaram um “alemão/brasileiro”. Este, de acordo com a pesquisa de Damke (1997) formaram uma língua alemã(brasileira) a qual, em sua tese, chamou de *Brasilideutsch*. Seu estudo sociolingüístico teve como campo principal de observação uma pequena comunidade de agricultores localizada na região das Missões no Rio Grande do Sul, local onde os primeiros grupos imigrantes se fixaram por volta de 1824 e de

onde se iniciaram as ondas migratórias (percurso mostrado pelos professores pesquisadores Walter Koch e Altenhofen/UFRGS. através de mapas cobrindo R.G.Sul, Santa Catarina e parte do Paraná). Damke descreveu em sua tese o *Hunsrückisch* e o *Brasildeutsch*, sendo que o primeiro, segundo o autor, é uma mescla surgida pelo contato de vários dialetos coexistindo na região. Quanto ao segundo, o *Brasildeutsch* foi se formando a partir da mistura do *Hunsrückisch* e a língua local; ou seja, o português.

A situação lingüística mostrada pelo autor referido coloca-nos uma situação invisível, a de que no Brasil outras línguas são faladas. Em outras palavras, há contextos bilíngües nos quais, ainda hoje, os falantes conservam a língua de seus pais e/ou avós. Justamente por ser invisível não se tem no país uma educação bilíngüe destinada a contextos “imigrantes”.

Em outros países como os Estados Unidos, Inglaterra e Suíça a educação bilíngüe relaciona-se com os movimentos migratórios e com os movimentos políticos reivindicatórios de igualdade de oportunidades educacionais. Na Irlanda e País de Gales a educação bilíngüe pode ser entendida a partir do surgimento do nacionalismo e dos movimentos dos direitos lingüísticos.

A busca por uma educação bilíngüe não ocorreu aleatoriamente. Uma das motivações fortes foi decorrente de agrupamentos de comunidades étnicas falantes de uma língua diferente daquela falada no país. Paralelamente, considere-se a força política dos grupos étnicos para atingir o intento. Diante do exposto, parece não ser possível ver a educação bilíngüe dissociada de sua história.

No Brasil, a educação bilíngüe, em contextos imigrantes, inexistente. As crianças que vivem em comunidades bilíngües decorrentes de imigração, vêem-se sem qualquer tipo de apoio por parte das instituições competentes no que tange a um programa educacional diferenciado e/ou bilíngüe. Isso mostrou-se no estudo de Jung (1997), pois na comunidade rural por ela estudada, em nenhum momento, percebeu algum tipo de orientação por parte da Secretaria Municipal de Educação oferecido à professora que trabalhava no contexto bilíngüe e bidialetal. Contudo, a professora, por mostrar-se sensível a estas questões lingüísticas, intuitivamente

transitava de uma língua para outra, auxiliando assim seus alunos no processo de ensino/aprendizagem. Assim fazendo, a professora conseguia levar a maioria de seus alunos ao sucesso. Mas, no município há casos de alunos que reiteradamente repetem de ano, passando a ser vistos como “crianças com problema” de aprendizagem, sendo, às vezes, encaminhados a fonoaudiólogos da própria prefeitura, à classes especiais e, em casos mais drásticos, são encaminhadas à APAE.

Cavalcanti (1996) levanta a discussão dos contatos que se estabelecem entre língua e cultura de grupos de colonizadores. Por outro lado, evidencia a questão que chama de “*mito do monolingüismo*”:

Diferentes grupos tendo diferentes histórias de contato com os colonizadores, tanto quanto tradições diferentes de línguas e culturas. Eles não podem ser vistos como um bloco monolítico. (Op cit : 178)¹¹

Tendo estas questões presentes, encontram-se fortes indícios para se questionar a “opção” por uma escola monolíngüe em português no contexto rural bilíngüe. Na verdade, em muitas das comunidades rurais bilíngües, como no caso do estudo de Jung (op. cit.) e no desta ora em estudo houve a escolha da língua portuguesa como veicular da instrução. Mas, na base desta escolha lingüística encontra-se a história vivida por muitas famílias presente em uma espécie de memória coletiva que não “permite” outra língua na escola a não ser a língua portuguesa.

Desta forma, pretendo, no desenvolvimento de minha tese, apresentar momentos de reflexão a respeito destas questões.

¹¹ A referida autora mostra que a Constituição Brasileira de 1988 garantiu a “educação bilíngüe” para a população indígena. Mas, embora haja esta garantia legal, hoje a educação indígena ocorre fora do sistema educacional oficial, muitas vezes com apoio das ONG(s).

CAPÍTULO 2 – Desenhando os Passos de Pesquisa

2.1. A Etnografia Escolar como Metodologia de Pesquisa

Tendo em vista a perspectiva que norteia meu olhar sobre uma comunidade rural delineada anteriormente, passo a abordar aspectos básicos da etnografia tomando principalmente como apoio os trabalhos de Erickson (1986/1989).

A etnografia tem uma história que se esboça ao final do século XVIII, segundo Erickson (1986/1989), com teóricos sociais da Idade Média. Ao início do século XIX, os intelectuais da época se interessavam especialmente por trabalhadores camponeses. Esse interesse foi decrescendo, manifestando-se na obra dos irmãos Grimm(s), retratando traços positivos dos homens comuns. Avançando no século XIX, a atenção dada pelos reformadores sociais se deslocou dos pobres para as populações proletárias das cidades industriais em crescimento. E, ao final do século XIX surgiu outra corrente de interesse voltada para certas pessoas consideradas incultas sobre as quais era conhecido. Neste caso, a atenção se voltara para povos iletrados tanto da África quanto da Ásia. O conhecimento foi se construindo a partir de relatos de viajantes. Estes relatos se tornaram mais detalhados e completos, motivando assim uma atenção científica por parte de antropólogos. Estes então, denominaram tais relatos como *etnografia*, significando: *Uma descrição monográfica dos modos de vida de povos que eram ethnoi; antigo termo que significava "outros"; ou seja, os bárbaros que não eram gregos.*

Na seqüência histórica, surge Malinowski, estudante da Universidade de Oxford. Este foi enviado por seus professores às colônias britânicas em cumprimento a uma expedição etnográfica. O pesquisador adquiriu uma visão muito próxima, íntima dos modos de vida cotidiana e das perspectivas dos significados de uma sociedade primitiva. A publicação do relatório etnográfico de

Malinowski foi, em 1922, constituindo um marco inicial em pesquisas desta natureza. Teve como título: *Argonauts of the Western Pacific*.

Hammersley e Atkinson (1983: 8) estabeleceram a descrição de culturas como objetivo primário da pesquisa etnográfica. Entendem que o etnógrafo deve participar da vida cotidiana das pessoas ao longo de um período de tempo, durante o qual deve observar *o que acontece naquele dado contexto*.

O princípio da reflexividade na pesquisa etnográfica (Hammersley, 1984) significa que as ações do próprio pesquisador estão abertas à análise da mesma forma como os demais participantes ou atores envolvidos. Por outro lado, o pesquisador não vai para o campo isento de determinadas crenças, padrões culturais, suas idéias, pois, todo esse conjunto poderá influenciar sua postura em face do *modus vivendi* do outro. As inquietações do pesquisador etnográfico também deverão ser transportadas para o relatório etnográfico.

Há uma perspectiva interacionista na pesquisa de caráter etnográfico; assim o pesquisador nota e anota, em seus registros, como os participantes constroem ativamente o sentido de seus ambientes, como preservam suas identidades e interesses, como os mesmos negociam suas ações. Dado esse caráter interacionista, a investigação etnográfica atenta para a necessidade de o pesquisador ter sempre em mente cinco pontos significativos conforme indicados por Erickson (op. cit.):

1. *a invisibilidade da vida cotidiana* – isto leva a uma pergunta básica: *o que está acontecendo aqui* ? Embora pareça uma pergunta sem muito sentido, ela traz à tona o fato de que a maioria das vezes o cotidiano passa invisível pelos atores como decorrência da familiaridade e, às vezes, pelas contradições vivenciadas (cf. Pereira e Jung 1998). Sempre que o pesquisador se fizer esta pergunta durante seu trabalho, estará ressaltando o caráter reflexivo da pesquisa. Por outro lado, ao construir respostas para *o que está acontecendo aqui*, o pesquisador e docente, quando for o caso, estarão sendo ajudados a tornar o *familiar algo estranho e interessante*. Desta forma, o que estava invisível pela força do cotidiano passa a ser problematizado; Spindler (1982: 23) exemplifica notavelmente a questão da invisibilidade do familiar cotidiano e a questão do estranhamento:

Tornar o estranho familiar não era o problema em fazer etnografia em escolas nos U.S.A. Quando eu (George Spindler) comecei o trabalho de campo em 1950 em West Coast, em uma escola elementar, o que eu observava era de fato muito estranho, uma vez que era um espelho de minha própria cultura estranhada, eu não podia vê-la a princípio (...) Mas, eventualmente, eu comecei a ver os professores e os alunos como "nativos", engajados em rituais, interpretações, ocupando papéis, envolvidos em pequenas percepções seletivas, em conflitos culturais, em redes sociométricas, assim por diante. Eu comecei uma transição cultural do familiar para o estranho e de volta para o familiar.

2. *Há uma necessidade de adquirir um conhecimento específico através da documentação de certos detalhes da prática concreta* - isto porque não basta uma resposta oriunda de somente uma direção; ou seja, não basta que somente o professor responda o que *está acontecendo*, há um conjunto de fatores na construção desta resposta. Em termos dos atores envolvidos, principalmente, encontram-se os alunos. Há o contexto escolar com seus objetivos, orientações gerais. O fazer de cada um, portanto, é marcado por reflexos dos demais envolvidos.
3. *É preciso considerar os significados locais* – certamente porque, embora haja uma aparente semelhança em situações escolares, há peculiaridades que distinguem umas das outras. Por exemplo, a forma como as interações conversacionais se estabelecem, certamente, tem relação com, os modelos culturalmente construídos nas comunicações sociais (famílias, amigos, encontros sociais). Tais modelos estarão norteando os momentos para falar e calar, para perguntar direta ou marcá-las de outra forma (em tons prosódicos por exemplo);
4. *Há necessidade de ter conhecimento comparativo de diferentes meios sociais* – a saber, ao considerar as relações entre o contexto dado e seu ambiente social mais amplo, o pesquisador terá auxílio ao buscar estabelecer o *que está acontecendo* no próprio contexto. Esta ajuda procedente do contexto social mais amplo poderá explicitar os modelos transpostos para as interações em sala de aula.

Finalmente, o pesquisador etnógrafo se vale de várias fontes de dados, minimizando o risco de confiar em um único tipo de dado, que poderia resultar em interpretações ou equivocadas, ou pouco fundamentadas. Para tanto, o pesquisador se utiliza de gravações tanto em áudio quanto em vídeo, entrevistas informais complementares originárias de registros descritivos da observação no campo. Considerando-se, desta forma, a diversidade de fontes, o etnógrafo experiencia a possibilidade de uma triangulação através da qual poderá comparar os dados, resultando estes em confirmação ou desconfirmação das asserções levantadas.

2.2 Metodologia de Pesquisa

A pesquisa de cunho etnográfico, objetivando construir sentidos, ao responder à pergunta : *o que está acontecendo aqui*, considera, primordialmente, o contexto social. Neste, o pesquisador precisa captar a dinâmica das relações e interações do dia – a – dia. Sendo assim, precisa estar atento no sentido de apreender as forças presentes no contexto do estudo, precisa identificar as estruturas de poder e as formas de organização do trabalho pedagógico, considerando os papéis e as ações dos sujeitos em situações interacionais. Em se tratando de um contexto escolar, a pesquisa do tipo etnográfico certamente permitirá ao pesquisador capturar a dinâmica presente em sala de aula. Acrescente-se, ainda, que este tipo de metodologia permite um plano de trabalho mais flexível, podendo o pesquisador rever o foco da investigação, ajustando-o quando necessário, reavaliando os instrumentos e até mesmo repensando os fundamentos teóricos de apoio.

Em se tratando de uma pesquisa baseada em escola rural inserida em uma comunidade predominantemente de ascendência germânica, o caráter etnográfico parece ser o mais pertinente. Principalmente porque há um conjunto de elementos a serem considerados, conforme passo a colocar. As pessoas se organizam naturalmente em grupos sociais e, neles, constroem conjuntamente significados

que se manifestam na linguagem utilizada pelo grupo, nas crenças (inclusive religiosas), enfim, em suas manifestações culturais em geral. Todo esse conjunto resulta por distinguir um grupo social de outro. As construções sociais de significações vão sendo tecidas pelas interações diversas que se estabelecem, conforme Erickson (1990) nas micro/culturas. Estas, por sua vez, podem ser representadas, desde pelo menor grupo social ou comunidade lingüística (a família) até pelo maior grupo, a comunidade de fala onde os sujeitos vivem. Por outro lado, cada indivíduo se inscreve em diferentes e diversos outros grupos. Em outras palavras, as pessoas assumem papéis associados às redes das relações sociais a que se inscrevem. Nestas instâncias, os sujeitos ocupam papéis e, de acordo com os mesmos, podem identificar-se como pertencentes a um grupo, ora no trabalho, ora como chefe de família, ora como aluno e assim por diante.

Malufe (1992) em seu trabalho sobre Goffman, caracteriza de forma pertinente tanto a questão do status quanto ao papel ocupado pelo sujeito na sociedade. Segundo o autor:

Abstratamente, status é uma posição num determinado padrão (...) o status de qualquer indivíduo significa a soma total de todos os status que ele ocupa (...) O papel representa o aspecto dinâmico do status. O indivíduo é socialmente investido num status e ocupa em relação a outros status. Ao efetuar os direitos e deveres que constituem o status, está desempenhando um papel. (Malufe, 1992: 71)

Nesta linha de colocação exemplifica a questão do status/papel com a figura do professor. O mesmo tem um papel na sua estrutura familiar na qual é chefe de família; no contexto social, especialmente no campo profissional, ocupa o papel de professor, perante a comunidade, na igreja ocupa o papel de *ministro da igreja*, sendo responsável pela realização de cultos religiosos; no clube social é membro da diretoria. Este conjunto de papéis lhe confere o status de *líder comunitário*.

Estas questões apontadas acima dizem respeito a uma macroestrutura social. Na escola, entretanto, estas relações se reproduzem em um micro-contexto. Assim sendo, os instrumentos de coleta de registros são de grande

relevância. Suas fontes se dividem em duas direções: *social e documental*. No primeiro caso, trata-se dos modelos que se estabelecem no contexto macro, cujos reflexos se fazem sentir no contexto micro de sala de aula; no segundo caso, trata-se de levantamento de documentos/orientações com relação ao fazer didático/pedagógico em contexto bilíngüe e sala de aula bidialetal. A partir deste estabelecimento, foi proposto o grupo a ser pesquisado. Ressalta-se, no entanto, que há um grupo primário sobre o qual a atenção se volta mais detalhadamente e um secundário, como uma espécie de pano de fundo da pesquisa.

O quadro abaixo pretende ser representativo do universo da pesquisa, considerando o grupo primário:

S.M.C.E.	ESCOLA					
Secretaria de Educação	Equipe de Ensino	Professor	Alunos Monol. port.	Alunos Bilíngües	Zeladora	Famílias
1	1	1	2	3	1	5
Total de Sujeitos.....	14					

Quadro Amostra Pessoal

Este quadro é representativo dos sujeitos centrais da pesquisa, outros sujeitos, entretanto, serão envolvidos conforme a necessidade, sempre de acordo com o caráter etnográfico da pesquisa.

Em termos documentais, a busca de dados, basicamente, tem como fonte os registros escritos ou da Secretaria de Educação ou mesmo atas do Livro de Registro escolar, também entrevistas tanto com a Secretária de Educação ou responsável pela equipe de ensino. Levantamentos que permitirão conhecer o tipo de orientação e mesmo o tipo de proposta político/pedagógica que orienta a

escola rural. Tendo, finalmente, definido as fontes e os sujeitos desta pesquisa, resta explicitar os instrumentos, que são gravações em áudio e vídeo, anotações de campo, entrevistas informais e relatos verbais (vinhetas narrativas). A forma e o momento em que estes instrumentos foram utilizados serão abordados na seção seguinte. Passarei a abordar como se processou a escolha da comunidade e a escola rural do estudo.

2.2.1 A Escolha da Escola Rural: contatos preliminares

Ao final de 1994 tive os primeiros contatos com o município cuja escola rural passou a ser o campo de minha pesquisa. Inicialmente, meu interesse estava voltado para a outra comunidade rural que passou a ser campo de pesquisa de Jung (1997). Isso porque, pelo fato de ter não somente um relacionamento profissional e de amizade com a referida pesquisadora, teria a família da mesma como referência naquele contexto. Ao me deslocar para o campo, então, passei duas semanas na casa da família Jung. Naquele contexto rural havia somente uma escola cujo regime de funcionamento era multisseriado¹² Minha anfitriã tinha a experiência de ter sido moradora daquela comunidade desde a tenra idade. Havia estudado naquela escola e tinha uma história de vida que via se repetir em algumas crianças. Desta forma, a minha sensibilidade de pesquisadora foi indicando uma outra comunidade rural. Além do que, a professora, embora tivesse autorizado a pesquisa em sua classe, mostrava-se muito ansiosa. Finalmente, duas pessoas envolvidas em uma pesquisa participante, ao mesmo tempo, certamente não conseguiriam desenvolver um trabalho de pesquisa plenamente satisfatório.

Diante destas questões, procurei a Secretaria Municipal de Educação para solicitar autorização para selecionar uma outra escola rural. O órgão público em

¹² No ano de 1998 a escola e outras rurais similares, foram desativadas por apresentarem um baixo número de crianças. Algumas escolas passaram a ser núcleos, recebendo alunos das microrregiões. Este processo é chamado de *nuclearização*, implantado pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (S.M.E.C.E.)

questão já havia autorizado a pesquisa no município e, então, em reunião com a equipe de ensino, procurei saber qual das comunidades rurais mais se assemelhava com aquela onde, a princípio, faria meu trabalho de campo. A S.M.E.C.E. indicou algumas escolas e proporcionou algumas visitas às escolas possíveis dentro do perfil esperado. Finalmente, a partir de conversas informais com os professores, em horário de recreio, fui me aproximando da escola rural de São Pedro¹³.

No ano de 1994 eu havia ministrado um curso para os professores da rede municipal daquele município e passei a conhecer superficialmente os mesmos. Assim, ao chegar à comunidade, um dos professores que havia feito o curso recebeu-me com atenção. Passei a negociar com ele, minha entrada naquele campo. Guardava em mente uma orientação etnográfica de Erickson (1982 a): *“negociar a entrada (no campo) significa ambas as coisas: um primeiro passo e um processo continuado”*.

O meu ingresso na comunidade, certamente, deveria ser bem encaminhado, principalmente, eu deveria contar não só com o apoio mas com a apresentação de alguém “bem visto” pelos moradores. Preferentemente, por alguém de dentro da própria comunidade. Isto porque contava com, pelo menos, dois fatores não muito propícios a minha aproximação: 1º) a comunidade se mantém muito fechada; 2º) a minha cor, conforme se pode ver na foto da seção 2.2.2, contrastava com a dos moradores e isso não era muito “bem visto”. Procurei conversar sobre estas questões, principalmente para saber se não estava sendo precipitada ao pensar desta forma com relação ao fator cor/aceitação. Assim, estabeleci contato com uma moradora da comunidade e que não pertencia ao mesmo grupo étnico majoritário da comunidade. O objetivo era saber como ela e seu marido viam ou mesmo avaliavam esta questão da aceitação do “outro”, do “estranho”. Ela iniciou sua fala referindo-se à chegada deles no local; posteriormente, referiu-se a minha chegada:

¹³ Estou usando o próprio nome da comunidade com autorização dos moradores da mesma que gostaria de ver o nome divulgado no trabalho.

(...) eu acho que se não conhecesse daí era difícil, né! Mesmo caso seu veio ali, né! Se você não tinha assim uma pessoa que apresentava na comunidade, chegasse assim no meio deles, e não // é que você encontrô a gente ali, que, né! Se fosse só, no meio, você achava dificuldade, que eles são uma pessoa muito fechado. Eles não são de chegá... (E.P. 08/08/1996)

Ainda durante a mesma conversa, perguntei-lhe sobre a questão cor da pele, se este aspecto também servia como fator de afastamento, ao que ela respondeu:

Sim, eles fica afastado, principalmente os mais velhos, né! Daí eles fica mais // eu não sei explicá, mais eles fica mais // eles // acha mais difícil assim nessa parte, da pessoa não sendo da origem deles (...) depois que você pegá conhecimento com eles vai se indo // mas pra chegá não é fácil. (E. P. 08/08/1996)

Tendo em vista esta visão êmica¹⁴ visto que provém de alguém morador da comunidade, indubitavelmente, eu tinha clareza de que contatar o professor e contar com seu apoio significava um passo importante; contudo, ele representava um segmento daquela comunidade rural. Certamente outras lideranças precisariam ser consultadas. Com apoio e acompanhamento do professor, contatei o presidente comunitário. Na ocasião, falei-lhe de minha pesquisa, das razões por que gostaria de desenvolvê-la naquela comunidade rural. Enfim, guardava o princípio de que:

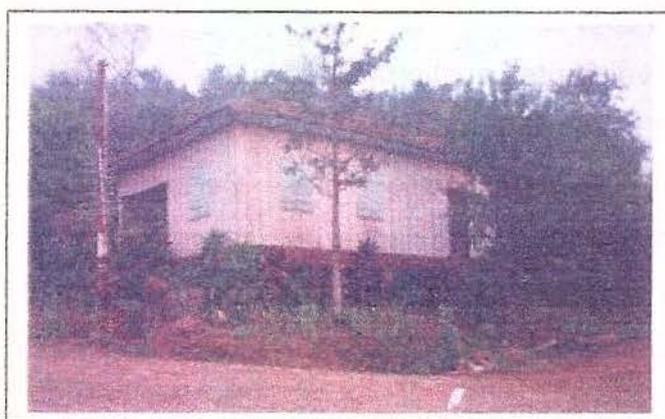
O processo de negociar a entrada envolve contatar as várias partes que estarão envolvidas e serão afetadas pela pesquisa, explicitando-lhes os propósitos e procedimentos da pesquisa, obtendo o consentimento para realizar filmagens (e aplicação) de outros instrumentos para a coleta de dados. (Erickson 1982 a : 44)

Obtive a autorização para a realização do trabalho de campo, inclusive me foi cedida a casa da comunidade para que eu me instalasse durante o período de permanência, que durou de agosto a início de novembro de 1996. Nesse período me afastei do campo por duas vezes, em final de semana e no período das eleições municipais. Esta última saída foi estratégica com o objetivo de não tomar

¹⁴ Este termo está sendo empregado ao longo da tese com o sentido de “visão interna” que o grupo faz de si mesmo.

partido, uma vez que, sutilmente, alguns moradores homens da comunidade procuravam saber qual o meu posicionamento político, no município. Eu não poderia apoiar x ou y porque, se o fizesse, denotaria uma postura político-partidária que, possivelmente, implicaria em constrangimentos desnecessários; além disso, o trabalho de pesquisa não se vinculava politicamente a um partido ou outro.

Uma vez tendo aceito permanecer na casa da comunidade, procurei a Secretaria para obter algumas coisas básicas para me "alojar". Pode-se ver na fotografia a seguir a fachada da casa em questão.



Casa da Comunidade Rural

Esta casa foi construída pela própria comunidade, destinando-se aos professores que lá residissem para prestar trabalho de docência. Esta prática acontecia porque no início, quando os pioneiros chegaram, não havia escola mantida por qualquer órgão público. Os pioneiros, então, organizaram a escola, escolhendo e contratando os serviços de "professores"¹⁵. Estes, na maioria das vezes, vinham de outro lugar para morar na comunidade, esta, por sua vez, oferecia-lhes a moradia em frente à escola.

¹⁵ Estes nem sempre, ou na maioria das vezes, não eram pessoas devidamente habilitadas ao serviço do magistério. Tratava-se de pessoas com um pouco mais de escolarização e que poderia ensinar as crianças; ou seja, alfabetizá-las.

Posteriormente, quando a Prefeitura, através da S.M.E.C.E. assumiu as escolas rurais, a casa da comunidade passou a ser depósito da escola, perdendo sua função primária. Finalmente, em dezembro de 1997, foi vendida para um morador de outra comunidade rural.

2.2.2 A Coleta de Dados e a Observação Participante

Conforme foi dito no final da seção anterior, a escola rural municipal Pio X foi a escolhida para o estudo. Esta escola traz consigo uma história peculiar ao considerarem-se as mudanças sofridas ao longo do tempo. Sua fundação é datada de 1965 sob responsabilidade dos pioneiros, colonizadores da região. Era uma construção rústica, segundo depoimento da primeira professora, com condições precárias para o fim a que se destinava.

Quando a professora Ana, primeira a lecionar naquele contexto iniciou seu trabalho de docente, não havia completado quinze anos. Durante a entrevista (parte dos nexos) do dia 28/10/1996, a professora lembrou-se de algumas peculiaridades da “escola”:

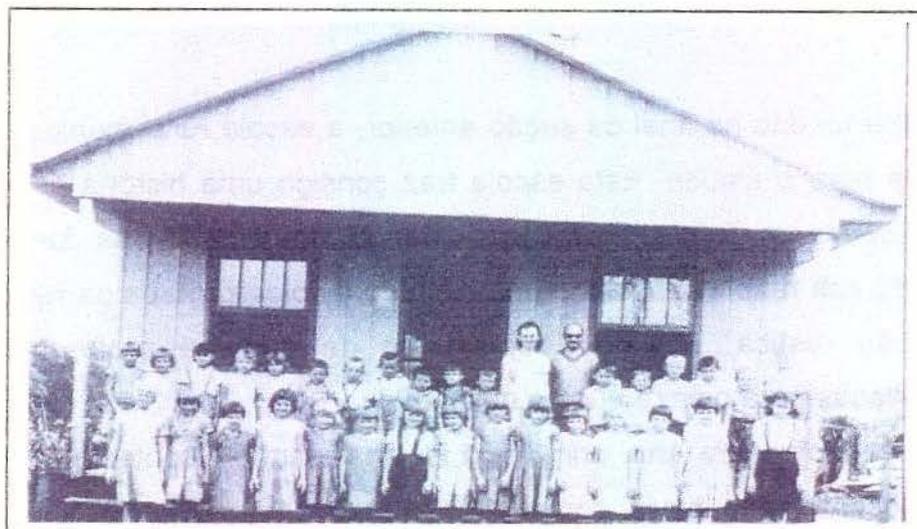
(...) começá num lugar assim, puro mato, né, sem escola nem material, nem quadro tinha, carteira pras crianças sentarem. As crianças sentavam assim em banquinhos improvisados, cepo de árvore mesmo, cepinho, né ! Sem soalho, né ! chão batido, cercado de bambu, coberto de // [tipo sapé] é // não era madeira e não era // mãe da professora contribui: parece que era capim, alguma coisa assim. Era um galpãozinho ! Rústico, né ! (A. W. em 28/10/1996)

As condições eram desfavoráveis para um bom aproveitamento escolar, mas as crianças mostravam avanços: *sempre trinta e cinco* (crianças na sala) e *a gente alfabetizava, fazia de tudo. E eles aprendiam, havia rendimento. E hoje não tem mais rendimento.* (A. W. 28/10/96)

Em 1967 a Sipaí Colonizadora construiu uma casa onde a escola passou a funcionar. Foi construída com madeira e funcionou em classes multisseriadas. Segundo a professora, naquele período, as famílias eram muito numerosas (nove

a doze filhos). Sendo assim, a classe reunia um número elevado de alunos e o atendimento era multisseriado em função do reduzido número de salas destinadas às aulas.

A fotografia a seguir mostra a inauguração da escola construída pela Sipal Colonizadora e foi gentilmente cedida pela primeira professora da escola.



Escola Pio X ano de 1967

Após a emancipação política do município, a Prefeitura tomou para si a responsabilidade da educação primária. Foi então construída a nova escola, desta vez, em alvenaria. Nessa “nova escola” é que concentro minha atenção.

A escola passou por várias mudanças e continua passando, sempre objetivando melhoria na qualidade dos serviços prestados. Ou seja, a título de exemplo tomo o período de 1995/6 a 1998. No início de 1995/6 a maioria das escolas rurais municipais funcionava em regime multisseriado; em 1997 como decorrência do número reduzido de crianças, a Prefeitura juntamente com a S.M.C.E. decidiu desativar algumas escolas rurais, muitos dos alunos passaram a estudar na “cidade”, em uma escola conveniada entre C.N.E.C. e a Prefeitura, esta responsabilizava-se pelo transporte dos alunos. No ano de 1998 outra decisão política-educacional foi tomada, neste caso, levando as crianças de volta

para as comunidades rurais. Há uma peculiaridade, entretanto. Algumas escolas que reuniam melhores condições estruturais físicas e que se localizavam nas imediações de outras comunidades rurais em uma espécie de “centro geográfico” passaram a funcionar como “núcleos”. Quanto aos professores nem sempre são experientes em trabalhar em contexto rural, cujas características lingüísticas apresentam uma realidade bilíngüe e bidialetal. Muitos deles têm a prática de trabalho em escola da “cidade” onde vigora o monolingüismo - o português. Embora muitas comunidades rurais tenham características lingüísticas e culturais mais ou menos próximas, há especificidades que as separam. Os modelos tidos pelas crianças certamente não serão os mesmos que aqueles de seus colegas e mesmo de seus professores. É possível que estas mudanças levem a um novo impacto na formação escolar destes alunos. Assim, tem-se aí uma nova perspectiva para pesquisa.

Quando cheguei ao campo para o trabalho de pesquisa, os moradores da comunidade já haviam sido informados sobre a minha chegada, sobre o que eu faria naquele contexto. Mas, embora minha presença não causasse surpresa, eu sabia que não poderia iniciar minha observação participante de imediato. Desta forma, procurei ficar exposta ao máximo, sem, no entanto, “invadir” o espaço do outro de maneira frontal. A casa da comunidade à qual me referi, localizava-se em frente à escola. Esse era um elemento positivo a meu favor. Decidi, então, deixar portas e janelas abertas: sentava-me em uma varanda e ficava folheando um livro. Isto me permitia observar, e aos poucos ia me familiarizando com o novo ambiente. As crianças passavam e olhavam curiosas mas distantes, receosas. Havia algumas “histórias” contadas pelos pais de que negros eram perigosos, que roubavam crianças. Tomei conhecimento destas “histórias” em conversa informal com uma moradora da comunidade e que trabalha na escola Pio X. Certamente, isto justificava o medo que as crianças sentiam de se aproximar, precisavam algum tempo para romper a barreira do medo.

Eu tinha em mente a orientação etnográfica de Erickson (1982 a) a respeito da observação participante:

Você precisa conhecer algumas coisas que são localmente significativas naquele conjunto particular, definições do que é apropriado, comportamentos e outros traços costumeiros da vida diária naquele lugar. (op. cit. 47)

Sendo assim, entendia que tanto eu quanto as crianças precisávamos de um tempo de espera. As informações que eu tinha das crianças, tomei-as através do professor e da S.M.E.C.E.. Eu não as conhecia pessoalmente. Por outro lado, as crianças ouviram o ministro da igreja anunciar ao final do culto que uma professora/pesquisadora iria para a comunidade. Ouviram também seus pais falar a respeito, mas elas não faziam idéia de como era esta pessoa. Eu estava completamente exposta e com receio de colocar alguma palavra de forma inadequada, de fazer algum gesto que pudesse ser mal interpretado, pois isto poderia resultar em ter que recomeçar uma nova aproximação.

Aos poucos as crianças foram percebendo que o professor delas, a dona do bar/mercearia, a zeladora, a moça atendente do posto telefônico visitavam-me freqüentemente. Arriscaram, então, perguntar à zeladora se eu as receberia bem. A zeladora falou-lhes que eu não “representava perigo”, que poderiam ir “à minha casa”. Após quase duas semanas de estada no campo, recebi um grupo de adolescentes em “minha casa”. Falei-lhes de meu trabalho, mostrei-lhes meus equipamentos de trabalho, o gravador, a filmadora, minha máquina fotográfica e o computador. Ficaram encantados e pediram-me para filmar um jogo de futebol. Fizemos a filmagem no dia seguinte. No mesmo dia, à tarde, recebi a “visita” de um grupo de crianças. Olharam tudo e em seus olhos havia uma clara expressão de espanto. Também filmei as brincadeiras das crianças. Na mesma semana, o professor chamou os alunos para assistirem, na sala da biblioteca, ao filme dos jogos e das brincadeiras. Foi um grande momento de descontração, a partir daí, não fiquei mais só, tinha a companhia de crianças e adolescentes. Os menores, crianças de pré-escolar e 1ª série, precisaram mais tempo para se acostumar comigo, mas, as crianças da 3ª série, demonstraram logo muito carinho pela minha pessoa. Passaram a me convidar para acompanhá-los até a escola,

disputavam para pegar em minha mão¹⁶, para levar o gravador enquanto nos dirigíamos para a escola.

Aos poucos comecei a minha observação participante de forma mais dirigida. A escola funcionava com duas classes bisseriadas. O professor Geoffrey era responsável pelas turmas de 1ª e 2ª séries e o professor Paulus lecionava para as turmas de 3ª e 4ª séries. As duas classes tinham uma disposição espacial semelhante, os alunos sentavam-se em carteiras individuais dispostas em fileiras conforme se pode ver na fotografia abaixo:



Fotografia de uma das classes

Freqüentei algumas das aulas do professor Geoffrey e do professor Paulus, finalmente me defini por focalizar minha atenção na 3ª série. Várias foram as razões mas, principalmente, porque os alunos das séries iniciais se mostravam muito apreensivos com a minha presença. Este estado emocional não lhes permitia falar, permaneciam muito calados. Com os alunos da 3ª e 4ª séries isto não acontecia, demonstravam-se mais desinibidos e receptivos a minha presença. Após ter feito a seleção da turma, passei à observação participante propriamente dita. Fiz registros sistemáticos da rotina naquela sala de aula. Não precisou muito tempo para que eu deixasse de ser uma pessoa *estranha* na sala de aula, passei

¹⁶ O que aliás, era uma atitude “estranha” uma vez que na cultura daquela comunidade o toque físico era

a ser vista pelas crianças como uma outra “professora” a quem poderiam consultar, pedir ajuda, contar coisas do dia – a – dia. Houve momentos em que o pedido de ajuda ocorreu em “minha casa”. Houve um concurso de redação e um aluno decidiu participar; escreveu uma redação e levou-a para que eu lesse e conversássemos a respeito.

A observação participante foi utilizada como um método e a coleta de dados dessa pesquisa se valeu de gravações em áudio, somente uma gravação em vídeo, além disto, paralelamente, realizei entrevistas informais tanto com membros da comunidade escolar quanto externa, relatos verbais e vinhetas narrativas também foram utilizados.

Quanto às gravações em áudio, somente as iniciei a partir do momento em que me tornei “aceita” e familiar à sala de aula. A partir deste momento, gravei todas as aulas independentemente da disciplina, pois em qualquer uma delas seria possível observar os aspectos interacionais e os respectivos sentidos na construção do saber letrado. Havia sempre o cuidado de realizar gravações ininterruptas e, por esta razão, eventualmente, eram utilizados dois aparelhos. O uso do vídeo se restringiu a atividades no contexto macro; ou seja, em festas realizadas no clube social e na igreja onde foi filmada uma missa na qual se realizou a primeira eucaristia de um grupo de crianças. O padre autorizou a filmagem e a comunidade recebeu, como lembrança, uma cópia do filme. Na sala de aula, a filmadora causava uma ruptura muito acentuada da naturalidade tanto das crianças quanto do próprio professor. Em decorrência disto, somente um filme foi realizado. As anotações de campo, coletas em áudio e a própria observação diária foram mais freqüentes.

As entrevistas informais não se concentraram somente nas cinco famílias referidas no quadro de amostra já apresentado; foram envolvidos outros sujeitos, inicialmente no sentido de levantar um breve histórico da formação da comunidade. Ao iniciar as entrevistas com as pessoas mais idosas, algumas delas pioneiras da comunidade, senti um certo receio da parte delas. Pareciam arredias. Então convidei uma aluna do curso de Letras da UNIOESTE, moradora na cidade

muito restrito como será abordado na seqüência deste relatório etnográfico.

de Missal e falante do alemão, para me acompanhar. O convite foi aceito prontamente. Passamos então a visitar as famílias. A receptividade foi diferente quando eu estava acompanhada pela aluna. Essa aluna que passou à categoria de auxiliar de pesquisa, doravante *Camila*, mostrou-se muito desinibida e extrovertida. Então, quando percebia um certo constrangimento, fazia uma brincadeira em alemão o que desfazia o mesmo e a entrevista fluía. Posteriormente, passei a fazer entrevista com as famílias das crianças. Em todas elas senti grande receptividade, talvez porque as crianças tivessem feito o papel de "porta-voz", quebrando possíveis barreiras. Este instrumento de entrevista também foi utilizado para levantar informações com o professor, as pessoas da S.M.E.C.E..

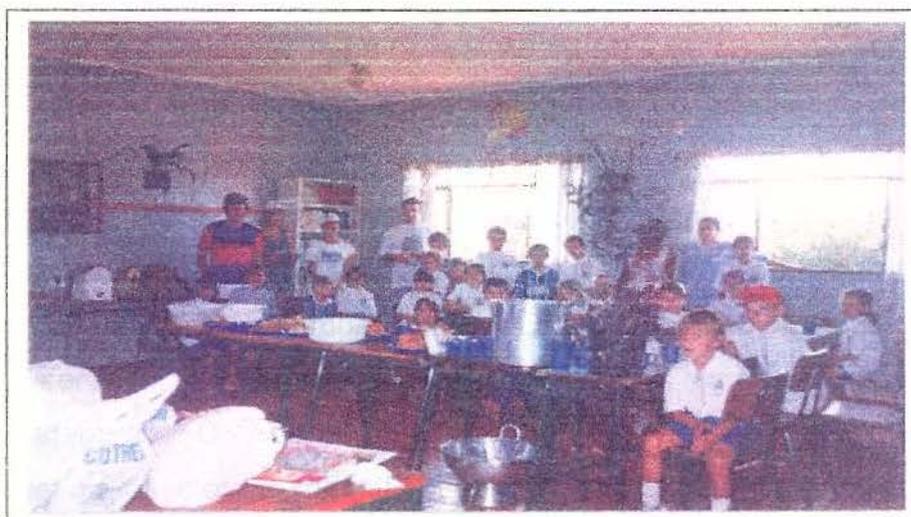
As entrevistas se mostraram altamente relevantes no sentido de determinar o uso das línguas na comunidade e as razões por que as famílias optaram por ensinar o alemão ou o "brasileiro" como primeira língua aos seus filhos.

Nos relatos verbais foram considerados não somente os dos alunos, mas também os dos seus pais e o do professor. Das crianças procurei envolver mais aquelas que, do ponto de vista do professor, eram considerados alunos com maior dificuldade na escrita do português (e de aprendizagem). Estas crianças se aproximaram de mim naturalmente e passaram a visitar-me diariamente. Assim, em um determinado momento, decidi olhar os cadernos das séries iniciais juntamente com eles. Na ocasião conversamos sobre as dificuldades e sobre o que eles conseguiam lembrar. Em outro momento, a partir do material dos cadernos, montei uma bateria de situação de fala espontânea e escrita e gravamos uma espécie de jogo do "certo" e do "errado". O foco desta atividade era averiguar qual a percepção que as crianças tinham em relação à diferença entre o uso da modalidade oral e escrita da língua. Esta possibilidade de percepção das crianças poderia se refletir na sala de aula no momento da execução das tarefas.

Alguns relatos verbais, principalmente de alguns pais das crianças se transformaram em vinhetas narrativas, outra parte dos relatos se perdeu, ao mudar-se a fita da gravação e ou por causa da má qualidade sonora.

Outros relatos foram colhidos em situações absolutamente informais durante o horário de recreio. Em tais ocasiões eu freqüentava a cozinha onde era servido o lanche para as crianças e para os dois professores. Naqueles momentos, falávamos sobre a escola, sobre as aulas, sobre as dificuldades das crianças.

Foram três meses de participação diária na escola, além disso participei de outras atividades fora da classe; passeio a um minizoológico em município vizinho - um pique-nique. É relevante comentar que a familiaridade buscada no sentido de *entender e aceitar a cultura do outro* começou a se instalar após um mês de "morada no campo". Mais precisamente no mês de setembro, quando fiz aniversário. As crianças perguntaram quando eu estaria aniversariando, eu lhes disse, mas não imaginava o porquê da pergunta. Na data, então, organizaram uma "festa surpresa". E para mim foi, de fato, surpresa. A zeladora organizou a sala para a festinha, as crianças prepararam cantos e algumas levaram flores do campo. A fotografia abaixo mostra como foi o ambiente da festa.



Festa de Aniversário no campo

Concluída esta etapa, era necessário sistematizar os passos para a realização da análise etnográfica, considerando sempre a orientação etnográfica com base em Erickson (1986, 1989). Segundo o autor, a visitação vicária ao

contexto do estudo, permite ao pesquisador uma melhor maneira de descrever e comparar protótipos de asserções fundamentais, também de construtos analíticos.

Cabe ao pesquisador analista uma tarefa em termos da análise dos registros, a saber, gerar afirmações através da indução, cujo processo se efetiva examinando-se o corpus de dados, revisitando-se todo o conjunto de notas de campo, obtidas das gravações (entrevistas). A revisitação aos registros deve se realizar reiteradamente; assim será possível verificar a validade das afirmações que o pesquisador vai levantando. Paralelamente, o pesquisador deverá buscar provas a favor e contra. Para isto, no entanto, deverá refletir sobre que tipo e grau de conhecimento tem do contexto para *dizer o que diz, interpretar como interpreta*. Para que o relatório etnográfico se mostre mais imparcial possível, mais isento de etnocentrismo, o pesquisador estará incorporando em sua análise a interpretação das pessoas envolvidas; em outras palavras, estará refletindo a visão êmica das categorias significativas do próprio grupo. Sugestões e correções feitas pelas pessoas envolvidas também auxiliam numa construção mais fiel do que o pesquisador pretende.

A construção dos sentidos sociais só foi possível após um período que chamaria de "quebra de gelo", ou seja, graças às conversas informais, no início, muito tímidas. De um lado, as pessoas demonstravam receio de "falar errado" perto de uma professor/pesquisadora que foi de São Paulo, da UNICAMP para aquele contexto pesquisar. Por outro lado, eu sentia receio de parecer "mais agressiva" do que estava sendo e assim, dificultar o processo de entrosamento no contexto escolar. Mas, estes sentimentos me permitiram conhecer um pouco mais daquele ambiente, do funcionamento geral da escola.

Tendo em vista que muitos dos registros são originários de transcrição de áudio, entrevistas e conversas informais, adotei a ortografia convencional do português, indicando as variantes fonológicas encontradas na fala dos participantes. Não há, portanto, uma visão preconceituosa em relação a esse comportamento lingüístico.

No decorrer desse relatório etnográfico, serão encontrados traços como : *depois que nós vinha, já tava, até deixô* e outras formas que, na verdade,

mostram a presença de traços graduais e descontínuos (Bortoni, 1995) presente no contexto rural em estudo.

Em termos da análise do áudio, há que se acrescentar a preparação dos registros. Estes, principalmente as informações gravadas em áudio, passaram por roteirização e também por uma releitura das notas de campo. A primeira fase; ou seja, a revisitação aos dados chamada por Erickson (op. cit.) de *visionamento*, permitiu uma retomada geral das questões do contexto macro. Posteriormente, ao trabalhar novamente com o conjunto dos registros, cheguei ao que Erickson (op. cit.) chama de *revisitação vicária*. Esta fase, após um período de distanciamento, permite ao pesquisador uma reconstrução mental do campo da pesquisa.

No prosseguimento da preparação dos registros com vistas à análise, selecionei uma aula tida como típica, procurando focalizar as Estruturas de Participação presentes; como o conhecimento das estruturas da modalidade escrita paulatinamente foi se construindo através da interação aluno/professor/LD, e como o modelo das relações dialógicas na família se refletiam na sala de aula convertendo-se em “parâmetros” para distribuição de turno.

Conforme coloquei no início dessa seção, dois momentos estariam norteando minha análise, um deles referente aos passos a serem seguidos do ponto de vista etnográfico e o segundo, sem desvinculação do primeiro, o arcabouço teórico de sustentação. Este será o tema da Parte II, a seguir.

PARTE II

CONSTRUINDO O ARCABOUÇO TEÓRICO

CAPÍTULO 3 – Bilingüismo e Educação

3.1 Políticas Educacionais em Contextos bi(multi)lígües

Os aspectos conflitivos como os comentados na seção acima e com os quais se deparam as crianças, na escola, de certa forma respaldam-se nos tipos de programas educacionais. Conforme referência aos modelos, inicialmente mencionados na seção 3.3, passo a retomar a discussão nesse momento. Em alguns países como Estados Unidos e Inglaterra, no caso das pertencentes a grupos étnicos minoritários, tem havido a oferta de instrução nas duas línguas faladas. A questão problemática, no entanto, é a instrumentalização em uma língua preferida (no caso o inglês) e o enfraquecimento paulatino da outra língua (a materna das crianças dos grupos minoritários). Grosjean (1982) e Skutnabb-Kangas (1981). A situação problemática deste tipo de programa encontra-se justamente no fato de o mesmo servir de ponte para uma maior valorização da língua majoritária e o enfraquecimento (desvalorização) da língua minoritária, em outras palavras, do vernáculo usado pelas crianças.

Mais recentemente, ou precisamente, no ano de 1995, a Bolívia formalizou um projeto de educação bilígüe. Na referida proposta a preocupação básica centrava-se no fato de que as línguas deveriam receber o mesmo status, razão por que a língua e a cultura dos grupos falantes de línguas indígenas como o Quechua, o Aimara e o Guarani deveriam ter o mesmo tratamento. A preocupação

altamente significativa era que não fossem usados o espanhol e uma destas línguas como um pretexto para o desenvolvimento de habilidades na língua do colonizador, o espanhol, e num dado momento se sufocasse a língua/cultura materna. A preocupação com a igualdade de tratamento se manifesta desde a forma de elaboração dos materiais didáticos (mesma forma, capas e ilustrações coloridas, atrativas em ambas as línguas) até a preparação dos professores para trabalhar nos contextos étnicos específicos.

A proposta educacional boliviana tomou como base programas bilíngües, na busca de um programa que melhor se ajustasse à sua realidade. Baker (1994) elenca seis tipos de maior destaque, entre eles encontram-se: *imersão, transicional, separatista*.

Resumidamente, o primeiro é derivado de um movimento iniciado no Canadá (1965) cujos objetivos principais podem ser postos da seguinte maneira: 1º tornar a criança competente para falar, ler e escrever em francês; 2º enriquecer níveis de aproveitamento através de currículo, incluindo a língua inglesa; 3º apreciar a tradição e cultura de falantes tanto franco-canadenses quanto anglo-canadenses.

No segundo, o objetivo é assimilacionista, pois busca levar a um maior crescimento das habilidades na língua majoritária na sala de aula e, paulatinamente, ao decréscimo no uso da língua do lar. A justificativa forte é *que as crianças precisarão mais da língua majoritária para funcionar na sociedade*. Em contextos bilíngües brasileiros parece que este foi um dos fatores relevantes na opção feita por algumas comunidades; ou seja, usar na escola a língua majoritária como veículo instrucional.

No terceiro caso, a educação separatista expressa nitidamente uma postura de extremo segregacionismo lingüístico. A África do Sul parece ser um bom exemplo disto.

Grosjean (1982) discute a educação monolíngüe como o programa assimilacionista mais usado e que pouca ou nenhuma diferença estabelece entre as crianças de grupos lingüísticos minoritários e majoritários. Tendo em vista que a criança ao ir para a escola, cria uma expectativa de que naquele lugar ela será

bem-vinda e se sentirá segura e onde a aprendizagem poderá ser uma *experiência construtiva*. No entanto, a criança poderá se deparar com situações inesperadas e negativamente surpreendentes como, por exemplo, a constatação de que a professora fala uma língua que ela, a criança, não entende. Ou que, embora entendendo a língua "oficial" da escola, não a reconhece como a que ela e sua família falam. A expectativa da criança (bilíngüe) em relação à escola bem como ao tipo(s) de programa(s) ofertado pela escola, inevitavelmente liga-se às expectativas da sociedade letrada e com tradição escrita e, certamente, choca-se com um outro tipo de sociedade iletrada de tradição oral. São portanto dois pólos dicotômicos que, por sua vez, têm implicações dentro da escola e conseqüentemente na política de escolha de programas educacionais. Assim pensando, a questão que se coloca refere-se às *implicações na relação sociedade (i)letrada vs. conseqüências na escolarização da criança*. Em termos do letramento, Heath (1986) situa dois momentos com relação aos estudos científicos nessa ordem. Segundo a autora, nas duas últimas décadas, os pesquisadores estiveram preocupados em estabelecer um caminho histórico sobre letramento e sua relação com o desenvolvimento econômico. Na ocasião, entre algumas crenças estabelecidas citam-se as seguintes: a) a sociedade letrada (mesmo em nível individual) teria maior e melhores condições sócio-econômicas e conseqüentemente maior prestígio, poder e, numa escala de juízo de valor, seria melhor do que a iletrada; b) a sociedade iletrada teria dificuldade na manutenção de sua história e tradição porque tudo deveria ser guardado na mente e repassado oralmente. Nesse sentido, muitas coisas, podem se perder ou mesmo sofrer modificações; c) a crença de que o indivíduo letrado poderá desenvolver mais satisfatoriamente suas potencialidades cognitivas. Olson (1991), ao discutir letramento como atividade metalingüística, aborda vários autores localizados num intervalo histórico e a visão do *letramento como uma rota para a modernidade*.

Hoje, do ponto de vista de Heath (op. cit.), têm havido estudos no sentido de averiguar o impacto da escrita nas sociedades. Vários são os autores e conceitos com relação ao letramento, entre eles, no entanto, ênfase as

contribuições de Olson (1991) e Barton (1994) com posicionamentos um pouco distintos.

O primeiro deles, ao discutir as condições necessárias para o desenvolvimento do letramento, coloca que:

Letramento, estritamente falando se refere à habilidade indivíduo em ler e escrever a hipótese do letramento é consideravelmente mais genérica, circunscrevendo – se à competência geral exigida para participar de uma tradição literária. (op. cit. : 252)

O autor referido considera os aspectos funcionais do letramento e em que os mesmos podem resultar tanto em nível individual quanto social. Ele aponta quatro asserções significativas em seu trabalho, ligando letramento e pensamento, sendo assim apresentadas: *hipótese da modalidade, hipótese do meio, hipótese da habilidade mental e hipótese metalingüística.*

O ponto-chave deste seu livro liga-se aos fatores metalingüísticos e cognitivos. Em Barton (op. cit.) há uma preocupação em definir letramento a partir das práticas e eventos sociais em que ele se dá, entendendo que há uma construção cultural a ser considerada. Sendo assim, para o autor

Eventos e práticas são as duas unidades básicas da atividade social de letramento. Eventos de letramento são as atividades particulares (típicas) em que o letramento tem um papel; estes eventos devem ser atividades regularmente repetidas. Práticas de letramento são as várias formas culturais de utilização do letramento com que as pessoas se posicionam, interagem em um evento de letramento. (Op. cit. : 37)

Em se tratando do fator cultural aqui considerado pelo autor, há questões significativas em relação à sociedade, ou seja, que sociedade é essa, urbana? rural? de periferia? vs. suas experiências (i)letradas e como se manifesta este fator cultural, ou se reflete na educação formal das crianças. Provavelmente, as experiências com o letramento e a visão que os diferentes segmentos sociais vivenciam resultarão de forma diferente no contexto formal da escola.

Ao se pensar em uma sociedade urbana, não se poderá ter a ilusão de que esta se constitua homogeneamente. Certamente a mesma se constituirá de diversas etnias, religiões, visão de mundo e, indiscutivelmente, uma visão e contato com o letramento de maneira diversificada. Todas estas questões convergem para uma forma peculiar de organização social pela qual o letramento perpassa. As pessoas informalmente criam regras que regem as relações do próprio grupo e deste com os que não lhe são pertencentes. Levando esta questão para o interior da escola, parece possível o surgimento de um impasse. As áreas urbanas, normalmente, dividem-se em zona central e periférica e nesta divisão há implicações de natureza social. Em determinados contextos escolares, professores e alunos poderão ser representantes de grupos sociais diferentes. O primeiro deles poderá ter uma fala mais pautada no modelo escrito, uma fala de maior prestígio. O segundo, por sua vez, poderá estar necessitando adquirir as habilidades de bem falar e escrever. Essas diferenças poderão se representar por variações dialetais. Perera (1984: 212) exemplifica com uma forma verbal do inglês em 3ª pessoa do singular. Essa forma gramaticalmente correta, deveria apresentar um s no final. Contudo, em termos de variável do inglês não padrão, a criança poderia eventualmente usar, em sua fala, indistintamente, esta forma com outros pronomes pessoais. Parece um bom exemplo para ilustrar um tipo de “erro de superfície” da escrita. Para a autora, se o professor tem conhecimento destas questões da linguagem, terá melhores condições para resolver juntamente com seus alunos tais situações. Paralelamente a esse conhecimento, outros se somam como, por exemplo, de que forma culturalmente a tomada de turno é feita em dado contexto, nesse caso, na sala de aula? Essas questões se colocam relacionadas com o sujeito bilíngüe, principalmente, porque esse poderá também apresentar formas peculiares de lidar com a(s) língua(s). A seguir passarei a definir o sujeito bilíngüe.

3.2 Ser Bilíngüe – em busca de uma definição

Desde a introdução até o final da seção anterior, venho definindo o contexto de meu estudo como bilíngüe e bidialetal. Desta forma, penso ser relevante iniciar a construção desta seção teórica, trazendo discussões conceituais.

Antes porém de iniciar as discussões, faz-se necessário falar um pouco sobre as pessoas e o uso das línguas no mundo. Para tanto, tomo como referência Skutnabb-Kangas (1988). Segundo a autora há uma predominância de pessoas e nações bi(multi)língües no mundo e apenas um país verdadeiramente monolíngüe: *Islândia* com duzentos e quarenta mil habitantes, sem minorias indígenas ou imigrantes. Para a autora, este país é uma exceção no mundo. Embora havendo esta realidade colocada, a minoria monolíngüe se mostra muito fortalecida, não se sentindo forçada a aprender uma outra língua. Por outro lado, as pessoas se tornam bi(multi)língües não porque tenham pensado que tal situação lingüística fosse tão desejável razão por que, conscientemente, quisessem se tornar bi ou multilíngües. Várias são as motivações para tanto, uma delas tem relação com as buscas de novas perspectivas em outros países nos quais os imigrantes viam sua língua mãe em posição de desvantagem. Esta motivação acabava por “forçar” a aprendizagem da língua oficial do país receptor, pois somente através desta língua oficial poderiam conquistar um espaço social (obter trabalho, poder projetar uma boa escolarização para os filhos, enfim, ter a certeza de serem realmente cidadãos). Este parece ter sido o caso dos moradores da comunidade deste estudo. Há uma exemplificação no capítulo 1 – seção 1.1 *Formação do Contexto Bilíngüe/Bidialetal* em que o senhor D. (a) relata que se sentiu “obrigado” a aprender português por questões de trabalho.

Várias são as visões e definições do que é ser bilíngüe. Para alguns autores (Heredia, 1989 e outros) trata-se de um indivíduo que adquire duas línguas simultaneamente entre zero e cinco anos e se torna um *bilíngüe pleno*. Por outro lado, os indivíduos que falam uma determinada língua e entendem uma outra, podem ser considerados *bilíngües passivos*. Há ainda uma categorização relativa às maneiras através das quais um sujeito passa a ser bilíngüe. Baker

(1994) se refere aos tipos de bilingüismo infantil fazendo uma distinção inicial entre o *bilingüismo simultâneo* e o *bilingüismo seqüencial*. No primeiro caso, encontra-se a idéia de que a criança adquire duas línguas simultaneamente na tenra idade. No segundo caso, a criança aprenderia primeiramente uma língua e mais tarde, então, aprenderia uma segunda língua.

Não é uma tarefa fácil determinar se alguém é bilíngüe ou não, principalmente porque há situações diversas. Há pessoas que ouvem com entendimento uma dada língua, lêem nesta língua, mas não a falam nem a escrevem, constituindo um bilingüismo passivo; há outras pessoas que entendem uma língua falada, mas elas mesmas não falam esta língua. Explícita-se em tais relações, uma associação com as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever. E, refinando-se tais habilidades com relação ao uso de duas línguas, há que se considerar uma sub-escala (Baker, op. cit.) : a qualidade da pronúncia, a extensão do vocabulário, a correção gramatical, o estilo, a habilidade de veicular sentidos precisos em diferentes situações e variações regionais.

Tendo em mente o contexto de meu estudo, estas questões são relevantes na medida em que se evidenciam na fala das pessoas situações como as seguintes: a) dizer que a primeira língua adquirida foi o alemão; b) dizer que o alemão que falam, não é o “alemão” de verdade; c) referir-se ao alemão do “livro da família” como ao “alemão de verdade”.

Embora tendo estas questões conflitantes, os moradores de São Pedro fazem julgamentos lingüísticos com base nas habilidades. Por exemplo, se alguém fala o alemão da comunidade com “correção” gramatical, consegue estabelecer conversação por um bom período de tempo (extensão vocabular), esta pessoa é vista como “um bom falante do alemão”, principalmente se usar pouca ou quase nenhuma palavra em português. As pessoas da comunidade, no entanto, fazem uso da mudança de código conversacional (Gumperz, 1992) e esta estratégia é aceita como natural. Na literatura sobre bilingüismo a mudança de código ocupa um papel muito importante. Reservaremos esta questão para a seção 4.2.2.

Conforme já foi dito, para os moradores da comunidade de São Pedro o reconhecimento de alguém como “bom falante” do alemão tem relação estreita

com as habilidades orais de extensão, correção gramatical. Baker (1994) aponta que as quatro habilidades poderiam servir de base para uma possível classificação de um sujeito como bilíngüe ou não. As habilidades dividem-se, por sua vez, em duas dimensões: a) receptiva, b) produtiva. O autor segue dizendo que este quadro é muito simples no sentido de servir de parâmetro de classificação. Conseqüentemente passa a comentar que as quatro habilidades podem ser vistas em uma subescala.

Outros autores, no entanto, discutem e apontam novas divisões das habilidades; dentre elas Widdowson (1991:88) propõe a inclusão do aspecto interpretativo com relação às atividades escritas. Distingue as habilidades ligadas à fala das habilidades da escrita e, fazendo estas divisões, considera uso e forma. Baker (op. cit.) também passa a discutir estes dois elementos.

Para Widdowson o quadro relacionado às habilidades da fala deveria considerar os aspectos produtivos e receptivos. Em outras palavras, dado o sentido auditivo/visual, a atividade de conversar tanto poderia ser produtiva quanto receptiva. E, dado o sentido auditivo, o falar e o escutar, também poderiam ser tidos como aspectos produtivos e receptivos. Assim, na perspectiva do autor é possível situar os “*continua*” das quatro habilidades que poderão, de alguma forma, servir como parâmetro de discussão com relação à língua alemã e à portuguesa encontradas na comunidade de São Pedro. A distribuição entre atividades produtiva e passiva talvez tenha sofrido alguma mudança por ocasião do intenso contato com o grupo majoritário falante do português. Refiro-me desta forma por entender que a maioria dos municípios circunvizinhos é usuária de língua portuguesa, constituindo-se maioria. Os falantes de alemão, na região oeste, encontram-se em pequenas “ilhas lingüísticas”, adotando a terminologia de Damke (1997).

Ao se considerarem as habilidades ligadas à escrita, certamente, a distribuição pode ter relação com o fator idade e com a rede em que se inscrevem. Os moradores que constituem a geração mais jovem, provavelmente, escrevam e leiam em português, mas entendam e falem, eventualmente, o alemão com as pessoas mais velhas o que estará sendo abordado na seção dedicada ao uso das

línguas na comunidade. Em contrapartida, os moradores mais idosos talvez se dividam entre os que entendem e falam o alemão e os que eventualmente também lêem e escrevem em alemão. Há ainda um outro grupo, o dos que falam o *brasileiro*, entendem-no mas não lêem nem escrevem em português.

Baker (op. cit.) diz ser difícil classificar pessoas como bilíngües ou não, pois uma categorização desta natureza seria arbitrária e requereria um julgamento de valor sobre competência mínima para encontrar o “rótulo” de bilíngüe, afirmação com a qual concordo. Assim sendo, para o contexto em estudo, parece ser relevante o critério idade de aquisição da língua(s). Entretanto, dada as formas como o sujeito adquire uma L1 ou L2; ou seja, se este biligüismo é de elite ou ideal, no caso desta pesquisa a questão da aquisição das línguas tem relação com aspectos de uso na comunidade social em que uma das línguas entra para o repertório dos falantes por questão de unidade do grupo. No caso, então, parece tratar-se mais de preservação da língua enquanto manutenção da unidade do grupo étnico.

Skutnabb-Kangas (1980) discute algumas bases a partir das quais seria possível definir o bilingüismo: a) bilingüismo baseado na competência; b) baseado na função; c) baseado na atitude (identificação). Após discutir tais bases, a própria autora dá uma definição tomando como ponto de partida um grupo específico composto por crianças filhas de imigrantes e de grupos étnicos minoritários. Para a autora:

Um falante é bilíngüe quando é capaz de funcionar em duas ou mais línguas tanto em comunidades bilíngües como monolíngües, de acordo com as exigências socioculturais da competência comunicativa e cognitiva do indivíduo por estas comunidades e pelo próprio indivíduo ao mesmo nível do falante nativo e que é capaz de identificar-se positivamente com ambos os grupos lingüísticos e (parte) de suas culturas. (op. cit.: 90)

No caso deste estudo, esta definição parece expressar adequadamente o que ocorre em termos de bilingüismo. Ao traduzir, preferi optar pelo uso do verbo *funcionar* ao invés de *comunicar* porque subjacente ao mesmo encontra-se a conotação de função. Duas condições importantes do ponto de vista social podem

ser inferidas, a condição de realmente poder se comunicar usando uma ou outra língua de seu domínio, e a de usar/funcionar de acordo com o seu interlocutor seja ele alguém de sua família, seja do grupo de trabalho, seja enfim de outros grupos onde interaja.

A definição de Skutnabb-Kangas (op. cit.) está sendo assumida neste estudo como a mais adequada ao contexto, principalmente porque se volta para um grupo minoritário em contexto de imigração e, em São Pedro, esta realidade existe. Por outro lado, parece que em determinadas situações a criança filha de imigrantes recebe cobranças de dois lados. De um lado, por parte da família que quer vê-la guardando suas origens, tradições e mantendo a língua vista como veículo de todo este conjunto. Embora a família manifeste esta cobrança, que é acentuada na medida em que cobra também um desempenho na língua dominante. Por outro lado, a sociedade envolvente cobra “homogeneidade” e isto é marcado também pela língua. Conseqüentemente, aquele que não fala e/ou entende a língua majoritária poderá sofrer sanções como a de se sentir estigmatizada. A autora exemplifica de forma dura uma das sanções possíveis, referindo-se a grupo étnico e por razões integrativas. A criança do grupo minoritário poderá ouvir coisas do tipo: *você não é um de nós, você é um americano/alemão/dinamarquês, etc... você é um irlandês do diabo, um turco de merda, um paquistanês idiota etc...* (op. cit.: 19). Guardo como lembranças de minha infância algumas situações semelhantes. Eu morei em uma cidade do Rio Grande do Sul onde havia algumas crianças de ascendência alemã. Em determinados momentos, de brincadeiras ou de atritos, as outras crianças “ofendiam” os poucos de ascendência alemã chamando-os de “*alemão batata como queijo com barata.*” Neste tipo de atitude negativa há um aspecto cultural cuja base se sustenta em um senso comum de que alemães incluem abundantemente batatas em suas dietas alimentares. Estas atitudes poderão se transportar para o interior da sala de aula conforme será visto na capítulo 3 (3.5) sobre ensino e criança bilíngüe. Considerando as questões colocadas até agora, não há como dissociar o aspecto cultural das discussões sobre bilingüismo. E, por

outro lado, por se tratar de um contexto onde duas variedades lingüísticas coexistem, torna-se imprescindível discutir sobre bidialetalismo.

3.3 Considerações sobre o Bidialetalismo

Ferguson (1959) primeiramente descreveu diglossia em termos de duas variedades ou dialetos e em sua descrição original estabeleceu distinção entre uma variedade alta da língua (chamada H) e uma variedade baixa da mesma, (chamada L), ambas coexistindo nas fronteiras do mesmo país. Assim sendo, haveria uma distribuição diglóssica de uso que os falantes fariam com vistas a determinados propósitos. Assim, a variedade H se destinaria aos fins burocráticos (negócios, comércio, encaminhamentos oficiais). A variedade baixa por sua vez, estaria destinada a usos mais restritos como no lar, nas correspondências com parentes e amigos mais próximos. Desta forma, a língua ou suas variedades poderiam ser usadas em diferentes situações, sendo que a variedade L ficaria mais restrita aos usos informais, em situações pessoais, e a variedade H, que se identificaria com a língua majoritária, seria a mais usada em contextos formais, nas comunicações oficiais. Do falante é esperada uma competência sociolingüística e pragmática, o que se evidencia no momento em que um falante usa uma variedade baixa da língua no lugar em que deveria usar uma variedade alta; expõe-se a ser ridicularizado ou mesmo se coloca em uma situação embaraçosa.

Tendo em vista os contextos bilíngües, Fishman (1980) combina os termos bilingüismo e diglossia estabelecendo quatro situações nas quais ambos podem ocorrer tanto conjuntamente quanto um sem o outro. Assim sendo, para o autor pode ocorrer: 1) uma comunidade pode conter bilingüismo individual e diglossia, ou seja, pessoas poderão ser hábeis em usar a variedade alta de uma língua x e uma variedade baixa da mesma língua. Mas tais falantes usariam uma variedade alta em um conjunto de situações e, para um conjunto de funções, a outra variedade, a baixa, destinar-se-ia a um outro conjunto distinto de funções;

2) em uma comunidade pode haver diglossia sem bilingüismo. Em tais contextos haveria duas línguas dentro de uma mesma área geográfica particular. Por exemplo: em uma área geográfica, os moradores fariam uma língua x , em outra área fariam uma língua y;

3) poderia haver na comunidade uma situação de bilingüismo sem diglossia. Neste caso, muitas pessoas seriam bilíngües e não restringiriam uma língua a um conjunto específico de propósitos. Cada uma das línguas poderia ser usada sempre em cada função diferente. Nesta situação a expectativa é de que uma língua, no futuro, se torne mais poderosa do que a outra e venha a ser usada para outros propósitos. Em consequência, a outra língua poderia enfraquecer perdendo paulatinamente o uso em determinadas funções;

4) Em algumas sociedades poderia finalmente ocorrer a ausência de bilingüismo e nem haveria diglossia. Em situações como estas, uma sociedade lingüisticamente diversificada vai sendo forçada a mudar para um tipo de sociedade relativamente monolíngüe. Desta forma, uma só língua permanecerá sendo usada para todas as funções e propósitos. A(s) outra (s) lentamente vai(ão) sendo levada(s) ao desaparecimento.

Tendo em vista o contexto deste estudo parece ocorrer a primeira situação; ou seja, há uma situação de bilingüismo juntamente com diglossia. Tal realidade lingüística, contudo, pode ser observada em um quadro ampliado de distribuição de propósitos:

<i>Variedade</i>	<i>Propósitos</i>
(baixo) Alemão:	<ul style="list-style-type: none"> - conversa com familiares, amigos mais próximos; - conversa entre jovens e crianças com as pessoas mais idosas; - conversas informais em festas comunitárias.
Brasileiro:	<ul style="list-style-type: none"> - conversa com pessoas da comunidade, não falantes do alemão; - conversa entre colegas na sala de aula e recreio escolar
<u>Línguas</u>	

<p>Alemão (Hochdeutsch)</p> <p>Português:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - leitura do “livro da família”; - leitura de suplemento de jornal gaúcho. - escrita de receitas diversas; - escrita de recados, avisos e anúncios diversos - leitura de folhetos da igreja; - leitura de folhetos distribuídos pela cooperativa local; - preenchimento de formulários diversos (banco, cooperativa, sindicato rural)
--	---

Com esta distribuição evidencia-se o fortalecimento de uso do português para propósitos mais diversificados. Não é possível, no entanto, desvincular esta distribuição de um conflito lingüístico experienciado pelos seus usuários. No capítulo II, seção 2.2 procurei caracterizar no *brasileiro* alguns aspectos conflitantes que se manifestaram. Como exemplo mais evidente posso apresentar o emprego dos verbos, pois é comum aos falantes de ascendência alemã realizarem a flexão de número no presente do indicativo como: escreveram = [iskreve (ʃæ)]. Embora isto ocorra em situação de fala, tornou-se tão natural que reiteradamente se transporta para a escrita, passando despercebidamente pelo crivo da correção dos professores. Há casos que se estendem até mesmo à escrita de alunas do magistério . Em nível fonológico, este tipo de ocorrência segundo Weinreich (1974) se manifesta em função da coexistência de dois sistemas lingüísticos do falante bilíngüe, razão por quê:

Se o falante identifica um morfema ou uma categoria gramatical da língua A com a língua B, ele poderá aplicar a B, funções gramaticais as quais ele deriva do sistema de A. (Op. cit.: 39)

O autor em questão vê estas realizações não como conflito mas como interferência de um sistema sobre o outro como se pode constatar:

O problema da interferência fônica é concernente com a maneira pela qual um falante percebe e produz os sons de uma língua que será designada secundária em relação a outra, será chamada primária. A interferência surge quando um bilíngüe identifica um fonema do sistema secundário com um do sistema primário e, ao reproduzi-lo assujeita-o às regras fonológicas do sistema primário da língua. (Op. cit. : 14)

Estou entendendo por sistema primário o alemão dialetal falado pelos sujeitos. Por sistema secundário, estou entendendo o brasileiro. Assim, quando os sujeitos realizam no final dos verbos um [šæ], quando o esperado seria [ā] estão provavelmente, identificando com verbos do seu sistema primário.

E, considerando a preocupação com o “continuum” oral/escrito que perpassa meu trabalho, parece haver aí um aspecto contrastivo dos dois sistemas. E, provavelmente, haja uma manifestação do sistema subjacente e primário do alemão quando os sujeitos daquela comunidade realizam um tipo de processo de alçamento, em nível da sílaba. Desta forma, quando a posição de “ouset” é precedida por [í] ou [v], o núcleo é formado pelo ditongo [āÿ]. E, assim, ao invés deste ditongo ou das outras possibilidades [3µ], [ʒµˀ], [íµ] e [íu], os falantes do brasileiro realizam como [šæ].

A limitada caracterização apresentada da fala dos sujeitos abre um caminho para uma pesquisa mais detalhada. Certamente seria de grande contribuição no sentido de auxiliar a escola no que tange ao processo ensino/aprendizagem em um contexto (bi)lingüe/dialetal, pois provavelmente pensando no continuum oral/escrito, os resultados poderão servir de instrumentos para o trabalho docente. Principalmente porque o professor depara com situações bidialetais em sala de aula e se sente diante de um impasse como é possível perceber nesta narrativa:

Com meus amigos, na época que eu trabalhei na Linha Catarina, valeu por três anos a nível de experiência, porque é bem pertinho daqui, uns três quilômetros daqui. E, você trabalhar com aqueles alunos é uma diferença como daqui // até o norte. Um lugar que parece que é completamente diferente. Lá eles chegam a falar palavras em “português” que a gente não entendia e que eles queriam, porque falavam mais palavras que os paulistas usavam, né ? (risos) Então eles falava uma frase e eu tinha que, da maneira que eu sabia, e eu tinha que pergunta o sentido (...) o que eles queriam. (G. P. 10/1996)

Esta diversidade lingüística, na verdade, esta variação lingüística, foi se estabelecendo desde o início da colonização, acrescentando-se a outra situação lingüística complexa – o bilingüismo alemão/português. Esta complexidade lingüística, provavelmente, tenha levado a escola a adotar posturas com relação a que língua usar como veículo de instrução. Desta forma, originou-se uma espécie de política monolíngüe, ainda que, em muitos momentos, de acordo com alguns depoimentos, a língua alemã viesse a ser usada (cf. Jung, 1997). Este tipo de opção por uma política lingüística mostra que, na base do ensino, havia um modelo educacional sócio-político assimilacionista. Talvez a instância educacional oficial, muito provavelmente, desconhecesse teoricamente este tipo de modelo, mas, intuitivamente, parece ter sido usado pelos professores como tentativa de auxiliar os alunos no processo ensino/aprendizagem.

O modelo a que me refiro, citado por Hamel (1989) seria aquele que, em dado momento, permitiria o uso da língua materna na instrução formal até o aluno chegar a dominar a língua majoritária. A partir de então, deixaria de usar a língua materna e passaria a desenvolver uma maior habilidade no uso da língua majoritária. Resumidamente o modelo teria a seguinte configuração:

<i>Modelo c/objet. Sócio-políticos</i>	<i>Programas Típicos</i>	<i>Objetivos Ling. Oficiais</i>	<i>População Escolar</i>	<i>Distribuição de Línguas/habilidades Inicial/ Posterior</i>
Assimilacionista	Submersão Relativa	Aquisição plena L2 subsistência Tolerada de L1	Minoria (maioria) dominante	L2=L1 L2=L1 e LM LM LI =L1

O modelo seguido acabava por levar à situação de conflito, principalmente, considerando-se duas questões: de um lado, a orientação oficial de “não” uso do

alemão em sala de aula vs o uso por parte dos alunos, inevitavelmente, pelo professor (cf. Jung, 1997) que muitas vezes usava esta língua de forma inconsciente. Isto porque perguntado(a), dizia não usar outra língua que não o português. Por outro lado, com relação às crianças, o conflito se manifesta ainda hoje no momento da escrita e, na dificuldade de compreensão dos enunciados. Essa questão dos modelos educacionais bilíngües foram abordados na seção 3.1.

Atualmente, no contexto rural do estudo, o modelo sócio-político-educacional percebe-se uma única realidade – o monolingüísmo em português. Em poucas escolas ingressam alunos falantes somente do alemão, o modelo assimilacionista já neste caso “não se aplica”. Todavia, há também um apagamento ou quiçá , uma invisibilidade de uma situação bidialetal em sala de aula. Sendo assim, o professor, por ser do mesmo background lingüístico e cultural dos alunos, não percebe determinados traços não-padrão, graduais e descontínuos presentes em seus alunos em situação de correção de exercícios. Muitos destes traços são socialmente estigmatizados, dentre eles encontram-se as variantes das formas verbais e nos “erros” gramaticais como a concordância indevidamente (sujeito/verbo/predicado)estabelecida bem como a regência verbal ou mesmo nominal.

Traços graduais e descontínuos estão sendo usados na acepção de Bortoni (1995); ou seja, os traços graduais estão presentes no repertório de todos os grupos sociais, havendo variação de freqüência e forma como se associam aos diversos estilos ou registros. Como exemplo podem ser citados a ausência de r em final de verbos infinitivos, ausência do morfema s marcador de plural no final de palavras, o emprego do pronome lexical ele como objeto direto. Os traços descontínuos se apresentam no “repertório de grupos isolados” cujas raízes são rurais e por iss fortemente estigmatizados. Exemplos: “nóis vai”, “muié”, “trabaio” entre outros.

É preciso lembrar que a variedade vernacular se liga à realidade cultural e social do indivíduo, liga-se, portanto, ao fator afetividade e de “pertencimento” ao grupo. A escola tem a função de sobrepôr à variedade vernacular, uma outra variedade socialmente de maior prestígio. Nisso a escola precisa se mostrar

competente, não entra em jogo ou mesmo não é o papel da escola, ou não deveria ser, distinguir uma variedade qualificando-a como “boa” em detrimento da outra “ruim”. Se nisso a escola for competente, então, estará garantindo a preservação da auto-estima das crianças, assegurando-lhes a apropriação de ferramentas que lhes permitirão transitar em espaços sociais diversos sem se verem estigmatizadas. Nessa linha de pensamento, entendo que a criança tem o direito ao acesso à modalidade lingüística contemplada pela escola. Isso sem se sobrepor de forma a neutralizar o seu vernacular, principalmente porque ambas as formas servirão a fins e funções peculiares.

Juntamente com a variedade vernacular levada pela criança para a escola, encontram-se as maneiras de dizer coisas, de tomar participação ativa ou passivamente em sala de aula. Nestas formas culturalmente apreendidas, as crianças veiculam significados a suas interações, questões que estarão sendo abordadas na seção 4.1.4.

O ser bilíngüe parece construir sua identidade a cada interação com o outro, não tendo como apreender essa identidade em um momento estanque, congelado. Assim, passo a abordar questões dessa ordem.

3.4 A(s) Identidade(s) do Bilíngüe – o Biculturalismo nas Relações Sociais

Então, se você quer realmente machucar-me, fale mal de minha língua. A identidade étnica é a “pele gêmea” da identidade lingüística. Eu sou minha língua. Não tendo orgulho de minha língua não poderei ter orgulho de mim mesma¹⁷. (Anzaldúa 1987 : 59)

De fato, os bilíngües, nesta pesquisa, em dados momentos se vêem como “alemães”, em outros se vêem como “brasileiros”. Para alguém de fora da comunidade e, proveniente de um background monolíngüe, a impressão provocada pode ser a de que a identidade dos bilíngües em questão é “móvel”.

¹⁷ Parafraseado da citação extraída de Mc Groarty 1996:3

Por outro lado, a identidade lingüística e a identidade étnica se assemelham às duas faces de uma moeda, interdependentes, coladas.

O lugar incerto da identidade do bilíngüe vai se construindo na relação com o outro. Se isto é visto como um fato, então não há como apreendê-la no tempo e no espaço em um conceito mais definitivo.

Rajagopalan (1998) ao discutir sobre língua, linguagem e identidade aponta para a necessidade de rever o conceito de identidade em contextos multilíngües e multiculturais. Para o autor:

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. (...). As identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo. (Op. cit. 1998:41-42)

A leitura que faço do autor permite-me, em um primeiro momento, interpretar identidade como algo de fato em construção e não como algo pronto, definível e sem conflito algum. Como exemplo desta construção conflituosa, trago um comentário de Costa (1997) cujo estudo iluminou-se no caso de Henfil, em sua trajetória até tornar-se "bilíngüe", um caso de bilingüismo adulto. Segundo o autor, um dos entraves para que Henfil se tornasse bilíngüe encontrava-se no "medo de americanizar-se". Em outras palavras, falar a outra língua com desenvoltura significava "trair" sua língua/pátria mãe. Em sua análise Costa (op. cit.) comenta que:

Para Henfil não havia possibilidade de ficar nos EUA, falar bem inglês, e ainda assim, permanecer brasileiro. Ele percebia mudanças em si mesmo. O alerta dessa mudança silenciosa e "insidiosa" soou na questão lingüística. (...) Henfil se declarava ser duas pessoas, um falante de português, ou seja brasileiro, e outro falante de inglês, portanto americano. (Costa op. cit.: 108)

O sentimento vivenciado por Henfil, o de “ser dois”, traz novamente a idéia expressa por Anzaldúa, referida na epígrafe dessa seção, de que a identidade étnica e lingüística coexistem coladas, interdependentes. Em contrapartida, na comunidade rural de meu estudo, a maioria dos moradores de ascendência alemã nasceu no Brasil cultivando língua e cultura¹⁸ de seus pais, avós. O que se coloca, em termos de conflito, tem, provavelmente, um eco que ressoa mais ou menos como tentarei colocar: falar alemão e conservar alguns traços culturais equivale a dedicar lealdade aos antepassados, reverenciar o sacrifício de os mesmos terem deixado a terra natal em busca de “uma vida melhor” para si e seus filhos. Este comportamento ou atitude, na relação com o outro, o brasileiro, permite a esses filhos de imigrantes a visão de si mesmos como “alemães”. Enquanto grupo, no entanto, e experienciando outro processo migratório conforme referido por Martins (1996) na seção 2.1 se vêem como brasileiros. Essa identidade que vai se construindo na relação com o outro encontra eco, em parte, na sociologia de Bourdieu.

Bortoni (1998) em sua resenha sobre *Identidade, Práticas Discursivas e Mudança Social*, atualiza alguns pressupostos de Le Page (1975/1980) para quem “todo ato de fala é um ato de identidade”. O autor referido, de acordo com ponto de vista de Bortoni trata de forma indireta a influência do “outro na produção da fala”. No intuito de verticalizar a questão, a autora rediscute o modelo de Le Page à luz de duas correntes sociológicas. Uma está inscrita na escola fenomenológica (Alfred Schutz e associados), e a outra baseia-se no interacionismo goffmaniano e na sociologia de reprodução de poder (Bourdieu).

Estarei, neste momento, trazendo contribuições desta última corrente por entender que a relação de poder nela contida, permite-me entender um pouco melhor as motivações que transferem o lugar da identidade étnica/lingüística de um ponto para outro.

Para Bourdieu:

¹⁸ Na comunidade há o hábito de tomar muita cerveja, inclusive, para associar-se ao clube social, a taxa é equivalente a uma quantidade x de cervejas. A mensalidade também é equivalente a um valor referente a quantidades de garrafas de cerveja. Outro traço cultural se manifesta na falta de costume de tocar fisicamente uns aos outros em uma conversa. As manifestações de carinho são mais contidas do que para o nosso padrão latino.

A estrutura da relação de produção lingüística depende da relação de força simbólica entre os dois interlocutores, isto é, da importância de seu capital de autoridade (que não é redutível ao capital propriamente lingüístico: a competência é também portanto capacidade de se fazer escutar). A língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos. (Bourdieu 1983:160-1)

Provavelmente, o componente a que estou chamando de identificação relacione-se com a questão do poder acima mencionada; em outras palavras, a busca da identificação enquanto aproximação a uma imagem positiva (Goffman, 1963). Esta busca não está na língua mas é passada e firmada pela língua. Nesta linha de colocação, estou questionando o que é esse poder. Penso que este, em se tratando de uma localização geoespacial, reporte-se a um outro lugar, local em que o falante não se encontra mas que idealiza. No caso de Henfil (Costa, 1997), o seu medo em aculturar-se tinha respaldo em toda a força simbólica que representava a “terra do Tio Sam”. Para os moradores mais velhos de ascendência alemã no contexto de meu estudo, a Alemanha reconstruída pós-guerra é o país tido como o lugar onde as pessoas trabalham muito, lugar onde há riqueza, trabalho e beleza (castelos, praças, flores). Estas questões levam a uma visão idealizada, a um status significativo, em contraposição ao contexto brasileiro rural. Isto porque, no Brasil, agricultores têm vivenciado experiências desalentadoras pela perda de incentivos reais à permanência digna no campo. Agricultores se vêem “forçados” a recorrer a empréstimos para o plantio. Muitos acabam por perder maquinários e, em casos mais drásticos, perdem até a terra. Vivendo aqui, em um país capitalista, participante de uma distribuição desigual de renda, experienciando esta situação sócio – econômica desprestigiada, na relação com os brasileiros, a identidade étnica/lingüística que surge é a de ser e falar alemão. Assim, a identidade étnica minoritária se manifesta fortemente ou no veículo de comunicação; ou em sistemas simbólicos significativos para o grupo social. A identidade étnica vai, então, se construindo nas relações com os vários outros, interlocutores, passa pela língua e, pode se construir também na língua.

Isto sem perder o seu aspecto de algo *em construção*. Não há como apreender e fixar em um dado momento como algo acabado, pronto ou construído definitivamente.

No Paraguai, os imigrantes “brasileiros” passam a buscar o elo de expressão que se manifesta na relação língua/identidade étnica. Martins (1996) comenta em sua dissertação de mestrado que a identificação positiva passa a ser com o Brasil, pois este país, em relação àquele, goza de um status maior. Por outro lado, reforça a questão da construção da identidade étnica/lingüística na relação com o outro. Concordo com Maher (1998) quando diz que:

A questão da construção da identidade de sujeitos sociais ou étnicos implica sempre multifacetamento, pois são muitos os “outros” que nos servem de farol no conhecimento estabelecido de nossa identidade, seja, repito, porque a eles desejamos nos opor ou porque com eles desejamos estar em consonância. (Maher, 1998 : 117)

A questão colocada acima faz transparecer a rede das relações sociais a que os sujeitos se inscrevem em diversas instâncias e momentos de sua vida.

A variação no uso da linguagem, quer no que tange aos estilos manifestados em maior ou menor grau de formalidade, quer na mudança de registro especialmente pelo uso de uma variedade especial associada a profissões, por exemplo, se entrelaça com a rede das relações com os muitos outros .

Gumperz (1982) mostra esta questão da rede social e a mudança de língua a partir de uma pesquisa realizada em uma comunidade rural localizada no sudoeste da Áustria cujos falantes eram bilíngües em eslovênio e alemão. O traçado sistemático das regularidades envolveu o campo das redes das relações sociais as quais associam classes de indivíduos com experiências interativas.

Todas as questões conflitivas relativas à língua e identidade étnica, língua e uso em relação às redes sociais, perpassam o contexto da escolarização. Certamente se tornem “problemáticas” em relação às políticas educacionais.

3.5 O Ensino e a Criança Bilíngüe em Contexto Bidialetal e Bi(multi)cultural

Em todas as escolhas por determinados tipos de programas de educação subjaz uma política que define o ensino em um paradigma monolíngüe ou bilíngüe ou mesmo como bi / monocultural. Qualquer que seja a opção, inevitavelmente tal política acarretará implicações na relação entre a aprendizagem formal e a criança em sua fase de escolarização.

Almeida Filho (1996) a propósito de um planejamento de Curso de Línguas categoriza os objetivos em quatro instâncias: lingüística, educacional, psicológica, cultural/prática. Todos os objetivos se subdividem em aspectos igualmente relevantes na opção de um tipo x ou y de planejamento de ensino de língua, porém, como nesse estudo há a preocupação com os aspectos culturais envolvidos no processo ensino/aprendizagem, comenta-se nesse espaço somente a instância cultural.

O autor citado aponta três elementos básicos sendo que o primeiro refere-se à necessidade de *abrir-se para o outro, interessar-se por culturas estrangeiras (firmando o conhecimento da própria cultura e o respeito à capacidade crítica)*. Esse elemento parece ser de elevada importância no planejamento de ensino de língua, já que implicitamente o mesmo faz lembrar que há culturas diferentes e que estas diferenças não servem como indício de que uma é melhor do que a outra. Uma vez tendo a escola um tipo de planejamento que contemple esse aspecto, certamente esta terá sustentação na abordagem das diferenças e formas de trabalhar com os alunos a questão do respeito não somente com a própria cultura mas também com a cultura dos demais.

Com relação à política de tipo de ensino (bi/monolíngüe) Skuttnabb-Kangas (1981 e 1988) discute o *Linguicism*, que possa, talvez, ser traduzido como *linguicismo*. Para a autora, isto poderia ser entendido da forma como está posto a seguir:

Ideologias e estruturas que são usadas para legitimar, efetuar e reproduzir uma divisão desigual de poder e recursos (ambos material e não material) entre

grupos que são definidos com base na língua (sua língua mãe). (Skutnabb-Kangas 1988:13)

Com essa visão algumas conseqüências negativas poderão advir e ela as exemplifica de forma contundente quando se refere às sociedades que de alguma forma “adotam” o linguicismo tanto em nível institucional quanto em nível cultural justificando porque muitas crianças falantes de línguas minoritárias não são encorajadas a se identificar positivamente com sua língua mãe. O que está sendo chamadas de língua minoritária refere-se a línguas de grupos imigrantes, na maioria das vezes, cujo vernacular não é aquele falado pela maioria dos falantes do país. A língua desta maioria, em contrapartida, manifesta-se como a língua majoritária.

O desencorajamento para a conservação e identificação com a língua minoritária se manifesta de diferentes formas. Às vezes explicitamente sob forma de proibição do uso da língua vernacular, às vezes veladamente disfarçado no riso e chacotas dos colegas. Um bom exemplo pode ser visto na seção 2.1 com referência a Skutnabb-Kangas. Mais drasticamente ainda, sob forma de castigo para que as crianças não venham a repetir o uso da *língua indesejada*. Essas manifestações acabam por gerar conflitos de identificação (cultural) com conseqüências sérias. A criança pode vir a repudiar “voluntariamente” sua identidade de origem, e assim, poderá desejar parecer-se ou mesmo identificar-se com o grupo majoritário procurando falar ou mesmo vestir-se como os demais. Tais comportamento, no entanto, não são condições necessárias para que os pertencentes ao “grupo idealizado” venham a aceitar este outro como um igual. Em se tratando das crianças, por conta de sua ingenuidade e espontaneidade, por não aceitar o seu diferente, poderão referir-se a eles de forma agressiva. Nesse caso, o conflito poderá vir a ser tanto externo quanto interno. No primeiro caso, manifestando-se na forma de um desejo de isolamento e até mesmo de vergonha com relação ao seu grupo étnico e, no segundo, um sério problema de identidade em que a grande questão que se coloca é: *a que grupo efetivamente eu pertenço?* Pensa-se aqui, não somente em algo referente às crianças, mas em algo que pode ser extensivo a adultos.

Nos Estados Unidos, por conta da mobilização e organização dos grupos étnicos, há uma tentativa de as pessoas se autodesignarem como: ítalo-americanos, nipo-americanos, afro-americanos e assim por diante. Em uma revista a cantora Tina Turner, que se dizia afro-americana, ao ir à África para um show, não encontrou nenhum traço que a identificasse culturalmente, nem lingüísticamente com a população. O único traço de identificação encontrava na cor de sua pele. Declarou então ser cidadã americana. Ao se pensar, por outro lado, em trabalhadores “convidados” para prestar serviços em outro país, como no caso de descendentes de japoneses que vão para o Japão, estes ao chegar naquele país percebem que somente os traços fisionômicos os identifica com os demais. Não falam a língua e não têm, provavelmente, hábitos culturais compatíveis. Novamente surge a mesma pergunta já colocada em relação às crianças em busca de identidade: *onde está minha identidade ?*

Estas questões nem sempre colocadas explicitamente, certamente encontram-se na base dos programas educacionais escolhidos como ideal em muitas escolas. Sendo assim, retomo algumas das considerações apontadas por Almeida Filho (1996) já referido. Em se tratando de LE, o autor salienta que é necessário *compreender especificidades de aprender uma LE, sensível a fenômenos políticos, influências culturais, econômicas, preconceitos e vieses*. Pensando-se no Brasil, alguns exemplos podem ser ilustrativos, pois, em contextos bilíngües de imigrantes entre os quais vivem crianças falantes do alemão, “brincadeiras”, como nomear as crianças de *alemão batata como queijo com barata*, sejam freqüentes e comuns. No relacionamento com crianças negras, apelidos como *pixaim*, também podem se constituir atitudes corriqueiras. Aqueles que, por outro lado, falam uma variante lingüística diferente da desejada podem ser chamados de *caipiras, baianos etc...* Essas “brincadeiras” refletem no seu bojo a repetição de preconceitos sobre o outro.

Outro ponto levantado por Almeida Filho que merece atenção refere-se à necessidade de se *servir do conhecimento técnico-científico-cultural que circula na L-alvo*. Esse último como ponto chave na elaboração do planejamento de ensino de língua. Não se está pensando aqui, somente no que diz respeito a uma língua

estrangeira, pensa-se em um espectro mais amplo, envolvendo o ensino de língua em contextos bilíngües e bidialetais, pois no momento da prática de ensino propriamente dita, todas as questões até aqui abordadas serão significantes.

A preocupação com estas questões se ampara nos números significativos de línguas no mundo, seus contatos/conflitos e conseqüentes bi(multi)lingüismos. Nesse sentido, Skutnabb-Kangas (op. cit.) enumera cerca de 500 línguas faladas na Nigéria e 1.600 línguas mães faladas na Índia e em outros contextos existem outros números a serem considerados. A autora acrescenta o fato de que muitas dessas línguas têm status muito restrito ou mesmo nenhum. Embora havendo esse número expressivo de línguas e muitas situações de bilingüismo espalhadas pelo mundo, segundo a autora, há somente 7 países que se reconhecem oficialmente como bilíngües. Diante dessas questões numéricas, somadas às outras referentes à identificação do bilíngüe, colocam-se questões da seguinte ordem: 1º) como a criança bilíngüe é vista enquanto pertencente a grupos étnicos minoritários; 2º) a relação sociedade (i)letrada vs conseqüências na escolarização das crianças; 3º) a construção social do letramento com foco na escrita de crianças procedentes de grupos étnicos minoritários (imigrantes) com tradição oral. Essas questões se refletem nas instâncias político/educacionais e na escolha por um determinado tipo de programa escolar contemplando uma língua em detrimento de outra, ou oferecendo duas línguas (nem sempre com o mesmo status). Dadas as questões colocadas, o bilíngüe faz determinadas escolhas lingüísticas em suas interações com o outro, seu interlocutor. Assim, várias situações podem decorrer em um hiato temporal. Em outras palavras, poderá usar diglossicamente as línguas de seu repertório, poderá fortalecer mais uma língua em detrimento da outra que poderá sofrer deslocamento. Estes pontos estarão sendo focalizados na seção que segue.

CAPÍTULO 4 - Bases para um Estudo Interacional

4.1 As Línguas em Relação às Redes Sociais

4.1.1 A Questão da Ecologia Lingüística e a Questão dos Estilos

A situação de pluralidade lingüística nas fronteiras geopolíticas não é um fenômeno isolado ou mesmo historicamente recente. Ao se pensar na história dos povos antigos, as grandes conquistas não se configuravam somente como um embate de forças, de poder que culminavam com a expansão de determinados impérios. Cabia ao povo vencedor impor tanto a cultura quanto a língua ao povo dominado. Assim sendo, as formações de contextos bi(multi)lígües iam se criando. Em tais situações, o dominado se sentia impelido a usar a língua de seu dominador em muitas de suas interações. Sua língua primária, contudo, não se apagava mas se restringia a contextos determinados como na família, com amigos, enfim nas relações da afetividade.

O fato de uma língua se impor sobre a outra carregava em seu bojo a idéia de que a língua dominante era a língua do poder. E, de fato, era realmente poderosa porque passava a ser usada em todos os fins oficiais e de trabalho. A outra língua, primária do grupo dominado, paulatinamente ia se revestindo do estigma de *uma língua menor*.

Atualmente, o bilingüismo existe espalhado pelo mundo constituindo-se não em uma exceção, mas algo natural. Apesar disso, há uma idéia estabelecida, segundo autores como Grosjean (1982) e Skutanabb-Kangas (1981, 1988) de que o natural é *ser monolíngüe*.

Toda essa situação das línguas e seus "ambientes" vão formando e constituindo uma *ecologia lingüística*.

Haugen (1972) publicou, juntamente com outros autores, uma coletânea composta de textos sobre a questão da ecologia lingüística. Essa abordagem, para o autor, poderia ser definida como *o estudo das interações entre cada dada língua e seu ambiente*. Haugen entende que o verdadeiro *ambiente* de uma língua é a sociedade que a usa como um de seus códigos. Duas partes compreendem a chamada ecologia lingüística, segundo o autor, assim colocadas: a) *psicológica* – sua interação com outros falantes na mente de falantes bi(multi)língües; b) *social* – sua interação com a sociedade em que funciona como um meio de comunicação.

Essa ecologia não se estabelece de forma aleatória e/ou casual, é determinada primariamente pelas pessoas que aprendem a(s) língua(s) e que a(s) usa(m) transmitindo – a (s) a outros. Sendo assim, há uma história em termos de estudos da língua os quais se associam a diversas metáforas que buscam explicar as motivações para a aprendizagem, manutenção ou mesmo "morte" de determinadas línguas em detrimento de outras.

Entre as metáforas, em determinados registros escritos do século XIX, encontra-se a da *vida das línguas*. Em tal metáfora, a língua relacionava-se a um "modelo biológico". Nesse caso, à língua eram atribuídas características humanas, biológicas, ou seja, poderia nascer, desenvolver-se e morrer. Poderia sofrer de "pequenas doenças" tratáveis por "bons gramáticos". Casos de contato/conflito de línguas poderiam servir de exemplo pois, em tais circunstâncias, poder-se-iam observar traços de um sistema lingüístico para o outro. Esse modelo biológico hoje não é mais popular entre os lingüistas. Outras metáforas, no entanto, estabeleceram-se como a comparação da língua a uma ferramenta (*tool*). Em tal caso, sendo vista como um *instrumento de comunicação*. As comparações, nesse caso, poderiam ser com um computador por exemplo. A busca, nesse caso, seria

a da eficiência de seu uso. Essa metáfora se relacionava ao tipo de civilização industrial, tecnológica.

Uma terceira metáfora se formou em termos da questão estrutural da língua. Nesse caso, fortemente ligada aos pressupostos de Meillet, constituindo-se sobre a noção de *língua como uma entidade organizada* em que cada parte depende da outra.

Haugen (op. cit.) entende que, se as três metáforas, biológica, instrumental e estrutural forem rejeitadas, resta reconhecer o valor heurístico das mesmas. Isso porque, as línguas têm vida, propósitos e formas e cada qual pode ser estudada e analisada despida de seu conteúdo metafórico ou místico.

O termo ecologia sugere, em outras palavras, uma característica dinâmica; algo que vai além do que é descritivo. O autor refere vários possíveis aspectos do problema ecológico da língua; entre eles, situa a questão do “status” e da “intimidade”. No primeiro caso, a associação é feita com a questão do poder e influência no grupo social, no segundo, associa-se à *solidariedade*, o compartilhar de valores, amizade, amor. A título de exemplo, Haugen refere o estudo de Rubin (1968 a) que detectou, no Paraguai, o espanhol como língua de maior status [+status] e o guarani como língua de maior intimidade [+intimacy].

Há casos em que o status maior de uma língua pode vir a “sufocar” a outra:

A extremidade do status [+status] encontra-se em casos em que a população (ou mesmo um pequeno segmento desta impõe sobre sua língua uma outra usada exclusivamente na forma escrita e transmitida somente através do sistema escolar, por motivos de unidade religiosa, cultural e comunitária ou para propósitos de comunicação científica e internacional. (Haugen op. cit.: 331)

Em tais casos, a língua que se impõe é, geralmente, a língua dominante e/ou de prestígio do país. No caso do Brasil, o português é essa língua em relação aos contextos bilíngües quer pela questão da sobrevivência das línguas indígenas, quer pela questão da imigração de grupos que conservam a língua de seus antepassados.

As duas partes constitutivas da ecologia lingüística, referidas em Haugen, merecem uma rediscussão associada ao pressuposto da interação social bakhtiniana.

Em Haugen a ecologia lingüística com sua composição psicológica e social, conforme já referido, *é determinada primariamente pelas pessoas que aprendem a(s) língua(s) e que a(s) usa(m) transmitindo-a(s) a outros*. A força, nesse caso, recairia sobre a pessoa, sobre o indivíduo usuário de dada língua. Para esse autor, o componente social se reveste de importância mas, a princípio, de uma forma paralela. Em outras palavras, tanto o componente psicológico quanto o social poderiam figurar metaforicamente lado a lado.

A situação contextual de uso da(s) língua(s) pressupõe, por sua vez, um processo interativo. Nos termos de Bakhtin (1992) “na relação social de dois indivíduos socialmente organizados” (op. cit. 1992:112), em se tratando de um ambiente bi(multi)lingüe, a escolha por uma ou outra língua e mesmo as variações em termos de uma variante alta ou baixa, certamente se condiciona decisivamente pelo fator social. Nessa linha de colocação concordo que

A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação (...) Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor (...) fora de uma orientação social de caráter apreciativo não há atividade mental. Mesmo o choro do bebê é voltado para a mãe. (Bakhtin 1992:113)

Na citação, o peso da escolha lingüística recai sobre o componente social. Sendo assim, as pessoas através dos sistemas de relações e de trocas em que estão envolvidas fariam escolhas determinadas pelo ambiente social em que se encontram. O choro do bebê, assim como as trocas conversacionais de adultos, por exemplo, prender-se-iam ao contexto social e se efetivariam positivamente na relação/interlocução com o outro.

Precisamente nessa relação com o outro encontram-se os estilos que, em determinadas circunstâncias, são mais formais, em outras mais informais. Em dados momentos se mostram mais ou menos monitorados (cf. Bortoni)

4.1.2 Manutenção e Perda Lingüística

Os etnógrafos têm buscado possibilidades para descrever os encontros face a face no sentido de estabelecer um “mapa” da cadeia total dos contatos dos indivíduos, num dado tempo entre os grupos, considerando quais os padrões que se estabelecem. O traçado sistemático das regularidades envolve o campo das redes sociais que, por sua vez, associam classes de indivíduos com suas experiências interativas. A totalidade da rede dos indivíduos depende das ligações sociais, das relações de trabalho, nas quais se vêem envolvidos. Em cada uma dessas instâncias, os indivíduos ocupam um lugar, conseqüentemente, um determinado status.

Gumperz (1982) entende que para estabelecer uma definição de rede se faz necessário ter em vista os objetivos de pesquisa:

É possível definir rede social de tal modo que vai além das categorias usuais das relações sociais e dar conta dos objetivos interativos, modos de cooperação e comportamento relacionados e as normas comunicativas. (Gumperz 1982: 41/2)

Se vista por esse ângulo, não basta ao pesquisador uma observação de quem fala com quem, como e quando em um dado contexto. É preciso apreender as relações sociais de uma maneira mais holística, buscando as sutilezas que marcam e caracterizam os encontros em um grupo ou outro. Buscando captar os significados que se estabelecem para os indivíduos em tal contexto.

As relações lingüísticas estabelecidas no interior das redes sociais podem ser responsáveis tanto pela manutenção quanto pela perda de uma determinada variedade usada pelos seus falantes.

Gal (1978) realizou uma pesquisa em uma cidade localizada nas proximidades da fronteira húngara em que seus moradores bilíngües são falantes do húngaro e do alemão.

Os resultados da pesquisa da autora mostraram que as duas línguas (húngaro e alemão) são usadas para demonstrar etnicidade e pertencimento em um dos dois grupos sociais hierarquicamente situados. Tanto o alemão quanto o húngaro são utilizados pelos falantes para demonstrar solidariedade e, simultaneamente, para expressar um tipo de significado estilístico/retórico que se estabelece pela comunidade, previamente, através da variação dentro de cada língua.

Susan Gal (op. cit.) interpretou os dados de sua pesquisa de forma quantitativa à luz das interações nas redes sociais. Desta forma, determinou que:

As diferenças geracionais nas mudanças pelo tempo permitem dizer que com a troca de rede social do falante eles se tornam menos envolvidos na vida rural (camponesa) usando o húngaro em menos situações e correspondentemente mais o alemão. (Gal 1978 : 238)

Este resultado, segundo a autora, tem uma relação direta com a visãoêmica que os falantes fazem das línguas. Em outras palavras, o alemão é a língua associada com o trabalho (não rural), é a língua relacionada ao status de prestígio social, do dinheiro; o húngaro, por sua vez, é a *língua da solidariedade familiar*, das amizades.

Em termos metodológicos, a autora apresentou quadros através dos quais foi possível interpretar quantitativamente os dados de sua pesquisa. No primeiro deles, Gal (op. cit.) relacionou trinta e dois informantes, estabelecendo dois parâmetros: idade e interlocutores em número de onze (Deus – nas orações, avós e pessoas dessa geração, bilíngües companheiros de trabalho, pais e pessoas dessa geração, amigos e vizinhos na mesma faixa de idade, irmãos e irmãs, cônjuge, crianças e pessoas dessa geração). Utilizou questionários no qual os informantes registraram a língua escolhida com que tipo de interlocutor. Paralelamente, os mesmos informantes foram sistematicamente observados pelo período de um ano de trabalho de campo. Este quadro número 1 permitiu à autora constatar que os falantes situados em seu topo usam mais o alemão; os que se situaram abaixo usam mais o húngaro e os situados na parte média usam ambas as línguas (alemão e o húngaro) igualmente em suas interações.

A autora detectou dois fatores determinantes para a localização dos informantes na escala mais alta, média e mais baixa. O primeiro deles foi a idade do falante; o segundo foi a extensão de envolvimento do falante na vida rural.

No segundo quadro, Gal estabeleceu uma escala relacional entre escolha da língua e idade, “camponesidade” da rede para todos os informantes.

Quanto ao terceiro quadro, a autora demonstrou as diferenças em proporção de uso do alemão entre as gerações e entre os informantes com redes rurais/camponesas e não rurais dentro de cada geração.

Na interpretação da autora, em sua conclusão, a mudança de código conversacional pode “não ser” uma característica da população bilíngüe como um todo. De acordo com o 1º quadro, as ocorrências mostraram que a mudança de código conversacional se restringe a um sub-conjunto de falantes em um conjunto limitado de interações. Destacou o fato de que aqueles falantes cujas redes e status não têm mudado do que era mais geral da comunidade, provavelmente, há 50 anos, a escolha da língua é ainda invariante para com muitos interlocutores. Para esse grupo de pessoas, a escolha da língua continua servindo a função de asseverar o próprio status como um *Oberwart camponês*.

Por outro lado, para àquelas pessoas jovens trabalhadoras não camponesas, cujas redes e status diferem hoje do que era padrão da comunidade há 50 anos, a escolha da língua é invariante com vistas no interlocutor. Em tais casos, isso ocorre com seus avós, sua escolha de língua preferentemente recai sobre o alemão e não sobre o húngaro.

A escolha variável da língua é amplamente limitada para aqueles indivíduos cujas redes sociais, status e idade não se encontram nos extremos da escala.

Seus valores e lealdade com respeito à distinção camponês/trabalhador são por vezes problemáticos, não bem decididos, manipuláveis. De formas não lingüísticas às vezes se apresentam como camponeses, outras vezes não.

Finalizando, Gal assegura que o uso simultâneo de escolha de língua para propósitos estilístico/retóricos tanto quanto para sinalizar pertencimento ao grupo social serve como indicador de que uma mudança de língua está em progresso,

ou seja, a comunidade está trocando o uso invariável de uma língua para o uso invariável da outra língua.

Este estudo de Gal (op. cit.) estará servindo de apoio teórico para a apresentação das línguas na comunidade desse meu estudo. Muitos dos pontos a serem explorados, no entanto, ficarão em aberto para pesquisas futuras, principalmente porque meu estudo não toma como pressuposto o trabalho com redes sociais.

4.1.3 Estruturas de Participação

Os estudos que versam sobre interação em sala de aula têm mostrado como a mesma influencia positiva ou negativamente na aprendizagem das crianças. Se na escola, as crianças encontram padrões interacionais similares aos de sua família, então, apresentarão um envolvimento mais satisfatório nas atividades escolares. Caso contrário, a criança sentir-se-á exposta a situações conflitantes e, mais radicalmente, poderá se sentir como um membro não aceito pelo grupo. Há que se ter em vista que, em nossa tradição escolar, o professor é tido como centro das atividades sendo estas conduzidas, normalmente, de forma estática (cf. Bortoni, 1991). Disto decorre que os modos de participação poderão ser muito distintos daqueles que muitas das crianças vivenciam em suas famílias.

Entre os estudos sobre interação, encontra-se o trabalho pioneiro de Phillips (1972) na reserva de Warm Springs, com crianças índias. A autora mostrou que o comportamento cultural, entendido como o conjunto de hábitos e crenças construído a partir do convívio com a família, mostra-se significativo no momento em que a criança deixa seu lar e ingressa na escola. Desta forma, as crianças índias apresentavam um tipo de comportamento distinto do daquelas não-índias e vice-versa. As diferenças se manifestavam nas formas de participação, principalmente verbal em sala de aula. E, para melhor explicitar o

que acontecia nas interações de sala, a autora determinou cinco estruturas ao que decidiu nomear de *estruturas participantes*. Estas relacionam-se às regras básicas mais importantes no sentido da distribuição dos papéis do professor e do aluno. Segundo a autora, há uma suposição implícita, considerando-se as regras presentes na cultura de sala de aula, de que o professor é quem controla todas as atividades que tomam lugar naquele espaço social. Cabe aos estudantes aceitar e obedecer a sua autoridade (do professor). É ele(a) quem determina o arranjo sócio-espacial de todas as interações, também é ele quem determina quem falará e quando. Assim sendo, determinou as seguintes estruturas participantes:

Estrutura I – Nesta primeira estrutura, o professor interage com todos os alunos. Ele/ela pode se reportar a todos os alunos, ou a um aluno em particular na presença dos demais. O estudante, por sua vez, pode responder como um grupo ou em coro uníssono, ou ainda, individualmente na presença de seus colegas;

Estrutura II – Nesta segunda estrutura, o professor interage somente com alguns alunos a cada vez na classe. Em tais contextos de participação a postura é mais mandatária do que voluntária, mais individual do que em coro e é esperado que cada estudante participe;

Estrutura III - Nesta terceira estrutura, todos os alunos trabalham independentemente em suas carteiras, porém, com uma avaliação explícita do professor sobre a interação verbal iniciada pelo aluno. A criança indica que quer participar, ou erguendo a mão, ou aproximando-se do professor em sua carteira;

Estrutura IV - Esta quarta estrutura não ocorre muito freqüentemente, consiste em os alunos estarem divididos em pequenos grupos cujos participantes são escolhidos por eles mesmos; a supervisão do professor é mais distante. São atividades ditas “projetos de grupos” em que cada um tem um líder oficial que assume o papel que, em outro contexto, seria o da autoridade do professor(a). Este líder, então, regula quem pode falar e quando;

Estrutura V - A quinta estrutura é aquela em que os estudantes teriam que falar individualmente em frente dos outros.

Phillips (op. cit.) percebeu que as crianças índias, por experienciarem uma realidade cultural diversa daquela da escola, mostravam um comportamento

diferente do das crianças não-índias. Por exemplo: não se sentiam à vontade em se candidatar aos turnos quando isto era permitido; isto é, quando o professor estava nos pequenos grupos e cada aluno participava usando um turno, as crianças índias se recusavam a fazê-lo e, quando participavam, usavam um tom de voz quase inaudível e com enunciados tipicamente mais curtos e breves do que fazem seus colegas não-índios.

O comportamento das crianças índias se mostrava diferente daquele apresentado pelas crianças não-índias não porque lhes faltasse competência comunicativa ou porque não identificassem os contextos em que as estruturas participantes ocupavam lugar, mas devido ao descompasso estabelecido entre a cultura do lar, - de sua comunidade - e aquela encontrada na escola.

Em 1982, Erickson, Florio e Schultz, a partir da ótica da Sociolinguística Interacional, redefiniram o conceito das estruturas de participação como: "*padrões de alocação de direitos e obrigações interacionais entre todos os membros que estão, conjuntamente, desenvolvendo uma situação social*" (op. cit. : 94)

Dentro desta perspectiva da interação, vários estudos relevantes foram realizados no Brasil: Rech (1992), Dettoni (1995), Vieira-Abrahão (1996) e Jung (1997).

Vieira-Abrahão (1996) para a Configuração I propôs três outras subdivisões as quais nomeou: Ia, Ib e Ic. Em todas elas há um ponto comum, ou seja, o professor é quem determina a organização de tomada dos turnos, ora permitindo maior flexibilidade, ora não. Sendo assim, teríamos:

Na configuração Ia – a professora é falante primária e dirige a palavra à classe como um todo (ouvintes primários), espera que qualquer ouvinte se candidate a falante primário espontaneamente;

Na configuração Ib – a professora é falante primária e nomeia grupos específicos de alunos como ouvintes primários e/ou falantes virtuais. Os demais são ratificados como ouvintes secundários;

Na configuração Ic – a professora é falante primária e nomeia um aluno particularmente seu ouvinte primário virtual. Os demais são ratificados ouvintes secundários.

Vieira-Abrahão propôs subdividir nas configurações conforme foram referidas por entender que, em sua análise interacional de aula típica, mostraram-se diferenças em termos da informalidade no comportamento comunicativo. Assim, a autora averiguou uma maior informalidade alternada com uma menor informalidade nas nomeações realizadas pelo professor.

Penso que a esta subdivisão ainda é possível acrescentar uma configuração que eu nomearia **Id**. Proponho mais esta subdivisão porque, nas situações comunicativas dos interactantes em aula típica do corpus de minha pesquisa, ocorre uma quarta possibilidade; ou seja, *o professor ocupa o papel de falante primário e dirige a palavra a um aluno em particular, seu ouvinte/falante primário, sendo os demais ratificados seus ouvintes secundários. Estes, por sua vez, tentam tomar o turno, falando em voz alta com o professor na tentativa de passar a falantes primários. Não recebem, contudo, a atenção do professor.*

Exemplos poderão ser observados na análise da aula típica focalizada nessa tese.

Jung (op. cit.), ao focalizar as estruturas participantes detectadas nos eventos de letramento, apresentou o trabalho pioneiro de Phillips, ampliou-o a partir das contribuições de Rech (1992) e, principalmente, de Vieira-Abrahão (1996). Desta forma identificou as estruturas I, II, III e IV. Estabeleceu também o quadro institucional e o quadro conversacional propostos por Rech (op. cit.) em sua dissertação de mestrado.

Dentro das especificidades do contexto rural em que Jung(op. cit.) realizou sua pesquisa etnográfica; ou seja, em classe multisseriada com uma realidade multilíngüe, a autora percebeu que, em determinadas configurações nos eventos de letramento, ora as línguas tinham o papel de auxiliar na construção de sentido das tarefas escolares, ora uma língua era preferida em detrimento da outra. Desta forma, a autora percebeu que o uso das línguas tinha uma relação direta com determinadas estruturas em que os eventos de letramento se processavam.

A autora considerou o contexto como multilíngüe porque optou por atribuir a categoria de língua ao “alemão”(baixo), ao “brasileiro” - tido como língua pelos

moradores de pelo menos duas comunidades rurais semelhantes do município - e ainda ao português entendido como a língua da escola.

Os dados da autora mostraram a presença dos dois quadros interacionais estabelecidos por Vieira-Abrahão (op. cit.); ou seja, o quadro institucional e o quadro conversacional. No primeiro deles, ocorre maior assimetria nas relações professor/aluno e, conseqüentemente, as mesmas se tornam mais formais. No segundo caso, há maior simetria e mais informalidade. Jung (op. cit.), além de detectar as subdivisões da configuração I (Ia, Ib e Ic), detectou a presença da *configuração III* dividindo-a em:

IIIa – que se caracteriza por terem-se os alunos envolvidos em um único piso conversacional.

IIIb – em que há a participação de todos os alunos, e que ocorre em momentos em que o livre trânsito entre as línguas se faz presente.

A configuração IV – ocorre, normalmente, quando há transição de atividades, ao término das atividades em pares e enquanto aguardam para iniciar outra disciplina.

Jung (op. cit.), assim como Phillips (1972), percebeu descompasso entre a vida em comunidade das crianças e a realidade escolar. As crianças do contexto rural percebiam na família e mesmo em sua comunidade que as práticas de letramento, eventualmente, se davam em eventos que apresentavam o texto escrito em português. Para construí-lo utilizavam-se ora do *brasileiro*, ora do “alemão” embora este último predominasse. Poucas eram as práticas desta natureza em que somente era usado o *brasileiro*. Na escola, no entanto, a língua alemã era permitida em um dado evento de letramento a que a autora nomeou de “*Und dann ein risquinho hier*”. As interações, neste tipo de evento, ocorriam entre aluno/aluno, trabalhos em pares e/ou em pequenos grupos. Por outro lado, em outros eventos de letramento em sala de aula, era o *brasileiro* que predominava, até mesmo na “fala facilitadora” da professora e, havendo ainda, eventos nos quais o alemão não encontrava espaço. Isto se mostrou no evento chamado de “*agora é para todos*” em que o uso do alemão era veladamente proibido.

Os trabalhos das autoras referidas tomam a interação em sala de aula como espaço em que o processo ensino/aprendizagem se desenvolvia. Nas salas de aula, certamente, a interação vai se construindo a partir de um conjunto de pressupostos teóricos. A seguir estarei apresentando as bases que sustentarão meu olhar sobre uma aula típica, buscando averiguar como o professor e os alunos lidam com a escrita escolar cujo veículo, que serve de modelo de escrita é o livro didático.

4.1.4 O Padrão Interacional de Casa pode se Refletir na Tomada de Turno na Escola?

De acordo com o que foi determinado por Philips (1972), referido na seção anterior, as crianças tanto índias como não-índias de Warm Springs levavam para a sala de aula os seus padrões interacionais do lar. Este tipo de comportamento provocava situações de impasse ou mesmo de estranhamento nos professores em sala de aula. Em tal ambiente, as crianças índias não se dispunham voluntariamente a tomar o turno em situações em que isto era esperado. Mantinham uma postura silenciosa, principalmente em comparação com seus colegas não-índios.

As crianças índias demonstravam-se menos interessadas que seus colegas em aceitar o professor com um diretor e/ou controlador de todas as atividades da sala de aula. Mas, em situações didático-pedagógicas realizadas em pequenos grupos, as crianças índias se envolviam completamente, concentravam-se até completar a tarefa, conversavam com os colegas de um outro grupo, competiam.

Na comunidade, as crianças eram habituadas a determinar suas ações que eram acompanhadas por um mínimo de controle disciplinar de parentes mais velhos (não necessariamente os pais teriam o direito de supervisionar as

atividades dos filhos). Faziam isto muito mais cedo do que as crianças brancas de classe média. No lar, a aprendizagem tomava lugar através de diversas maneiras; permaneciam silenciosas assistindo a interação dos adultos e, através desta observação, aprendiam em que tipo de atividade poderiam ou não participar.

Em resumo, a aprendizagem das crianças índias, tanto no lar quanto em sua comunidade, tomava lugar em três momentos descritos em uma seqüência idealizada: 1) observação que no curso inclui o ouvir; 2) participação supervisionada e; 3) privada, auto-iniciada.

O desconhecimento dos padrões interacionais e de aprendizagem das crianças índias, por parte dos professores, levava-os a julgar o silêncio das crianças índias como sinal de timidez.

Na comunidade rural de São Pedro, as crianças também têm padrões sócio-culturalmente apreendidos tanto na família quanto na comunidade. Estes estarão sendo abordados no capítulo destinado à análise.

Tendo-se como base o que ocorre nas escolas a partir de trabalhos realizados em tais ambientes (Rech, 1992; Dettoni, 1995; Jung, 1997 e outros), algumas normas se estabelecem em relação aos papéis tanto do professor quanto dos alunos. Assim, há o entendimento compartilhado de ambas as partes de que cabe ao professor o papel de controlar todas as atividades que se exercem na sala de aula; aos alunos cabe aceitar e obedecer a sua autoridade. É o professor que determina o arranjo sócio-espacial da classe e também é quem determina quem fala com quem e quando.

Esse tipo de comportamento reflete a cultura da sala de aula e da escola, constituindo-se parâmetros para a aceitação dos papéis estabelecidos. Assim sendo, os atores envolvidos terão acesso diferenciado a um piso conversacional. Segundo Erickson, Florio e Schultz (1982) piso poderia ser entendido como:

Simplesmente falando, em si não constitui estar tendo um piso. O piso é interacionalmente produzido e falantes e ouvintes trabalhariam juntos para mantê-lo. (Op. cit. 1982:95)

Isto posto, pode-se concluir que a sala de aula se constitui um espaço conversacional no qual, segundo Marcuschi (1986), *existe uma universalidade*

empírica da regra "fala um de cada vez" a qual não se aplica a toda e qualquer cultura, podendo sofrer variações dependendo do *modus operandi* dos interactantes. Com base nessa regra, percebe-se a transitividade dos turnos, ora pertencendo a um falante primário (normalmente o professor), ora pertencendo a um aluno.

A tomada de turno não ocorre de forma aleatória ou mesmo caótica. Há sinalizações que permitem ou a tomada ou o encerramento de uma unidade conversacional. Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) propuseram um modelo através do qual teoricamente, um pesquisador poderá analisar um recorte interacional. Nesse modelo, os autores estabelecem três regras básicas para a alocação dos turnos, quais sejam:

1. - o falante A escolhe o falante B
2. - o falante B se auto-seleciona
3. - não havendo a ocorrência do previsto em (1), nem no previsto em (2), então o falante A retoma a palavra.

É possível, no entanto, que dois falantes tomem o turno havendo a realização de turnos superpostos. Poderá, por outro lado, um falante A ter seu enunciado recortado pela fala de B para reiterar o que está sendo dito, ou para discordar, ocorrendo, nesse caso, fala sobreposta.

Marcuschi (op. cit.) diz que o modelo de Sacks, Schegloff e Jefferson) foi elaborado para uma realidade conversacional americana; assim, ao aplicá-la a nossa realidade, possivelmente, a interpretação venha a ser diferente. Neste caso, penso nas sinalizações do tipo tocar com as mãos no interlocutor. Este tipo de comportamento, em se pensando em determinadas regiões brasileiras, pode ser aceitável e interpretado de várias formas como concordância, como incentivo para a que o interlocutor continue nesse caminho a conversação. Mas, a esse tipo de comportamento, somam-se olhares, gestos. Provavelmente na cultura americana este comportamento não seria bem interpretado. No contexto rural em estudo o contato físico entre falantes não é uma prática. Os sinais pareceram ser marcados através de expressões faciais e com gestos "contidos", estes, em determinados

momentos, expressam *pistas contextuais* que serão abordadas a seguir na seqüência desse referencial teórico e retomadas na análise de aula típica.

4.2 Pressupostos da Sociolingüística Interacional sob a ótica de Gumperz

De acordo com o colocado ao final da seção anterior, procurarei trazer nessa seção as questões relacionadas às redes sociais.

Sumariamente falando, a questão básica em relação às redes sociais diz respeito ao *quem se comunica com quem*. De acordo com Bortoni (The Urbanization...), a análise de redes, em sentido amplo, é o estudo das relações existentes no sistema em curso. Desta forma, quando aplicada ao sistema social, é uma estratégia primariamente concernente com as relações entre os indivíduos em cada grupo. Ainda segundo a autora, em sentido mais estreito:

Pode ser relacionada ao padrão para a variação lingüística o qual reconhece os padrões e densidade da comunicação humana como uma variável mediada entre língua e características sócio-ecológicas da comunidade de fala.
(op. cit. : 70)

Nas comunidades de fala há um padrão lingüístico estabelecido e usado pelos seus membros, mas embora isso ocorra, os falantes se valem de variações que podem ser estilísticas, ajustadas a determinadas situações mais ou menos formais.

Muitos têm sido os pesquisadores que vêm se dedicando a trabalhos à luz das redes sociais. Entre esses trabalhos estão os de Milroy (1960), Labov (1972), Gal (1979), Gumperz (1972 e 1982). Este último será o ponto-chave para essa seção.

A construção que venho tecendo desde a seção anterior, vem procurando explicitar a manifestação da identidade étnica/lingüística nas relações com “os vários outros”. Estas relações, por sua vez, têm como *locus* as redes sociais onde as interações se efetivam.

A pesquisa realizada por Gumperz e associados, antropólogos e lingüistas, que estiveram juntos por um tempo pesquisando o contexto referido ao final da seção anterior, tem uma contribuição significativa para o trabalho que ora desenvolvo.

Para o entendimento das relações diversas tanto no sentido tanto quanto da unidade da comunidade de fala quanto da preservação da língua, há necessidade de trazer alguns aspectos sócio-históricos e políticos relevantes.

A comunidade do estudo era de background rural e localizava-se em Gail Valley em Kärnten, algumas milhas da Iugoslávia e da fronteira italiana. Local onde o alemão e o eslovênio têm estado em contato por cerca de centenas de anos. Durante muito tempo deste período, Gail Valley foi uma sociedade de camponeses altamente estratificada da Europa central. O poder político e econômico estava nas mãos de uma relativamente pequena elite de falantes de alemão (órgãos oficiais, igreja, aristocracia). Por outro lado, o comércio era controlado, similarmente, por comerciantes de fala alemã e também por artesãos que viviam em pequenas aldeias urbanizadas e crescidas originalmente ao redor das velhas residências aristocráticas.

Os falantes de eslovênio eram inquilinos e trabalhadores em aldeias aglomeradas ao longo das montanhas. Todos ocupavam a camada mais baixa na hierarquia social. Suas terras eram pobres, menos férteis, e marginais em comparação à dos falantes de alemão, além disso leis feudais barravam o acesso às artes, comércio e educação. No século XIX as leis foram derrubadas; no entanto, os falantes de alemão continuaram a olhar os demais como grosseiros, a quem faltavam habilidades.

Visto de fora, cada comunidade formava uma unidade altamente coesa, seus membros se relacionavam por numerosas trocas e cooperavam em cada esfera de atividade. A vida na aldeia era pontuada por celebrações religiosas, familiares em que os representantes de todas as unidades participavam. Em encontros informais cantavam em grupo. Tudo isso refletia uma rica herança cultural de canções, tradição de contar histórias o que sempre ocorria em eslovênio.

Dada a atitude dos vizinhos alemães, a vida social dos falantes do eslovênio foi marcada por contrastes entre as esferas de atividade dentro e fora do grupo. A sociedade dos falantes de eslovênio se formava tipicamente por um sistema de rede fechada; nela as relações econômicas, ocupacionais, as amizades e a vida religiosa dos indivíduos eram todas transmitidas por pessoas de background social similar e governada por convenções comunicativas compartilhadas. Por causa da lacuna entre as atividades dentro e fora do grupo, a cooperação com os companheiros da aldeia não era uma mera obrigação social, era uma condição de sobrevivência econômica. Os indivíduos dedicavam muito de seu tempo estabelecendo relações interpessoais usando o eslovênio como uma estratégia lingüística.

Em termos sócio-econômicos, contudo, a situação não era estável.

Kärnten assim como outras partes da europa central estavam sendo expostas a uma crescente onda de mudanças. Novas estradas foram surgindo, novos trabalhos, indústrias ofereciam novos recursos e empregos. A educação compulsória passou a existir tendo o alemão como a língua oficial do letramento.

Por volta do último quarto do século XIX a população de Kärnten, entre outros como a área sul de Klagenfurth e Drau Valley, tinham se tornado bilíngües.

Após a primeira guerra mundial quando o império austro-húngaro foi dividido, uma eleição ocorreu dando à região eslovênea uma oportunidade para ligar parte dos eslovenos ao mais novo estado da Iugoslávia. Apesar de muita agitação nacionalista, a maior parte das aldeias votou por permanecer com a Áustria. Enquanto nas maiores áreas o bilingüismo rapidamente desapareceu por completo, Gail Valley manteve seu bilingüismo.

Apesar da ocupação alemã durante a segunda guerra mundial não foi provocada mudança radical. Durante este tempo, todos os residentes da área foram oficialmente declarados falantes de alemão e de raça alemã. O uso do eslovênio foi proibido, e quem era surpreendido falando essa língua ficava sujeito à deportação.

O estudo realizado na comunidade mostrou que a gramática local dos indivíduos nascidos em 1930, que cresceram durante a ocupação alemã, têm um

conhecimento dos traços gramaticais que não difere da dos mais velhos. A década da guerra mundial provocou um decréscimo no número total de falantes do eslovênio mas não afetou o controle da língua como tal.

Em Kärnten, a importância do alemão tem crescido significativamente, embora o letramento universal seja tanto o alemão quanto o eslovênio ensinados nas escolas. Muitos residentes lêem e escrevem em alemão e as crianças são encorajadas a aprender o alemão na escola com o intuito de maximizar suas oportunidades para o emprego. No nível conversacional, além disso, residentes controlam fluentemente o dialeto regional alemão e as trocas de língua no curso de uma conversa são ocorrências comuns. Por causa da história de preconceitos e discriminação, os residentes guardam o eslovêneo como impolido ou rude quando usado na presença de falantes do alemão sejam estes monolíngües em tal língua ou estrangeiros.

Esta questão se coloca tão fortemente que se turistas permanecem por algum tempo no lugar, poderão não perceber o uso de outra língua que não seja a alemã.

O repertório lingüístico consiste, então, de três variedades de fala: um estilo formal do padrão austro/alemão, o dialeto alemão regional e a variedade do eslovêneo. Para interagir de acordo com as convenções comunicativas locais, um falante precisa dominar todas estas três possibilidades lingüísticas. Isso significa que há padrões estabelecidos e aceitos, o que inclui normas situacionais que associam uma variedade ou modo de falar com tipos particulares de atividades. Incluídas aqui estão as preferências pelo eslovêneo, na família e em situações informais nos círculos de amizade, conservando-se, novamente, a "proibição" do uso do eslovêneo em companhias mistas.

Naquela comunidade estudada por Gal, três conclusões fortes foram apontadas. Ou seja, a) os adolescentes têm começado a trabalhar e a pensar em alemão; b) crianças de famílias falantes do eslovêneo na idade de 5 a 12 anos dominam o padrão de seus pais e a variedade do alemão. Entendem frases curtas quando ditas em eslovêneo mas respondem em alemão; c) claramente a variedade do alemão da aldeia é a primeira língua das crianças, o alemão padrão

é a segunda. Aprendem o esloveno através do contato com os adultos, mas esta língua não ocupa uma parte importante de seu repertório verbal.

Do estudo de Gal (op. cit) algumas considerações pertinentes estarão sendo trazidas em virtude de as mesmas assemelharem-se ao estudo da comunidade de São Pedro.

As questões apresentadas neste estudo sobre Gail Valley sugerem que os fatores envolvidos podem ser mais bem estudados no nível do discurso em termos das pistas que os membros usam para assinalar os conteúdos não objetivos do conteúdo das mensagens e avaliar a importância do que é dito. Visto desta perspectiva, o que tem sido chamado previamente de "fatores de superfície" da língua como a pronúncia, a prosódia ou a mudança de código, pode não ter tão importante função de sinalização e avaliação, mas pode afetar a manutenção ou perda de distinção gramatical.

Os resultados deste estudo têm implicações importantes para nosso entendimento dos processos informais de aprendizagem em sociedades modernas industrializadas. Sugerem que: 1) a aprendizagem é efetiva na comunicação diária; 2) se ao imigrantes se colocam em grupos fechados, se suas relações informais no lar e no trabalho excluem outros de diferentes comunidades, então a aprendizagem de uma nova língua não necessariamente eliminará a distintividade do grupo; 3) novos grupos com convenções pragmáticas específicas se erguerão e continuarão a afetar o sistema significativo dos imigrantes e por conseguinte suas relações com os outros.

Esta pesquisa de Gail Valley tem semelhanças com o contexto de meu estudo. Uma delas reside no uso das línguas, considerando-se que o alemão, embora se distribua alternadamente com o brasileiro e o português (situações mais restritas) restringe-se a contextos mais limitados. A língua do "trabalho", em contrapartida, é predominantemente a brasileira.

Em Gail Valley a rede das relações sociais, ou seja, o uso do esloveno no seio das famílias, com os vizinhos e amigos na pequena aldeia, resultou na preservação desta língua. Por outro lado, na comunidade de meu estudo, em função de os moradores terem o mesmo antecedente étnico/lingüístico

mantiveram-se por um determinado período de tempo usando o alemão nas suas interações diárias. Dessa forma têm conservado o alemão vivamente sob a responsabilidade, principalmente, dos mais idosos e das mulheres/mães.

Nas comunidades quer rurais, quer urbanas, as pessoas se valem de formas culturais às vezes não verbalizadas para assinalar lugares, papéis, pertencimento ao grupo. Essas formas, ou pistas na terminologia de Gumperz (1982), são compartilhadas entre pessoas em suas redes sociais. Aos olhos de um estranho ao grupo, tais pistas podem passar despercebidas ou serem erroneamente interpretadas.

Na seção seguinte estarei abordando as pistas contextuais dada a sua relevância para a análise da aula típica.

4.2.1 Pistas de Contextualização

Conforme anunciei ao finalizar a seção anterior, as pistas contextuais constituem-se maneiras verbalizadas ou não verbalizadas para assinalar significados diversos.

Para Gumperz (1982)¹⁹

As pistas de contextualização são todos os traços lingüísticos que contribuem para a sinalização de pressupostos contextuais. Tais pistas podem aparecer sob várias manifestações lingüísticas, dependendo do repertório lingüístico, historicamente determinado, de cada participante. Os processos relacionados às mudanças de código, dialeto e estilo, alguns dos fenômenos prosódicos bem como possibilidades de escolha entre opções lexicais e sintáticas, expressões formulaicas, aberturas e fechamentos conversacionais e estratégias de sequenciamento podem todos ter funções semelhantes de contextualização. (In: Ribeiro e Garcez 1998:100)

O autor apresenta vários exemplos em situações diversas em que falantes, por interpretarem equivocadamente dadas pistas, falharam no entendimento

¹⁹ Texto traduzido do original por José Luiz Meurer e Viviane Heberle com autorização do autor e da editora Cambridge University Press.

conversacional na interação. Como exemplo de expressão formulaica, Gumperz (op. cit.) apresenta um excerto de uma entrevista realizada por um estudante de pós-graduação, negro, com uma mulher igualmente negra. Ao chegar à casa da família, o marido atende à porta e com um sorriso se dirige ao entrevistador usando uma expressão formulaica: *“então quer dizer que cê vai dá u'a na minha véia”*. O estudante negro ao responder colocou-se no papel de aluno, pós-graduando e entrevistador. Sua postura levou o marido da mulher a ser entrevistada a interpretar como: *você não é do meu grupo, não sei se merece minha confiança*. A entrevista foi seca e insatisfatória. O próprio entrevistador percebeu ter posto tudo a perder.

No contexto de meu estudo ocorreu algo semelhante, mas o desfecho não chegou a ser “trágico”. Em “visita” à casa de uma família, conversávamos sobre assuntos diversos e a dona da casa comentou sobre verduras que plantava em sua horta. Na ocasião disse-lhe que gostava de verduras. Ao me despedir, a dona da casa ofereceu-me repolho e eu me propus a pagar. Ela recusou o pagamento dizendo-me *que poderia levar sem pagar porque tinha muito, estava dando inclusive aos porcos*. Ao dizer-me isso, a dona da casa estava usando uma expressão formulaica através da qual manifestava o “oferecimento de um presente”.

Eu poderia ter me sentido ofendida e ter facilmente interpretado que a dona da casa estava me ofendendo ao estar, talvez, me comparando aos porcos. Havia, no entanto, o contexto de nossa conversa e pistas não verbalizadas que me permitiam interpretar satisfatoriamente o seu “presente”. De um lado, havia o comentário dela sobre sua plantação de verduras e a minha fala dizendo gostar deste tipo de alimento. Ao oferecer-me o repolho, dirigiu-me um olhar sincero de oferecimento, não havia uma sorriso ou expressão maliciosa ao dizer que estava dando repolho aos porcos. Estas pistas contextuais foram interpretadas por mim de forma positiva. Segundo Gumperz (op. cit.):

Essas expressões formulaicas refletem estratégias conversacionais indiretas que favorecem as condições para estabelecer contato pessoal e negociar interpretações compartilhadas. (In: Ribeiro e Garcez: 102)

No caso do exemplo da minha “visita”, compartilhávamos o gosto pela verdura, assim, negociamos o significado do oferecimento de forma satisfatória.

Retomando o exemplo do oferecimento do repolho, o que permitiu constatar foi a presença de sinais lingüísticos e não-lingüísticos. No primeiro caso, havia o conteúdo semântico, o paradigma sintático do oferecimento e os traços prosódicos marcados pela elevação e abaixamento da voz, pela própria entoação usada. No segundo caso, a expressão facial, o olhar, os gestos. Tais sinais são vistos por especialistas, Gumperz (op. cit.) cita entre eles Hall (1959 e 1966), como pontos intervenientes na comunicação intercultural. Vão além das diferenças de valor ou “mesmo estereótipos raciais ou étnicos”. Mal entendidos podem decorrer quando há variação na percepção e interpretação tanto de gestos quanto das expressões faciais. Estes sinais não-verbais por sua vez, “*são semelhantes a uma linguagem por serem adquiridos através da interação, por serem específicos à cultura e analisáveis em termos de processos subjacentes.* (Op. cit.: 109)

Conforme já foi dito no início dessa seção, as pistas contextuais podem-se constituir em dadas mudanças de código, no emprego de tons descendentes e ascendentes durante uma conversa. A seguir, estarei abordando as pistas contextuais ao viés tanto da mudança de código quanto dos traços prosódicos.

4.2.2 Mudança de Código e de Traços Prosódicos

Nos estudos sobre bilingüismo, a mudança de código ocupa um papel muito importante e, sendo assim, vários são as definições para a mesma. Para Gumperz pode ser assim colocada:

A mudança de código conversacional pode ser definida como a justaposição dentro da mesma troca de passagens de fala pertencente a dois sub(sis)temas gramaticais diferentes. (Op. cit. 1982:59)

O autor enriquece sua definição acrescentando que a mudança de código:

Recai sobre a justaposição significativa de que o falante processaria consciente ou inconscientemente como uma cadeia formada de acordo com regras internas de dois sistemas gramaticais distintos. (Op. cit. : 66)

Buscando objetivamente explicitar questões como a justaposição de sistemas e subsistemas implicados no uso da mudança de código, apresento uma representação gráfica abaixo:

	Sujeito Bilingüe	
Sistemas Lingüísticos	<i>Português (A) = (H)</i>	<i>Alemão</i>
Subsistemas (dialeto)	<i>Brasileiro (B) = (L)</i>	<i>Alemão/brasileiro (B)=(H)</i>

O bilingüe em uma conversação poderá usar ora a variável de mais alto prestígio (A) ora a variável de mais baixo prestígio (B). Este uso alternado poderá ocorrer nos dois sistemas lingüísticos de que dispõe o falante.

Gumperz vê a mudança de código como um recurso comunicativo, uma estratégia verbal, mais precisamente conversacional, podendo enfatizar vários graus de envolvimento do falante. Estas questões encontram-se dispersas nas comunidades quer rurais, quer urbanas, construídas através das interações sociais e representando um macrocosmos. Dentro desta perspectiva, a mudança de código é vista como uma estratégia da qual os falantes se valem para assinalar significados compartilhados no seu grupo social.

A mudança de código pode ser percebida quando um falante muda livremente de uma língua para outra no mesmo enunciado. Alguns estudiosos têm usado a mudança de código como um critério para medir o grau de bilingüismo dos falantes. Em outras palavras, a inserção de uma outra língua no mesmo

segmento de fala poderia ser visto como interferência de outra língua. O autor abaixo vê a interferência como

Instâncias de desvio da norma (s) de cada língua que ocorre na fala de bilíngües como resultado de sua familiaridade com mais de uma língua; isto como resultado de línguas em contato serão chamadas como fenômeno de interferência.
(Weinreich, 1974: 1)

Posta desta forma, a definição do autor se reveste de uma conotação negativa. Uma das críticas provém de Skutnabb-Kangas (1981) que diz discordar “profundamente” de Weinreich. Para a autora, este tipo de visão está baseada no uso rígido do monolíngüismo como norma, em contrapartida, o bilingüismo e os bilíngües como negativamente desviantes da dita norma. (Skutnabb-Kangas op.cit.)

A autora entende que é possível discutir a mudança de código e mesmo a tradução como instrumentos para a medida do grau de bilingüismo, começando da suposição de que essas habilidades são normalmente aprendidas e praticadas pelos bilíngües. Aceitando essa suposição, a mudança de código e a habilidade de traduzir constituem-se boas medidas do grau de bilingüismo.

Para a autora, dois pontos devem ser claramente colocados. Um deles em relação às diferenças entre interferência, mudança de código e tradução e interpretação; o outro em relação ao tipo de comunidade em que vive o bilíngüe. Sendo assim, “uma das diferenças funcionais entre interferência e mudança de código, de um lado, e tradução e interpretação, do outro, é que o mesmo conteúdo é produzido em uma mas não usualmente na outra”. Os bilíngües, que comumente usam ambas as línguas na fala, teriam consideráveis oportunidades para praticar a mudança de código, exceto em casos raros nos quais o bilíngüe comuta entre duas comunidades totalmente ou proximamente monolíngües por intervalos de tempo. Se a comunidade é bilíngüe, tanto com diglossia quanto sem, ou mesmo monolíngüe em uma das línguas do bilíngüe e ao mesmo tempo diglössica na outra língua do bilíngüe usada somente em contextos não oficiais (no lar, com amigos etc...), então o bilíngüe precisaria mudar o código.

Partindo, então, do entendimento de que a mudança de código é uma estratégia conversacional usada livremente pelos bilíngües, aceito que há algum ponto comum com a interferência (Weinreich, 1974). Por outro lado, no entanto, concordo com Skutnabb-Kangas no sentido de que a interferência pode servir negativamente como parâmetro para medir o grau de bilingüismo. Estas duas instâncias, por sua vez, se confundem no julgamento que determinados bilíngües fazem em relação ao “falar bem” uma outra língua. Em outras palavras, na comunidade rural deste estudo (cf. Parte II, cap. 4, seção 4.1.1), os moradores aceitam a inserção de determinados itens lexicais do “brasileiro” em um segmento de fala em alemão. Tais itens, no entanto, constituem-se em palavras “desconhecidas” por eles em alemão. Mas, por outro lado, se um bilíngüe recorre muitas vezes ao uso de palavras do português/brasileiro então passa a ser visto como um “mal falante” do alemão.

Há que se considerar, por outro lado, que ao falar “brasileiro”(cf. Parte III, cap. 5, seção 5.3 – exemplos) os bilíngües da referida comunidade usam uma espécie de interferência fonológica (Weinreich, 1974).

Em uma interação conversacional, os falantes sinalizam significados não somente através da mudança de código, eles o fazem também por traços prosódicos e também podem ser interpretados como pistas no dizer de Gumperz (1982).

O fenômeno prosódico tem sido estudado a partir de várias perspectivas. Tem sido examinado como elemento da sintaxe e do léxico (Bresnan, 1971; Berman e Szamosi, 1972) tanto quanto da competência pragmática (Bolinger, 1972; Brazil e Coulthard, 1980). Há muitas discordâncias básicas tanto dos lingüistas quanto dos foneticistas sobre o uso de convenções prosódicas no inglês e também sobre a natureza da *informação semântica* veiculada pela prosódia. A grande pergunta que se coloca é a seguinte: com que tipo de informação os falantes, de fato, contam no caso da prosódia para sustentar trocas verbais ?

Na conversação os interactantes fariam continuamente julgamentos em nível simultâneo de significados através de processos inferenciais que interpretam o que tem sido dito e a geração de expectativas sobre o que virá a ser dito.

Assim, em um processo semântico, isto envolve a categorização do que é dito em termos de um ou outro tipo de atividade como em uma argumentação política, discussão de planos e assim por diante. O conhecimento da atividade conversacional acarreta expectativas para a interação sobre possíveis objetivos ou resultados sobre que informação está saliente e como é igualmente sinalizada, sobre aspectos relevantes das relações interpessoais e sobre o que conta como comportamento normal. Segundo Gumperz:

Uma exigência mínima para o sucesso da comunicação é que estes participantes compartilhem essas expectativas; isto é, que possam concordar sobre a natureza da atividade em que estão engajados. Isto implica em que tenham sistemas comuns para sinalizar ou negociar trocas ou transições de uma atividade para outra. (Op. cit . 101)

As sinalizações, nesses casos, podem estar marcadas nas pistas prosódicas representadas pela mudança de tom de voz, ritmo, tonicidade em um determinado segmento do enunciado.

As questões referentes ao traço prosódico como pista contextual demanda um estudo específico, razão porque, nesse momento, somente faço referência ao mesmo por não ser meu objetivo de estudo. Certamente, este poderá ser um outro estudo a ser realizado na comunidade onde realizo a pesquisa, uma vez que aqui se faz uso das formas culturais de “dizer coisas”.

Todos esses aspectos e sutilezas veiculadas pelos traços prosódicos se realizam nos momentos de interação face a face, estes por sua vez, relacionam-se estreitamente com o envolvimento dos interactantes nas redes sociais em que se inscrevem. Dada essa relação, a seguir passarei a abordar pressupostos de Gal (1978) em relação às redes sociais.

PARTE III

O CONTINUUM ORAL/ESCRITO NA CLASSE BISSERIADA E NA COMUNIDADE RURAL

CAPÍTULO 5 – Considerações Iniciais para a Análise – Uma Visão Macro

5.1 *Língua(s), Uso(s) e Função (es)*

Antes de iniciar uma análise micro focalizando uma aula típica, faz-se necessário delinear algumas categorias êmicas da comunidade e procedimentos que me permitiram olhar para a aula típica da forma como será apresentada no capítulo 6. Essa pré - análise, na verdade uma macro análise, serve de esteio ou pano de fundo para o entendimento de questões presentes na micro análise.

No capítulo 1 (seção 1.2), procurei apresentar os moradores rurais e o uso que fazem das línguas. Nesse momento, retomo esse tema no sentido de explicitar mais precisamente a distribuição diglósica que experienciam.

Para chegar à breve descrição que passarei a fazer, utilizei-me de entrevistas e mesmo de questionários, vide anexos, aplicados em diversos ambientes públicos. Para a apresentação do quadro a ser apresentado abaixo, tomei como base a orientação metodológica de Gal (1978) conforme o

estabelecido no arcabouço teórico. Sendo assim, foi possível averiguar que, em São Pedro, as línguas se colocam na forma descrita no quadro abaixo:

Locais	Brasileiro	Português	Alemão
Clube de mães			X
Clube social	X		X
Bar/mercearia	X		X
Posto telefônico	a) jovens x b) idosos x		X
Igreja: interior	X	X	
Arredores			X
Escola:			
Sala de aula	X	X	
Área livre	X	X	x

As Línguas nos Lugares Públicos

O quadro pretende mostrar o que ocorre nos espaços públicos, mas estes resultados são decorrentes da orientação experienciada no interior das famílias bem como na relação êmica que os moradores estabelecem entre língua e identidade étnica. As relações, portanto, reportam-se às experiências vividas nas redes sociais em que se inscrevem as pessoas, conforme se pode averiguar no arcabouço teórico. Com o intuito de buscar confirmação ou desconfirmação para as afirmações que fiz acima, selecionei alguns fragmentos das entrevistas realizadas e passo a apresentá-las:

(...) tinha além do Cleverson, tinha uma tal de Eliane, não, da Fabiane. Ela também tinha muita dificuldade porque ela também é alemoa, né! (E.K.S. 11/1996)

A professora a origem alemã. Os alunos também eram de origem alemã, então foi meio forçado que a gente aprendeu, né! (P.C. 10/11/1996)

(...) então, eu como sou uma professora de origem, é // "cabocla"²⁰ por assim dizer, né! Eu tinha bastante medo de vim trabalhar aqui, porque eu também não sei alemão (...) e aí a gente sabe que essas crianças aqui, já vem de uma família tradicional, né! // que em casa falam sempre a 1ª língua alemão, né (H. B. 10/11/1996)

Nestes três fragmentos de entrevistas de professores que trabalharam em São Pedro se encontra uma preocupação em designar grupos étnicos, um julgamento feito, normalmente, com base na “origem” das pessoas. As exemplificações apresentadas tratam de um momento passado dos sujeitos informantes. Mas hoje, parece que as dificuldades colocadas pelos professores com relação ao processo ensino/aprendizagem persistem. Uma menina da 3ª série, ao falar da sua escolarização, lembrou de suas dificuldades dizendo : *é, eu não sabia algumas palavras em brasileiro, daí tinha que perguntá em alemão* (J.R.H. 10/11/1996). Essa menina é representante de outras crianças que passaram pela mesma dificuldade ao iniciar seus estudos. Muitas dessas crianças permanecem na escola, outras foram reprovadas e abandonaram a escola, evadiram-se.

Conversando a respeito do uso das línguas (alemão e português/brasileiro) com a mãe de um aluno da escola rural, ela disse *falar brasileiro com quem fala brasileiro e alemão com quem só fala em alemão* (E. I. D. 10/1996).

A partir dos exemplos dados parece que, para aquelas pessoas cujos depoimentos ilustraram as passagens, há uma relação direta entre língua e identidade étnica. Ao alemão, então, a língua deve ser alemã. Se a identidade é brasileira, a língua a ser usada então, deve ser *brasileira*.

Há uma situação peculiar nessa relação língua/grupo étnico e que pode ser entendida mais ou menos como se segue : as pessoas de ascendência alemã, em sua maioria, naquela comunidade, se vêem como *alemães*. A visão, no entanto, que fazem de outros grupos étnicos, uma minoria significativa naquela comunidade, depende do sobrenome que os identifica. Exemplo, se tem sobrenome notadamente brasileiro, esta pessoa é vista como brasileira. Se tem sobrenome de ascendência polonesa, a pessoa é chamada de *polaca* (*o*), que equivaleria a chamá-la de “polonesa”. Se, por outro lado, o sobrenome é indício de ascendência italiana, a pessoa é chamada de “*gringa*”.

Esta postura em termos da relação língua e identidade étnica parece caracterizar o que Goffman coloca em relação aos que se vêem estigmatizados:

²⁰ Chamam, normalmente, de caboclo(a) aquela pessoa que não é de ascendência alemã ou italiana. São,

O indivíduo estigmatizado tem uma tendência a estratificar seus "pares" conforme o grau de visibilidade e imposição de seus estigmas (Goffman, 1963: 117)

No caso dos moradores de São Pedro, este estigma se mostra na manifestação de uma identidade oscilatória, ora permitindo-lhes a imagem de "alemães", ora não. Mas conferindo-lhes o direito de "estratificar" os demais moradores da comunidade conforme coloquei acima. Por outro lado, todos os possíveis representantes de grupos étnicos minoritários na comunidade se vêem como brasileiros. Isto pode ser exemplificado com a declaração de uma mãe que disse que ensinou a língua portuguesa aos filhos porque são brasileiros. Um outro casal visto como polaco, ao responder o questionário sobre o uso das línguas, afirmou: "*os alemão tenham que entender, nós só fala o português.*"

De acordo com as entrevistas e os questionários aplicados para determinar qual a primeira língua ensinada aos filhos, a maioria, cerca de 80% das respostas afirmaram ser o alemão a primeira língua. Muitas destas crianças, no entanto, atualmente, aprendem a segunda língua antes de ir à escola.

Considerando as colocações acima, na relação língua e identidade de grupo étnico, o que parece se descortinar é um cenário no qual os atores com ascendência alemã se vêem e se assumem como alemães. Esta imagem, no entanto, nem sempre é experienciada de maneira isenta de conflito, pois se superficializa em algumas situações de confronto, como na escola e na relação com a sociedade envolvente. No primeiro caso, considerando que o número de crianças nas comunidades rurais vem diminuindo conforme já foi referido (seção 3.3), a prefeitura adotou a prática de transladar crianças para a escola na área central, oferecendo transporte subsidiado para tal fim. Lá chegando, as crianças acabaram por vivenciar outras situações de conflito. Mostravam-se "diferentes" daquelas da cidade. Falavam "diferente", vestiam-se também diferentemente e tinham outros hábitos. A maneira de falar, às vezes, provocava risos nas crianças urbanas. Estas, moradoras da cidade, aprendem português como primeira língua.

geralmente, pessoas cujas raízes são brasileiras.

Assistem televisão freqüentemente. As crianças da zona rural, embora tendo televisão em suas casas, cultivam outros hábitos como de auxiliar a família, fazendo pequenas tarefas. A televisão fica assim limitada aos finais de semana, à tarde e a ocasiões em que não vão ao clube comunitário com seus pais.

No segundo caso, as situações conflitivas não se restringem aos limites do município, manifestam-se quando as pessoas saem para um contexto circunvizinho. Assim, quando precisam ir à cidade mais próxima como Medianeira, na qual o alemão não é falado, sentem-se estigmatizados. Ouvem as pessoas referirem-se a eles como “os *alemanha*”. O conflito parece efetivamente se instalar na relação com o outro (Maher, 1998). Assim, os estigmatizados e os “normais”, entendidos como aqueles que não se sentem estigmatizados, se encontram no que Goffman chama de *contextos mistos* em uma dada situação social; ou seja, na presença física imediata de um outro. Em tais casos:

Quando normais e estigmatizados realmente se encontram na presença imediata uns dos outros, especialmente quando tentam manter uma conversação, ocorre uma das cenas fundamentalmente da sociologia porque em muitos casos, esses momentos serão aqueles em que ambos os lados enfrentarão diretamente as causas e efeitos do estigma. (Goffman, 1963: 23)

Talvez aí se encontre uma forte razão para que alguns pais, hoje, tenham preferido ensinar o português como primeira língua a seus filhos. Em conversa informal com uma mãe, ela disse-me ter ensinado o português aos seus filhos porque *o alemão tem uma rejeição no Brasil*. Nem esta declaração é isenta de conflito porque de um lado, os membros da comunidade de fala sentem a necessidade de conservar um elo comum entre os membros da comunidade e este pode ser a língua; por outro lado, esta (s) língua(s) *brasileiro e alemão* servem para constrangê-los em determinadas situações. O *brasileiro* porque tem traços que o marcam como língua ou variedade de menor prestígio, identificando-os como pessoas “simples”, de “pouca cultura”. Termo esse usado no sentido do saber letrado. O alemão, por sua vez, é também tido como de menor prestígio dado que não tem escrita (baixo alemão). Os usuários desta variedade têm consciência da diferença que há entre o alemão que falam e o que está nos textos

escritos, por exemplo o *livro da família* já referido, os folhetos da igreja e da cooperativa. Referem-se ao alemão escrito como o *alemão de verdade*. Em contraposição, dizem que aquele que falam *não é alemão de verdade*.

Subjacente a esses conflitos colocados acima, está uma relação de poder representado em uma *força simbólica* (Bourdieu, 1983) abordada no arcabouço teórico. Certamente é através do uso da língua que o sujeito se faz compreendido e além do mais, se faz respeitar sendo reconhecido como “aceito”.

Em termos da formação de uma identidade minoritária, Poche (1989) (cf. Capítulo 3 – seção 3.4) traz novamente a questão simbólica associada a esse embate língua/identidade. No caso da comunidade desse estudo, a identidade minoritária parece ser representada por um “veículo de expressão que é a língua”, razão por que mesmo havendo conflitos, como os já colocados, os moradores mantêm o uso tanto do alemão que *não é de verdade* quanto do *brasileiro* marcado pela presença de traços fonológicos, semânticos e lexicais característicos daquele grupo.

Estas questões parecem marcantes e responsáveis por atitudes como a conservação da coesão do grupo que busca, assim, a manutenção dos princípios estabelecidos no período da colonização. A manutenção do grupo se mostra evidente mesmo quando as pessoas precisam mudar em busca de melhores perspectivas, pois quando vão para o Paraguai, parece que mudam para “não mudar”. Esta afirmação respalda-se na pesquisa de Martins (1996), cujo estudo foi realizado em uma comunidade de “brasileiros imigrantes” em Santa Rosa del Monday. A autora constatou que naquela região 90% dos moradores são brasileiros que se dizem imigrantes brasileiros. No Paraguai se colocam como proprietários tanto de terras quanto de máquinas agrícolas o que lhes proporciona uma situação de prestígio em relação aos que lá “buscam terras” para plantar em uma condição subalterna. A autora diz que, no Paraguai, os sujeitos de sua pesquisa passam a viver uma situação de contato com pelo menos quatro línguas envolvidas (alemão, português, espanhol e guarani). Entretanto, morando lá, identificam-se como brasileiros e não mais como “alemães” embora falantes dessa

língua em ambiente familiar. É interessante lembrar, que em Missal falar alemão remete à imagem de alemão.

Outra pesquisa que aborda questões de contato/conflito de línguas é a de Leme (1984) que, em sua dissertação de mestrado, estudou uma comunidade trentina localizada em Piracicaba/SP. Em seu trabalho apresenta dois fatores significativos referentes à imagem do grupo e ao respectivo uso da(s) língua(s). Quanto à imagem – o fato de ser tirolês ou brasileiro, o que acarretou momentos de conflito. Apesar disto, segundo a autora:

Os tirolezes de Piracicaba como os de outros Estados do Brasil, como os do Rio Grande do Sul, do Espírito Santo e de Santa Catarina, percebemos que os tirolezes de Piracicaba são os que têm características mais originais preservadas até hoje no aspecto físico: são loiros de olhos azuis. (Leme M.L. Almeida, 1994: 49)

Para preservar suas características físicas, realizaram casamentos entre parentes e, desta forma, garantiram a manutenção dos traços do Tirol.

Em relação ao uso das línguas, a autora marcou 1970 como o período das rupturas culturais e do trentino. Isto se deu via escola, com a proibição, por parte “dos professores”, de uso de outra língua que não fosse a portuguesa. Este tipo de orientação lingüística levou ao enfraquecimento do uso do dialeto trentino, mas, por outro lado, “muitos alunos de 4ª e 5ª geração” mesmo não falando mais o referido dialeto, entendem-no e falam um português marcado por elementos contrastantes com o dialeto trentino ao qual caracterizam como “feio”.

Os sujeitos desta pesquisa, diferentemente do que ocorre com aqueles trentinos, têm passado predominantemente a língua alemã a seus filhos como primeira língua até hoje, falam um português dialetal a que chamam de *brasileiro*, que na verdade, é a língua da solidariedade conforme mostrado no arcabouço teórico. Mantêm esse uso, mesmo estando em contato freqüente com a sociedade envolvente que se serve do português. Esta espécie de resistência lingüística parece estar ligada à imagem que aqueles sujeitos missalenses fazem deles mesmos. Por outro lado, conservam as características físicas como os sujeitos trentinos, têm a pele muito clara, cabelos e olhos igualmente claros.

As crianças vivendo os aspectos lingüísticos abordados, vivem estas questões conflitantes. Falam o "alemão" com sua família, falam o "brasileiro" fora dos limites de seus lares e, na escola, no momento da escrita, certamente, poderão fazer transposições do oral para o escrito. E isto, inevitavelmente, será visto como "erro" pela escola. Estas crianças não dizem que sua língua é "feia", mas a princípio, não admitiam que sabiam falar alemão ou mesmo que sabiam de alguma forma tal língua. Isto só ocorreu após algum tempo de conhecimento da pessoa "de fora" de seu grupo. Parecia haver um sentimento de "vergonha" quando as crianças diziam não saber alemão; seria como estar negando algo que fazia parte deles mesmos. Mas, após eu ter levado para elas algumas revistas em alemão, imediatamente tentaram "ler" e entender o que estava escrito. Quando conseguiam identificar algo, manifestavam uma alegria imensa. Levaram alguns exemplares para casa para que seus pais ou mesmo avós lessem com eles. A atitude negativa inicialmente mostrada se dissipou. Começaram, então, a admitir que sabiam esta língua e que aprenderam-na quando crianças muito pequenas.

Voltando-se ao quadro de distribuição das línguas em termos de usos e, após terem sido abordados vários aspectos até este ponto, pôde-se determinar os fins do uso e com que interlocutor as línguas são usadas. Não mais em que contextos, como o apresentado anteriormente; a relação, neste caso, refere-se mais ao uso com vistas nas redes sociais dos usuários das variedades. O quadro que teríamos, poderia ser assim apresentado:

Línguas	<i>Português</i>	<i>Alemão (Hochdeutsch)</i>
Finalidades:	Na escola p/leitura/escrita	<i>Entretenimento familiar</i> <i>Leitura do livro da família</i>
Variedades:	Brasileiro	Alemão/brasileiro
Finalidade:	<i>Conversas informais com</i> <i>Pessoas da comunidade</i> <i>Ou não.</i>	<i>Conversas informais com a família, amigos, clube e jogos</i>

Quadro de distribuição das Línguas

Diante deste quadro o contexto de meu estudo não se mostra somente como bilíngüe, caracteriza-se também como bidialetal. Ou seja, há duas variedades lingüísticas coexistindo no mesmo ambiente e ambas mostram valores sociais diferentes (Willey, 1996) conforme já foi comentado. Estes valores tomam como base o fato de a língua ter a ou não escrita. Através do quadro, o que pretendo mostrar é que há na comunidade um entendimento de que o português usado para leitura e escrita, em situações formais, recebe uma valor social mais alto, o que se poderá averiguar nos modelos de escrita que circulam pela comunidade (seção 8). Por outro lado, o alemão (hochdeutsch) que também tem escrita, goza de um valor igualmente alto, sendo visto como *alemão de verdade*. Resta ao alemão/brasileiro uma categorização com o selo da solidariedade.

Assim, às línguas que têm escrita cabe o status de “a língua”; ao alemão/brasileiro cabe o selo da solidariedade por ser a língua das relações sociais e das amizades.

Essa realidade lingüística vem sofrendo mudanças paulatinamente, isto porque, a comunidade vem experimentando um processo de envelhecimento. Desta forma, o número de pessoas idosas e mesmo de meia idade é bastante significativo. E, em contrapartida, o número de crianças, paulatinamente, vem decrescendo conforme já foi colocado em relação à escola. Vários são os fatores, que vão desde uma política rural de desestímulo à permanência do homem no campo até a perda de terras para bancos e/ou financeiras. Isto ocorre porque alguns agricultores não conseguem saldar suas dívidas e não tendo como resolver as questões financeiras ou vendem suas terras ou o banco se apropria delas.

A situação de desalento leva também os jovens a procurar empregos preferentemente nas cidades; moças, por sua vez, em alguns casos se casam com estrangeiros, principalmente com alemães, casamentos dessa natureza sendo agenciados por empresas brasileiras. As famílias cujas filhas se casam nessas condições se sentem muito orgulhosas.

Essa mobilização, lentamente vai se refletindo na visão das línguas na comunidade, pois, os idosos falantes do alemão, conservam essa língua viva na

comunidade; os jovens embora saibam o alemão da comunidade, usam-no em contextos cada vez mais restritos. As crianças, por sua vez, predominantemente usam o brasileiro. De um lado, essa mudança de uso das línguas, certamente, terá implicação na mudança de atribuição de valores/status das línguas. De outro lado, a questão da manutenção/declínio de uma língua em detrimento de outra, há quem ser considerada ao longo do tempo.

Segundo Erickson (1990), as famílias apresentam culturas próprias e acabam por estabelecer diferenças entre uma e outra. Indubitavelmente, esta cultura peculiar se mostra presente nas famílias dos agricultores de São Pedro, mas há, predominantemente, um traço cultural que as tornam muito semelhantes. Trata-se de um tipo de hierarquia em termos das distribuições dos turnos de fala. Não há o hábito de as pessoas falarem ao mesmo tempo, a regra básica parece ser que *“cada um fala a seu tempo”*, especialmente, se o falante for uma pessoa mais velha. As crianças, em uma conversa familiar, usam o turno quando este lhes for concedido. Esta cultura familiar revela um padrão de interação que, provavelmente, terá reflexo na sala de aula o que será observado na microanálise da aula típica.

Tendo em vista que nesta subseção foi apresentada a situação de uso das línguas na comunidade, penso ser oportuno trazer outra categoria êmica da mesma; ou seja, como fazem uso do letramento. Em outras palavras, que funções ocupam a leitura e escrita no mundo dos adultos e como as crianças participam desse “mundo letrado”.

5.2 O Sussurro das Lembranças (re)Construindo os Significados

De volta do campo de pesquisa, era preciso sistematizar os registros coletados, “ouvir” o que eles me revelavam, aguçar minha sensibilidade para interpretá-los a partir da minha experiência, porém, ao viés do olhar do “outro”, no caso, da visão do grupo observado. Mas esse processo não se mostrou “fácil”. Eu

precisava ouvir novamente o que as pessoas me “diziam” para que eu pudesse entender *o que estava acontecendo* naquele momento com aqueles registros. Não conseguiria interpretar de forma mais significativa se não os ouvisse mais reiteradamente. Assim, selecionei gravações em áudio que traziam *as vozes do campo*. Elas foram minha auxiliares.

Durante os meses em que permaneci no campo para a coleta de registros, vivenciei vários sentimentos, havia um turbilhão de novidades “invadindo” o meu dia-a-dia. Era preciso fazer adaptações ao meu comportamento e meus hábitos. Não era possível, por exemplo, repousar na rede²¹ até às 7 h da manhã. Neste horário as crianças já tinham passado pela “minha casa” para desejar-me bom dia antes mesmo de irem para a escola. Algumas crianças batiam à porta de “minha casa” entre 6 h 45 min e 7 h. Não desistiam antes de a “porta da esperança” se abrir e me verem²². Durante o dia, quando eu e a Camila, auxiliar de pesquisa, não saíamos, muitas pessoas faziam “visitas”. Todos sempre muito trabalhadores e por isto, muitas vezes, não entravam para tomar o chimarrão²³. Conversavam do lado de fora da janela, às vezes paradas à porta. Esta rotina se estabeleceu desde que o “gelo” se quebrou e perdurou até o dia de minha despedida.

Eu estava completamente envolvida. Desta forma, via todas as coisas acontecendo em minha volta, mas não percebia as sutilezas nos gestos, tons de voz, assim por diante. A venda em meus olhos era decorrente tanto de meu envolvimento quanto das diferenças culturais entre a minha experiência de vida e a das pessoas da comunidade. Diante disto, ao voltar do campo e ao olhar para os registros e, principalmente, para a aula típica, não percebia nada! Parecia uma aula formada por um grande diálogo/correção de exercícios, pura e simplesmente isto.

²¹ A casa era de madeira conforme fotografia mostrada em 1.3.1, muito antiga e sem uso por muito tempo e por isso havia buracos nas paredes. Localizava-se na encosta de uma mata e como decorrência havia insetos, animais rasteiros, aranhas das quais por causa de minha cultura urbana sempre tive muito medo. Isto levou-me a instalar uma rede que me permitia dormir fora do contato com o chão. Sentia-me mais segura. Principalmente porque à noite ficava completamente só tendo o silêncio como companhia até o primeiro galo cantar.

²² Nomeio dessa forma porque havia um desejo manifesto pela expressão do rosto das crianças em me ver, conversar sobre assuntos diversos; havia a necessidade expressa de atenção.

²³ Uma bebida usada na socialização das pessoas. É feita com erva-mate depositada em uma cuia sobre a qual despejam água quente e é sugada com uma bomba. Normalmente são acrescidas ervas aromáticas.

Ao ouvir novamente as falas das pessoas de São Pedro, tanto daqueles moradores mais antigos, dos descendentes de alemães quanto dos “brasileiros” que lá vivem há menos tempo, comecei a perceber que havia formas diferentes de dizer coisas. Esta forma diferente constituía um traço cultural característico do grupo e transparecia na maneira como se dirigiam aos outros, na forma de estabelecer uma conversação. E, nesta instância, está a sutileza presente nos tons usados pelas crianças na aula típica. Este *estranhamento* foi percebido por mim na qualidade de “moradora” temporária da comunidade e, por isso, talvez, recebendo um tipo de atenção diferente de aquela dispensada às pessoas “brasileiras” que lá efetivamente moram por quatro anos ou mais. O que estou chamando de *estranhamento* parece ter provocado um sentimento de isolamento experienciado pelos pais da uma aluna quando compraram o estabelecimento comercial na comunidade. Em conversa gravada em áudio, a mãe da menina relembrou dessa forma a sua chegada à comunidade:

(...) Eles levam um tempo assim pra conhecê a pessoa, pra vê, assim o que a pessoa faz, aí depois que nós vinha, que nós entremo aqui na comunidade eu participava da igreja, o Nei do esporte, então daí eles começaram a vim, né ! Assim um vinha procurá uma coisa de igreja, outra de esporte, então daí eles começaram vim, né ! (...)mas eles levam tempo porque nos lugar que a gente morava, assim quando chegava mudança, logo o pessoal vinha visitá, os brasileiro são assim, é costume que eles tem, né! Já os alemão não usam isso ali, né ! que nós assim // nem que não conhece a pessoa mas a gente tem aquela mania de // vai pedi se tá precisando alguma coisa, né! e eles já não sei, já ficam primeiro eles qué vê como é pra depois chegá. (E.B.P. 08/1997)

Esta moradora reside há quatro anos na comunidade e em sua fala reflete um aspecto presente no que eu chamaria de choque cultural. Três questões devem ser apontadas neste momento, uma delas em relação ao como esta família se mudou para lá, ao aspecto (bi)cultural presente a ao papel da igreja.

A família do excerto acima, residia em outra comunidade rural chamada *Ramilândia*²⁴, local em que residem os “brasileiros”, na verdade, aqueles que não

²⁴ Nome dado ao município vizinho em função de o mesmo ter grande plantação de *rami* destinado à fabricação têxtil. Entretanto, atualmente, este tipo de plantio vem decrescendo acentuadamente e as pessoas que o plantavam têm migrado em busca de outras perspectivas.

são de ascendência alemã. O estereótipo portanto é diferente, são pessoas de pele mais bronzeada, cabelos castanhos ou pretos; negros e mulatos também moram neste lugar. As comunidades e municípios vizinhos promovem encontros esportivos, sendo que o principal deles é o futebol. Foi em um destes jogos, mais precisamente em um torneio que o esposo da senhora E.B.P., do excerto acima, estabeleceu amizade com os moradores de São Pedro. A partir de então começaram a fazer churrasco após os jogos, faziam brincadeiras diversas e, finalmente, os próprios companheiros de jogos fizeram o convite para que ele e sua família fossem morar lá. Mas para que a rotina fluísse de maneira mais natural, seria exigida destas pessoas uma competência bicultural; ou seja, poder lidar com a cultura peculiar de sua formação e também transitar na organização cultural do novo grupo social. A não competência bicultural, neste caso, vem mostrando uma situação de desconforto por parte da senhora E.B.P.. Por outro lado, a filha deste casal iniciou a escolarização na comunidade de São Pedro. Foi um momento difícil para a família, pois moravam a uma distância de, no mínimo, quatro quilômetros. Desta forma, ora o pai a levava à escola, ora a menina percorria a pé esta distância em companhia de alguma colega. Certamente este fator teve peso significativo na decisão de esta família aceitar o convite de transferir-se para a comunidade. E, certamente, pelo fato de ter iniciado a escolarização com os mesmos colegas que ainda tem, a filha tornou-se hábil em transitar nas duas culturas. Ela não está aprendendo a falar alemão junto com seus colegas, mas algumas palavras diz já entender; sua mãe parece entender mais. O que ocorre parece ser algo mais ou menos assim: a mãe, atualmente, experimenta uma espécie de *bilingüismo passivo* mas não uma experiência bicultural. A filha, por sua vez, vem se mostrando mais competente em demonstrar uma vivência bicultural não, porém, bilíngüe. Isto porque, durante a aula típica, conforme será visto na microanálise da aula típica, se vale da mesma estratégia de seus colegas, usando sempre o tom de voz para demonstrar discordância e/ou questionamento.

Na fala da senhora E.B.P. há uma ênfase nos fatores de aproximação das pessoas do *grupo germânico*, de um lado, a participação na igreja, do outro, a

força do esporte naquele contexto. Esta senhora foi encarregada de guardar a chave da igreja pois a casa onde mora localiza-se nas imediações da mesma. Seu esposo, por outro lado, fora encarregado de tocar o sino da igreja diariamente ao meio dia e às 18 h e aos domingos antes do culto ou missa. A comunidade é católica em sua quase totalidade conforme foi dito na sua apresentação (capítulo 1). A participação desta família na igreja, certamente, serviu para uma aceitação mais rápida da mesma no grupo.

Algumas coisas eu podia ver e entender, outras não e isto tinha relação com o meu padrão cultural, pois olhava através do filtro deste padrão. Após ter passado por um período de distanciamento, os acontecimentos começaram a Ter outros desdobramentos. Nesse momento, então, senti que estava na hora de retornar aos dados coletados e passei a olhá-los com outros olhos. Assim, lembrei que algumas das pessoas “brasileiras” que lá moravam, falavam-me dos sentimentos experimentados por elas, das interpretações que, eventualmente, faziam do grupo dos chamados “alemães”. A vinheta abaixo pode exemplificar uma destas interpretações:

E.B.P. nasceu em uma cidade do estado de São Paulo, região fronteira com o Paraná. Trabalhou em indústria têxtil em São Paulo. Casou-se e foram morar em uma fazenda no Oeste do Paraná. Seu marido é mulato, ela de ascendência italiana. No lugar onde moraram, nunca conviveram com pessoas de ascendência alemã. Mudaram por vários motivos para a comunidade rural de São Pedro. E.B.P. disse-me em uma de nossas conversas: *os “alemão” falavam de um jeito estranho, tom alto de voz, às vezes com gestos que “pareciam que estavam brigando”. Desta forma davam a impressão de que estavam sendo agressivos. Ao conviver com o novo grupo social, foi percebendo que aquela era a forma de expressar entusiasmo, alegria, não tendo nada a ver com “briga” ou com fala agressiva.* (Em 08/1996)

Na fala da senhora *Edna* (E.B.P.) encontra-se um percurso realizado por ela, em razão do qual veio a mudar sua interpretação em relação à imagem feita das pessoas da nova rede social de suas relações. Na casa desta senhora se localiza o bar/mercearia já citado no capítulo 1. Apenas uma cortina separa a sala da casa da senhora *Edna* do recinto público. Desta forma, quando freqüentava sua casa, ouvia batidas sobre o balcão, vozes altas às vezes falando coisas

incompreensíveis. Depois disto, explodiam risadas. Se esta manifestação de alegria não ocorresse, poder-se-ia dizer que aqueles tons de vozes estariam indicando uma briga.

Nas primeiras conversas com pessoas adultas, incluindo uma das zeladoras da escola, precisei prestar muita atenção para entendê-la. Ela estava falando comigo em português; então, por que eu tinha dificuldade em entendê-la ?

Até aquele momento eu não tinha identificado algumas diferenças que se estabeleciam entre o *português* e o *brasileiro*. Foi nessa ocasião que decidi entrevistar uma outra moradora da comunidade cujo tempo de residência no local já somava oito anos. O tema desta entrevista gravada em áudio versava sobre como esta senhora percebia a(s) língua(s) da comunidade; ou seja, a língua do grupo “dos alemão”. Antes de mostrar a visão de *Esther*, penso ser relevante apresentá-la. Esta senhora nasceu no Estado de São Paulo; seu marido, por ser técnico em eletrônica, trabalhou na hidrelétrica de Itaipu. Desta forma, a família morou em Foz do Iguaçu/Pr, setenta quilômetros do local onde moram hoje. Naquela cidade, residiram em uma das vilas residenciais²⁵. Quando a hidrelétrica foi concluída, conservou-se um pequeno número de funcionários para a sua manutenção; os demais foram dispensados. Este foi o caso do senhor *Eduardo*. Tendo um dinheiro guardado, decidiram comprar um pouco de terra com uma casa para morar. Encontraram em São Pedro o que estavam procurando. A senhora *Esther* foi aprovada no concurso público para zeladora de escola e poderia desempenhar estas funções em São Pedro. Para complementar a economia da família, possuem algumas vacas e vendem o leite para a cooperativa local.

Durante entrevista realizada com a senhora *Esther*, perguntei-lhe se havia sentido algum tipo de dificuldade em relação à língua quando mudou-se para lá. Disse-me:

²⁵ A Itaipu Binacional construiu três vilas residenciais em um regime “separatista”. A vila A onde o casal residiu, destinava-se aos funcionários técnicos especializados e aos professores da escola mantida pela Itaipu (Colégio Anglo Americano). A vila B destinava-se aos altos funcionários, médicos, engenheiros e, finalmente, a vila C se destinava aos *peões de obra*. As vilas A e B tinham um sistema de patrulhamento dia e noite para garantir a segurança dos moradores e em ambas havia um clube social com piscinas, churrasqueiras, quadras de jogos.

Não, com relação a língua não porque a gente fala a da gente, eles conversam di jeito que eles entende a da gente. Sós a da gente. Só os costume às vez é um pouco diferente // no setor, quando eu comecei a trabalha na escola, né! daí tinha várias maneiras assim deles dizê uma determinada coisa, assim mesmo na língua da gente, mas que era bem o contrário daquilo que a gente entendia, mas depois fui pegando o jeito. E hoje muita coisa eles aprenderam comigo e mudaram (risos). (Esther 08/1996)

Foi muito relevante esta entrevista, principalmente, porque mostrou-me a visão de alguém não pertencente ao grupo étnico majoritário da comunidade, mas que, por outro lado, reside no local vivenciando contatos/conflitos não só lingüísticos mas culturais.

A partir dos dizeres das senhoras *Edna* e *Esther* comecei a perceber que havia algo marcando ou mesmo caracterizando o “português” falado naquela comunidade. E estas peculiaridades até então não tão claras para mim, resultavam na minha dificuldade em entender a língua que eu sabia ser a língua portuguesa.

A senhora *Esther* disse que não sentia dificuldade com relação à língua, mas sim com *certos costumes diferentes*. Estes, no entanto, consistiam na maneira de dizer coisas. Eu já havia percebido algumas diferenças, por exemplo, no uso dos verbos, o que, na verdade, foi o que primeiramente me chamou atenção. Provavelmente, porque esta característica não era tão sutil quanto o uso dos tons ascendentes e descendentes identificados na aula típica. Por outro lado, pelo tempo de moradia na comunidade, a senhora *Esther*, certamente, já se sente mais entrosada e seu ouvido, provavelmente, mais “acostumado” com a realidade lingüística local, por essa razão talvez pense que as pessoas *mudaram*, conforme suas palavras. Não penso, entretanto, que mudanças tenham ocorrido, pois ao chegar lá, precisei algum tempo para “entender” o *que estava acontecendo* e o *que as pessoas diziam em português e eu não entendia*.

Falar dessas pessoas da comunidade, finalmente, possibilitou trazer à tona o princípio da reflexividade presente no caráter etnográfico da pesquisa em que o envolvimento aproxima ambos, o pesquisador e o pesquisado de tal forma que as mudanças de postura e os questionamentos freqüentes passam a fazer parte na

tomada de decisões a partir de então. Dessa forma, a partir de um trabalho dessa natureza, nunca mais seremos os mesmos !

Minha intuição apontava para a busca de dados que pudessem caracterizar a variedade do português peculiar da comunidade de fala em questão. Desta forma, elaborei algumas entrevistas destinadas às mães de alunos da classe bisseriada. Outras foram destinadas a pessoas diversas da comunidade e/ou que de alguma forma tivessem ligação direta com a mesma. Pelo fato de a maioria dos moradores ser de ascendência alemã, os dados revelaram traços descontínuos (cf. Bortoni, 1995) significativos, apontando para as especificidades características da língua que chamam de *brasileiro*.

Caracterizar, ainda que parcialmente, esta variedade tem importância pela razão de que ao me referir à sala de aula, talvez possa provocar situações de impasse. Isso, no entanto, poderá auxiliar a responder à pergunta da pesquisa: *podrá haver um ponto de conflito entre o modelo oral bilíngüe, o dialetal das crianças (e professor) e o modelo escrito que o LD mostra (propõe) ?*

Ao ouvir várias vezes as gravações das falas das pessoas da comunidade, lembrei quanto as mesmas foram gentis e receptivas a presença da pesquisadora. E, ao encerrar o período de permanência no campo, a despedida não foi feita como um "adeus a uma estranha", mas como o despedir-se de alguém que de fato fazia parte do ambiente.

Na fotografia abaixo, o canto de despedida levou-me ao sorriso e, mesmo tentando me conter, as lágrimas rolaram em meu rosto.



Fotografia da Despedida

Conforme já colocado, as gravações auxiliaram a traçar uma breve caracterização do "brasileiro" que passarei a abordar do ponto de vista sociolinguístico a seguir. Não tenho, nesse momento, o objetivo de uma caracterização exaustiva por não ser este o ponto central de minha tese.

5.3 Falar "Brasileiro" ! ... uma breve descrição da língua da *solidariedade*.

Nosso uso de certos maneirismos, estilos e comportamentos, ambos tanto verbal como não verbal não são somente formas através das quais construímos e estabelecemos as interações, mas são também formas de expressar nosso sentido de quem somos e quem são nossos interactantes. (Schiffrin 1996: 309)

O fragmento acima do texto de Schiffrin (op. cit.) parece expressar satisfatoriamente o que passarei a analisar a seguir. Na seção anterior, procurei mostrar como, ao (re)escutar as fitas de áudio de algumas entrevistas, consegui perceber o sentido de algumas questões até então imperceptíveis. Isso somente foi possível na medida em que comecei a estabelecer as categorias êmicas que se mostravam diante do meu olhar de pesquisadora. Essa seção terá uma organização diferente do restante da tese, isso se deve ao seu caráter mais descritivo. Por outro lado, resta anunciar, que apesar de ter procurado referências de algum trabalho descritivo sobre o português falado por descendentes de alemães, não encontrei. Assim, aventuro-me a trazer as questões como hipóteses e não como algo definitivo, acabado. Esse *brasileiro* mostra-se como um continuum dialetal se comparado ao português do LD e que talvez venha merecer atenção em uma pesquisa futura.

O *brasileiro*, por sua vez, constitui-se em outra variedade de linguajar. Para os moradores da comunidade, entendida como comunidade de fala, este linguajar é denominado *língua brasileira*, eu, porém, prefiro considerá-la *língua da solidariedade*.

Este *brasileiro*, do meu ponto de vista, tem características próprias de uma variedade linguística considerada rural. Em alguns trabalhos de Bortoni (1991),

essa variedade caracteriza-se por apresentar traços graduais que a identifica geograficamente; ou seja, em regiões rurais do Rio Grande do Sul o dialeto rural pode apresentar características encontradas no falar rural do Mato Grosso, ou de Brasília, em regiões, enfim, geograficamente bem afastadas e distintas do ponto de vista cultural. Tais traços podem se manifestar, por exemplo, na simplificação pronominal, no uso do marcador de plural (*nóis vai, as criança fala*, etc...), na ausência de *esses* e *erres* em finais de palavras e/ou verbos. Por outro lado, o mesmo *brasileiro* se caracteriza por conter traços chamados de *descontínuos* (Bortoni, op. cit) e que o separam das demais variedades rurais. Tendo estas questões presentes na busca da caracterização do *brasileiro*, passo a situar como cheguei à mesma.

Na descrição sociolingüística através da qual procurei realizar parte da fala espontânea de pessoas moradoras da comunidade rural de São Pedro, a escolha dos sujeitos foi feita aleatoriamente; contudo, procurei ter o cuidado de agrupá-los em nível de formação: *primária, 2º grau completo e o terceiro grau (apenas um)*. A faixa etária também foi considerada. Os exemplos que estarei trazendo são extraídos de conversas informais gravadas em áudio durante o período de permanência no campo. O que estarei apontando referente aos *traços descontínuos* encontra-se, principalmente, na categoria do verbo *e*, em parte também nos substantivos e adjetivos. Como as ocorrências foram extraídas de grupos de falantes, optei por fazer uma apresentação formal diferente do restante das seções dessa tese.

1º Ocorrência registrada na fala de adultos – Formação Primária

a) *Você já tava lá outro dia ?*

Por: *Você já esteve/foi lá outro dia ?*

Problematização: O verbo *ir* poderia ser usado neste tipo de construção – “Você já foi lá outro dia?” O uso do verbo *estar* soa estranho, embora aceitável porque pode ser um traço gradual, em outras variedades rurais. Ao se olhar para a

forma usada em (a), vê-se a opção pelo tempo pretérito imperfeito, que poderia ser perfeitamente substituído pela forma do pretérito perfeito.

b) *Quando você vem lá na minha casa ?*

Por: *Quando você vai em minha casa ?*

Problematização: embora esta forma de uso de tais verbos (ir/vir) ocorra reiteradamente na forma descrita, não caracteriza uma especificidade do *brasileiro*, porque pode ser encontrado em outros dialetos rurais; assim, constitui mais um traço gradual. Por outro lado, identifica-se com um tipo de variedade não desejável na escola, principalmente no momento da escrita.

c) *Minha vovó ganhou ataque.*

Por: *Minha vovó sofreu/teve ataque (ou desmaio/convulsão)*

d) *A gente não ganhava tempo de estudá.*

Por: *A gente não tinha tempo para estudar.*

e) *Ela ganhou muita dor de estômago*

Por: *Ela sentiu muita dor de estômago.*

Problematização: Há dois pontos que se destacam mais precisamente na letra c, um ligado à palavra *ataque* e o outro ligado ao verbo *ganhar*. Ambas apresentam um uso polissêmico e está presente na fala das pessoas independentemente da faixa etária quanto à escolarização. Nas letras d e e o emprego do verbo ganhar chama atenção. Foi possível, então, identificar os seguintes sentidos do mesmo:

ataque: a) *desmaio/convulsão*

b) *cardíaco*

c) *acessar para que o ônibus pare*

d) *alguém ser abordado e/ou assaltado*

- ganhar*: a) *sofrer/ter*
 b) *receber*
 c) *sentir*

Para melhor entender o que estava acontecendo no emprego deste “verbo ganhar” com sentidos diversos, procurei saber como ele era usado pelos falantes daquele dialeto alemão. Apresento a seguir uma representação escrita que certamente não é o padrão (Hochdeutsch). Isto porque o dialeto falado, conforme foi dito, não tem escrita. Então vejamos:

1. *Ich hat ein gripe on the voch.*
 (Na semana passada eu *ganhei* uma gripe forte.)
 O verbo *ganhar*, neste caso, tem sentido de ter.

2. *Ich hat quesait grit fa se lene.*
 (Eu não *ganhei* tempo para estudar.)
 Neste caso, o verbo “ganhar” é igual a ter.

3. *The mama hat ein chen quechenghe grit from papa.*
 (A mãe *ganhou* um presente bonito do pai.)

4. *On Sunda are mach moi grit.*
 (No Domingo, nós *ganhamos* visita.
 O verbo *ganhar*, neste caso, é equivalente a “receber/ter.

5. *Ochte ein netinho grit.*
 (Você *ganhou* um netinho ?)

6. *Hot the Anderson suspensão grit.*
 Anderson *ganhou* suspensão.

A partir dos exemplos acima foi possível perceber aspectos relevantes dos verbos empregados no dialeto alemão falado por aquelas pessoas. Desta forma, o verbo “*grit*” usado naquele dialeto alemão, parece funcionar como verbo principal (exemplos 5/6) e quando composto, apoia-se em um verbo auxiliar (*hat/are*) responsáveis pelo aspecto temporal. Em termos de sentidos do verbo *grit* é possível as seguintes possibilidades:

- Grit* : a) *ter* (ex.1 e 2)
 b) *ganhar/receber* (ex. 3 e 5)
 c) *receber* (ex. 4)

Estas possibilidades podem ser identificadas como *traços descontínuos*, ou seja, como pertencentes a um grupo particular de falantes de região rural, mas que se distingue de outros contextos rurais. Desta forma, passando a serem vistos como traços que caracterizam o *brasileiro*.

Algumas construções sintáticas detectadas na comunidade soam diferentes como a seguinte:

O Edson também, ele foi logo no pré porque era pertinho ali, ele // até deixô de falá. Então a vovó vieram e aí é difícil falá, né e daí nós falemo então. Ele aprendeu tudo também, fala tudo em alemão.(...) (E.T. 10/1996)

Esta fala pode ter a seguinte leitura:

O Edson também aprendeu a falar o brasileiro, foi cedo para o pré porque era perto (de casa). Então quando a vovó (no caso os avós) vieram, ficou difícil falar (em português) por isso falamos em alemão. Ele (o Edson) aprendeu falar bem em alemão e sabe falar bem.

Vários são os traços graduais presentes na fala da senhora E.T. acima. Podem-se destacar alguns, como processo de monotongação em *deixô*, de supressão do r final em *falá*, de ditongação em *nóis*. Traços descontínuos que identificam o brasileiro em contraste com o alemão não ocorrem nesse exemplo, excetuando-se a construção da oração.

Em relação à formação de número e pessoa, várias ocorrências foram detectadas, apresentando peculiaridades inerentes ao falar das pessoas da comunidade rural. A seguir passarei a focalizar essas questões.

2º Ocorrências na fala de uma professora da comunidade –nível: 2º grau

Vale destacar que tendo marcas características nos verbos, estarei fazendo a transcrição fonêmica nos ambientes significativos para a análise. Assim, na formação de desinência indicativa de número e pessoa, foram encontradas ocorrências do seguinte tipo:

I – daí eles ri[ʃæ], daí a Joselaine...

Por: daí eles ri[ʃÿ]/ ri[ʃµ]/ ri[ʃµ⁻], daí a Joselaine...

II – eu acho que eles tive[ʃæ] muitas dificuldades.

Por: eu acho que eles tive[ʃÿ]/ tive[ʃµ⁻]/ tive[ʃµ]/ tive[ʃu]

III – Sabe! Eles entende[ʃæ] fácil.

Por: Sabe! Eles entende[ʃÿ]/ entende[ʃµ⁻]/ entende[ʃµ]/entende[ʃu]

IV – Eles coleta[ʃæ] depois que a gente voltou.

Por: Eles coleta[ʃÿ]/ coleta[ʃµ⁻]/ coleta[ʃµ]/coleta[ʃu] depois que a gente voltou.

Comentário: As ocorrências detectadas na fala desta professora parecem exemplificar o que aparece, reiteradamente, na fala comum dos sujeitos daquela comunidade. Ou seja, o uso de [ʃæ] no final de verbos na forma de plural, no pretérito perfeito. O emprego realizado por falantes do português, mesmo nos variados dialetos (urbano/rural), certamente poderia ser enquadrado dentro de possibilidades (cf. Cagliari, 1995) como se seguem: [ʃµ] / [ʃµ]/ [ʃµ⁻]/ [ʃu]. Desta forma, os exemplos do autor supra citado ilustram as possibilidades com as seguintes formas no verbo fazer: [fizTM ʃµ]/ [fizTM ʃµ⁻]/ [fizTM ʃµ]/[fizTM ʃu].

A partir destes exemplos, as realizações encontradas na fala da professora que representa os demais falantes da comunidade de fala, aponta para outros traços descontínuos.

Ainda na fala da professora foi possível detectar as seguintes formações de número e pessoa no plural dos verbos.

V – eu pedi para eles escrever tudo que eles ach[šæ] da professora.

Por: eu pedi para eles escrever tudo o que eles ach[3Ÿ]/ ach[3μ]/ ach[μ] da professora.

VI – Você percebia que eles não estav[šæ] prestando atenção.

Por: Você percebia que eles não estav[3Ÿ]/ estav[μ⁻]/ estav[μ] prestando atenção.

Nestes exemplos, novamente as ocorrências detectadas foram no plural do verbo; contudo, não mais no pretérito perfeito e sim no pretérito imperfeito.

3º Ocorrência na fala de uma professora da comunidade – nível: 2º Grau

I – É eles falam bem as frases até uma palavra, eles pa[ŷšæ], tem que pensar

Por: É, eles falam bem as frases até uma palavra, eles pa[ŷμ⁻]/ pa[ŷμ]/ pa[ŷu] tem que pensar.

Na fala das crianças muitos traços significativos se mostram comuns aos da fala da professora e de outras construções. A seguir apresentarei as ocorrências na fala das crianças, abordando aspectos outros que não os apresentados pela professora.

4º Ocorrência na fala das crianças da 3ª série

As crianças usam regularmente o verbo pedir, o verbo perguntar e o verbo ganhar com os sentidos anteriormente apontados. Procurarei apresentar algumas ocorrências e posteriormente o comentário.

As ocorrências percebidas na fala destes alunos são as mesmas já mostradas acima, por essa razão não estarei trazendo exemplos. Quanto às desinências de número e pessoa, também ocorre o mesmo tipo de formação que nos exemplos anteriores. Estarei trazendo exemplos extraídos da construção sintática das crianças em situações de fala. Exemplo:

/ – tinha até uma menina ali, acho que a prima dela, a Eliane. Ela fazia meio de comunicação, ela fazia geladeira.

Na fala do professor da terceira série em questão, também ocorrem construções não muito próprias do português. Por exemplo:

- a) Ele é o mais ativo na sala (...) ele se destaca mais assim, ele tem mais facilidade de assimilar, em casa ele pega os livros mais, estuda, é mais interessante.
- b) (...) Ele (o LD) deve ser um mecanismo de ajuda, não pode ser específico o livro, tem que ser, na minha forma de ver, né! Ele ajuda, não quer dizer que ele é perfeito, porque nenhum livro chega.

Comentário: em relação ao emprego de número e pessoa tanto na fala dos professores como na fala das crianças ocorreu um emprego da forma [šæ] no final de verbos na forma de plural. Em contrapartida, para os alunos falantes do português mesmo em vários dialetos, segundo Cagliari (1985), as formações seguiriam a descrição dada por ele (vide página anterior). Não seria previsível, então, o uso de [fizTM (šæ)] ou as formações similares encontradas na fala daquela comunidade.

Por outro lado, ao se observarem exemplos verbais escritos na forma de plural, extraídos do alemão padrão (cf. AufdertraBe, Bock e Müller, 1995), pode-se averiguar o seguinte:

- a) sprechen – *falar(am)*
- b) lesen – *ler(am)*

- c) hören – *ouvir(am)*
- d) studieren – *estudar(am)*
- e) schreiben – *escrever(am)*
- f) geboren – *nascer(am)*

A maioria dos verbos em alemão, conforme demonstrado através dos seis exemplos acima, tanto no infinitivo quanto na terceira pessoa do plural são escritos com *en* no final e são ditos como [šæ]. De um lado, isto parece mostrar, que o dialeto falado pelos informantes deste estudo guarda algumas semelhanças com o chamado alto alemão. Por outro lado, pode-se arriscar a dizer que há uma interferência fonológica (cf. Weinreich, 1974), desta forma identificando a presença de traços descontínuos que distinguem o português do brasileiro falado na comunidade.

Ouvi com freqüência os professores falarem que as crianças tinham algumas dificuldades com a escrita, principalmente, pela troca de letras. Entre as letras que mais causavam dificuldades e eram trocadas, foram referidas: p por b; t por d; c/k por g, enfim os chamados pares surdo/sonoro. Estas trocas, contudo, destacam-se mais visivelmente, pois, ao olhar os cadernos dos alunos e mesmo algumas avaliações, notei que todas as marcas de oralidade das crianças estavam registradas na escrita (exemplos poderão ser vistos na microanálise da aula típica). Tais traços, provavelmente, passem despercebidos pelos professores porque estes são pessoas da própria comunidade, portanto, lhes são familiares e fazem parte de seu repertório. Os professores compartilham das mesmas experiências lingüísticas das crianças. São bilíngües como seus alunos, estão expostos à situação de bidialetalismo, principalmente na escola; assim, parece natural a não-percepção deste continuum que se estabelece entre o oral/escrito.

No Rio Grande do Sul, realizou-se uma pesquisa em contexto bilíngüe, tendo como foco principal a relação oral/escrito sob responsabilidade de duas professoras da UFRGS. Alguns aspectos dos resultados dessa pesquisa parecem ser semelhantes aos verificados no contexto rural de meu estudo. A título de

exemplificação, refiro alguns dos resultados das pesquisadoras, Bisol e Veit (1990).

As autoras chamaram as trocas de letras na escrita de falantes bilíngües alemão/português de “confusões”, exemplificando com algumas palavras: chanela por: janela; peije por: peixe. A explicação que deram foi:

O falante “alemão”, ao aprender português, tende a substituir a oclusiva surda pela sonora, por não ser aspirada, pois a oposição na classe das oclusivas se faz na língua alemã com o acréscimo à surda do traço de aspiração (...) Também confusões do tipo chanela por janela e peije por peixe ocorreram, provavelmente, como vestígio do fato de não existir /ç/ no sistema alemão. (op. cit. 1990: 83)

Na questão das vibrantes / r / e / ʀ / do português, o que ocorreu no estudo das pesquisadoras gaúchas foi a constatação de que os bilíngües:

Permutam dois erres por um em posição medial. Isto provavelmente se deva ao fato de na posição em que a língua portuguesa oferece a vibrante simples, o dialeto alemão só apresente a vibrante múltipla, seja anterior, seja posterior. (op. cit. 86)

As autoras detectaram outros tipos de “erros” na escrita dos bilíngües; muitos deles são similares aos encontrados no contexto rural de São Pedro.

A caracterização, resumidamente, indicou que o brasileiro tem particularidades que o distingue do português encontrado, por exemplo, no livro didático (LD). Por outro lado, que apresenta traços comuns a outras variedades do português encontradas em áreas rurais. Embora isso ocorra, é marcado por traços peculiares; ou seja, próprios somente daquela comunidade de fala.

A busca por uma caracterização sucinta do brasileiro ocorreu por uma necessidade no desenvolvimento de minha tese, pois somente desta forma poderia abordar o aspecto bidialetal de sala de aula. Não tive, no entanto, o intuito de realizar uma caracterização exaustiva por duas razões significativas, primeiramente, porque não era esse o objetivo central da tese; em segundo lugar, porque, para fazer uma análise verticalizada desse dialeto, precisaria de um aparato teórico bem como um conhecimento do “alemão” dialetal. Este dialeto, por

sua vez, não tem até agora um estudo descritivo que sirva de suporte para outros estudos. Assim, um novo campo de pesquisa se coloca em aberto para novos estudos.

Concluindo esta seção, o que foi possível determinar a partir da análise é que, efetivamente, o brasileiro tem características próprias que o distinguem do português da escola.

5.4 Usos e Funções da Escrita nas Práticas Sociais

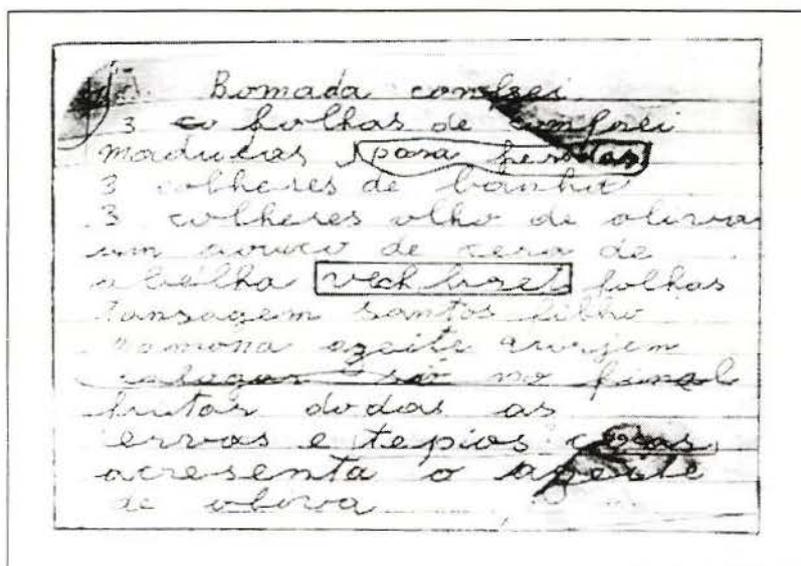
Não há um levantamento estatístico determinando o grau ou nível de letramento das pessoas da comunidade rural de São Pedro. O que se evidenciou, entretanto, durante o período de permanência foi o engajamento dos moradores tanto em *eventos* quanto em *práticas de letramento* (cf. Barton, 1994 e Heath, 1983). A partir de algumas entrevistas informais, realizadas com pessoas mais idosas, pude averiguar situações peculiares envolvendo leitura e escrita. Passo a relatá-las a seguir.

Muitas das pessoas mais idosas, acima de sessenta anos, freqüentaram, quando crianças, escolas que adotavam o alemão como língua de ensino²⁶. Estas pessoas adquiriram, então, habilidades de leitura e escrita no chamado *alto alemão* ou *Hochdeutsch*. Muitas destas pessoas ainda hoje lêem no alto alemão, embora os materiais para este tipo de prática sejam limitados. Estes se restringem ao livro da família já citado (*Jahrbuch der Familie*) e a um jornal quinzenal publicado no Rio Grande do Sul em que há uma página com espaço destinado a uma publicação em italiano e outra em alemão.

Há uma segunda situação peculiar, esta referente a pessoas na faixa etária aproximada entre trinta e cinquenta anos, cuja escolarização foi contemporânea

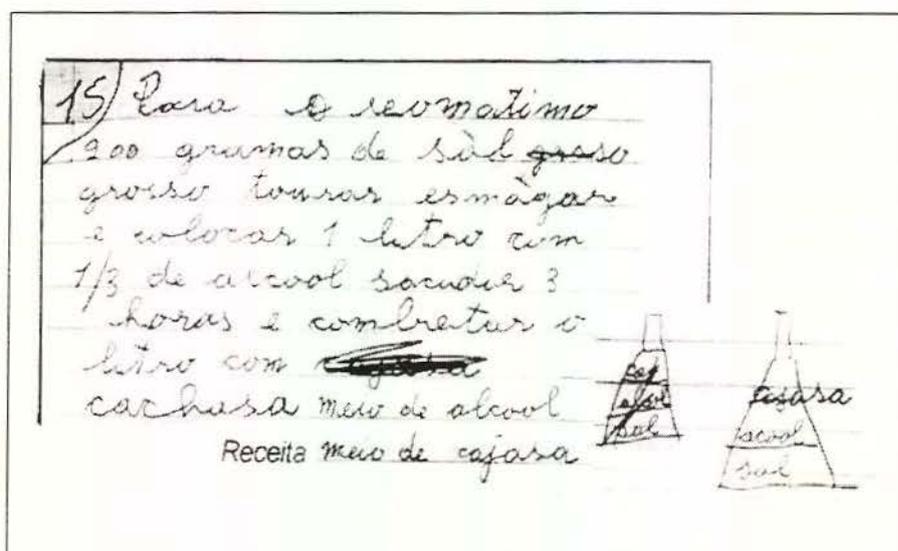
²⁶ Provavelmente em situação similar à referida por Bärnert-Fürst, citada na introdução, em que as escolas eram organizadas e mantidas pelos “colonos” cuja língua de instrução era o alemão. Segundo a autora, no Rio Grande do Sul, esse tipo de escola persistiu até o período Vargas.

ao período Vargas. Tais pessoas haviam adquirido o alemão como primeira língua e, em sua maioria, chegaram à escola sem saber o português ou mesmo o *brasileiro*. Na escola depararam com a proibição do uso do alemão e foram alfabetizadas em português. Muitas destas pessoas não passaram do período de alfabetização, e o uso que fazem da escrita se limita, hoje, aos fins funcionais como enviar alguns recados ou recebê-los. Há entre estas pessoas uma situação exemplar: na comunidade, há uma prática de uso de medicações caseiras. As pessoas envolvidas em tais práticas são ligadas à chamada *Pastoral Bioenergética*, setor da Igreja Católica, assim como a outras pastorais. Nos encontros promovidos por este segmento da Igreja Católica, os dirigentes ensinam receitas a partir de folhas e ervas medicinais. Uma das senhoras idosas de São Pedro, que participa desta pastoral, contou-me que organiza sempre um “livrinho” de anotações para não esquecer e/ou misturar um chá ou outro. Assim, apanha folhas medicinais, limpa-as devidamente, seca e cola no “livrinho”. Ao lado escreve o nome, como preparar o devido chá e qual sua propriedade medicinal. Tendo em vista que ela organizou um livro de anotações mais novo, presenteou-me com o velho. Dele extraio os exemplos abaixo:



Receita retirada do “livrinho” de anotações

A senhora que escreveu esta receita cursou somente a primeira e a segunda série cujo o ensino era em alemão. Ela confessou não saber “bem” o alemão escrito e que sua escrita em português também “não é boa”. Na composição dos ingredientes para o preparo da pomada, várias ervas deverão ser usadas. Faltou-lhe o nome de uma delas em português, sem hesitar ela usou o nome em alemão: **vech bret**²⁷. O outro exemplo encontra-se associado a uma ilustração desenhada por ela:



Receita de pomada extraída do “livrinho”

Além das ilustrações desenhadas, procurou colar uma folhinha com fita crepe ao lado. Não é possível reproduzir de forma mais autêntica possível esse procedimento.

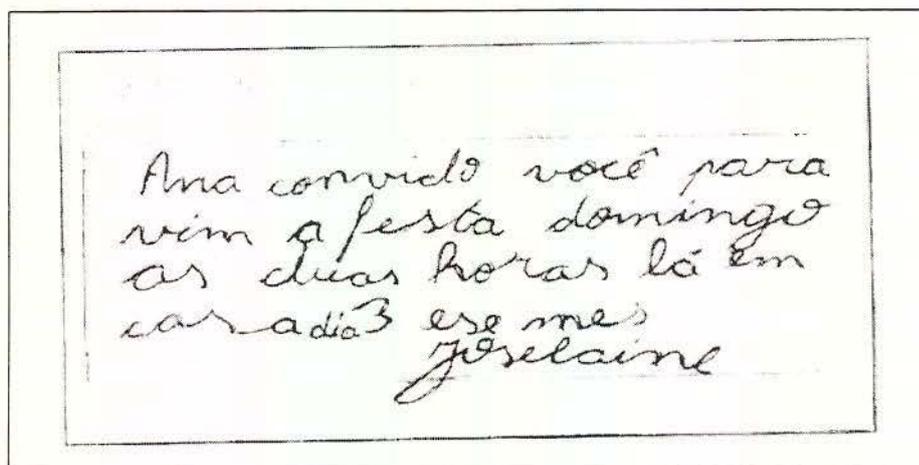
As famílias, após o período de proibição do alemão, passaram a repensar o ensino da primeira língua aos seus filhos. Muitas delas, entretanto, persistiram em fazê-lo; outras deram preferência ao português/brasileiro conforme já foi anunciado no I capítulo (uso das línguas). Desta forma, na comunidade, a maioria dos *eventos de letramento* ocorrem em língua portuguesa. E, segundo a crença

²⁷ A erva medicinal é popularmente conhecida como “tansagem”, porém, o sentido literal seria traduzido como “caminho largo”. Por desconhecimento do nome em português a pessoa fez uma associação, uma vez que se trata de uma folha bastante larga.

dos moradores rurais, este fator contribuiria positivamente para o sucesso das crianças na escola.

Conforme já foi anunciado no capítulo 1 (seção 1.2), na comunidade rural de São Pedro há o hábito estabelecido de registrar tudo por escrito. Esta prática se explicita nas atividades mais simples do cotidiano daquelas pessoas. Isto pode ser visto a partir da observação feita no posto telefônico. Este se localiza nas imediações da escola e nele há uma telefonista. Desta forma, quando alguém deixa *recado* através de uma ligação, imediatamente a telefonista anota em forma de “bilhete” e o entrega a uma criança na escola. Esta aluna pode ser ou da família a quem o recado se destina, ou vizinha, ou mesmo parente. Seu papel é de “carteira(o)” da comunidade. Este mesmo tipo de procedimento é semelhante ao ocorrido no campo de pesquisa segundo relatório etnográfico de Jung (1997).

Os recados são de ordens diversas conforme se pôde observar na abertura dessa seção. Os avisos são dados na igreja, após a missa ou culto e sempre são escritos e lidos ao microfone. A escrita tanto dos recados quanto dos avisos segue a forma de bilhete, sendo portanto resumidos e objetivos. Essa prática de leitura mostra a forte tradição oral, pois os mesmos permanecem afixados no mural para leitura o que poderia dispensar a leitura para todos. Por outro lado, quem lê ao microfone, normalmente, é o padre e/ou o ministro da igreja. Eventualmente, algum jovem previamente selecionado pelo ministro ou padre, faz a leitura. As crianças têm participação passiva, não sendo indicados para a leitura, há um certo receio de que leiam ou em voz muito baixa ou que façam uma “má” leitura. Por outro lado, as crianças têm contato e maior familiaridade com este tipo de escrita, os bilhetes. Na escola trabalham a técnica da escrita de bilhetes como se pode ver no exemplo abaixo:



Bilhete extraído de um caderno de aluno

Mas, embora participem indiretamente de eventos de letramento como os citados, em situações específicas das leituras e ritos da missa ou culto, as crianças não usam em seu dia-a-dia a escrita fora da sala de aula.

Apesar de as práticas de escrita se apresentarem, principalmente, em forma de bilhete, outras formas também são usadas e deixam transparecer o *modelo de escrita* sob os quais se baseiam (vide página de abertura) e os exemplos abaixo:

o

São Pedro, 16-09-96

Donalda, a Eris ligou para
o André e para Priscila
Amãnhã todo, pois as
caixas lá viram.
É para ele não esquecer
de trazer a carne
Grata

A ESCRITA NA COMUNIDADE

Edital de convocação

O conselho da pastoral da comunidade de São Pedro convoca todas as famílias sócias desta comunidade para uma assembleia geral extraordinária a realizar-se no dia 28-04-96 próximo domingo logo após de culto, aqui na igreja, com a seguinte ordem do dia.

- 1º Leitura da ata da assembleia anterior
 - 2º Apresentação da situação financeira pelo tesoureiro
 - 3º Planear a continuação dos serviços de acabamentos da igreja
 - 4º assuntos gerais
- Bela participação de todos agradeço a presença e cordenados

alibado às 3:30 hrs
haverá presença das
crianças desde o
curso de Batismo



Quanto ao edital de convocação, percebe-se um estilo de escrita padronizada para este tipo de comunicação. Desta maneira, percebe-se o uso de ênclise como em *realizar-se*, emprego este mais característico da modalidade escrita. Há a preocupação de estabelecer a pauta da assembléia, organizada em itens. Finalmente, o caráter oficial e formal se expressa pelo carimbo da página. Este tipo de escrita visa atingir os interessados de duas formas: 1º) sendo lido na igreja ao final da missa e 2º) afixado em um mural. Tendo em vista a forte tradição oral, todos os avisos são lidos conforme já foi colocado anteriormente.

Nos outros avisos a aproximação à modalidade escrita se evidencia pela seleção dos verbos no futuro do presente: *haverá* e *será*, forma praticamente não usada nas comunicações do dia-a-dia na comunidade na qual a preferência é dada a formações como “*vai acontecer*” ou “*vai ter*”.

As crianças não se valem da modalidade escrita para fazer suas comunicações, mas participam mesmo que indiretamente destas práticas e eventos; desta forma, vão construindo modelos de escrita. Certamente estes, em determinados momentos, se reportam à sala de aula de forma a reapoiarem na escrita escolar.

Há, entretanto, um outro lado em termos dos modelos e entre algumas incongruências por elas percebidas e que precisam ser colocadas. As crianças ouvem seus pais falarem da importância de ir à escola, de estudar, a importância do saber letrado. Muitos dos pais, contudo, não foram além do curso primário. Mas praticamente todos têm pelo menos uma pequena propriedade de terra onde cultivam e garantem a subsistência da família. Os valores atribuídos ao *se “dar bem na vida”* têm relação com a posse de bens como a terra, um pequeno lote, uma casa. Na escala de valores, este ocupa o primeiro lugar, depois vêm outros ligados ao primeiro; ou seja, adquirir equipamentos que auxiliam nas lides do campo e/ou com o gado; em terceiro lugar está a escolarização.

Jung (1997) mostrou, em sua dissertação de mestrado, uma realidade similar em outra comunidade rural, tomando como exemplo a figura do professor. Este desempenha um papel social de destaque no período que lhe resta livre, desempenha as mesmas tarefas comuns aos demais moradores rurais. Estas

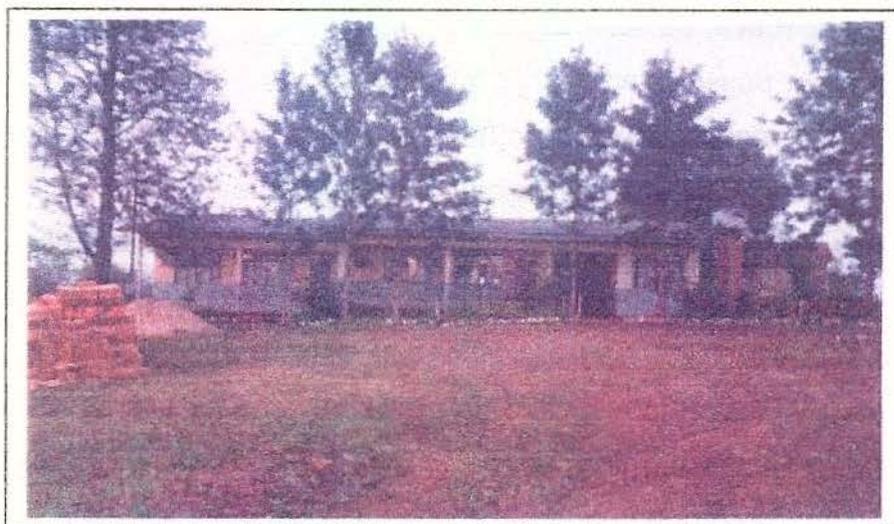
questões levam as crianças a não entender qual é, efetivamente, o papel e o valor da escolarização. Em outras palavras, ter um maior grau de letramento poderá garantir acesso a trabalhos considerados “melhores”, “mais nobres” como exemplo: trabalhar em banco, em escritório, na cooperativa, trabalhos esses tidos como “mais leves” em oposição ao trabalho braçal do campo.

As crianças, no entanto, vêem que algumas pessoas com um grau médio de letramento não conseguiram se colocar em empregos urbanos de status, conseqüentemente, na escola, a apropriação da leitura e escrita pode ser vista como algo a ser destinado ao professor para a avaliação deste, nem sempre é considerada uma conquista para sua própria vida.

A incongruência mostrada entre o discurso dos pais e a prática se soma a uma outra perspectiva; ou seja, conforme já comentado, alguns jovens buscam na escola uma nova possibilidade. Ao concluir o 2º grau, entretanto, colocam-se em subempregos, situação também apontada por Jung (op. cit.). Somando-se a estas questões, torna-se difícil aos alunos perceberem e entenderem o papel da escola, da leitura e da escrita em suas vidas além do aspecto funcional. Este aspecto, por sua vez, permitirá a eles dar continuidade ao que seus pais hoje fazem. O tom pessimista aqui colocado não significa que este tipo de realidade não possa mudar, antes representa um reflexo do que efetivamente ocorre na comunidade. Este tom é respaldado em uma conversa informal tida com um pai de aluno que disse-me não saber o que falar a seus filhos. De um lado vê que a vida no campo está cada vez mais difícil, as condições de trabalho, de produção, enfim, de “progresso pessoal” apresentam-se sem muitas perspectivas; por outro lado, as crianças vão para a escola, completam seus estudos básicos e depois vão trabalhar com quê? Em subempregos na cidade que também não lhes garantirão uma vida melhor?

5.5 Composição da Comunidade Escolar: papéis, língua e funções

A escola Municipal Rural Pio X atualmente funciona em uma construção de alvenaria e goza de estrutura física muito boa. Há sete salas de aula, uma dependência administrativa com sala para secretaria, gabinete para direção, sala para professores. A cozinha está equipada com geladeira, freezer, forno elétrico, fogão industrial e demais utensílios necessários. Há uma sala onde funciona uma biblioteca servindo também como sala de vídeo. A fotografia abaixo mostra um perfil da escola em questão.



Escola Municipal Rural Pio X

A comunidade de São Pedro, onde se localiza a escola, situa-se geograficamente em uma espécie de centro considerando-se suas divisas com outras comunidades. Assim, na escola funcionam à tarde, sob responsabilidade da Prefeitura Municipal, turmas de 1ª a 4ª série em regime bisseriado; ou seja, duas séries em uma sala e um professor para atendê-las. Pela manhã, sob responsabilidade do Estado do Paraná, funcionam turmas de 5ª a 8ª série. Neste período a escola recebe outro nome: *Escola Estadual Santos Dumont* e tem

direção escolhida por processo eletivo. Tendo em vista que o município tem vinte e quatro comunidades rurais conforme já foi colocado, e em algumas somente há escolas de 5ª a 8ª série, a Prefeitura adota uma sistemática de transporte escolar. A comunidade rural de São Pedro é uma das comunidades a oferecer ensino de 5ª a 8ª série; por esta razão, a escola Santos Dumont recebe alunos da Linha Caçador, Linha Santa Catarina e Bandeirantes. Os alunos de 1ª a 4ª série, entretanto, são em sua maioria crianças da própria comunidade.

A comunidade escolar Pio X é um grupo razoavelmente pequeno. Não há diretoria porque compreende somente dois professores, um total de vinte e cinco crianças e uma zeladora/merendeira. Desta forma, as decisões são tomadas em conjunto com o conselho de pais, sempre em reuniões.

Os dois professores são de ascendência alemã e usuários da língua alemã no ambiente familiar. Na escola, entretanto, somente o professor da 1ª e 2ª séries (e dos encostados) fala esta língua, eventualmente, com as crianças que têm mais dificuldade com a língua portuguesa/brasileira. Este uso, por outro lado, às vezes consiste em uma palavra, uma frase, às vezes, uma explicação. Às vezes o uso do alemão se faz para auxiliar a criança a adquirir maior proficiência em português/brasileiro, ocorrendo intervenção do professor em casos como o seguinte:

Eles (as crianças) fal[ʃæ]²⁸ uma frase bem até uma palavra (desconhecida) // eles pa[ʃæ], tem que pensa em uma palavra, a primeira que vem // aí vai aquela...(G.P. 28/08/96)

Intervenções desta natureza por parte de professor se colocam no sentido de levar o aluno a um melhor desempenho na língua da escola.

Quanto ao professor da 3ª e 4ª séries, em relação ao uso da língua alemã, sua atitude é de não-aceitação. Este seu comportamento se respalda na proibição experienciada por ele quando iniciou sua escolarização. Por outro lado, embora pensando que a proibição não seja o melhor caminho para lidar com o uso das duas línguas, o professor demonstra sensibilidade com relação às crianças não

²⁸ As chaves indicam a forma peculiar como as pessoas dessa comunidade usam a flexão de número, conforme já foi mostrado na seção sobre o uso da(s) língua(s) na comunidade.

falantes do alemão. Justificou sua proibição valendo-se, portanto, deste argumento:

(...) só que a gente também, muitas vezes, de repente, fez o mesmo erro que os professores da gente fez, né? De muitas vezes proibi (o alemão), mas não que proi // proibia, né em função de ter alunos que não falavam né [daí pra não causar situação de embaraço] (P.C. 28/08/96)

Em seu comportamento há um reflexo do que ocorre na comunidade em que há poucas famílias que não são de ascendência alemã, mas que detêm, conforme foi colocado no arcabouço teórico (Skutnabb-Kangas, 1980), este grupo detém grande poder. Desta forma, não “aceitam” o uso de outra língua que não seja o português/brasileiro.

Na memória coletiva das pessoas há lembranças de como alteravam o uso da língua em ambiente escolar, encontrando formas de usar a língua de casa como se pode observar na vinheta abaixo:

*A senhora Nely é de ascendência alemã, tendo a língua alemã como sua primeira língua. Aprendeu português na escola e foi colega de classe do professor P. C. Durante uma de nossas conversas sobre a escola primária, disse-me: *naquele tempo era proibido falar alemão na escola, mas a gente falava escondido da professora, na hora do recreio, sentados atrás de alguma árvore. Se a professora via, dava castigo.* (N.W.M. 10/10/96)*

Tendo em vista esta atitude punitiva adotada por professores daquele contexto e a “opção” pela língua portuguesa na escola, o professor P. C. usa somente a língua portuguesa em sua classe. Há uma proibição implícita (até mesmo veladamente colocada), porém acatada tanto pelo professor quanto pelos alunos.

Há uma zeladora concursada pela Prefeitura, que desempenha suas atividades em tempo integral, prestando serviços ao Estado pela manhã e ao Município à tarde. Esta senhora é moradora há oito anos na comunidade e não é de ascendência alemã. Disse-me que quando passou a residir na comunidade sentiu um pouco de dificuldade em relação à(s) língua(s). E, quando assumiu suas funções na escola da comunidade, não entendia o que as crianças lhe falavam:

Algumas (crianças) assim quando é do pré, né! No início eles não entende que eu não // não sabiam que eu não // (...) aí eles vinham falar comigo alguma coisa em alemão e eu ficava meio perdida. Aí eu falava como é que é ? daí se o professor via, ele ajudava, falava direito, vinha e falava pra eles como é que era. (Ester: 30/08/96)

Neste excerto, duas questões se colocam: uma delas relacionada à situação de bilingüismo e a outra relacionada à visão de uma outra língua na ótica de uma pessoa monolíngüe, ou seja, para Ester falar “bem e certo” significa falar em português, tomando, portanto, uma atitude etnocêntrica talvez compartilhada com outras pessoas monolíngües moradoras na comunidade.

O recinto escolar é atendido por um total de três zeladoras, duas delas, entretanto, somente no período matutino (pelo Estado). Estas duas são de ascendência alemã e falantes do alemão como primeira língua. A senhora Ingrid fala preferentemente em alemão, usando o *brasileiro* em situações nas quais o uso do alemão se torna inviável. Mesmo na escola, fala alemão com a senhora Natalie também zeladora. A senhora Natalie é filha de mãe com ascendência alemã e pai com ascendência italiana. Aprendeu alemão desde a tenra idade com sua mãe, em sua casa; no entanto fala *brasileiro* com seu marido e filhos. Se estão falando em alemão, na escola, e a senhora Ester chega, passam a falar em português.

A distribuição das línguas, em princípio, se coloca da forma seguinte: a língua portuguesa é (de longe) a mais usada na escola, de acordo com o questionário aplicado aos pais, aos professores e pelas observações em sala de aula (cf. microanálise da aula típica), principalmente na sala de aula. Segundo o professor P. C. doravante *Paulus*, alguns alunos falam entre si em alemão enquanto desenvolvem atividades do LD. Usam também esta língua quando querem que algum colega, não falante deste língua, não entenda o que estão conversando. O professor tem uma história de vida muito semelhante à de seus alunos com relação à língua pois também passou por experiências lingüísticas, na

escola, causadoras de dificuldades. Assim sendo, a seguir passarei a colocar questões referentes a estas experiências do professor *Paulus*.

5.6 O Professor: experiência de vida e profissional – caminhos cruzados

O professor *Paulus* nasceu no Rio Grande do Sul, mas seus pais mudaram-se para o oeste do Paraná quando ele estava com três anos de idade. Sua família é de ascendência alemã e ensinou-lhe o alemão como primeira língua.

Ao chegar ao Paraná, seu pai comprou terras em uma comunidade próxima a São Pedro, porém, com as mesmas características étnicas e lingüísticas da comunidade onde hoje reside. Segundo ele, naquela comunidade onde morou quando criança, 100% dos moradores falavam alemão.

Paulus iniciou sua escolarização na comunidade rural São José, permanecendo até a terceira série. Logo após, foi estudar na escola onde hoje é professor. A classe, onde iniciou seus estudos, era multisseriada e a professora também era de ascendência alemã. Contou ter sentido dificuldade, ao iniciar-se na escola, por causa da língua, pois era monolíngüe em alemão:

A professora era de origem alemã, os alunos também eram tudo alemão. Então foi meio forçado que a gente aprendeu também (o português), né! Com os colegas e a professora. A língua alemã era a, praticamente, a número um. Só não era passado, né, a língua alemã na escola, mas se falava na escola. (Paulus : 28/08/96)

Pelo depoimento explicita-se quão árdua deve ter sido a aquisição de sua segunda língua. Esta dificuldade se mostra na forma como se expressa: *meio forçado que a gente aprendeu*. Por outro lado, mostra que a língua alemã, embora fosse usada como estratégia no processo ensino/aprendizagem, não era a língua veicular de ensino. Outros professores que também lecionaram para as crianças da aula típica selecionada, também disseram ter passado por dificuldades no

início da escolarização. A professora da primeira série, na ocasião em que as crianças foram repetentes, disse-me o seguinte:

Até quando eu comecei a estudar, foi a professora Rosa que era minha professora. Eu não entendia, olha o que ela falava eu não entendia nada. Era só o alemão, até na sala de aula (...) até na primeira série eu reprovei, né! bem por isso, porque eu não entendia nada, né! (Ethel 05/10/1996)

Quando se tornou professora, teve por sua vez vários alunos que chegaram à escola monolíngües em alemão. Via então sua experiência se repetir. Contudo, estava sensível para perceber as questões da(s) língua(s) próprias daquele contexto e passou a fazer um trabalho associado a figuras de carimbos como instrumento auxiliar. Neste tipo de atividade, a professora usava carimbos escolares com figuras, colocando-os em seqüência de forma que ao seguir a seqüência, as crianças formariam um pequeno texto, uma pequena história. Normalmente eram figuras de bichinhos. Os textos acabavam por se parecer uns com os outros, mas era uma boa estratégia para levá-los a escrever.

O professor que lecionou para as crianças na segunda série, estas promovidas da classe da professora Ethel, lembrou ter tido dificuldade em sua primeira série. Lembrou também a causa de sua reprovação:

Na primeira série, no primeiro ano eu digo que rodei porque pra começá eu não gostava da professora. Eu tinha minha irmã mais velha que quando ia na aula e tinha medo da professora e já em casa falavam (ela e os irmãos mais velhos), falavam que a professora era chata, brava, aí já entrava com um pé atrás (...) Ela era exigente e pra aprendê a ler, ela usava o som mesmo, não era assim como hoje em dia. (Geoffrey 28/08/96)

O professor em questão, como a professora Ethel, também é de ascendência alemã. A causa das dificuldades escolares pelas quais Ethel passou, para ela encontrava-se na descontinuidade entre a língua de casa e a língua da escola. Atribui sua reprovação na primeira série a este problema. Para o professor, em seu modo de ver (em sua fala), parece não haver clareza com relação à descontinuidade vivenciada por Ethel. Avalia sua reprovação a fatores externos como: a opinião de suas irmãs mais velhas com relação à professora;

sua avaliação em relação ao trabalho docente de sua professora (pessoa exigente). Mas ele não explicita em que a professora era exigente, o que ela pretendia com isto e o que talvez conseguisse de seus alunos com esta postura “exigente”.

Pelos depoimentos destes professores, somados ao que se apresenta na comunidade em termos das experiências com a escola relacionadas ao uso da língua, existem fortes argumentos para dizer que as histórias se parecem e se repetem com professores, pais e filhos relativamente à proibição do uso da língua alemã. Estas, por sua vez, se refletem, provavelmente na exclusão desta língua na sala de aula, hoje. Casos hilários, como o apresentado neste trecho de entrevista a seguir, mostram como alguns colegas de classe do professor *Paulus* percorriam o caminho em direção a uma fala em português na sala de aula:

Paulus: eu lembro da minha irmã, que uma vez que, quando nós estudávamos na terceira série, né! Até parece uma piada, mas aí ela queria dedá um colega da gente que deu // um peido, né! aí em vez dela dizer - “professor (...) o Alberto fedeu” (risos) porque ela não conseguia em função da própria língua, né, dificuldade de falar o português. Procurou uma palavra que encaixava certo pra falar. A esposa do professor Paulus entrando na entrevista complementa dizendo: era proibido falá o alemão, se a professora via, dava castigo. (Paulus 28/08/1996)

A irmã do professor *Paulus* buscava e encontrava formas de falar em português, mas mesmo assim, não prosseguiu seus estudos. Outros colegas da mesma classe hoje são moradores da comunidade rural de São Pedro e relataram ter também sentido dificuldades. Algumas senhoras contaram que para conversar na língua de casa refugiavam-se atrás de alguma árvore, na hora do recreio e assim sentiam-se à vontade para falar em alemão. Muitos falaram dos castigos que recebiam porque eram surpreendidos falando em alemão, ou porque algum colega contava à professora que alguém estava falando em alemão. Apesar das dificuldades, o professor *Paulus* persistiu estudando. Coursou o segundo grau em Missal e fez “Educação Geral.” Posteriormente, passou a fazer estudos chamados de “complementação pedagógica” em Medianeira, município vizinho. Desta forma, tornou-se apto ao exercício do magistério. Atualmente, frequenta o curso de

Ciências em faculdade de frequência livre. Confessou que continua seus estudos com muita dificuldade, pois hoje tem família, seu trabalho na escola e afazeres próprios de quem mora no campo. Como agravante, há problema financeiro uma vez que a faculdade é particular. O município concede um auxílio de 50% para o fretamento do ônibus aos munícipes estudantes. Por outro lado, os salários são baixos, e não há outro apoio financeiro para as despesas das viagens. Apesar das dificuldades, o professor busca uma melhor formação.

Retomando os excertos de fala da professora Ethel, do professor Geoffrey e do professor Paulus e lembrando as dificuldades pelas quais passaram ao iniciar seus estudos, fica evidente que tal tipo de problema vem se repetindo. Os mesmos professores viram suas experiências de dificuldade escolar se manifestar em seus alunos também nas séries iniciais, em que muitos acabaram reprovados. O professor Paulus lembrou-se de algumas crianças que chegaram à escola ainda monolíngües em alemão. E, precisamente estes alunos manifestaram maior dificuldade na escrita em LP. Perguntei-lhe se ele próprio havia recebido alunos monolíngües em alemão ao que ele respondeu:

Teve bastante casos (...) principalmente aquelas famílias que vieram depois do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e vieram morar aqui (...) Acredito eu os que mais tiveram dificuldade foram a Joselaine Hech, teve a Cecília Kern teve dificuldades bastante! O menino da Ivone, o Elton, né? Até hoje a gente conversa com ele, né! até hoje, ele tem dificuldade, muitas vezes com algumas palavras como todos de língua alemã, eles trocam de letras. (Paulus 28/08/1996)

Alunos monolíngües, hoje, em São Pedro são casos raros, mas ainda se podem encontrar no pré-escolar, no máximo na primeira série.

Ultimamente o professor tem trabalhado com classe bisseriada (com terceira e quarta séries juntas) e, nestas séries, os alunos apresentam maior grau de proficiência em *brasileiro* e mesmo no português do LD. Apresentam também maior competência na sala de aula e justamente por esta razão, certamente, não usam a língua alemã na escola. Esta atitude das crianças por certo tem relação com a memória histórica de proibição ao uso do alemão na escola, isto porque

muitas das crianças já ouviram seus pais relatarem sobre o fato e sobre as punições que sofreram ao serem surpreendidos falando a língua que não era a da escola.

O professor exerce um papel de liderança na comunidade, pois ser professor confere-lhe um status de respeito. Além deste papel, exerce o papel de ministro da igreja; Ou seja, pessoa responsável pela realização do culto religioso. Faz parte da diretoria do clube social da comunidade. Em resumo, é uma liderança ativa e respeitada. As crianças parecem ter muito respeito pelo professor Paulus, mas isto não os afasta, pois Paulus tem uma relação de amizade com as famílias, conhece todos os seus alunos desde a mais tenra idade. Há uma relação de afetividade entre eles, professor e alunos e, certamente, este sentimento auxilia no processo de ensino/aprendizagem.

Durante o processo de formação, o professor Paulus disse não ter tido a oportunidade de estudar, ou mesmo discutir sobre questões de bilingüismo e variação lingüística. Por outro lado, tem a língua portuguesa como gramaticalmente cheia de regras. Embora acredite que o trabalho com LP seja algo "difícil" procura se voltar para o conhecimento prévio do aluno:

Muitas vezes é difícil você trabalhar o próprio tema que você não teve uma formação assim // E por ela (a LP) ser assim digamos cheinha de regrinhas, então fica mais difícil trabalhar mesmo. A gente usa o dia a dia do aluno, do próprio aluno, que sempre está em // contato, né! ou vende, ou compra, ou troca, né! Então ele, a própria vida dele ele trabalha mais em matemática. (Paulus 02/1997)

Em sua fala ressalta a necessidade de trabalhar a partir do conhecimento do aluno (seu dia-a-dia), e neste caso, sua crença é de que a matemática estaria mais próxima dos alunos. Esta sua declaração tem base, provavelmente, em um aspecto cultural da comunidade. Comprar e vender os produtos oriundos de seus trabalhos garante-lhes a sobrevivência, seu bem-estar, enfim, sua segurança. As crianças sabem disto e sabem que, para ter uma vida melhor, precisam trabalhar, produzir e se envolver em negócios, sem esquecer que vivemos em um país capitalista e esta ideologia não está ausente da comunidade. Provavelmente, por

esta razão, o professor tenha enfatizado a matemática como componente do dia-a-dia dos alunos. Nesta fala, ainda, o professor revela duas de suas crenças: 1) *trabalhar a partir do conhecimento do aluno* e 2) *a dificuldade de trabalhar LP por falta de formação escolar mais satisfatória*.

Tendo apresentado a comunidade escolar e o professor, penso ter oferecido o contexto em que se situa a aula típica que passarei a analisar.

5.7 Sala de Aula como Contexto de Análise

A sala de aula é um espaço social onde as interações e as relações de poder se estabelecem. O sucesso ou o fracasso das crianças imersas nesse espaço, portanto, dependem de vários fatores. Não basta que a criança saiba a língua da escola, precisa mais do que isto, precisa saber mais do que formar sentenças tidas como gramaticalmente bem formadas. Precisa também apresentar uma competência comunicativa que lhe permita interagir com seus amigos da comunidade e em outros contextos cuja linguagem deve ser mais elaborada. Há necessidade de mecanismos que poderão abrir as portas para que a criança seja bem sucedida na escola. Entre eles encontra-se a dinâmica cultural própria do ambiente escolar. Nessa dinâmica está a cultura de ensinar e de aprender, ou seja, a criança precisa saber a hora de falar o "alemão" e com quem falar, a hora de falar o *brasileiro* na sala de aula e em que situação deve e pode usá-lo e ainda precisa saber quando usar o português, principalmente nos exercícios escritos. A criança precisa identificar uma ordem estabelecida na interação social da sala de aula e que esta não é estática.

Tendo então o espaço de sala de aula em foco, atualizo alguns pressupostos de Erickson e Schultz (1981) com relação ao que chamaria de dinâmica interacional. Os referidos autores entendem que tanto crianças como adultos precisam conhecer alguns elementos que são concretizados no momento

da interação no sentido de que possam operar de forma aceitável com os outros em sociedade (Goodenough, 1957).

Considerando que cada sala de aula tem sua própria cultura estabelecida, apresentarei a seguir alguns elementos culturais da classe bisseriada cuja aula típica focalizarei.

Trata-se de uma sala ampla, com carteiras individuais, com uma lousa grande em frente, ao fundo um armário onde são guardados materiais de utilidade para as crianças, ou seja, há livros de historinhas, lápis preto, coloridos, apontador, folhas para desenho. Em frente, em um canto, próximo ao quadro de giz, há uma lixeira.

As crianças têm um ritual que seguem regularmente a cada tarde quando vão para a escola. Chegam um pouco antes do início das aulas, deixam seus materiais na sala de aula, em suas carteiras e vão para o pátio brincar. Normalmente as brincadeiras são de correr em volta da escola, ou jogar bola. Poucos se sentam e ficam conversando. No momento em que soa o sinal para a entrada, dirigem-se para a sala de aula onde aguardam o professor. Quando este chega, levantam-se e em pé, quase em posição de sentido, saúdam-no. Ele responde e manda que os alunos se sentem. Imediatamente os alunos tomam seus materiais, colocam o livro e caderno sobre a carteira e se há questões pendentes da aula anterior, começam a fazer sem que o professor mande. Todos os alunos sabem a seqüência a ser respeitada. Não havendo nenhuma atividade a ser concluída, aguardam o professor se dirigir às fileiras de uma das séries para então ser decidido o que fazer naquela aula.

Tendo em vista que as carteiras são individuais, não se juntam em pares como na sala observada por Jung (1997) em contexto rural, porém em classe multisseriada. Sentam-se individualmente, deixando espaços por onde o professor possa circular. O modelo deste tipo de organização pode ser apreciado na fotografia apresentada na seção 2.2.2.

A organização espacial da sala de aula também faz parte do cenário da sala, constituindo uma parte da cultura da sala de aula em foco. Logo abaixo

apresenta-se como a organização espacial se mostra (o modelo também pode ser apreciado na fotografia apresentada na seção 2.2.2)



Quando o professor distribui tarefas novas, os alunos iniciam imediatamente e o professor se senta a sua mesa e permanece sentado até o momento em que percebe que as tarefas foram concluídas. O sinal de conclusão normalmente é dado por ruídos de carteiras empurradas e por conversas em tom mais alto. Neste momento, então, o professor desloca-se para a frente das fileiras de uma das séries e inicia a correção das atividades. Os exercícios são orientados por um enunciado seguido regularmente por modelos com os quais é esperado que os alunos entendam o que estarão fazendo.

O professor tem sempre o cuidado de distribuir igualmente as atividades didático-pedagógicas entre as duas séries com as quais trabalha. Em termos da distribuição das matérias, normalmente, introduz a primeira parte da aula com Língua Portuguesa e, após o recreio, prossegue com Matemática. Alterna os dias da semana, com aulas de Ciências e Estudos Sociais respeitando sempre a divisão entre primeira e Segunda parte da aula. Sempre às sextas-feiras, no final

do período da aula, o professor encaminha seus alunos à prática recreativa/esportiva.

Todas as aulas são norteadas por um livro didático. Os alunos, no entanto, não escrevem as respostas dos exercícios em seus livros didáticos, resolvem-nos em seus cadernos após copiarem as atividades do mesmo.

Aos olhos de um observador/pesquisador, a idéia passada é que há situações assimétricas em termos da participação dos alunos. Quais sejam:

a) parece haver dois grupos na sala de aula: um composto por alunos ativamente participantes como voluntários e outro de não-participantes. Estes quando participam é após a indicação do professor. Pelo fato de o professor conhecer bem seus alunos, parece que indica ao turno aqueles que julga mais “fracos” ou aqueles que, de alguma forma, tiveram mais dificuldades no início da escolarização pelo fato de não falarem a língua da escola. Por outro lado, parece que o professor vê os alunos com bom rendimento como crianças que “estudam” mais em suas casas;

b) parece que o professor adota posturas diferentes diante desses dois grupos, indicando para dar respostas e/ou tomar o turno aqueles alunos que julga “mais fracos” e, em contrapartida, não indica alunos que se dispõem voluntariamente a ocupar o turno;

c) é possível que a não-participação voluntária de determinados alunos seja decorrente de timidez ou busca de preservação da face;

d) a não-participação voluntária de determinados alunos poderá ser interpretada negativamente pelo professor, o que poderá levá-lo a julgamentos como: 1º) não participar equivale a ser “fraco”; 2º) não participar equivale a não acompanhar o conteúdo programático proposto pelo livro didático.

Essas questões colocadas estarão passando a análise no sentido de auxiliar a responder as perguntas de pesquisa.

Após ter apresentado o contexto da sala de aula, passarei, a seguir, a focalizar a *aula típica*.

CAPÍTULO 6 – Uma Visão Microanalítica da Classe Bisseriada

6.1 Foco sobre uma Aula Típica

Ao iniciar a aula do dia 17/09/96, os alunos estavam conversando entre si sobre o exercício do LD. O professor conversava com os alunos ao circular entre as fileiras. Quando as falas das crianças se tornaram mais fortes e os alunos começaram a fazer ruídos empurrando carteiras, o professor “entendeu” que a tarefa havia sido concluída. Neste momento, iniciou-se a correção oral. O professor conferiu um tom de voz mais alto como indício para que prestassem atenção; para que não conversassem com os colegas, mas que se dirigissem ao professor. Este, então, se posicionou como *falante primário*, lendo ora os enunciados, ora os modelos a serem seguidos.

Na cena abaixo pode-se observar como o professor e os alunos se colocaram em relação à atividade de correção:

- (1) P. A número um! Reescreva as frases e use está ou estou:
- (2) Tá! Onde é que eu vou ? //
- (3) (vários alunos) Você sabe onde é que eu vou ? //
- (4) É tudo com eu
- (5) (aluno A4 fala alto): eu sei como é que faz! É tudo com estou, estou, estou,estou
- (6) P. Reescreva a frase de outro jeito
- (7) P. Daniela!
- (8) P. A senhora sabe que hoje é os anos de Dinha ?
- (9) A3: Hoje é os anos de Dinha ?!
- (10) A1 Claudia e eu vamo nos anos de Dinha!
- (11) Não tem nada como fazê aqui !!

(Aula do dia 17/09/96)

Quando o professor iniciou a atividade, leu o enunciado e o modelo do exercício. Ao concluir, fez uma pausa e vários alunos deram uma resposta (linha 3). O professor não disse que a forma dada pelos alunos não estava correta. Mas, pelo seu silêncio e olhar, as crianças entenderam que “erraram”. Tentaram uma nova possibilidade (linha 4). Novamente não deram a resposta prevista pelo LD, a esperada pelo professor. Um aluno (linha 5), então, “descobre” qual a direção do exercício. O professor prossegue, indicando que o aluno (linha 5) acertou finalmente e serviria de modelo para que seus colegas completassem e/ou corrigissem as frases do referido exercício em seus cadernos.

Tão logo o professor concluiu a leitura do enunciado, ratificou a aluna A2 como *falante primária*. Antes porém de a aluna ratificada se pronunciar, duas participações (A3 na linha 9 e A1 na linha 10) ocorrem. O professor, no entanto, ignora estas participações e, finalmente, a aluna A2 responde (linha 11).

Na parte inicial da cena acima, como se pode observar, o professor leu o enunciado e o modelo dirigindo o olhar à classe como um todo, deixando uma pausa na espera de que algum aluno se candidatasse a *falante primário*. Não recebendo a resposta esperada, continuou a olhar para os alunos, esperando a resposta correta. Neste fragmento da aula típica em questão encontramos a **configuração 1 a**, em que o professor, enquanto *falante primário*, se dirige à classe toda, seus *ouvintes primários*, esperando que algum aluno se disponha voluntariamente a *falante primário*. Os demais alunos permaneceriam como *ouvintes secundários* (linha 5).

Neste fragmento da cena , da linha 1 até a linha 5, o professor não oferece um reforço positivo, ou seja, dizendo verbalmente qual a forma correta. Prossegue lendo (linha 6) o enunciado do próximo exercício. Ao concluir a leitura, ratifica (linha 7) uma aluna. Esta passa à categoria de *ouvinte primária* pois o professor leu, para ela, a frase que a mesma deveria reelaborar.

A resposta imediata, entretanto, não partiu da aluna ratificada pelo professor. Dois alunos (A3 e A1) tomaram o turno antes que ela se manifestasse, mas o professor esperou da aluna A2 uma resposta.

Pelo menos duas questões concorrem nesta parte do excerto; uma delas diz respeito a uma mudança na estrutura de participação e a outra a uma espécie de “impasse” criado. Dada a complexidade da **configuração I** (Phillips, 1972, posteriormente, Erickson, Florio e Schultz, 1979) e com as subdivisões propostas por Vieira-Abrahão (1996), penso ser relevante a proposição de mais uma configuração a que chamaria de **configuração Id** cujo exemplo se encontra nesta parte final do excerto. Ou seja, o professor ratifica a aluna A2, recebe respostas dos alunos A3 e A1 aos quais não dedica atenção e, finalmente, recebe não a resposta esperada, mas uma espécie de questionamento da aluna A2.

Os alunos A3 e A1 tomaram o turno por causa do silêncio entre a fala do professor e a esperada resposta da aluna A2. No tom de voz dos alunos A3 e A1 parecia haver incerteza quanto a sua resposta, provavelmente por não terem entendido claramente o que deveria ser feito. Esta asserção que levanto deve-se à organização do LD no qual após os exercícios encontram-se modelos ilustrativos de como cada um deve ser feito. Especificamente, neste caso, não havia o “modelo” a ser seguido; por outro lado, o próprio enunciado não parece claro: “*Reescreva a frase de outro jeito*”. Se não havia modelo proposto, então qualquer mudança poderia ser aceita como certa. Sendo assim, tanto a resposta do aluno A3 quanto a de A1 poderiam ser vistas como certas.

Parece finalmente se confirmar a asserção levantada relativa à incerteza dos alunos, pois quando a aluna A2 se manifesta (linha 11), ela demonstra claramente não ter entendido: “*Não tem nada como fazê aqui!*” Desta forma sua fala reforça a dúvida dos demais.

Talvez o professor tenha optado por dar continuidade à atividade de correção sem formular uma terceira possibilidade porque qualquer mudança na frase poderia ser (resultar) correta.

Nota-se que, na seqüência da atividade de correção, o professor se coloca como “coordenador”, como *falante primário* :

- (12) *P. Observe os exemplos e continue no seu caderno:*
 (13) *A gente compramos.*
 (14) *A gente compra.*
 (15) *P. Cleverson !*
 (16) *P. A gente plantamos muda de café.*
 (17) (aluno responde) *Nós plantamos muda de café.*

planta

- (18) *P. A gente muda de café.*
 (19) *A2 A gente planta !*
 (20) *A1 Nós plantamos muda...*
 (21) *P. A gente planta muda de café.*
 (22) *P. Joselaine !*

A cena apresentada, a exemplo da anterior, também pode ser dividida em dois momentos marcados pela mudança de configuração. Entre as linhas 12 e 18 ocorre a interação entre professor e um aluno A4. O primeiro leu rapidamente o enunciado e modelo, ratificando o aluno A4 como particular *ouvinte primário e falante primário*. Os demais alunos deveriam permanecer na posição de *ouvintes secundários*. O quadro interacional se caracteriza como *configuração 1c*. Contudo, a partir da linha 18 desencadeia-se uma sensível mudança marcada pelo *tom* de correção (linha 18) feita pelo professor. Na primeira cena, voz das crianças, ocorreu o emprego do tom de voz para expressar incerteza. Nesta, o professor se vale do mesmo tom de voz para *indicar correção*. Esse uso parece servir como *pista de contextualização*, (Gumperz, 1982 – seção 4.2.1). Antes porém de discutir esta questão, darei prosseguimento à análise observando se, realmente, esta estratégia se repete e se é esta mesma a interpretação conferida pelos envolvidos nesta aula típica.

Quando o professor procedia à leitura do enunciado e modelo (linhas 12, 13 e 14) havia pressuposição, provavelmente não compartilhada, responsável pela mudança da configuração interacional. Em outras palavras: do ponto de vista do

professor, certamente, o modelo seria suficiente para o aluno inferir a regra²⁹ subjacente. O aluno, por sua vez, partiu do conhecimento adquirido através do LD e das aulas de língua portuguesa, ou seja, o sujeito no plural requer concordância verbal também no plural (o verbo concorda com o sujeito em número e pessoa (Faraco e Moura, 1983:158). O aluno aplicou, conseqüentemente, este conhecimento adquirido. Colocando-se desta forma, o aluno vai demonstrando que está aplicando as regras da modalidade oral àquelas da escrita. Foi, entretanto, em direção contrária à esperada pelo professor no exercício em questão. Ao ver sua expectativa frustrada, o professor retoma o turno e eleva o tom de voz no verbo (linha 18). Há uma “correção” não verbalizada quando o professor diz:

A gente

planta
muda de café

Planta recebe um tom mais alto, devendo ser interpretado pelo aluno e pelos demais que atentassem para os outros exercícios que se seguiam como: *a forma correta é esta*. Em outras palavras: *o que tem que mudar é o verbo e não o sujeito das frases*. Ao finalizar o enunciado (linha 18), o professor confere um tom descendente em sua voz, provavelmente, para indicar a conclusão daquela parte de exercícios e a transição para o seguinte.

Na cultura da sala bisseriada em análise, conforme já havia observado a partir das cenas 1 e 2, muitas sinalizações se manifestam em uma espécie de “*jogo de tons*”. Para Marcuschi (1986) este jogo poderia ser interpretado como traço supra-segmental veiculado pela “*entonação, a cadência e a velocidade*”(op. cit.). Gumperz (1982) caracteriza as *pistas de contextualização* usadas pelos interlocutores no momento de uma conversação. Outros excertos da aula típica serão apresentados durante a análise. Neles observarei se efetivamente este

²⁹ Segundo Cintra e Cunha 1985: 288 “*no colóquio normal, emprega-se a gente por nós e, também, por eu. Houve um momento entre nós. Em que a gente não falou (F. Pessoa QGP, nº 270 (...)) A gente só queria gastar um bocado do dinheiro. (F.Namora,T.J. 165) Como se vê dos exemplos acima o verbo deve ficar sempre na 3ª pessoa do singular. Também na 3ª pessoa do singular deve ficar o verbo que tem por sujeito outras expressões substantivas que representem a 1ª pessoa do singular.*

“*jogo de tons*” se reveste de relevância para os interactantes, observarei também quais os significados de seu uso.

A exemplo do que ocorreu no excerto anterior da aula típica, no prosseguimento da atividade de correção se mantém a *configuração I*, ou seja, o professor se coloca como o condutor da atividade ratificando qual aluno deve ser o *falante primário* como se pode ver no exemplo a seguir:

(12) P. *Observe os exemplos e continue no seu caderno:*

(13) *A gente compramos.*

(14) *A gente compra*

(15) P. *Cleverson!*

(16) P. *A gente plantamos muda de café.*

(17) (aluno responde): *Nós plantamos muda de café.*

(18) P. A gente

<i>planta</i>

muda de café.

(19) A2 – *A gente planta!*

(20) A1 – *Nós plantamos muda...*

(21) P. *A gente planta muda de café*

(22) P. *Joselaine!*

O professor lê rapidamente o enunciado e o modelo do exercício. Ao concluir a leitura, ratifica (linha 15) um aluno como seu *ouvinte/falante primário*. Prontamente, (linha 17) o aluno dá a resposta. Tão logo conclui sua fala, o professor retoma o turno usando um *tom descendente* (linha 18) enfatizando o verbo da oração. A elevação no tom de voz do professor pode servir de “pista de contextualização”(Gumperz, 1982) para os alunos. Tomando esta direção interpretativa, faz-se necessário assumir uma espécie de mesclagem de dois quadros interativos presentes neste excerto, ou seja, o professor conduz a atividade de correção, ratifica um aluno como seu *ouvinte/falante primário*, ratifica os demais como ouvintes secundários. Entretanto, quando “corrige” a resposta do aluno por ele ratificado, eleva o tom de sua voz. Desta maneira oferece uma pista para que todos os alunos percebam qual a forma correta daquela frase. Apesar de

o professor ter se colocado no que eu chamaria de *quadro institucional*, estilo formal para Rech (1982) e Dettoni (1995) (capítulo 4 – seção 4.1.3), dois alunos (linha 19 e 10) não concordam com a “correção” do professor.

O quadro institucional caracteriza-se por um tipo de alinhamento tradicionalmente aceito como resultado das expectativas institucionais no que tange ao papel do professor em sala de aula. Em outras palavras, o professor é a autoridade; portanto, é ele quem decide a hora de falar ou silenciar e, mesmo, quem decide o que é certo e o que é errado. Não cabe ao aluno, dentro deste quadro, levantar dúvidas. No caso do excerto em questão, estabelece-se uma ruptura desta orientação, representada na fala dos alunos A2 e A1. Nesse momento se estabelece uma aproximação com o que ocorre em uma conversação natural; ou seja, em uma conversa fora da formalidade do contexto escolar. Situação em que a regra interacional permite a tomada de turno quando os interactantes julgarem conveniente o que também se prende às regras interacionais das pessoas e/ou grupos envolvidos. Na comunidade de São Pedro de acordo com o que foi colocado no capítulo 2 – seção 2.2.3, a regra parece ser a de que *cada um fala a sua vez*. Em outras palavras, *enquanto um fala é dever do outro ouvir*.

Para Gumperz (op. cit.), as pessoas envolvidas em uma conversação há a necessidade de um conhecimento cultural compartilhado. Sem este, há o risco de a pista não ser satisfatoriamente interpretada, resultando em desentendimentos. Uma pista pode conter elementos sinalizadores não verbalizados necessariamente e nela há uma pressuposição. A pressuposição colocada se inscreve em uma outra voz participando da interação; a voz do LD que se mostra através dos modelos a serem seguidos pelos alunos. A somatória do enunciado e modelos pretende tornar claras as regras gramaticais subjacentes aos exercícios. Desta forma, tanto o texto básico para as unidades de interpretação, leitura e exercícios gramaticais, quanto os enunciados e modelos, deverão servir de referência para que os alunos interpretem a voz silenciosa e presente do LD na interação. Ao olhar o texto básico “*Pimbinha*” desta atividade de correção, encontra-se uma frase colocada neste exercício. No texto aparece desta forma:

E você tem presente ?
 A gente compramos.
 A gente compra.
 Que bom mãe!
 Tou só corrigindo!
 Ah! Mas a gente poderia, né ?

O foco deste exercício se volta para o aspecto concordância entre este tipo de sujeito e o verbo. O aluno, então, tem duas referências dadas pela voz do LD, ou seja, o próprio texto *Pimbinha*, conforme exemplificado acima, e a forma conferida ao enunciado/modelo do exercício número 3:

3. Observe o exemplo e continue no seu caderno:
 - A gente **compramos**.
 - A gente **compra**.

Contudo, estas vozes do LD nem sempre se tornam claramente percebidas, desta forma abre-se um espaço para conjecturas, erros, acertos. Ao longo da análise, este interactante ausente/presente estará sendo incorporado.

Em seguida o professor nomeia uma aluna como sua *ouvinte/falante primária*:

(22) P. *Joselaine!*

(23) P. *A gente brincamos de plantar*

(24) (aluna responde): A gente brinca^{rá} de plantar

(25) P. A gente^{brinca} de plantar

- (26) A2 A gente ^{brin}ca?
- (27) P. *Ou: A gente brincou de plantar*
- (28) A2- Eu fiz: a gente brinca:mos
- (29) P. *Não!*
- (30) A4 A gente brinca de plantar.

Ao olhar para o excerto acima percebe-se que a aluna ratificada oferece prontamente uma resposta. O professor a “corrige” valendo-se novamente do uso da elevação do tom da voz no verbo da oração. Esta pista deveria ser interpretada pela aluna e pelos demais como índice de que a forma correta seria a dada por ele: *A gente brinca de plantar*. A configuração I, neste excerto, oscila entre a configuração 1c e 1d. No primeiro caso, o professor ratifica a aluna sua *ouvinte/falante primária*; no segundo caso, uma outra aluna fala em voz alta com o professor, conferindo um *tom de dúvida* quanto à resposta dada como certa: *A gente brinca?* Ao que o professor oferece uma outra possibilidade: “*Ou: a gente brincou de plantar*”. A aluna A2 que falou em tom alto dirigindo-se ao professor, ainda tenta contestar a nova possibilidade de resposta. Neste momento, o professor se posiciona em seu papel institucional, linha 29, respondendo-lhe “não” de forma definitiva.

Inicialmente, enquanto observadora participante, tentei uma primeira interpretação, ou seja, de que neste excerto entre as linha 25 e 30 se instalara um certo choque cultural decorrente da perspectiva do LD e do contexto rural onde vivem estas crianças. No LD o verbo *plantar* se associa ao verbo *brincar*. Para as crianças, no entanto, o verbo *plantar* tem uma significação de sobrevivência uma vez que na comunidade rural a base econômica provém da agricultura. As crianças, desde muito cedo, auxiliam a família executando pequenas atividades desta natureza, o que pode ser visto na seção de apresentação da comunidade. As crianças participam do sustento da vida em família auxiliando no plantio de

milho, do fumo, e de outras variedades, ou também vão ao campo *cortar pasto*³⁰ para alimentar o gado.

Considerando, pois, o background rural das crianças, não parece infundada a interpretação em direção ao choque cultural. A possibilidade de o mesmo ter ocorrido vai na mesma linha de um trabalho de Kleiman (1995) quando relata um descompasso entre o modelo ideológico de letramento do professor e o das crenças dos alunos sobre a medicina e indústria farmacêutica. O texto básico da aula, naquele trabalho, era uma bula de remédio. Os alunos “acreditavam” em uma medicina caseira em cujo receituário constavam remédios caseiros, ou seja, chás, ervas medicinais diversas. A professora vai desmontando os argumentos dos alunos sobre as vantagens da medicina caseira. Isto causou desconforto e a professora, certamente, não conseguiu atingir seus objetivos.

Há indícios que me levam a interpretar a cena como uma situação conflitiva entre o que o LD propõe e a realidade rural em que as crianças e professor vivem. Mas, ao revisitar a aula típica, fui percebendo algumas sutilezas que haviam passado despercebidas. Desta forma, tentarei uma segunda interpretação.

A cena em questão mostra aspectos a serem explorados. O primeiro deles presente em um conflito instalado e não verbalizado; o segundo parece se situar entre o exercício formal do LD/ a postura do professor/ a atitude dos alunos.

Na tentativa de construir uma interpretação para o que estaria acontecendo, procurei levantar evidências que explicitassem o conflito instalado. Ao voltar para a cena na linha 24: *A gente brincar^á de plantar*, pode-se perceber que a aluna responde prontamente ao professor. Não há pausa, nem algum tipo de hesitação, a aluna demonstra não ter dúvidas de que aquela seria a forma “correta”. Este exercício era de escrita e a aluna aplicou seu conhecimento deste tipo de modalidade, aplicando um tempo verbal não usado na modalidade oral na comunidade rural. Com vistas a primeira pergunta de pesquisa, a aluna demonstra que, de um lado, percebe haver uma forma verbal usada e aceita na modalidade oral da comunidade; do outro lado, que essa mesma comunidade emprega determinados tempos verbais pertinentes à escrita. Ocorrendo esta transferência

³⁰ Forma como se referem ao alimento para bovinos e se constitui de folhas diversas inclusive de raiz de

quando precisam escrever bilhetes, recados, alguma ata, conforme pode-se observar na seção destinada à escrita na comunidade. O professor assume o papel de autoridade, dizendo a forma “correta” na linha 25. Desta forma, o professor sinaliza o que deveria ser mudado na resposta da aluna. Ele o faz valendo-se de um *tom mais alto* na voz. O ponto em que se desencadeia o conflito parece ser exatamente o *tom do professor*, pois a aluna A2 retoma a “correção” feita pelo professor (linha 26), usando um tom de não-aceitação, de questionamento. Este tom se coloca entre a interrogação e o pedido de explicação.

A resposta da aluna ratificada na linha 22 e a interpretação da aluna A2, linha 26, foram suficientes para que o professor interpretasse que o ponto estava conflitante. Desta forma, aponta uma outra possibilidade (linha27): *P. Ou: a gente brincou de plantar*. Ao usar o conetivo alternativo *ou* estaria sinalizando que havia outra forma de resolver a questão. Esta outra forma, no entanto, estava presa a um aspecto formal e não a uma realidade rural onde as crianças e a própria escola se encontravam imersos. Estas discussões parecem confirmar a suposição do choque cultural. Mas, ao continuar a revisitação da mesma cena, constato a intervenção da aluna A2 (linha 28). A fala desta aluna ocorre após a intervenção do professor. Parece que esta fala, a da aluna A2, vem confirmar a não-aceitação da resposta tida como correta. Isto porque ela retoma o turno sem ter sido ratificada, argumentando : *eu fiz assim...* Mas, na verdade, o que havia feito foi reescrever em seu caderno a frase sem estabelecer a concordância esperada. A aluna A2 deu indícios de ter-se deslocado da metalinguagem para a mensagem contida na frase. Para ela, então, a regra referida e subjacente no exercício não havia se explicitado. Mas, por outro lado, demonstrou-se hábil ao lidar com o modelo da comunidade, em termos da escrita, levando-o para a resolução de exercícios em sala de aula.

O professor com sua fala (linha 29) decide encerrar este conjunto de exercícios. Enfaticamente diz : *Não!* à aluna A2. O aluno A4 (linha 30) parece entender a mensagem contida naquela negação que, em outras palavras, poderia

ser lida como: *esta não é a forma correta e esta questão está encerrada*. Estou interpretando desta forma, porque a elocução é dado um tom descendente:

L. 30 A4 A gente brinca

de plantar

O tom descendente presente na voz do menino parece significar: *é realmente esta a forma correta, ele é o professor e sabe a verdade*. O tom parece expressar conformismo, aceitação de seu papel de aluno.

Por outro lado, o professor não explicita o que gramaticalmente está em jogo e a atitude tomada é dar prosseguimento à atividade de correção do conjunto seguinte.

Há que se recordar um fato relevante, o professor é um membro da mesma comunidade dos alunos, falante do alemão como primeira língua e falante proficiente do *brasileiro*. Desta forma, a sua atitude pode significar o que Bortoni (1995) identificou em sua análise de dados do projeto *Currículo Bidialetal de Língua Portuguesa para o Primeiro Grau*; ou seja:

O professor não percebe uso de regras não-padrão. Isto se dá por duas razões: ou o professor não está atento ou o professor não identifica naquela regra uma transgressão porque ele próprio a tem em seu repertório. A regra é, pois, "invisível" para ele. (op. cit. 134)

No caso em pauta, da aula típica, parece haver uma questão de "invisibilidade" da regra porque o professor vem se mostrando mais proficiente no *brasileiro* do que em português. Isto porque seu contato com o português ocorre na sala de aula com seus alunos e nos momentos em que frequenta seu curso de Ciências em regime quase quinzenal. Fora destas situações, desempenha atividades comuns aos demais moradores daquela comunidade rural, isto é, planta, colhe e lida com o gado.

O conflito que se instalou, então, parece ir em outra direção que aquela suspeitada inicialmente na primeira tentativa de interpretação. Parece que ficou mais centrado em dois fatores. Primeiro, no desvio que a aluna A2 fez da metalinguagem para a mensagem presente na frase. Segundo, na invisibilidade da regra gramatical contida no exercício, pois o professor não tentou discutir com os

alunos sobre a questão em nenhum momento. E quando tentou mostrar uma nova possibilidade, esta estava na mesma direção daquela seguida pela menina. A única diferença se deu na forma do tempo verbal; ela empregou o *futuro do presente* e o professor empregou o *pretérito perfeito*. Finalmente, a possibilidade de choque cultural parece não ter se sustentado. As evidências negam este tipo de interpretação. O ponto parece voltar-se mais para a questão da invisibilidade da regra gramatical subjacente ao exercício. A fala da aluna A2 oferece uma nova evidência nesta direção:

L.28 A2 Eu fiz: a gente brinca:mos.

A aluna não usa o jogo de elevação e abaixamento estabelecido e aceito por aquele grupo. Rompe com o mesmo valendo-se de outra estratégia, transforma a vogal *a* em longa (brinca:mos). Duas coisas poderão estar sendo sinalizadas. Uma delas pode ser equivalente a: *por que não pode ser assim? Ou: É desta forma que falamos.* A outra pode ser equivalente a um pedido de explicação do tipo: *o que está errado nesta frase!* Penso ter levantado várias evidências para, finalmente, poder dizer que a questão do distanciamento cultural está presente mas não é o ponto central. O problema em pauta, então, não está na seleção dos verbos *plantar/brincar* do LD. Para a aluna A2, pelo menos, está na descontinuidade da modalidade oral e a modalidade escrita entre os usos na comunidade e escola. Em outras palavras, na comunidade há o uso da escrita para fins funcionais mas, mesmo assim, há preocupação em escrever de acordo com as regras gramaticais presentes na escola. As crianças, na escola, contudo, procuram escrever “bem” com vistas à avaliação feita pelo professor.

O professor nesta situação de impasse decide se valer de seu papel institucional partindo à leitura do próximo exercício. O jogo que se estabelecera, colocou frente a frente duas modalidades: a oral usada pelos alunos e pelo professor nas interações na comunidade e a escrita regida gramaticalmente por regras não explicitadas pelo LD. Ora, o professor é membro da comunidade, proficiente no *brasileiro* falado nas interações sociais do grupo e, conseqüentemente, para fazer uma discussão metalingüística ele precisaria tornar

as regras visíveis. Isto, no entanto, parece ter representado uma certa dificuldade para ele.

Ao dar continuidade à atividade de correção, o professor se coloca de forma mais simétrica diante de seus alunos. Não indica nenhum aluno em especial, dirige a palavra à classe como um todo, aguardando que algum aluno se candidate espontaneamente ao turno. Segue, entretanto, a rotina estabelecida neste tipo de atividade. Lê o enunciado e o modelo muito rapidamente, contudo, oferece uma pista para que alguém dê a resposta conforme pode ser verificado no excerto abaixo:

(31) P. *Ao escrever as frases use: nosso, nós, para nós, conosco no lugar das*

(32) *destacadas: **A gente** conhece a mãe de Pimbinha*

(33) ***Nós** conhecemos a mãe de Pimbinha*

(34) *Essa: O presente **da gente** para Dinha é muito simples.*

(35) A1 O nosso presente para Dinha é muito ^{sim} ples

(36) P. O presente ^{nosso} para Dinha é muito simples.

(37) A4 Eu fiz: o nosso presente é muito simples para Dinha!

(38) P. *Não! a gente tem que tro* ^{car} *a palavra, é retirar e você inver* ^{teu}

(39) A2 Eu troquei assim: O meu presente para Dinha é muito ^{sim} ples

(40) P. O presente ^{nosso} para Dinha é muito simples.

(41) *Fábio!*

(42) P. *mãe conta uma história **pra gente***

(43) (aluno responde): A3 – mãe! Conta uma história para nós.

(44) P. *Para nós*

(45) (vários alunos): eu fiz pra nós

(46) A3 e A4 – eu também fiz pra nós

(47) P. Não é pra nós, é ^{para} nós!

(48) A1 Pa ^{ra} nós!

(49) P. Pedro Bloch fala muito sobre **a gente** //

(50) A5 Pedro Bloch fala muito sobre nós

(51) P. fala muito sobre nós // (tom de voz de aprovação)

(52) Pimbinha vai **com a gente** !

(53) A2 A gente vai com Pimbinha!

(54) P. Não enten ^{deu ?} co

(55) (vários alunos): Pimbinha vai conosco

(56) P. Pimbinha vai conos co A forma pra ser trocada é a

(57) destacada // que você tem que trocá e você inver ^{teu} teu a frase!

Na primeira parte do excerto acima, entre as linhas 31 e 35, o professor deixa espaço para que algum aluno se candidate ao turno. Na linha 35 um aluno se dispõe voluntariamente ao turno e é ratificado prontamente pelo professor como *falante primário*; os demais alunos devem ocupar a posição de *ouvintes secundários*.

Tão logo o aluno conclui sua resposta, o professor se posiciona em seu papel institucional corrigindo o mesmo. Para fazê-lo, vale-se novamente do jogo de tons de voz, elevando-a no local onde o aluno fez o “erro”. Sem que o professor ratifique algum aluno, na linha 37, uma das crianças se dirige a ele usando um tom

alto. O professor não ignora sua participação; contudo, não discute porque “o presente para Dinha é muito simples” é a forma correta.

O exercício indicava o lugar onde a palavra deveria ser destacada, propondo, desta forma, um tipo de estrutura distante da usada na modalidade oral. A proposta subjacente, neste caso, era a de *adj. adnominal + adj. adnominal + núcleo do sujeito*. Dado o estranhamento provocado, o aluno respondeu prontamente ao professor valendo-se da ordem: *adj. adnominal + núcleo do sujeito + adj. adnominal*. Tão logo o aluno conclui sua resposta, o professor lhe dá a forma esperada, enfatiza o que deve ser substituído e onde, usando um tom de voz mais alto: L. 36 P. *O presente **nosso** para Dinha é muito simples.*

O aluno A1 silencia ante a correção da frase, mas cria-se um impasse. Dois alunos se manifestam em seqüência, provavelmente para expressar uma não concordância com a estrutura sentencial contida na fala do professor. Vamos lembrar como os alunos se colocaram:

L.37 A4 Eu fiz: O nosso presente é muito simples para Dinha...

L.38 P. Não! a gente tem que tro^{car} a palavra é retirar e você inver^{teu}

L.39 A2 Eu troquei assim: O meu presente para Dinha é muito sim^{ples}.

Em uma primeira interpretação evidenciam-se duas questões a serem discutidas. Uma delas com base na estrutura sentencial comentada anteriormente; a outra, referente provavelmente ao modelo oral que as crianças têm e que serve de parâmetro para aceitarem como certa a construção da forma usada para responder nas linhas 35 e 37. Na comunidade de fala onde se inscrevem, as crianças usam construções da seguinte natureza: *o nosso presente para (pra) Pedro/Paulo/João/pro professor...* Ou ainda: *o presente da gente (para) pra Pedro/Paulo/ pro professor...* Estas formas parecem mais naturais se considerarmos uma situação espontânea de fala do que em: *O presente **nosso**...* Parece que este tipo de raciocínio permitiu ao aluno A4 lançar mão do pronome

“nosso”. Uma das possibilidades do enunciado é usá-lo de acordo com seu modelo oral de estrutura de língua. Como deveria fazer uma alteração na frase, decidiu, certamente, por fazê-la em outra parte da mesma. Daí a forma usada: *o nosso presente é muito simples para Dinha* em lugar de: *o presente nosso para Dinha é muito simples*.

O que está em jogo na proposta deste exercício do LD vai além deste aspecto estrutural da sentença. Em todas as frases propostas, os alunos deveriam fazer substituição das palavras negritadas pelos pronomes relacionados no enunciado. As palavras negritadas, por sua vez, são expressões substantivas. Isto leva a inferir que o objetivo principal deste tipo de exercício é mostrar aos alunos a equivalência das expressões “*da gente, pra gente, a gente e com a gente* (típicas da modalidade oral) com os pronomes. Destacando-se, dentre eles, *conosco*, usado predominantemente na escrita.

Na linha 38, o professor procura explicar ao aluno como deve ser feito o exercício, mas esta explicação não parece ser muito feliz. Isto porque ele não parte para uma discussão relacionada com a especificidade da modalidade oral/escrita, ou mesmo das funções. Para fazer isso, o professor precisaria abdicar, de deixar de lado sua experiência lingüística e tornar as regras visíveis conforme já foi comentado. Como isto não pareceu possível, sua atitude foi procurar levar os alunos a acertar dizendo que deveriam “trocar” a palavra. De fato era uma troca, mas não uma simples troca. Disse também, para reforçar sua explicação que seria preciso “retirar” (a palavra). O que estou dizendo, por outro lado, pode ser interpretado dentro de uma postura etnocêntrica, baseada nos valores dos quais não abri mão ao olhar o contexto *do outro*³¹. Isto poderá estar me levando a fazer um tipo de julgamento sobre como proceder em termos de ensino em contexto de sala de aula bidialetal. Assim, voltando à cena em questão, evidencia-se que algum tipo de troca deveria ser feita mas, ao fazê-la seria preciso entender os valores da referida troca.

³¹ Cavalcanti (1991) a propósito da interação interétnica fala sobre a questão do etnocentrismo, diz textualmente: *Explicamos essa imposição de padrões culturais como um etnocentrismo “naturalizado”* (vide Fairclough, 1985) *que acreditamos ter “desnaturalizado”*.

Durante a explicação, o professor tomou seu modelo de oralidade, dizendo “*a gente tem que trocar*”. O que estava em jogo era justamente a troca desta expressão substantiva. Isto reforça a interpretação de que o professor não tornou visível para si próprio a regra subjacente do exercício.

A explicação dada pelo professor parece ter sido insuficiente aos alunos pois, logo após a sua fala, a aluna retoma a questão (cf. linha 39). A menina usa um tom descendente parecendo intimidar-se, receando a postura do professor em razão de ela estar, de certa forma, questionando a forma “correta”. Ela usa o modelo de oralidade que tem que é a forma natural para ela. Paralelamente, em seu tom questionador, poderá estar perguntando por que então deve usar aquela estrutura “estranha”? A aluna A2 inicia sua intervenção com a frase: *eu troquei assim...* Com isso poderia estar sinalizando um pedido de desculpas ao professor pela sua intervenção e insistência. Estou interpretando nessa direção, porque há um entendimento compartilhado de que o professor *é quem sabe, é quem manda, ao aluno cabe obedecer, aceitar a palavra dada*.

O professor na linha 40 reforça a forma correta elevando o tom da voz no local onde a “troca” deve ser feita. Não refaz, contudo, sua explicação sobre o exercício e ratifica um aluno como seu *ouvinte primário* lendo a seguir o próximo exercício. O aluno responde satisfatoriamente; então, o professor na linha 44, repete a resposta do aluno usando um tom de aprovação. Esta maneira de o professor colocar o *jogo de tons* certamente poderá ser interpretado como uma pista de contextualização, o que já havia sido referido no início dessa microanálise, a qual o aluno poderá interpretar como: *olha, é só substituir a palavra negritada por um dos pronomes acima*.

Dois alunos respondem seqüencialmente da forma esperada, parecendo haver uma relação com o que diz Moita Lopes (1996):

...no desenvolvimento do conhecimento comum em sala de aula, o aluno pode ter sucesso ao dar resposta certa, isto é, ao adquirir conhecimento ritualístico, mas fracassar na aquisição de uma competência baseada em princípios, que possibilita a utilização deste conhecimento em outros contextos. (Op. Cit. 99)

Verdadeiramente o que vem se mostrando nesta sala de aula é a presença de um ritual estabelecido ao qual venho chamando de *jogo de tons*, através do abaixamento e elevação do tom de voz tanto por parte do professor quanto por parte dos alunos. Através deste jogo expressam significados interacionais, em outras palavras, os alunos mostram através das cenas apresentadas que dominam o conhecimento ritualístico de tomada de turno pelo modo de responder às questões levantadas pelo professor. Por outro lado, todavia, a aplicação das regras ainda se mostra de forma oscilatória, ora acertando-se, ora errando-se a aplicação em outros exercícios, em outros contextos.

Continuando no número seguinte o mesmo tipo de exercício, houve novamente hesitação, pois vários alunos, ao substituir a expressão substantiva “*pra gente*”, disseram tê-la substituído por “*pra nós*”. Ocorre como no caso em que os alunos A3 e A4 são corrigidos pelo professor, na linha 47. Este enfatiza a forma correta elevando o tom de voz. O aluno A1 repete a correção parecendo querer reforçar para si mesmo a forma correta. Neste fragmento há evidências favoráveis à afirmação levantada, parece que os alunos vão conseguindo deduzir a regra subjacente e aplicam-na nesta tarefa escolar. Dessa forma, os alunos demonstram que, paulatinamente, vão se “apropriando” da modalidade escrita contemplada na escola.

Dando prosseguimento, o professor reinicia a leitura do próximo número do exercício. Ao terminar sua leitura, faz pausa. Os alunos conhecem o mecanismo interacional e sabem que esta pausa serve como pista para que alguém ou todos respondam. Logo a aluna A5 responde, e mais uma vez acerta. O professor repete toda a frase dita pela aluna; em seu tom de voz havia aprovação. Dá continuidade ao número seguinte. Tão logo conclui, a aluna A2 responde:

(53) A gente vai com Pimbinha

Para a aluna A2, a asserção levantada em relação a apropriação da escrita escolar, não se sustenta uma vez que responde de forma incorreta. Para os outros alunos, no entanto, este exercício não apresentava dificuldade. Isto se evidenciou porque, antes de a aluna A2 responder, vários alunos responderam corretamente. O professor a seguir diz a forma “correta” conferindo um tom descendente, porém

aprovando a participação dos alunos. Procura, neste momento, refazer a explicação do que estava em foco. Sua nova explicação não foge muito da primeira. Para relembrar, vejamos a seguir:

(56) P. *A forma pra ser trocada é a destacada // que você tem que troca e você*

(57) *inver* ^{teu} a frase

A asserção levantada, nesse caso, é de que para o professor as regras da modalidade escrita do LD muitas vezes se tornam invisíveis. De acordo com a orientação etnográfica, para testar esta asserção, deveria recorrer a outra(s) aula(s) em busca de evidências que poderão confirmá-la ou desconfirmá-la. Desta forma, selecionei uma cena ocorrida na aula de Matemática do dia seguinte ao desta aula típica, ou seja, aula do dia 18/09/96. Nesta cena, os atores estavam envolvidos na resolução de problemas de Matemática. Partiam da formulação escrita do problema, devendo, a seguir, operacionalizar os cálculos. A cena ocorreu da seguinte maneira:

(55) P. *Então essa é pra você. Resolva: ele pagou uma prestação de 150 reais*

(56) *e 50 centavos. A prestação seguinte foi paga com atraso e teve*

(57) *um acréscimo de 30 reais e 50 centavos. Qual o valor da*

(58) *2ª prestação?*

(59) A 181 reais

(60) P. *Não conseguiu, oh ! (professor vai até o quadro e na medida em que vai*

(61) *escrevendo, vai falando sobre a operação) A 1ª prestação foi de*

(62) *quanto ?*

(63) A. (silêncio)

(64) P. *150 reais e [50 centavos]. A 2ª foi de quanto? A Segunda teve*

(65) *um acréscimo de...*

(66) A(s) 30 reais e [50 centavos]

- (67) P. *Então oh! É só pegá e somá o 150, zero e zero é igual a*
 (68) *zero, e mais 5 dá déis, vai 1. Zero e zero dá zero, mais 1=1. 181*
 (69) *reais*
 (70) A Professor que que é acréscimo ?
 (71) P. *Acréscimo é acrescido, é colocado mais em cima*
 (72) A Agora a (b)
 (73) P. *A (b) quatro amigos gastaram 20 reais e 40 centavos*
 (74) *num lanche, eles dividiram igualmente a despesa.*
 (75) *Quanto cada um gastou ?*

(aula de matemática : 18/09/1996)

A orientação do professor é a mesma da aula típica de português. Lê o problema que na aula de Matemática substitui os enunciados do LD de português. Faz esta leitura após ter indicado um aluno como seu *ouvinte primário* (linha 55 – *Essa é pra você...*). Não há pausa logo após sua fala; a menina (linha 59) responde rapidamente. A partir deste momento começaram a acontecer coisas daquilo que acontecia na aula de Português. O professor na linha 60, perguntou se a aluna não entendeu. Esta parece não estar se relacionando ao resultado final dado pela aluna, mas com os procedimentos para chegar a tal resultado, isto porque decide ir para o quadro. Desenvolve as operações com a colaboração de todos (linhas 61 a 69). A estrutura de participação em que se envolvem, nesta cena, centra-se em perguntas/respostas. Enquanto isto vai acontecendo, o professor vai fazendo os cálculos no quadro. Quando professor e alunos chegam ao final e constatarem o valor determinado, uma aluna pergunta:

(linha 70) Professor o que que é acréscimo ?

Prontamente o professor explica (linha 71) primeiramente usando uma circularidade próxima ao que acontece em dicionários: *acréscimo é quando é acrescido*, prossegue a explicação dando mais subsídios para que o aluno entenda: *“é colocado mais em cima”*. Nesta segunda parte de sua explicação usa uma linguagem coloquial, familiar para os alunos. O pedido de explicação, neste caso, não se volta para uma questão formal. A questão é semântica e o professor

parte para uma explicação baseada na realidade do conhecimento vernacular de língua compartilhado por ele e alunos. Parece ter sido mais feliz nesta explicação do que naquela em que disse: (linha 56 – aula típica de Português): *A forma pra ser trocada é a destacada // que você tem que trocá e você inverteu a frase.*

Parece que a condição de felicidade faz sentido na explicação dada na aula de Matemática, pois o aluno faz a seguinte intervenção: (linha 72 – aula de Matemática): Agora a (b). Desta forma o aluno poderá estar sinalizando ao professor que a explicação fora suficiente e que era somente isso e nada mais além do que isso que lhe interessava. Sendo assim, propõe continuar o exercício, passando para a leitura de (b). O professor entende a mensagem do aluno e parte da fala do mesmo: (linha 73), dando prosseguimento ao próximo problema.

A asserção levantada sobre a invisibilidade das regras gramaticais da escrita como decorrência do modelo oral compartilhado entre professor e alunos, pode se sustentar se for levada em consideração a forma como os “problemas” de Matemática foram resolvidos. Na aula de Português, nos momentos em que o professor precisaria sair da metalinguagem e explicar aos alunos o que o exercício propunha, ele usou a linguagem da modalidade oral mas não explicitou a relação causa/conseqüência. Na aula de Matemática, ao julgar a necessidade de mostrar os procedimentos, foi para o quadro e, com a participação dos alunos, foi montando o problema passo a passo até chegar ao resultado desejado. Na aula de Matemática este professor sentiu-se mais à vontade, pois ir para o quadro e construir os passos da operação, com a participação direta dos alunos, certamente, exige um bom domínio. Na aula de Português, para fazer a mesma coisa, precisaria construir o caminho, talvez não com auxílio dos alunos, mas do LD. Ao explicar o que significava “acréscimo” o professor teve a sensibilidade de usar a língua do cotidiano intuindo que desta forma levaria o aluno a entender. E, foi feliz, o aluno realmente entendeu.

A cena seguinte propõe um conjunto de frases que os alunos deverão passar para o plural. O professor omite a leitura do enunciado, lê o modelo e a primeira frase cuja resposta os alunos devem dar. Faz pausa e vários alunos

respondem. A exemplo das cenas anteriores, da aula típica de Português, no início desta cena se enquadra novamente o exemplo da configuração 1^a:

- (58) P. *Ele brincará na terra. Eles brincarão na terra.*
- (59) *Ela ensinará a lição //*
- (60) (vários alunos) *Elas ensinarão a lição.*
- (61) P. *O menino comprará o presente.*
- (62) P. *Joselaine!*
- (63) (aluna responde): *Os meninos comprarão o presente.*
- (64) P. *O senhor voltará imundo. Edson !*
- (65) (aluno responde): *Os senhores voltarão imundo*
- (66) P. *Você apanhará de sua mãe*
- (67) A4 – *Vocês apanharão de suas mães*

Os alunos não demonstraram dificuldade na realização deste exercício. Pelo fato de o professor não ter sinalizado incorreções, a interação que se estabeleceu foi muito próxima a um diálogo (como o do texto básico – *Pimbinha*). Esta cena pode ser caracterizada como exemplificação do quadro conversacional. Na verdade, não muito presente na aula típica de Português cujas configurações oscilam entre a *configuração 1^a, 1c e 1d*. Houve uma situação que, talvez, merecesse um pouco de discussão (linha 65). Esta frase fora extraída do texto *Pimbinha* com a qual toda esta aula tem referência. O senhor é o próprio Pimbinha a quem a mãe se refere. Pimbinha é um menino e ao passar esta frase (o senhor voltará imundo) para o plural a concordância deveria ser: “os senhores voltarão imundos”. O plural, neste caso, leva em seu bojo uma questão de concordância assim como fora feito na linha 67. Isto passou despercebido e a cena se encerrou desta forma, sem problematização.

A cena que se segue também se caracteriza por um maior nível de informalidade. O professor continua sendo a figura daquele que conduz a atividade; todavia, deixa a palavra conversacional em aberto, permitindo que algum aluno ou mesmo vários dêem as respostas.

- (68) P. *Pimbinha é criativo. Ele é sadio. Ele gosta de brincar*
- (69) *Pimbinha é criativo // sadio e gosta de brincar*
- (70) *A mãe reclama // Ela fala muito // Ela está sempre de mau humor.*
- (71) A1 *A mãe reclama // ela está sempre de mau humor*
- (72) P. *A mãe reclama // fala e está sempre de mau humor.*
- (73) (vários alunos) *fala muito! Está sempre de mau humor*
- (74) P. *A mãe reclama (vírgula) fala muito (vírgula) está sempre de mau humor*
- (75) A2 *E esse!*
- (76) P. *O garoto estuda // Ele aprende // Ele passa de ano.*
- (77) (vários alunos) *O garoto estuda e aprende...*
- (78) P. *O garoto estuda (vírgula) aprende e passa de ano*

Subjacente a este exercício, há uma orientação referente ao emprego da vírgula propondo explicitar sua função de agrupar várias frases, formando um período composto.

Durante a leitura da frase, o professor faz pausas indicativas do lugar em que a vírgula deve ser usada. Quando, linha 71, um aluno repete a frase dita pelo professor, age como o mesmo, fazendo pausa no local da vírgula, mas elimina a frase: *ela fala muito*. Esta, por sua vez, pode ser interpretada como sinônima da primeira (*a mãe reclama*) . o Professor relê a frase e, desta vez, não marca o local da vírgula através de pausas, lê a frase e diz a palavra vírgula para que o seu emprego fique bem estabelecido.

Parece haver neste momento uma certa informalidade, porque na linha 72 quando o professor diz a resposta, corrigindo o aluno (A1), elimina o advérbio *muito*. Vários alunos se sentem à vontade para “corrigir” o professor. Estou interpretando como “correção” porque ele repete somente a parte em que ocorreu a omissão adverbial. O professor parece ter aceitado a manifestação do aluno, pois na linha 74 repete o período todo fazendo as correções que julga necessárias. O quadro conversacional que se instala neste momento, permite ao

aluno uma atitude como a tomada, de “corrigir” o professor, pois se caracteriza por grande informalidade, também por grande simetria entre os papéis de professor e aluno.

Há outras frases cujo procedimento é o mesmo e a aluna A2 pergunta:

(75) A2 *E esse ?!*

Imediatamente o professor prossegue a leitura:

(76) P. *O garoto estuda. Ele aprende. Ele passa de ano.*

(77) (vários alunos) *O aluno estuda e // aprende ...*

(78) P. *O garoto estuda (vírgula) aprende e passa de ano.*

A pergunta da aluna na linha 75 parece uma solicitação de explicação de como realizar o exercício em questão, isto porque na seqüência mostrada, após a leitura da frase feita pelo professor, vários alunos respondem. Em suas respostas, no entanto, usam uma conjunção aditiva que deveria ser usada somente no final de frases. Ao empregá-la, fazem uma pausa que em seguida rompem, acrescentando o verbo *aprender* e não concluem. O professor novamente relê as frases e, novamente, usa a palavra vírgula para indicar o lugar de seu emprego. A conjunção aditiva é, contudo, deslocada para o final da seqüência de frases.

Há uma correção sutil na linha 78, marcada pela forma como o professor se coloca. Sua voz foi em tom quase baixo, indicando o que deveria ser feito e encerrando o exercício.

Durante minha permanência no campo, tive contato diário com as crianças. E, em uma de nossas conversas, o tema do evento foi chamado de *memórias*. Na ocasião falávamos sobre os cadernos do 1º e 2º anos das mesmas. Participaram deste encontro duas crianças e os cadernos compunham a base para nossas conversas, que foram gravadas e o fragmento abaixo poderá exemplificar a afirmação sobre o uso da repetição do sujeito.

(criança 1): *Tinha, tinha uma menina ali, acho que, acho que era prima dela (da coleguinha/interlocutora) a Fabiane. Ela fazia meio de comunicação, ela fazia geladeira. A pesquisadora questiona: é por que ela não entendia a pergunta, né ?*

(criança 2) : *Ela era da 2ª série, ela também, ela já ganhou uns quantos ataque...*

(criança 1) : *Ela sempre se esquece, ela...*

Várias coisas estão sinalizadas neste fragmento, serão exploradas no decorrer da análise.

Ao voltar o olhar para o exercício 6, percebe-se que os alunos tiveram a oportunidade de estabelecer contato com peculiaridades da modalidade oral e escrita. Mas, concordando com Bortoni (1995), pelo fato de o professor “*não perceber uso de regras não-padrão*”... vários aspectos deixaram de ser discutidos. Por exemplo, na fala das crianças citadas acima, reiteradamente usaram o pronome *ela* para se referir à menina. No LD, ao substituir tais pronomes por vírgulas, estariam se expondo a um outro tipo de possibilidade da língua, neste caso, da escrita. O que estava em jogo não era o valor de feio/bonito, nem de língua boa/má, mas uma questão de estilo de acordo com o colocado no arcabouço teórico.

Os exercícios que se vem discutindo veiculam uma preocupação com a forma, com as questões gramaticais da língua. Para chegar ao ponto desejado em termos da proposta do LD, estabelece-se um diálogo entre aluno/professor/(autor) do LD. Assim, para chegar a interpretar o que o exercício propõe, os alunos se valem de seus conhecimentos de língua e o modelo mais próximo que eles têm, é o modelo oral. Assim:

Tanto no caso da forma quanto da função; a interação como o texto vai depender do conhecimento de mundo do leitor. Isto é, sua experiência anterior, seus interesses, etc...
(Cavalcanti e Lombello, 1991:10)

No caso das crianças da comunidade rural em foco, o conhecimento de que dispõem parte do modelo oral. O estilo que usam é também oral, marcado por repetições, o que aliás é próprio de situações de fala espontânea, ou seja, não monitorada e isso, inevitavelmente, se transporta para a escrita e para a resolução dos exercícios na sala de aula.

Ao olhar as interações ocorridas nessa aula típica, alguns aspectos poderão levar a interpretações equivocadas, principalmente, se não estiverem explicitados alguns valores sociais, culturais e comportamentais das crianças. Tais informações provêm do contexto macro onde as crianças interagem e criam seus modelos de participação. Por outro lado, ao olhar as interações ocorridas na aula típica, a impressão passada é que *alguns alunos participam mais do que outros, o professor ratifica mais um aluno em detrimento de outros; alguns alunos somente se manifestam quando ratificados pelo professor, parecendo demonstrar uma certa timidez*. Tendo em vista estas questões, passarei a seguir a uma tentativa de "organização" dos sentidos das mesmas.

6.2 Buscando Estabelecer "Ordem no Caos"

Em um primeiro olhar lançado à aula típica, a impressão passada é que há um caos estabelecido. Estarei procurando determinar o que provocou, na aula em questão, os impasses identificados. Em um primeiro momento, estarei abordando aspectos referentes à participação dos alunos tendo em vista o que se evidenciou no decorrer da análise da aula típica.

A análise da aula típica deixou transparecer a presença de dois grupos de alunos tendo em vista a participação ativa em sala de aula. Um deles compreendendo alunos ativamente participantes e o outro, alunos não participantes. A participação dos alunos deste segundo grupo sempre é feita mediante a indicação do professor. Para melhor discutir o padrão interacional estabelecido na aula típica, procurarei sistematizar em um quadro resumo as participações dos alunos:

Voluntária	Número de vezes	Vários alunos	Aluno indicado/vezes
A1	6	Linha 3	A2 1
A2	7	Linha 45	A4 2
A3	3	Linha 55	A5 4
A4	8	Linha 60	-
A5	1	Linha 73	-
		Linha 77	
		Linha 95	
		Total: 7 vezes	

Quadro das "Participações"

Ao olhar este quadro resumo das participações, realmente podem-se perceber dois grupos, a princípio, distintos. No primeiro grupo, dos participantes voluntários, três alunos se destacam; no segundo grupo, dois alunos (A5 e A3) representam o menor número de participação voluntária. O quadro também mostra que a aluna A5 cuja participação voluntária foi a mais baixa, foi, por outro lado, a aluna com o maior número de indicações a ouvinte/falante primária por parte do professor.

A aluna A2, segunda com o maior número de participações voluntárias, foi indicada a ouvinte/falante primária somente uma vez por parte do professor.

O aluno A4, destaque em participações voluntárias, recebeu duas indicações por parte do professor. Uma, das perguntas de pesquisa se volta para as formas interacionais sócio-culturalmente apreendidas na comunidade e como estas se reportam para a sala de aula (introdução). Tendo essa pergunta em vista e, ao olhar para o quadro das participações, algumas sub-perguntas se colocam; quais sejam: 1) *por que o professor ratifica mais um dos alunos em detrimento de outros (nenhuma vez ratificados A1 e A3)?* 2) *Por que alguns alunos aguardam a ratificação do professor para, então, participar?* 3) *Em que situações alguns alunos participam mais do que os outros?*

Antes de buscar respostas para as questões postas, é relevante lembrar que nesta classe composta por cinco alunos, três deles (A3, A4 e A5) são de ascendência alemã e falam a língua alemã com seus familiares. Dois deles não são da mesma ascendência. Destes três alunos, A4 e A5 iniciaram sua escolarização no mesmo ano, passando pelas mesmas dificuldades lingüísticas, uma vez que ingressaram, na escola, monolíngües em alemão. Passaram pelo pré-escolar onde a adaptação à língua portuguesa era esperada. Iniciaram a 1ª série sem apresentar satisfatoriamente o conhecimento prévio da língua da escola. Conseqüentemente, reprovaram.

O aluno A4 passou por um problema familiar de significativa importância cujos reflexos se mostraram positivos em relação ao seu contato mais direto com a língua portuguesa. Em decorrência do mesmo, o aluno passou a falar em sua casa o *brasileiro* no período em que ingressava na primeira série.

O aluno A3 aprendeu alemão como 1ª língua também, mas, segundo sua mãe, aprendeu “brasileiro” com os irmãos mais velhos e também ao ingressar na pré-escola. Ao entrar na escola, formalmente, não era mais monolíngüe e acabou por dar preferência ao *brasileiro*. Hoje, este menino é bilíngüe, falando as duas línguas em uma distribuição diglósica. Contudo, somente fala alemão com quem efetivamente não usa o *brasileiro* como no caso de seus avós. Na seção em que refiro o uso das línguas na comunidade, há o relato da mãe em relação ao uso da língua pelo filho. Este mesmo menino, com os pais, mesmo que se dirijam a ele em alemão, responde-lhes em *brasileiro*.

Inicialmente formulei duas asserções explicativas para o comportamento (não)participativo dos alunos, focalizando a primeira delas e considerando que *os alunos que participam ativamente como voluntários são crianças com bom aproveitamento escolar, que “estudam” fora da sala de aula; os alunos indicados a participar seriam aqueles que tiveram mais dificuldade no início da escolarização por não falarem a língua da escola*. Buscarei discutir esta primeira explicação, logo após a segunda será focalizada.

O aluno A4 foi o que apresentou maior número de participações voluntárias (8 vezes), ora dava a resposta esperada, ora não. Todavia, este aluno se colocou

como questionador. Foram quatro as suas manifestações “interrogativas” (linhas 30,37,46 e 104). O seu aproveitamento escolar em LP mostra-se oscilatório entre uma nota melhor, outra média ou baixa, mas depois da sua primeira reprovação tem conseguido promoção para a série seguinte. Quando iniciei a observação participante na 3ª série ele era aluno da referida série, atualmente, está na 5ª série. Este aluno não tem hábito de estudar e/ou ler fora do ambiente escolar.

Para analisar os dados à luz das asserções acima colocadas, faz-se necessário (re)colocar separadamente cada um dos alunos, confrontando a perspectiva do professor e a visão de sua família (contribuição do contexto extra escolar). Iniciando-se com o aluno A3, percebe-se pelo quadro, que é um aluno não ratificado pelo professor em nenhum momento. Por outro lado, é o aluno que apresentou três participações espontâneas.

Esse aluno não apresentou dificuldade em nenhum momento de sua escolarização. Sua mãe declarou-se orgulhosa dele, dizendo:

Acho que ele é um dos melhor né, dos primeiro. Ele tirô uns quantos cem no boletim (...) sempre tá na frente (...). Ele sempre estudava sozinho, ele nunca deixô sua irmã mais velha ajudá. (L. T. 10/1996)

Pela fala da mãe, pode-se perceber que se trata de um aluno tido como um “bom exemplo” para os demais, na sala de aula. Do ponto de vista do professor, esse menino tem um aproveitamento escolar muito bom. Vale salientar que o professor conhece muito bem o aluno assim como os demais. Este conhecimento vai além da sala de aula, ele os conhece da comunidade, das participações sociais nos poucos lugares públicos, enfim, ele os conhece como se fossem alguém da própria família. O professor vê esse aluno conforme declarou abaixo:

Ele é o mais ativo na escola (...) ele se destaca mais assim, ele tem mais facilidade de assimilar, em casa ele pega os livros mais, estuda, é mais interessante. (P. C. 02/1997)

Em sua fala, o professor mostra uma avaliação positiva do aluno. Quando se refere a ele como *mais ativo*, não está se referindo a tomadas de turno, a

participações espontâneas, mas a ele como o mais perspicaz. A causa do “melhor rendimento” deste aluno na perspectiva do professor, se fundamenta no fato de o mesmo dedicar-se ao estudo em casa, complementando a aprendizagem a que se dedica na sala de aula: *em casa ele pega os livros mais*. O procedimento do aluno A3 pode ser interpretado pelo professor como procedimento de um aluno disciplinado que demonstra “mais interesse”. Pode-se aqui contrapor a situação da aluna A5, aluna que em casa também “estuda”, ou melhor, dedica-se a fazer as tarefas escolares. A aluna, em questão, conta com o auxílio de seu pai quando a tarefa é considerada mais difícil. Sua mãe não tem escolarização, por isso o auxílio é dado pelo pai, atitude que vem tomando desde o início da escolarização da filha:

Meu pai me ajuda bastante, né ! Sempre cada noite quando chegava em casa ele pega os meus caderno e olha, até hoje ainda, daí ele explica, às vez alguma coisa errada. (J.R.H. 08/1996)

Apesar de a aluna estudar em casa, essa prática não ocorre com a mesma intensidade com que o faz o aluno A3. Essa aluna, no entanto, assim como o aluno A4 vem experienciando promoção escolar. Atualmente a aluna A5 encontra-se na 5ª série.

Do ponto de vista de seu professor, na 3ª série, a aluna A5 era tida como uma “*aluna fraca*”. O que equivale a dizer, uma aluna de baixo rendimento escolar.

O quadro revela outro aspecto interessante em relação às participações dos alunos A2 e A4. Quanto a aluna A2, segunda a apresentar o maior número de participações voluntárias (7), na maioria das vezes, suas repostas não eram as esperadas o que não a intimidava. Em várias das suas participações (linhas 19, 28, 39 e 53) sua fala adquiria um *tom de questionamento*, quase de contestação em relação à resposta tida como correta. Somente em uma das vezes em que se colocou desta forma “contestadora”, recebeu uma resposta direta do professor (linha 29 – *Não!*) Ao que o colega A4 toma o turno e fala em tom mais alto a resposta certa que já havia sido dada pelo professor. Este por sua vez, dá continuidade à correção do próximo exercício, encerrando, portanto, a questão.

Esta forma de o professor responder à aluna não provocou o silenciamento da mesma, pois novamente no próximo conjunto de exercício, esta toma o turno dando outra resposta “não desejada”. Neste caso, entretanto, a aluna parte da própria palavra do professor como respaldo para o que vai dizer (linha 39).

Quanto ao aluno A1, o quadro revelou ser o terceiro em maior número de participações espontâneas (6). Apesar deste número significativo em relação ao de outros colegas de classe, este aluno não foi indicado nenhuma vez pelo professor. O aluno em questão vem construindo uma história sem reprovação. Ele não é de ascendência alemã, mas reside na comunidade desde muito pequeno e iniciou sua escolarização na mesma escola rural de São Pedro.

Durante a microanálise da aula típica, de certa forma, deixei o contexto macro “esquecido”. Fiz poucas relações entre as ocorrências de sala de aula e as questões sociais da comunidade, principalmente, no que se refere ao letramento. Ao pensar sobre minha postura, seguindo orientação etnográfica, justifico-as considerando que *as impressões do pesquisador também compõem a análise*. Sendo assim, percebi, durante a permanência no campo, que a escola, embora inserida na comunidade, era vista como um “mundo a parte”. De um lado, portanto, estava a comunidade, do outro lado estava a escola. Essa é uma visão naturalizada no contexto rural deste estudo. Ocorreu que ao me inserir no contexto, assimilei juntamente com os demais essa mesma perspectiva. Em decorrência disto, provavelmente, não tenha tido a devida sensibilidade para fazer as associações na microanálise. De minha parte, talvez não tenha me sentido tão competente para fazer as relações naquele momento da aula. Sendo assim, e entendendo a necessidade de explicitar os significados macro e micro, procurarei a seguir relacioná-los.

Para entender melhor *por que alguns alunos aguardam a ratificação do professor para, então, participar*, estarei incorporando nesta análise algumas contribuições interacionais ocorridas nas famílias das crianças, ou seja, oferecendo um pouco dos *modelos familiares de interação* que poderão explicar o comportamento em sala de aula.

Início pela aluna A5. Durante meu tempo de permanência no campo, tive várias oportunidades de freqüentar ambientes onde a menina e sua família estavam presentes. Na cultura de sua família se evidenciava sempre uma hierarquia em termos das participações conversacionais. Assim, os mais novos somente usavam o turno quando uma pessoa mais velha lho concedia. A família mora em uma propriedade rural bastante grande. Há, então, a casa onde mora com seus pais e irmãos e, ao lado, a casa de seus avós. Seu avô, um dos primeiros moradores de São Pedro, é uma pessoa muito respeitada na comunidade³². Há nestas famílias um hábito estabelecido que repetem diariamente, após as lides domésticas e do campo, ao anoitecer e antes do jantar: reúnem-se para tomar o chimarrão. Nesta ocasião conversam sobre assuntos diversos; as crianças participam como ouvintes. No culto dominical toda a família participa conjuntamente; todos vão até à igreja em uma kombi; chegando ao local, as crianças ficam ao lado da mãe, silenciosas mas atentas a tudo; conversam quando alguém se dirige a elas. A regra do jogo, nas conversas familiares, portanto é: *“enquanto um mais velho fala, o mais novo escuta”*. Esta regra ao ser transportada para a escola poderá servir de respaldo para o comportamento da aluna A5, ou seja, ela deve aguardar a indicação do professor.

Os alunos A1 e A2 têm um modelo de participação conversacional familiar mais flexível do que o da aluna anterior. Destes dois alunos, a menina A2, especialmente, participa ativamente em todas as situações interacionais. Essa aluna é filha única e os pais são proprietários do único estabelecimento público comercial da comunidade. Trata-se de uma espécie de bar/mercearia. A menina auxilia no atendimento aos fregueses e no controle do caixa. Nas ocasiões em que freqüentei a casa desta família, por vezes para jantar a convite da mesma, durante as conversas dos adultos, a menina A2 fazia intervenções. Este comportamento era bem visto pelos pais. Muitas vezes sua intervenção denotava uma pitada de ironia. Talvez por ter este modelo interacional, a aluna A2 não se intimidasse em participar assiduamente assumindo por conta própria o turno na escola, mesmo

³² Foi várias vezes eleito presidente e tesoureiro da comunidade. Os primeiros livros de registros sociais foram escritos a mão por ele próprio.

não respondendo a contento às questões e, inclusive, não silenciando ao “*não*” (linha 29) do professor.

O aluno A3 em termos de organização conversacional familiar tem uma estrutura semelhante a da aluna A5, ou seja, há uma hierarquia estabelecida em que os *mais velhos devem falar e os mais novos devem ouvir*. Provavelmente este modelo tenha lhe permitido fazer somente três participações espontâneas.

Finalmente, o aluno A4 por problemas familiares confidenciais talvez tenha uma atitude mais participativa. Segundo o professor, esse aluno carrega consigo alguns problemas emocionais, que o tornam muito sensível e carente de atenção. Participar na aula ativamente lhe devolve a auto-estima. Entre as suas participações, uma foi a de concordar (linha 30) com o professor. Mas em outras participações, colocou-se em tom de questionamento.

A outra sub-pergunta que se coloca tem em vista o ponto de vista do professor: *por que alguns alunos devem ser mais ratificados do que outros?* Provavelmente a resposta parta da imagem feita pelo professor em relação aos seus alunos. Esta imagem, forjada na vivência do cotidiano, lhe permite conhecer seus alunos como conhece a sua própria família. Sabe desde os problemas de cada um até a espécie de árvore³³ que havia em frente a suas casas. Para o professor, os alunos que são tidos como brasileiros podem, eventualmente, apresentar dificuldades na escola, mas em menor grau do que os demais. E, na verdade, esses alunos têm se destacado em termos de participação na aula típica, mas isto tem relação com o modelo familiar.

A aluna A5 é tida como alguém com baixo rendimento escolar, imagem, aliás, que parece fazer de si mesma. Em conversa sobre o início da escolarização, perguntei-lhe o seguinte: *“você rodou mais por questão da língua?”* Respondeu-me: *Ah! Eu acho que era “fraca”*. Ser “fraca” equivale a dizer: *tenho um baixo rendimento* e o seu rendimento continua aquém do esperado pela escola. Obteve aprovação da terceira para a quarta quando mudou de escola. Atualmente retornou para a escola da comunidade de São Pedro e está na 5ª série. Todavia

³³ Por ocasião do dia da árvore, a Prefeitura enviou mudas de árvores para que as crianças plantassem na escola e levassem para suas casas. Os próprios alunos manusearam as mudas e o professor comentava qual delas eles já tinham em suas casas, orientando que escolhessem uma outra que ainda não tivessem.

suas notas em LP são sempre mínimas suficientes para a promoção. Ser “fraca” é equivalente a ter “baixo rendimento” mas isto não quer dizer que a aluna não esteja fazendo progressos na modalidade escrita. A aluna, através de suas participações na aula típica deu demonstrações de crescimento. Esta afirmação pode ser confirmada ao (re)olhar algumas passagens da aula típica:

- (22) P. *Joselaine!*
- (23) *A gente brincamos de plantar*
- (24) A5 – A gente **brincará** de plantar.
- (25) P. A gente **brinca** de plantar.
- (27) P. *Ou: a gente **brincou** de plantar*
-
- (49) P. *Pedro Bloch fala muito sobre a gente.*
- (50) A5 – Pedro Bloch fala muito **sobre nós**.
-
- (61) P. *O menino comprará o presente.*
- (62) *Joselaine!*
- (63) A5 – Os meninos comprarão o presente.

Nestas passagens pode-se perceber nitidamente que a aluna em questão aplica as regras esperadas nestes tipos de exercícios. No primeiro caso, sua resposta está correta embora o professor a tenha corrigido. A menina usou um estilo monitorado(Bortoni, 1998) de forma adequada, porém, o professor usou para corrigi-la a perspectiva do LD na qual o tempo verbal não deveria ser mudado; ou seja, o tempo verbal deveria se conservar no presente do indicativo. A menina usou o futuro do presente. Mas, o professor oferece outra possibilidade e, desta vez, ele próprio muda o tempo verbal para o pretérito perfeito.

No segundo caso, a menina aplica a regra do plural de forma adequada, mostrando que “sabe” a distinção entre as particularidades da fala e da escrita. Na comunidade e com sua família, quando usam o *brasileiro*, o número é marcado em somente um elemento da estrutura frasal como: *Os meninu vai estudá. Nós vai na*

casa de Maria. No terceiro caso, a questão é a mesma, formação do plural em sentença, e a menina, novamente, aplicou a forma esperada.

O aluno A4, que também apresentou problemas no início de sua escolarização em decorrência da discórdância entre a língua de casa com a língua da escola, em seu caderno realizou os exercícios alterando um pouco a ordem da proposta do LD. Assim, a título de exemplo, pode-se lembrar sua participação na aula típica, linha 5: *eu sei como é que faz! É tudo com estou, estou, estou...* Apesar de se declarar sabedor de como fazer, no caderno alterou a proposta do enunciado fazendo desta forma:

- a) está! Onde é que eu vou ?
- b) estou só corrigindo!
- c) estou, não, mãe.
- d) estou só precisando de gritar.

A proposta deste exercício era levar os alunos a escrever as frases usando as formas verbais *está* e *estou*, submetendo-os claramente à exposição à modalidade oral e escrita presente nas mesmas. Os modelos, no entanto, tomam como base a oralidade. Isto se evidencia pelo fato de as frases terem sido extraídas do texto *Pimbinha*, diálogo entre mãe e filho. Este tipo de construção - diálogo - é característico das situações informais da fala. Assim, para realizarem-se de forma mais adequada ao modelo escrito, as frases deveriam ser reformuladas ao invés de somente substituir-se “*tá*” e “*tou*”. Acrescente-se ainda que há traços de dialetos regionais (na frase de letra c) diferentes de aquele usado pelas crianças em foco. No LD o exercício traz questões sem dar detalhes, considerando, provavelmente, este tipo de diálogo possível em qualquer região. No material aparece da seguinte forma:

1. Reescreva as frases e use **está** ou **estou** :
- a) – tá! Onde é que eu vou ?
 - b) – tou só corrigindo!
 - c) – tou, não, mãe.
 - d) – tou só precisando de gritar.

Através das resoluções dos exercícios, no caderno dos alunos, encontram-se respostas para a primeira pergunta de pesquisa (introdução). Nas respostas dadas o aluno subverteu o modelo, transformando o sinal de travessão que antecedia cada frase em um traço a ser preenchido. O resultado foi surpreendente, atingiu o ponto-chave.

No exercício três em que dever-se-ia estabelecer a concordância entre o sujeito “a gente” e o verbo cuja análise, feita na aula típica, mostrou os impasses ocorridos, o aluno A4 percorreu o caminho na forma a seguir exposta: na aula típica, o professor, após ler o modelo, indicou-o como falante primário. A resposta prontamente foi dada: (*Nós plantamos muda de café.*) No caderno, no entanto, o aluno não fez desta forma. Reescreveu a frase, transformando a expressão substantiva *a gente* pelo substantivo *agente*.

No exercício que se seguiu ao exercício acima, os alunos deveriam trabalhar com os sintagmas *a gente*, *da gente*, *pra gente* e *com a gente*. Na aula típica, o aluno A4 (linha 37) toma o turno para dizer como resolveu a questão em seu caderno. Nesta sua intervenção “questionava”, pelo tom de voz, a forma dada pelo professor. Este, por sua vez, responde-lhe dizendo a forma correta do ponto de vista do LD. No caderno o aluno apagou o que havia feito, deixando entretanto o espaço em branco.

Ao manusear o caderno de provas, percebi que aqueles exercícios que mais causaram incerteza nos alunos, foram postos em xeque. E um destes exercícios, o de número quatro foi aproveitado na avaliação. Sua forma, na prova, foi a mesma dada pelo LD e trabalhado na sala de aula, ou seja, havia o mesmo enunciado, o mesmo quadro/modelo, as mesmas frases. O aluno A4 errou somente uma delas, aquela em que deveria substituir a expressão “com a gente” por “conosco”.

Outro exercício que criou impasse foi o de número sete, no qual os alunos deveriam transformar o sujeito composto em simples, usando, para tanto, um pronome pessoal. Na aula típica levantou-se a asserção de que a interação triádica professor/aluno/LD(autor) não conseguiu explicitar uma relação lógica

entre o enunciado e os modelos. Por outro lado, o LD delegou ao professor o papel de porta-voz. Este, no entanto, somente procedeu à leitura de forma muito rápida. Os alunos, conseqüentemente, demonstraram que não conseguiram entender o que estava sendo esperado. Olhando-se o caderno de exercícios do aluno A4 vê-se o seguinte: são quatro frases para serem trabalhadas. Destas, o aluno A4 transformou duas em sujeito simples, inserindo o verbo gostar. Nas outras duas precisou fazer adaptações para também inserir o verbo gostar. Abaixo procurarei transcrever as formas escritas pelo aluno. Estarei conservando os seus erros de escrita:

- a) **A mãe e o garoto** vonversam (conversam)
Eles gosta vonversa

Por: Eles conversam ou mesmo eles gostam de conversar

- b) **Eu e Dinha** somos amigas.
Eu e Dinha gostamos de ser amigos

Por: Nós gostamos de conversar ou: nós conversamos

- c) **Mamãe e eu** dialogamos muito.
Mamãe e eu gostamos muito de dialogar.

Por: *Nós dialogamos muito.*

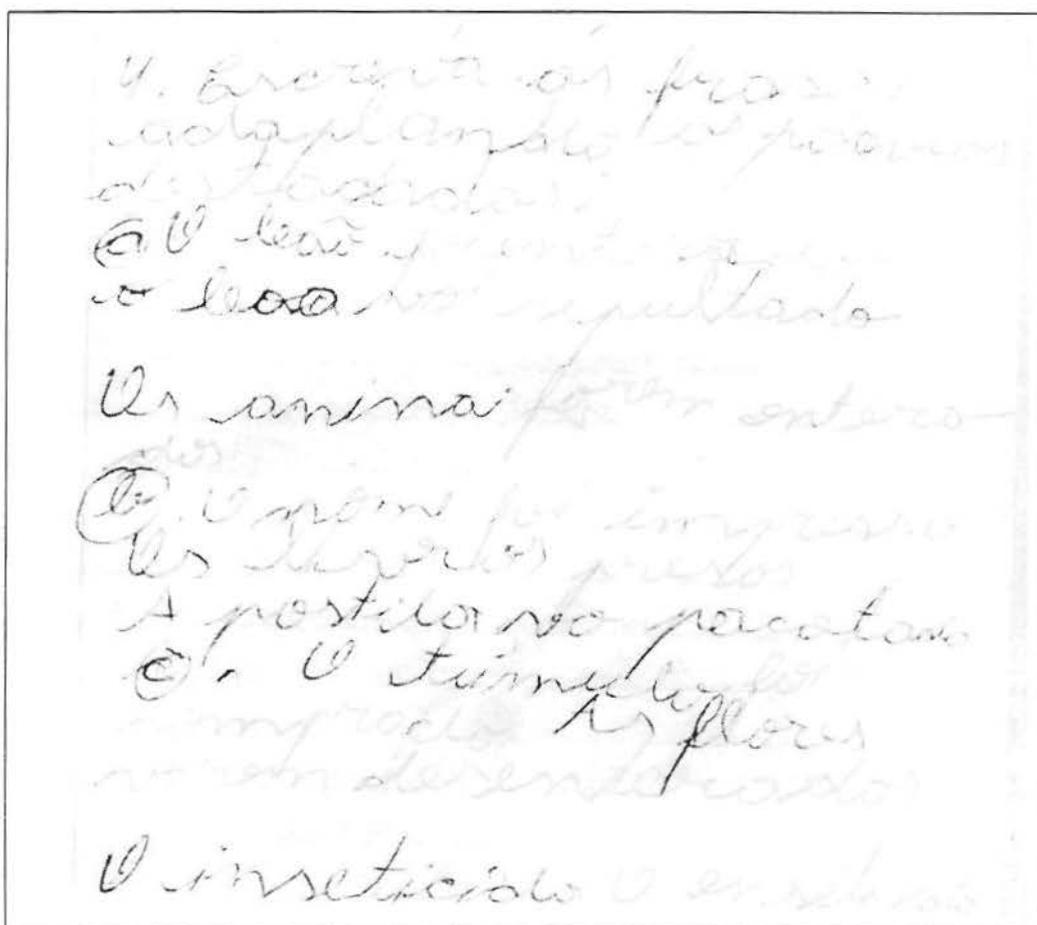
- d) **Ele e ela** são criativos.
Por: Eles gostam de criativos.

Neste tipo de exercício, os alunos deveriam substituir os sujeitos compostos por pronomes, conservando a idéia de plural. Mas, seguindo o modelo no qual o verbo era gostar, o aluno não atentou para o detalhe do sujeito que deveria ser mudado. Assim, acertou parcialmente uma das frases, a última em que substituiu o sujeito adequadamente.

Com a resolução deste exercício parece, finalmente, confirmar-se a asserção levantada, ou seja, a ausência de uma interação satisfatória entre professor/aluno/LD provocou dúvidas.

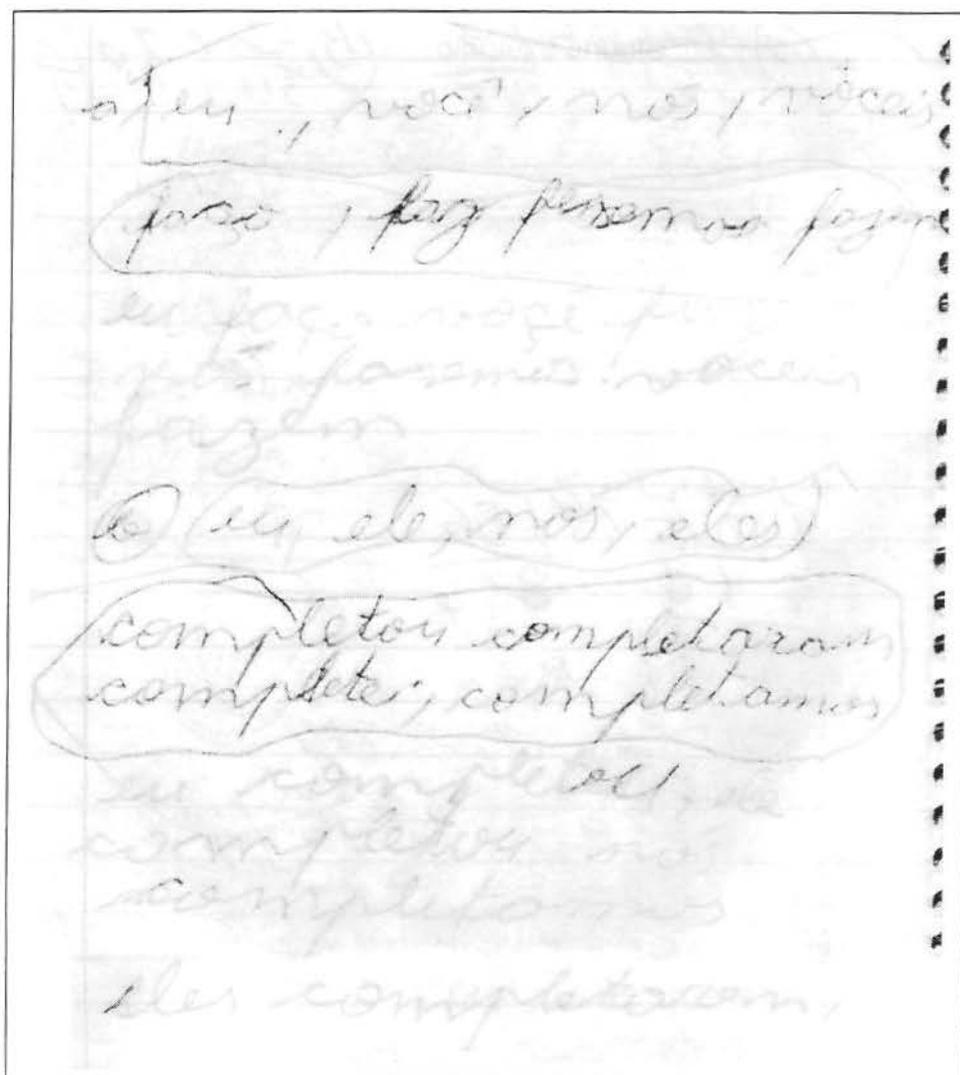
Há que se considerar que muitos destes exercícios da aula típica passaram por três estágios. Primeiramente, na execução das tarefas no caderno, em segundo lugar, no momento da correção oral e, finalmente, alguns deles fizeram parte da avaliação. Entre os que foram matéria de prova, encontra-se este de número quatro no qual o aluno A4 acertou todas as frases.

Na análise macro, mais precisamente, na caracterização do *brasileiro*, alguns traços descontínuos foram abordados. Entre eles, chamou atenção a formação de número e pessoa no plural dos verbos mais exatamente no pretérito perfeito. Na fala das pessoas foi mostrado como comuns construções como [], [] e assim por diante. A princípio, naquela caracterização, a idéia era de que na escrita esse tipo de formação não aparecesse. Ao manusear os cadernos das crianças, no entanto, foi possível perceber a transposição deste traço da oralidade. Abaixo seguem alguns exemplos:



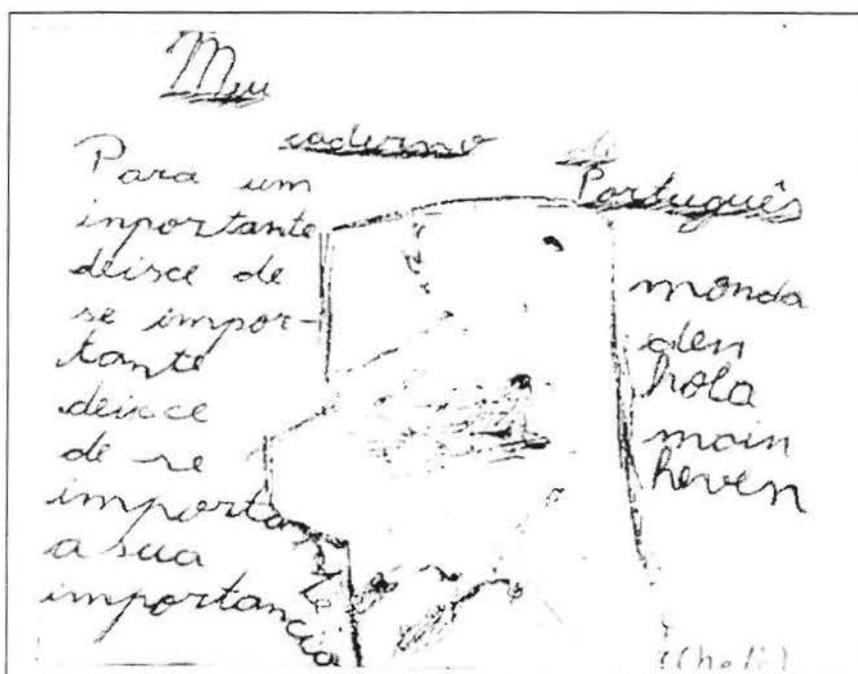
Conforme se pode ver, o exercício tinha como objetivo levar o aluno a conjugar o verbo no pretérito perfeito. As crianças não têm o hábito de escrever nem tão pouco completar exercícios no livro didático, elas copiam-nos em seus cadernos e então neles fazem as atividades conforme foi colocado no início da análise. O aluno fez uma espécie de círculo no que deveria ser o enunciado e este

foi copiado do LD. Pode-se observar que, ao copiar os verbos na terceira pessoa do plural, o aluno reescreveu de forma correta. Ao executar a tarefa, na terceira pessoa do plural, escreveu de acordo com o uso do vernáculo próprio de sua comunidade de fala (*eles completarem por completaram*). Logo abaixo há outro exemplo extraído do caderno do aluno.



No primeiro exercício apresentado, a aluna demonstrou dificuldade na conjugação verbal e, há que se destacar, que esta menina aprendeu português na escola, foi repetente e ainda hoje fala alemão em casa com seus avós. Na escola,

por outro lado, “tenta” usar esse alemão para “lembretes” pessoais conforme se pode ver na escrita em seu caderno. Vale lembrar que ela tentou uma escrita aproximada pois, conforme já foi dito, o alemão falado na comunidade não dispõe de escrita.

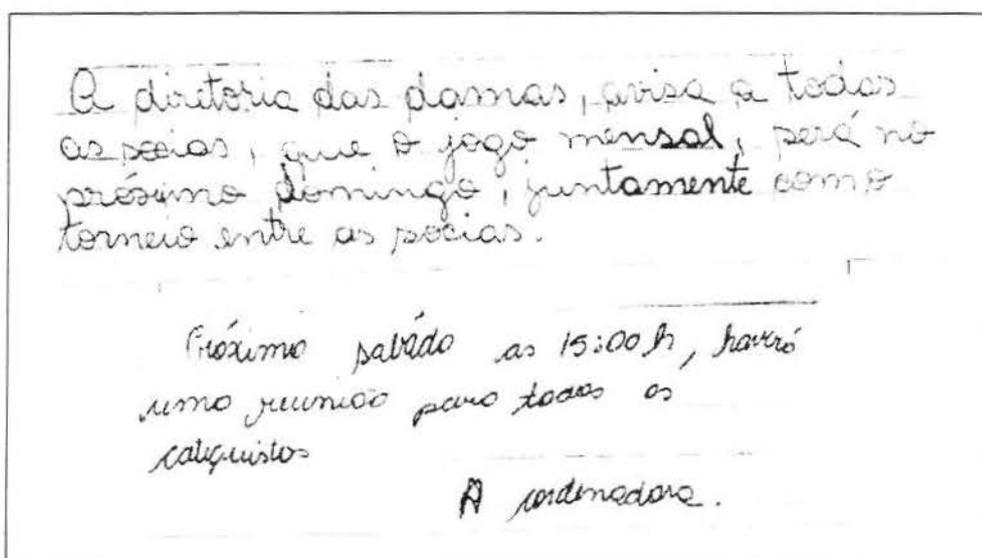


Escrita extraída do caderno da aluna

O “lembrete” significaria que *na segunda feira deveria pegar o seu caderno*. Isso mostra que a aluna, potencialmente, poderia se valer do alemão, na escola, para auxiliá-la a melhor construir significados nos exercícios desenvolvidos. Por outro lado, o “lembrete” tem a mesma função da escrita em alemão sobre as receitas *bionenergéticas* (pomadas) referidas na seção sobre a escrita na comunidade. Para aquela senhora, a escrita, embora tendo consciência que não é o alemão *hochdeutsch*, serve para lembrá-la para que serve uma folha (erva) x ou y e para que serve o respectivo chá.

Voltando ao primeiro exercício do caderno, há que se considerar que em alemão a conjugação verbal não segue o padrão equivalente ao do português e isto representa um outro problema para a criança resolver no momento em que faz exercícios como o do exemplo. Quanto a formação de plural a menina escreveu a desinência de número e pessoa como fala(m) na comunidade o que, para ela, é algo natural e próprio.

Apesar de as práticas de escrita se apresentarem, principalmente, em forma de bilhete, outras formas também são usadas e deixam transparecer o modelo de escrita sob os quais se baseiam.



Escrita da comunidade

Através desses exemplos, torna-se evidente que as crianças, embora participando indiretamente das práticas escritas na comunidade, se valem dos exemplos quando estão na escola. Conforme se pode ver nos exemplos, o verbo no futuro do presente faz parte da escrita da comunidade embora não o faça em situação de fala.

No segundo exercício, a menina experimentou algumas situações conflitantes. A primeira delas passando pelo próprio enunciado do exercício, pois na verdade, os alunos deveriam *reescrever* as frases em seus cadernos. A instrução usar palavras sinônimas e, para isto, as crianças deveriam conhecer o

vocabulário. De acordo com o enunciado do exercício, os alunos deveriam *adaptar* as palavras sublinhadas e, para um melhor entendimento, apresento a seguir uma ilustração do LD.

4. Escreva as frases, adaptando as palavras destacadas:	
a) O leão foi enterrado . A leoa * * .	c) O túmulo foi comprado . As flores * * .
Os animais * * .	O inseticida * * .
b) O nome foi impresso . Os livros * * .	d) O problema foi resolvido . A situação * * .
A apostila * * .	Os problemas * * .

As estrelinhas se localizam no lugar dos *pontinhos*; ou seja, no lugar da lacuna a ser preenchida com a forma verbal apropriada. O verbo adaptar estava sendo usado para indicar pelo menos três coisas distintas: a) realização de flexão de número; b) de gênero; c) palavras sinônimas. Mas, entre as palavras a serem substituídas havia pelo menos uma que, para aquelas crianças, não fazia sentido: *impresso*. Por outro lado, poderia ter ocorrido erro de leitura como por exemplo : *em preso*. De acordo com o que a criança fez, no caderno, houve erro de ortografia/concordância do ponto de vista do padrão esperado pela escola. No preenchimento das lacunas, a menina escreveu verbos como: *completarem*, *forem/vorem* que além de serem uma transposição da fala para a escrita, parecem manifestar uma questão relativa ao conflito dos sistemas lingüísticos em contato. A criança, no entanto, tenta "seguir o modelo" e, dentro de suas condições, consegue mostrar alguns avanços principalmente se for levado em conta o continuum oral/escrito. Tomando como perspectiva o que se segue:

O que aparece como sendo interferência da L1 na L2 é, às vezes, melhor construído como evidência para a aprendizagem no que ela representa a aplicação do conhecimento da L1 para a L2. (Hornberger, 1996: 455)

Assim sendo, qualificar interferência como uma mera transposição de um sistema lingüístico para outro passa a ser algo fora de propósito. Principalmente se considerarmos que a criança se vale de seus conhecimentos prévios sobre língua e assim ela os estará aplicando para fazer sentido na L2. Isto se torna mais complexo no momento em que esta criança passa a lidar com um outro *continuum* da modalidade oral/escrita (Hornberger op. cit.). Considero ainda mais complexa a situação em que, por um lado, situam-se duas variedades de dois sistemas lingüísticos dissimilares (Hornberger op. cit.) e, por outro, lida-se com uma outra variedade – a *padrão do LD*, experimentando os alunos uma situação bidialetal em que, eles acabam por levar para a escrita o único conhecimento que têm de língua; isto é, a modalidade oral.

Em relação à segunda pergunta de pesquisa, referente a visão do professor em relação ao seu fazer didático/pedagógico, parece se mostrar uma certa inabilidade em lidar com a questão da variação lingüística (respaldada pelo material didático).

Cagliari (1996) assim interpreta estas questões:

Os lingüistas têm mostrado freqüentemente que um dos grandes problemas de ensino, de Português está no fato de a escola, os professores e os livros didáticos, não saberem lidar adequadamente com o fenômeno da variação lingüística. (op. cit. – no prelo)

Conforme já foi anunciado e mostrado através da aula típica, naquela escola, o trabalho docente é centrado no LD. O modelo de língua portuguesa propõe trabalhar com a *análise lingüística*. Procurei saber do professor, como ele entendia um trabalho a partir dessa perspectiva. Sua resposta, no entanto, não foi muito reveladora. Disse:

Acho que deveria, deveria não tentar deixar isso (a análise lingüística) de lado, ou quando trabalhá, trabalhar mais aprofundadamente, né ! Muitas vezes a

gente tá cometendo um "erro" e se outro não alerta, não consegue (não consegue perceber).

Sobre a questão da variação lingüística, solicitei ao professor que lesse a transcrição de uma aula de Português e, após isto, comentasse a respeito. Fez, então, o seguinte comentário:

É... ainda mais eu acho que, que nem foi colocado, é de região para região. Tem termos que aqui nem são usados, então muitas vezes o aluno tem que recorrer ao dicionário pra saber o que é aquilo, e muitas vezes, no dicionário não consta. (P.C. 01/1997)

A questão colocada na fala de *Paulus* traz, novamente, a situação do bidialetalismo. Em outras palavras, o LD "mostra" um uso coloquial da língua diferente de uma região para outra, dando a oportunidade de discutir com as crianças outras possibilidades de uso da língua. Mas, para isso, é preciso que o professor tenha um aparato teórico que sustente seu trabalho e é, nesse sentido, que concordo que,

Para lidar com os fenômenos lingüísticos é preciso saber Lingüística. Infelizmente, o ensino tradicional usa muito pouco das contribuições da Lingüística para o ensino de línguas. (Cagliari 1996)

Eu acrescentaria que há necessidade de melhorar a qualidade da formação de professores e o próprio curriculum dos cursos de formação em nível de 2º grau, pois muitos professores saem de tais cursos e se deparam com contextos como o deste estudo. O que acabam por fazer é usar sua intuição para resolver problemas lingüísticos, sentindo-se teoricamente sem formação que sustente seu fazer pedagógico: o resultado pode ser o fracasso.

As crianças de grupos minoritários, neste caso, as descendentes de imigrantes têm o direito a uma educação que lhes dê as mesmas condições de acesso a oportunidades diversas, como as daquelas crianças representantes de grupos majoritários, aquelas que falam português como primeira língua. E, inevitavelmente, na seleção dos "melhores" o que contará como parâmetro, será o "falar bem" e o "escrever bem" (cf. Hornberger, Bortoni e outros) Essa é uma

questão de direito e nessa linha estão vários autores como Skutnabb-Kangas (1989), Cummins e Swain (1989), Gomes de Matos (1984), Cagliari (1996). Este último acrescenta ainda que “a escola é um meio de promoção social, justamente porque dá aos alunos a cultura”.

Somo-me a eles e acredito que as crianças dos grupos minoritários e, no Brasil, penso naquelas que são filhas de imigrantes, incluindo as representantes dos diversos grupos estigmatizados, todas, enfim, precisam ter a garantia de aprendizagem das normas de falar e escrever dentro do padrão escolar. Este será um meio de tratar com mais igualdade os “diferentes”.

Pensando desta forma, julgo ser importante levantar os tipos de “erros” resultantes da transposição fala/escrita que se mostram mais freqüentes na escrita das crianças da comunidade rural. Este levantamento seria equivalente metaforicamente a um diagnóstico. Uma vez realizado, poderá vir a ser auxiliar para o trabalho docente. Paralelamente, estarei trazendo aspectos da pesquisa de Bisol e Veit (1990) já referidos ao longo deste relatório etnográfico, no sentido de averiguar se há algum tipo de similaridade entre os “erros” encontrados pelas autoras nos bilíngües alemão/português. Há que se ressaltar que os erros, nesta pesquisa, foram tratados como interferência de sistemas contrastivos.

As autoras citam como exemplo o que se segue: *brebaro* por *preparo*, *babel* por *papel*, *puneca* por *boneca*. Esse tipo de erro de escrita igualmente ocorre com as crianças nesse estudo. Dos exemplos mostrados extraio uma situação similar: *voi* por *foi*;

Em relação à escrita de palavras com *r*, as crianças da comunidade rural de São Pedro fazem uma alternância, pois, ora escrevem com um erre somente, ora com dois, como nos exemplos: *moreu* por *morreu*; *desenterados* por *desenterrados*.

Na questão dos vibrantes /r/ - /r/ do português, o que ocorreu no estudo das pesquisadoras gaúchas em contexto bilíngüe alemão/português se repete no caso desse estudo; a explicação se apóia no que Bisol e Veit (op. cit.) referem na citação do capítulo 5 - seção 5.3 – *caracterização do brasileiro*.

As autoras detectaram erros que chamaram de: *erro de assimilação*, bilabialidade, palatalização, lateralidade e de letras multivalentes.

Ao que categorizaram como bilabialidade, as autoras assim se referiram:

Elementos da classe das palavras surdas diferenciados uns dos outros pelo ponto de articulação. Daí ocorrências de cano por pano, coder por poder; aripano por africano, esterar por esperar, alpura por altura. (op. cit. 1990: 86)

Nos materiais dessa pesquisa, encontrei um número mais significativo deste tipo de troca do que dos outros referidos pelas autoras. Nos exemplos que se seguirão há outras representações cujos pontos de articulação são variados. Na escrita das crianças foram encontrados: *deno* por *dedo*; *bosta* por *gosta*; *vonvida* por *convida*. No caso do primeiro par de palavras, a criança troca a letra *d* usando em seu lugar um *n*. Ambas são sonoras e têm em comum o mesmo ponto de articulação (alveolares). No segundo par de palavras, a criança usou a letra *b* no lugar de *g*. Ambas são sonoras, porém o ponto de articulação é distinto sendo a primeira bilabial e a segunda velar. Outros exemplos ilustram a situação das trocas de letras na escrita: *borda* por *gorda*; *dada* por *nada*.

Foram encontradas palavras que ora estavam grafadas de forma correta, ora de forma errada como: *enriquecerem* = *enriqueceram*; *forem* = *foram*; *difersos* = *diversos*. A criança usou uma letra (*b*) representante de um fonema bilabial sonoro em lugar de uma outra letra (*g*) representante de um fonema velar sonoro.

As alternâncias na escrita do certo para o errado e vice-versa, podem estar indicando que as crianças começam a apresentar uma consciência metalingüística. Estou usando “consciência metalingüística” em conformidade com Gumperz (1991), que assim conceitua:

É a capacidade de focalizar a atuação na própria linguagem como um objetivo em vez de focalizar o significado ou a intenção de comunicação. Ela permite que os usuários da linguagem concentrem sua atenção nos níveis fonológicos, léxico, sintático, semântico e pragmático da linguagem, que percebam anomalias nestes diferentes níveis lingüísticos e que comentem sobre elas. (Gumperz Cook-Jenny 1991: 228 – tradução da Artes Médicas)

Quando vejo estas alternâncias na escrita das crianças, ora na forma correta, ora na forma incorreta, penso estarem despertando uma consciência metalingüística. Mas, ainda esta se mostra muito tênue, pois quando solicitei a elas que refletissem comigo sobre a linguagem, percebi que algumas coisas pareciam visíveis para elas, outras não.

Para este tipo de reflexão, montei para aquelas crianças, alguns exercícios oral/escrito aos quais chamei de *brincadeira lingüística*. Para a elaboração do mesmo, utilizei frases extraídas de conversas informais com sujeitos da própria comunidade. O que aconteceu passo a descrever a seguir:

Organizei algumas questões de fala e alguns textos escritos destas crianças. Preparei então, um roteiro e propus que “conversássemos” um pouco sobre algumas coisas. Disse-lhes que gravaria aquela nossa conversa.

No momento em que propus esta atividade, as crianças já estavam fazendo parte do “meu círculo de amizades” no campo da pesquisa. Sentamos na varanda da “minha casa”. Em determinadas passagens, eu dava um contexto, criando uma situação. As crianças deveriam falar se estava certo ou errado na forma em que estava escrito e/ou dito.

Iniciando pelas frases extraídas de situações conversacionais, procurei “criar” um contexto possível e nomes imaginários para as pessoas. Então, a primeira questão foi assim formulada:

- a) *Se eu disser assim pra vocês: Eu quero saber se vocês foram na casa de alguém Domingo, por exemplo, tá ? Se eu perguntar assim: Você já tava lá na casa da Andréia ? Vamos imaginar que é Andréia, tá ?*

A resposta da menina foi a seguinte: *Já tava lá umas vinte vez [mais de vinte].* O menino complementou a resposta (sobrepota) da menina. Perguntei a eles, se da forma como eu havia dito estava certo ou errado. A menina disse não saber e se calou. O menino disse que somente o nome Andréia estava errado.

A segunda questão teve a seguinte situação:

- b) *E, se eu disser assim oh! Uma pessoa comeu pêssego verde, aí chega em casa e diz: - mãe, eu ganhei dor de estômago. Está certo ou errado ?*

O menino disse: *Tá certo, estômago é barriga.*

A terceira asserção foi a seguinte:

c) *Vamos pensar assim: o Cleverson diz assim: - A Ceres não foi na minha casa, já foi na casa de outras pessoas. Aí pergunta: - Ceres quando é que você vem lá na minha casa ?*

Houve um período de silêncio. Parecia que estavam pensando na resposta a ser dada. O menino, então, tentou uma resposta. Disse: *Vem, não é vem, é vai.* Perguntei à menina se concordava com a resposta do menino. Ela hesitou por alguns instantes. E, um pouco reticente respondeu dizendo que *sim*. O menino procurou justificar a resposta que havia dado e disse: *Vem é que já tá vindo agora, né! É o presente, né ? E, vai, vai ser o futuro.*

A quarta situação foi a seguinte:

d) *Se uma criança diz assim: ela não acha uma revista, tá! Aí diz assim: - eu vou inventá um nome, tá ? – Bruno! Eu vou pedir pra o Carlos aonde tá a revista !*

Ao que a menina respondeu da seguinte forma: *é em vez de lá – eu vou pedi, né! É melhor pedi “faz favor de pede pro Carlos... O menino respondeu em outra direção: É mais tem que também saber se é o Carlos, se ele é da família ou se é outro Carlos, né ? Foi a vez da menina interromper: Aí pede pra pessoa errada, aí [não dá certo, né!]. O menino entra na conversa e diz: *alguém não conhece bem a casa, né!**

Apresentei também algumas questões escritas e o que aconteceu foi o seguinte:

a) *quando você vem lá em casa ?*

O menino respondeu que “achava que estava certo”.

b) *A menina figou em secundo lugar.*

O menino leu fazendo a correção das letras. A menina disse que “achava que estava certo.

c) *Ela motificou o vestido.*

O menino leu e disse que estava errado, que no lugar do *t* deveria estar um *d*. A menina disse que não sabia.

- d) O menino pediu onde fica o banheiro. Ao que o menino respondeu dizendo estar certo.
- e) Os bezerros forem embora com a enchente. A menina disse : *eu acho que sei um erro, só que não sei se é mesmo. Você pode dizer onde? Aqui, pondo o dedo no local escrito. Ah! Nos dois erros, você acha que é um erre só ? Acho que é um só.*

Para as situações conversacionais, a menina deu respostas corretas. E nas quatro situações escritas, nas quais podia visualizar as questões, respondeu a uma, com incerteza, (não sei) e, a outra, arriscando indicar a presença de um erro. Neste caso, na direção apontada por Bisol e Veit (1990) quando se referem à colocação da vibrante pelo falante bilíngüe alemão/português.

Quanto ao verbo *forem* a respeito do qual estava esperando algum comentário, nenhum foi feito.

Quanto ao menino, nas situações conversacionais, ele apontou um erro: *vem lá* por *vai lá*. Arriscou ainda um comentário com base gramatical, mostrando que o letramento via escola parece estar lhe mostrando possibilidades e diferenças da modalidade falada e escrita.

Na escrita, a mesma situação não se mostrou com tanta clareza; a resposta insegura foi marcada por um “acho”. Por outro lado,, a criança apontou incorreções em *ficou (figou)*, *segundo (secundo)*, *modificou (motificou)*. Quanto à situação número e pessoa no verbo “*forem*” o menino não respondeu porque a menina o fez.

No caso destas duas crianças, embora tendo uma história de vida (escolar inclusive) muito parecida, a percepção sobre questões de uso da língua começa a se manifestar mais claramente para o menino. Parece já estar percebendo que há uma variedade aceita pela escola representada no material didático e uma outra aceita e usada na comunidade onde vive.

Para a menina, penso ser necessário mais tempo e contato com outros materiais escritos.

Levantamentos como estes ser sejam significativos para o trabalho docente, pois, no momento em que o professor passa a “conhecer” um pouco

mais essa realidade passará a ter outros elementos e parâmetros para seu trabalho.

Em termos do trabalho docente posso ressaltar que, além do LD utilizado, há uma instância político-educacional responsável pela orientação do fazer didático/pedagógico: a Secretaria Municipal de Educação (S.M.E.C.E.) e nela há uma equipe de ensino. Esse órgão, não somente autorizou a realização da pesquisa como pôs à disposição suas dependências e arquivos para o levantamento documental

Vários foram os encontros que tive com pessoas da chamada "equipe de ensino", em que percebia a boa vontade daquelas pessoas em tentar melhorar o quadro da qualificação de ensino no município. Mas, por outro lado, aos poucos ia se evidenciando uma certa dose de despreparo para lidar com a questão da escrita das crianças, principalmente, bilíngües. O que se tornava posto para essas pessoas é que os bilíngües tinham dificuldades manifestadas nas trocas de letras como me foi dito em uma das entrevistas:

*Bom temos **problemas**, um deles é essa **situação do aluno bilíngüe**, né! a troca de letras, né, que normalmente é o b pelo p, o t pelo d, **esse tipo de dificuldade** que o aluno apresenta. (G.L. 1996)*

A questão por ela colocada traz à tona o que é mais saliente mas que pode ser compartilhada também na escrita de crianças monolíngües, principalmente, em situação bidialetal.

O que se põe como **problemático** em decorrência da tentativa de **sanar** os erros de escrita, revela-se nas formas de resolução do problema. Em primeiro lugar, a tentativa ocorre na sala de aula, buscando-se intensificar a leitura:

*(...) eu acho que é uma **dificuldade** que eu acho que tem que ser trabalhada e é só mesmo o aluno com muita leitura e escrita porque se o aluno vê a palavra e fotografa, com o tempo ele vai memorizando e vai aprendendo. Então, muita leitura, bastante escrita, ditados pra que ele consiga realmente escrever correto. (G. L. 1996)*

Essa perspectiva, em muitos dos casos, não dá o resultado esperado. Em consequência disso, o aluno “reprova”. Se o **problema** persiste, então, esse aluno é reprovado é **avaliado** por uma fonoaudióloga. O **problema** dele passa a ser **clínico**. O Município contratou uma especialista na área e esta realizou um **trabalho com os professores**, discutindo com eles os problemas como “dislexia”, “dislalia” e outros (abordados na introdução). Os casos “identificados” foram **encaminhados para tratamento**:

E.- (...) mas então em termos de material que vocês dispõem é o material que você me mostrou, talvez seja interessante também fazê contato com essa pessoa, essa fonoaudióloga que fez trabalho com algumas pessoas, ne ?

*G.L. – com os professores e também então com **todo mundo que tinha dificuldade era encaminhado**. (G.L. 1996)*

Entre as pessoas “encaminhadas” encontravam-se pais e alunos. Em determinados casos, crianças passaram a freqüentar classes especiais, outras se evadiram porque **não aprendiam mesmo !**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1 Em Linhas Gerais

Após a análise macro e micro, entrevistas com os professores e a observação participante no contexto da pesquisa, é possível abordar alguns aspectos que foram respondendo à pergunta *1.1 Como as crianças se apropriam da escrita na comunidade?*

Em primeiro lugar, gostaria de lembrar que as crianças participam dos *eventos de letramento* na comunidade, mesmo que indiretamente. Na igreja ouvem a fala letrada ou do padre ou do ministro da mesma, ouvem a leitura dos avisos e comunicados em geral; na comunidade, eventualmente, servem de “mensageiros” visto que levam por escrito os bilhetes enviados pela telefonista local. No clube social vêem/lêem os avisos afixados no mural. Todos esses contatos com a escrita vão permitindo que a criança se “aproprie” paulatinamente da modalidade mais acadêmica. Esse é um processo que se mostra lento porque o *locus* onde a sistematização acontece é a escola. E, neste ambiente, o trabalho com a escrita se mostra muito restrito por pelo menos duas razões. A primeira porque o LD propõe exercícios de preenchimento de lacunas, elaboração de respostas curtas nos exercícios de “*prática de análise lingüística*” (exemplos poderão ser vistos nos anexos – “roteiro da aula típica – *Pimbinha*”). Em outras palavras, o LD que centraliza e norteia todas as atividades de sala de aula não prevê atividades de escrita mais intensivas. E, embora proponha uma atividade de redação a cada final de unidade, a mesma tem como interlocutor somente o professor/avaliador. A redação deveria ser o grande momento da escrita na sala de aula mas acaba por ser um martírio para os alunos.

O professor, por sua vez, se vale do conhecimento compartilhado com os alunos e assim faz “correções” não muito diretas, enfatiza –as usando o tom de voz ora mais alto, ora mais baixo. Dessa forma, auxilia as crianças a perceberem

as formas aceitas pela escola. Mas, a sistematicidade na escrita perde espaço para outras atividades como a de copiar do LD para o caderno a maior parte dos exercícios propostos. Nisso se encontra um ponto positivo, a criança precisa prestar atenção ao enunciado e aos modelos, o que, de alguma forma, auxilia no processo de “aproximação” da modalidade de escrita escolar.

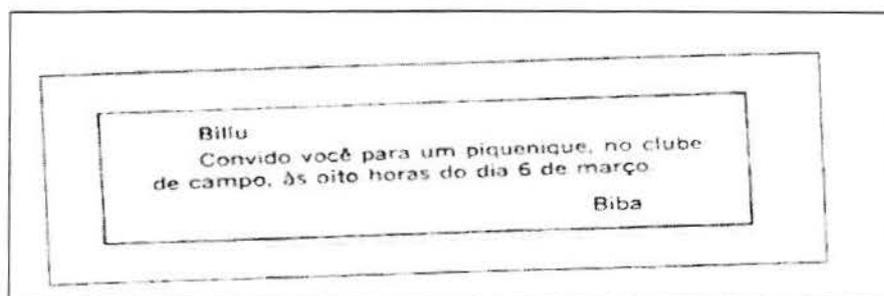
A segunda pergunta de pesquisa se refere ao trabalho do professor: *Como o professor vê e faz o seu trabalho com o ensino de Língua Portuguesa em situação bidialetal em classe bisseriada?* E, o mesmo, conforme foi visto na análise, acredita trabalhar *a partir do conhecimento do aluno*. Isso no que tange ao ensino da Matemática; quanto ao Português, pensa que deveria fazer seu trabalho com o LD porque ele é importante naquele contexto, mas que deveria sair um pouco mais deste tipo de material.

Por outro lado, entretanto, o professor tenta caminhos possíveis para dar conta de sua tarefa da melhor maneira que suas condições lhe permitem.

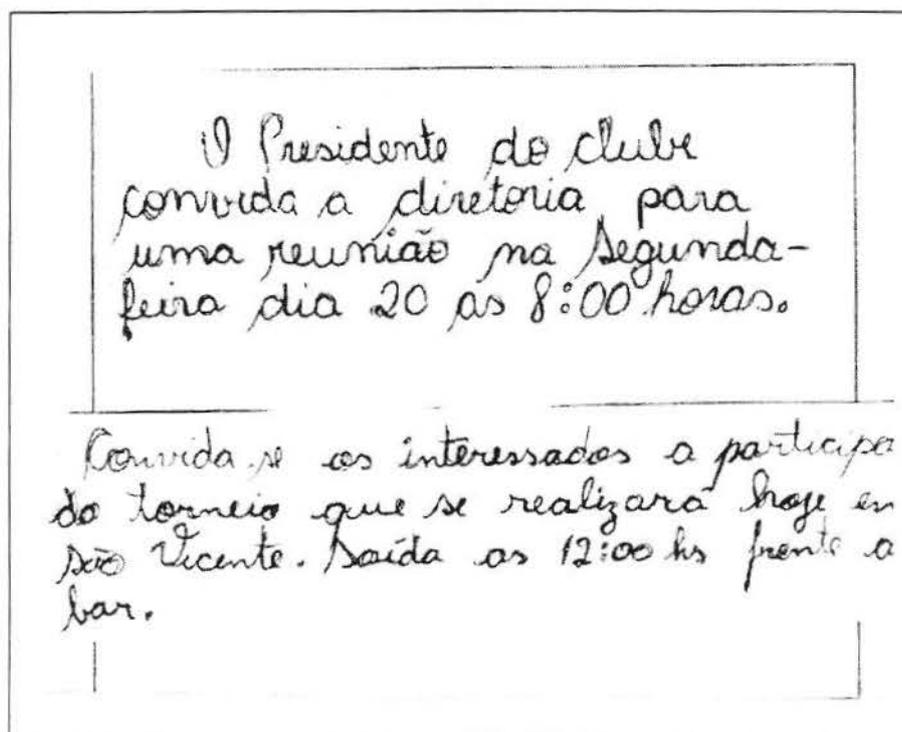
De fato, considerando quão poucos são os materiais exemplares, na comunidade, da escrita mais acadêmica, o LD passa a ser imprescindível. Ele fascina o professor, hipnotizando-o de tal forma a permitir que a voz do falante primário seja o próprio LD. Este é que aponta os modelos a serem seguidos e as formas corretas ou não. O professor, embora cativado pelo LD, desenvolve satisfatoriamente as atividades com seus alunos porque ao interagir com os mesmos, vale-se da língua da solidariedade e as formas culturais de tomada de turno (presentes na comunidade).

Quanto à terceira pergunta: *Como as línguas oral e escrita e as formas interacionais sócio-culturalmente apreendidas na comunidade se refletem na resolução de exercícios de Língua Portuguesa em sala de aula bidialetal*, a análise faz transparecer uma inter-relação e uma interdependência entre os *eventos de letramento* da comunidade e da escola. Em outras palavras, a comunidade tem uma tradição oral conforme foi mostrado mas, embora isso ocorra, as pessoas atribuem valores aos materiais escritos e deles se valem em várias situações sociais, ou seja, usam a escrita para enviar/receber recados, registrar questões relevantes para conferir oficialidade a decisões tomadas (caso

das atas e editais mostrados ao longo da tese). As crianças participam ainda que indiretamente desses contatos com a escrita e leitura. Na escola, vêem modelos de escrita que servem de base para o que acontece na comunidade macro. Por exemplo: no LD há um modelo de convite e na comunidade este é o padrão utilizado para a escrita dos convites conforme se pode ver abaixo:



Convite LD.



Convites da Comunidade

Ocorre nos exemplos uma seqüência de respostas às orientações “ditadas” pelo LD, quais sejam:

1. *responda no seu caderno:*
 - *quem convida ?*
 - *a quem convida ?*
 - *para quê ? (motivo do convite)*
 - *quando ? (data do acontecimento)*
 - *onde ? (local do acontecimento)*

Com base nessas experiências, as crianças buscam na escola uma aproximação à escrita desejada por ela. Isso fica evidenciado quando usam, em uma das resoluções de exercício da aula típica, o futuro do presente. Tempo verbal esse mais usado na comunicação escrita, sendo usado na fala da comunidade somente em situação fortemente monitorada.

Em relação ao continuum oral/escrito, mostrou-se problemática a questão dos traços característicos do *brasileiro* levados para a escrita. Principalmente porque o professor, por ser um proficiente falante desse *brasileiro*, não percebe os mesmos na escrita das crianças. Desta forma, as crianças somente vão “corrigindo” sua escrita na medida em que, pela observação do LD, começam a perceber as diferenças.

Tendo em vista as considerações levantadas na introdução, as crianças nesse contexto de estudo, demonstraram encontrar uma situação complexa em termos de aprendizagem de LP. Isso porque, levam consigo para a sala de aula, os modelos tanto de escrita quanto de língua(s) e de interação apreendidos na comunidade. Na escola, vêem que esses modelos nem sempre são pertinentes e funcionais. Ao perceberem essa descontinuidade, as crianças reagem diferentemente. Algumas delas tentam subverter os exercícios na tentativa de “acertar” as respostas; outras não completam os exercícios em seus cadernos, limitando-se a copiá-los apenas e aguardam a resposta do professor; outras ainda, colocam um tom de questionamento em relação às respostas dadas como certas.

A apropriação à modalidade escrita da escola vai acontecendo em um movimento de acerto e erro, *num jogo de adivinhação*, porque o LD não oferece

explicitamente o que subjaz gramaticalmente aos exercícios. O professor por sua vez, nem sempre coloca claramente a base gramatical dos exercícios para os seus alunos. Embora isso aconteça, as crianças se mostraram competentes em demonstrar que percebem haver uma modalidade (oral) para suas interações na comunidade e outra (escrita) para a escola.

Durante esse percurso, as crianças se expõem a julgamentos, por vezes negativos como se pôde observar no decorrer da análise. Mas, embora isso ocorra, muitas dessas crianças consideradas “fracas” têm conseguido aplicar as regras gramaticais da escola na resolução dos exercícios e têm conseguido promoção escolar. Isso vem mostrar que o rendimento e mesmo o avanço conquistado pelos alunos não é igual para todos. Alguns precisam menos tempo, outros mais, sem que isso implique em terem algum tipo de comprometimento mental ou mesmo a necessidade de vir a freqüentar algum tipo de classe especial.

O estudo mostrou que tanto professores quanto a Secretaria Municipal de Educação têm interesse em oferecer um ensino de qualidade, que auxilie na formação das crianças de forma satisfatória. Mas, embora isso ocorra, a invisibilidade das questões lingüísticas (quer bilíngües, quer bidialetais) associadas a uma falta de formação acadêmica mais voltada para essas questões, comprometem o objetivo final proposto pela escola. Apesar de o objetivo final não ser conseguido plenamente pela escola, esta conta com uma força motivadora muito forte, ou seja, os alunos se vêem envolvidos por um desafio tão forte que os motiva cada vez mais a buscar o saber letrado via escola.

7.2 Mais algumas observações e uma proposta

O estudo etnográfico realizado mostrou que na escola localizada na comunidade rural de São Pedro, a criança é exposta a um padrão lingüístico adverso ao seu. O que se evidenciou foi que o fato de as crianças ouvirem de seu professor uma fala cuja base era a modalidade oral usada na comunidade; quando ouviam leitura de algum “texto” do LD, então, poderiam perceber a outra

modalidade em alguns momentos, dado que muitos dos textos eram diálogos. Alguns, inclusive, tentam recuperar situações de fala espontânea e regional como no caso do texto *Pimbinha*, base da aula típica. A prática, todavia, presente na escola Pio X era usar somente o LD; conseqüentemente, a exposição das crianças a outros modelos era muito infreqüente. Ocorriam quando iam à igreja e ouviam a fala letrada do padre. Ouviam as leituras de trechos bíblicos somente na igreja aos domingos. Assim, as crianças tinham pouco ou quase nenhum contato com a variedade escrita e a uma fala cuja base passava igualmente pela escrita. Desta forma, concordo com Soares (1986) quando comenta que:

A escola leva os alunos pertencentes às camadas populares a “reconhecer” que existe uma maneira de falar e escrever considerada “legítima”, diferente daquela que dominam, mas não os leva a “conhecer” essa maneira de falar e escrever, isto é, a saber produzi-la e consumi-la. (op. cit. : 63)

De fato, ao conversar com professores que trabalhavam com 7^a e 8^a séries na mesma comunidade rural de São Pedro, os mesmos diziam que muitos jovens continuavam falando e escrevendo com base no seu modelo oral. Por outro lado, ao conversar com alguns jovens da comunidade que sabiam de meu trabalho e que sou professora, percebia as mesmas características do *brasileiro* na fala deles. Certamente nossas conversas ocorriam em situação de absoluta informalidade, mas pelo que sabiam de mim, era esperada uma fala mais monitorada. Assim, posso “concluir” que a escola, naquele contexto rural tem conseguido muito pouco sobrepor ao vernacular uma outra modalidade da qual os alunos possam se valer em situações pertinentes.

O estudo etnográfico permite-me considerar algumas coisas, por exemplo: que a escola “pretende” ensinar aos alunos a variedade culta, ou seja, oportunizar às crianças o acesso à modalidade escrita e a uma fala calcada em tal modalidade. Ocorre, entretanto, que não cumpre sua pretensão satisfatoriamente e acaba por transparecer para as crianças a imagem de que a “língua que falam” é ruim e feia. Como conseqüência, em determinados casos, a criança passa a se envergonhar da “língua” que usa.

Face ao cenário sociolingüístico complexo encontrado em São Pedro e face ao objetivo pretendido pela escola de ensinar língua portuguesa com base no livro didático (buscando a um “padrão culto”), sem satisfatoriamente conseguir o que se propõe, penso ser relevante propor um conceito que chamaria de *transitividade dialetal* que, em outras palavras seria:

A condição de a escola “aceitar” uma outra variedade lingüística diferente da sua, mas vendo essa outra variedade como tão boa e complexa quanto a que tem como pertinente para a veiculação do saber acadêmico. A partir desta perspectiva, o professor transitaria da variedade usada pela criança e sua comunidade para a variedade da escola. E, sempre que necessitasse buscar a compreensão e construção de sentido, mudaria de uma variedade para a outra dependendo da situação.

Penso que ao considerar a “transitividade dialetal”, as crianças estariam tendo a condição de acesso à aquisição da escrita e de uma oralidade mais centrada no padrão escrito, sem julgamentos de valor em relação à modalidade levada de sua família. Principalmente, porque a escola efetivamente não tem o poder de suplantam a modalidade vernacular; no máximo, ela irá sobrepor a “nova modalidade”.

Faço ainda uma outra consideração que tem relação com a Secretaria Municipal de Educação. Em uma das entrevistas e encontros que tive com a secretária municipal de educação e sua equipe de ensino, disseram que o meu trabalho estava mostrando para elas uma realidade sobre a qual nunca haviam pensado; ou seja, que vivem em um ambiente bilíngüe. Mas, ao perguntar para a maioria delas sobre que língua foi aprendida primeiramente, a maioria respondeu que foi o alemão. A secretária interina³⁴ disse-me que aprendeu o alemão e que o português somente foi aprender quando ingressou na escola. Se estas questões de línguas passam invisíveis aos olhos dessas pessoas, também passam invisíveis as especificidades presentes na modalidade oral usada no município; em outras palavras, o *brasileiro* para elas é apenas uma forma de se referir ao português. Nada mais do que isso. Desta forma, também não percebem uma

situação de conflito bidialetal que se instala na sala de aula, em situação em que o professor e as crianças se deparam com o LD e precisam lidar com as regras subjacentes que os enunciados e os modelos dos exercícios veiculam. Como decorrência, a Secretaria não tem uma política educacional que vise promover nos encontros pedagógicos leituras e discussões teórico-práticas sobre o ensino de língua portuguesa no município. O que tem ocorrido, são encontros nos quais as discussões versam sobre as dificuldades de escrita das crianças, sobre disciplina e aproveitamento escolar.

As considerações levantadas em relação às perguntas de pesquisa convergem para algumas implicações que passarei a tecer a seguir.

7.3 Implicações

Os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de repensar o ensino de língua portuguesa em contextos bilíngües e bidialetais. Isto porque, mostrou-se o contexto do estudo como uma realidade em que o “alemão” e o “brasileiro” dividem espaços. Por outro lado, que o “alemão” embora não tendo escrita, serve de estratégia pessoal para fins funcionais, ou seja, a senhora idosa que anota nomes de ervas/chás em alemão para “lembrar” para que servem. A menina que, embora na escola onde o alemão não entra, vale-se do mesmo para “lembrar” de levar tal caderno para a escola (cf. exemplo na microanálise). Na sala de aula a disputa se dá entre o “brasileiro” e o “português” do LD, indicando uma situação bidialetal.

O município onde a pesquisa se realizou não é um caso isolado. Na região oeste do Paraná há outros municípios com contextos similares. Entre eles vale elencar pelo menos três: *Marechal Cândido Rondon*, *Itaipulândia*, *Sertanópolis*. Próximo à Guarapuava, região central do Estado, há situação similar. Três desses municípios foram consultados para se saber se ofereciam algum tipo de programa

³⁴ Professora que ocupou o cargo no período das eleições municipais em razão de a secretária oficial ter se desencompartibilizado para concorrer a um cargo. O período compreendeu de agosto de 1996 a dezembro do mesmo ano.

diferenciado e/ou bilíngüe que considerasse a situação lingüística complexa. Nenhum deles respondeu afirmativamente, deixaram transparecer, no entanto, interesse em discutir sobre o assunto.

Defendo questões de direito das crianças que vivem em contexto bilíngüe e se expõem a situações de bidialetalismo: 1º) que têm direito ao respeito pelo seu repertório vernacular; 2º) que têm direito a se apropriar da modalidade oral/escrita letrada. No primeiro caso, a criança certamente terá sua auto-estima assegurada e assim sendo, produzirá mais positivamente e satisfatoriamente na escola; no segundo caso, terá potencialmente acesso à modalidade que lhe garantirá o trânsito em outras instâncias sociais extra-redes sociais em que vive. Seguindo nessa linha de pensamento, proponho à discussão uma perspectiva de trabalho com língua em sala de aula de contextos similares ao da pesquisa.

Situações de Uso	Modalidades:			Objetivo	Objetivo de Uso
	L1	Lc	do LD	Socioeducacional	Da Língua
1.interação pares	X	X		Oportunizar participação espontânea e mais igualitária	Conservação da auto – estima
2.interação prof./aluno	X	X		Proporcionar interações simétrica	Reconhecimento de mais valores iguais das línguas
3.construção sentido das tarefas LD	X	X	X	Garantir condições de acesso à modalidade escolar mais acadêmica	Condição à apropriação de nova modalidade
4.leitura/escrita de atividades de correção de exercícios			X	Estimular contatos com a modalidade escolar/acadêmica	Desenvolvimento de maior proficiência na nova modalidade
5.escrita de textos escolares			X	Desenvolver maior habilidade na escrita escolar/acadêmica	“

L1 – língua do lar, no caso, o alemão; *Lc* – língua da comunidade, no caso, o *brasileiro*

Essa perspectiva levaria implicações para a formação dos professores, principalmente, em nível de 2º grau, ou seja, haveria a necessidade de incluir no currículo de formação e atividades de prática docente, questões sociolingüísticas que proporcionariam uma base teórica para que fossem discutidos os fenômenos da variação lingüística, as relações de poder que perpassam pela língua, derrubando preconceitos que levam a ver uma língua como "ruim" ou "feia".

Os objetivos, nessa perspectiva, deveriam atender tanto à instância socioeducacional quanto à pragmática, ou seja, de acordo com o uso da língua conforme esboçado no quadro acima.

Verdadeiramente, de certa forma, o traçado dessa perspectiva já ocorre em algumas escolas (cf. Jung); contudo, não de forma sistemática.

Tomando como ponto de discussão com a Secretaria Municipal de Educação, equipe de ensino e comunidade escolar (envolvendo a própria comunidade macro) essa perspectiva seria passível de ser melhorada, tornando-se exeqüível.

Finalmente, essa pesquisa servirá como ponto de partida para outros estudos na comunidade. Em termos das línguas, valeria uma pesquisa no sentido de verticalizar um estudo sobre o *brasileiro* e também sobre o tipo de "alemão" falado. Neste ano de 1998, a escola rural municipal Pio X passou a ser uma *escola núcleo*. O professor *Paulus*, focalizado na aula típica, atualmente é o diretor. E, na escola onde a pesquisa se realizou, havia um total de 26 alunos. Hoje, na mesma escola há 120 crianças distribuídas nas séries fundamentais (1ª a 4ª série). Os professores, em sua maioria, não têm experiência em área rural onde a realidade bilíngüe e bidialetal coexistem. Entre os alunos, há alguns da própria comunidade, outros são procedentes da circunvizinhança, sendo trasladados por ônibus cedido pela Prefeitura. Não houve um trabalho de preparo de natureza didático/pedagógico e/ou lingüístico para os professores que passaram a atuar na escola em questão. Diante dessa situação colocada, valeria uma outra pesquisa no contexto no sentido de averiguar possíveis impactos no

processo ensino/aprendizagem das crianças nas classes (agora seriadas e heterogêneas); como as questões interacionais entre aluno/aluno, aluno/professor/LD vem se realizando e de que forma têm resultado positivamente ou não na aprendizagem das crianças.

Sendo assim, é mister que o professor tenha sensibilidade e habilidade para lidar com esta questão a fim de que o brasileiro não acabe por se colocar como língua indesejada para as crianças, mas tanto ele, professor, quanto as crianças possam transitar entre as duas variedades (brasileiro/português do LD) no entendimento de que ambas são válidas e que uma poderá auxiliar a outra na construção do saber letrado.

ABSTRACT

The focus of this research was the study of some aspects related to the continuum oral/writing in a bilingual community (German/Portuguese) located in the west of Paraná.

The results showed that members of the speech community speak a German dialect which is proper of that group, and they also speak a solidarity language. This solidarity language is named "Brazilian" (brasileiro). Besides these two languages (dialects) there is another one, Portuguese which is considered the model (pattern) for official texts as well as any kind of written message.

This context can be considered bilingual and bidialect as well.

On the one hand, the linguistic ecology allows a diglossic distribution in a net of social relationship. On the other hand this linguistic richness causes conflicts of ethnic linguistic identity. It makes people identify themselves sometimes as Brazilians and sometimes as Germans.

The proficiency of the speakers in German Brazilian and the standard Portuguese (the language of the school) is evaluated by the community members considering the four linguistic abilities speaking, reading, comprehension and writing, which is considered the most important ability.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. (1996) *O Planejamento de um Curso de Línguas: A Harmonia do Material – Insumo com os Processos de Aprender e Ensinar*. Campinas/SP. (in mimeo).
- ANDRÉ, M.E.D.A. (1995) **Etnografia da prática escolar**. Campinas/SP: Papyrus.
- ANZALDUA (1987) In: Mc Groarty. *Language Attitudes, Motivation and Standards*: McKay, S. L. S. Hornberger, N. H. – **Sociolinguistics and Language Teaching**.
- BAKER, C. (1994) **Foundations of Bilingual Education Bilingualism**. Multilingual Matters Ltd. Clevedon.
- BAKTHIN, V. (1992) *Os Gêneros do Discurso*. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo/SP: Martins Fontes: 277-289.
- BÄRNERT-FÜRST, U. (1989) **Manutenção e Mudança Lingüística no Município de Panambi: Um Estudo Qualitativo e Quantitativo**. Dissertação de Mestrado. Campinas/SP: IEL/Unicamp.
- BARTON, D. (1994) **Literacy – Na Introduction to the Ecology of Written Language**. Oxford: Blackwell.
- BISOL, L. e VEIT, M. H. (1990) *Interferência de uma Segunda Língua na Aprendizagem da Escrita*. In: M. Tasca e J. M. Poersch **Suportes Lingüísticos para a Alfabetização**. 2ª ed. Porto Alegre/RS: Sagra.
- BORDIEU, P. (1992) **A Economia das Trocas Simbólicas**. 3ª ed. São Paulo/SP: Perspectiva.
- BORTONI, S.M. (1998) *A análise do português brasileiro em três continua: o continuum rural-urbano, o continuum de oralidade-letramento e o continuum de monitoração estilística*. Sybille G. / Klaus Z. (eds) **Substandard e mudança no português do Brasil**. Frankfurt am Main: TEM, ISBN, 3-922503-64-8.
- _____ (1998) *Identidade, práticas discursivas e mudança social*. III **Encontro Nacional de Interação Verbal e Não-Verbal: Análise do Discurso Crítica**.
- _____ (1984) *Problemas de Comunicação Interdialetal*. **Revista**

Tempo Brasileiro, 78/79:9-32.

_____ (no prelo) *Educação Bidialetal. O que é? É possível?*
Universidade Federal de Brasília.

BORTONI-RICARDO, S. (1985) **The Urbanization of Rural Dialect Speakers: A Sociolinguistic Study in Brazil**. Cambridge: C.U.P..

BORTONI, S.M. & LOPES, I.A. (1991) *A Interação Professora X Alunos X Texto Didático*. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 18: 39-60.

CAGLIARI, L. C. (1996) *Oralidade e Ensino de Língua*. Campinas/SP: IEL/Unicamp (no prelo).

CAVALCANTI, M. C. (1996) *Collusion, Resistance, and Reflexivity: Indigenous Teacher Education in Brazil*. **Linguistics and Education**, 2/8: 175-188.

CAVALCANTI, M. C. e LOMBELLO, L. C. (1991) *Atividades de Leitura, Produção de Textos e o Livro Didático*. **Leitura**, São Paulo, 10 (110).

CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L. P. (1991) *Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro*. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 17: 133-144.

COSTA, R. V. (1997) **Será que a Esquerda Brasileira Aprende Inglês sem Culpa: O Caso Henfil**. Dissertação de Mestrado. Campinas/SP: IEL/Unicamp.

DAMKE, C. (1997) *Ilha Lingüística Alemã no Sul do Brasil*. **Jornal da Ciência**, SBPC: 12.

DETTONI, R. (1995) **Interação em sala de aula: as crenças e as práticas do professor**. Tese de Mestrado, Brasília: Universidade de Brasília.

ERICKSON, F. (1990) *Qualitative Methods in Research on Teaching*. M. C. Wittrock. **Handbook of Research on Teaching**, 3, Nova York: Macmillan Publishing Company: 119-158.

_____ (1992) *Ethnographic Microanalysis of Interaction*. M. Le Compte, J. Goetz et ali: **The Handbook of Qualitative Research in Education**. Nova York: Academic Press: 202-225.

_____ (1984) *What Makes School Ethnography 'Ethnographic'?* **Antropology and Education Quartely**, 15/1: 51-55.

ERICKSON, F. , SHULTZ, J. & FLORIO, S. (1982) *Where's the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home*

- and in school.* Gilmore & Glatthorn (eds). **Children in and out of school.** Washington D. C. : Center for Applied Linguistics: 88-123.
- FERGUSON, C. A (1974) *Diglossia.* Paul L. Garvin y Yolanda L. de Suárez. **Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística.** Universidad Nacional Autónoma de México.
- FISHMAN, Joshua. (1995) **Sociología del Language.** 4ª ed., Madrid: Catedra.
- FREEMAN, R. S. Mc Elhinny (1996) *Language and Gender.* S. L. McKay e N. H. Hornberger, **Sociolinguistics and Language Teaching.** New York: Cambridge, 218-280.
- GAL, S. (1978) *Variation and Change in Patterns of Speaking: Language Shift in Austria.* D. Sankoff, **Linguistic Variation,** Academic Press.
- SPINDLER, G. (1982) **Doing the Ethnography of Schooling.** Illinois: Waveland Press, 23-24.
- GOFFMAN, E. (1963) **Stigma – Notes on the Management of Spoiled Identity.** Nova Jersey, EUA: Prentice-Hall, Inc.
- GROSJEAN, François (1982) **Life With Two Languages: An Introduction to Bilingualism.** Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GUMPERZ, John J. (1982) **Discourse Strategies.** Cambridge: Cambridge University Press.
- HAMEL, R. E. (1989) *Determinantes Sociolingüísticos de la Educación Bilingüe.* **Trabalhos em Lingüística Aplicada (14):** 15-66.
- HAUGEN, E. (1972) **The Ecology of Language.** Stanford: University Press: 325-337.
- HEATH, S. B. (1982) *What no bedtime story means: Narrative skills at home and the school.* **Language and Society,** 11: 49-76.
- _____ (1983) **Ways with Words.** Cambridge: Cambridge University Press.
- HORNBERGER, Nancy (1996) *Language and Education.* S. L. McKay & N. H. Hornberger. **Sociolinguistics and Language Teaching.** New York: Cambridge: 454-463.
- _____ (1988) *Criterios para determinar el éxito de un programa de educación bilingüe en el Perú.* **Revista Peruana de Ciencias Sociales,** 1/3: 59-84.

- JUNG, N. M. (1997) **Eventos de Letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngüe (alemão/português)**. Dissertação de Mestrado. Campinas/SP: IEL/Unicamp.
- KLEIMAN, A. B. (1995) *Introdução: O que é Letramento?* A. B. Kleiman (org.) **Os Significados do Letramento**. Campinas/SP: Mercado de Letras.
- _____ (1989) **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 4ª edição. Campinas/SP: Pontes.
- _____ (1990) *A Interface da Leitura e Redação no Ensino e na Pesquisa*. **Trabalhos em Lingüística Aplicada** (16): 91-100.
- LEME, M. L. A (1984) **A Linguagem da Comunidade Tirolesa da Cidade de Piracicaba/SP**. Dissertação de Mestrado. Campinas/Sp:IEL/Unicamp.
- McGROARTY, M. (1996) *Language attitudes, motivation, and standards*. S. L. Mckay & N. H. Hornberger. **Sociolinguistics and Language Teaching**. New York: Cambridge: 3-46.
- MAHER, T. M. (1998) *Sendo índio em Português*. I. Signorini, **Língua(gem) e Identidade**. Campinas/SP: Fapesp, Faep/Unicamp, Mercado de Letras.
- MALUFE, J. R. (1992) **A Retórica da Ciência: Uma Leitura de Goffman**. São Paulo/SP: EDUC.
- MARCUSCHI, L. A. (1995) **Análise da Conversação**. São Paulo/SP: Ática.
- MARTINS, L. M. (1996) **Um Estudo Sociolingüístico da Comunidade de Imigrantes Brasileiros em Santa Rosa del Monday/Paraguai**. Dissertação de Mestrado. Campinas/SP: IEL/Unicamp.
- MOITA LOPES, L. P. (1996) **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas/SP: Mercado de Letras.
- OLSON, (1991) *Literacy as Metalinguistic Activity*. **Literacy and Orality**. Cambridge: Cambridge University.
- PEREIRA, M. C. (no prelo) *Alemão/português – Usos e desusos no contexto bilíngüe*. **Cadernos Unijuí**. Ijuí/RS: Editora Unijuí.
- _____ (1997) *Alemão fala brasileiro no oeste paranaense? E as crianças, como escrevem?* (mimeo).
- PERERA, K. (1984) **Children's Writing and Reading**. Basil Blackwell.
- PEREIRA, M. C. & JUNG, N. M. (1998) *Quando o familiar se torna "estranho" e o*

“estranho” quase se torna familiar: duas experiências surpreendentes no campo de pesquisa. **Ciências & Letras**, Porto Alegre: Fapa, 23/24: 305-317.

PHILIPS, S. (1971) *Participants Structures and Communicative Competence: Warm Spring Children in Community and Classroom*. C. Cazden, V. P. John, & D. Hymes. **Functions of Language in the Classroom**, Nova York: Teacher College Press: 370-394.

POCHE, B. (1989) *A Construção Social da Língua*. J. Boutet e G. Vermes. **Multilingüismo**. Campinas/SP: Editora da Unicamp.

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

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

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

SKUTNABB-KANGAS, T. (1981) **Bilingualism or Not – The Education of Minorities**. Clevedon: Multilingual Matters.

_____ (1988) **Minority Education from Shame to Struggle**. Clevedon: Multilingual Matters.

STRELOW, C. (1993) **Um Estudo da Interferência do Espanhol como Primeira Língua na Aquisição do Português nas Séries**. Monografia de Especialização em Língua Materna. Unioste/Campus Foz do Iguaçu.

TRUDGILL, P. (1992) **Introducing Language and Society**. Penguin: Series Editors – David Crystal.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (1996) **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula**. Tese de Doutorado, Campinas/SP: IEL/Unicamp.

WEINREICH, U. (1974) **Languages in Contact**. Mouton: The Hague.

WIDDOWSON, H. G. (1991) **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Campinas/SP: Pontes.

ANEXOS

ANEXO Nº 01

Questionários com a comunidade Rural São Pedro:

Tema: uso das línguas

Trabalho de Pesquisa sobre o Uso das Línguas (alemão/português)
(elaborado pela profª Ceres)

Localidade: Comunidade São Pedro

Participantes: Pais e mães de crianças de 1ª/4ª série

1. Qual o nome do pai e mãe ?

Pai: oculto H. ch. Mãe: B. ... - ...

2. Há quanto tempo os pais moram em São Pedro/Missal ?

Pai: 37 anos Mãe: não sabe

3. Qual a língua que você mãe aprendeu primeiro ?

alemão

4. E você pai, qual a língua que aprendeu primeiro ?

alemão

5. Que língua ensinou primeiro a seu (a) filho (a) ?

alemão

6. Por que ensinou esta língua a ele (ou ela) ?

porque a gente era alemão

7. E em casa em que língua mais fala ?

alemão

8. Você mãe, quando fala com sua mãe ou pai, que língua usa ?

alemão

9. E com seu marido, em que língua fala ?

alemão

10. E você pai, quando fala com sua mãe ou pai, que língua usa ?

alemão

11. E com sua esposa, em que língua fala ?

alemão

12. Quando há encontro no Clube, aos domingos ou mesmo dia de semana, em que língua fala ? português Se fala

em "brasileiro" (português), fala com quem ? com os amigos

E se fala alemão, com quem fala no clube nesta língua ?

com os alemães que não falam português

13. Na saída do culto religioso de domingo fala as duas línguas ? sim

14. Se fala as duas com quem fala o "brasileiro" (português) e com quem fala alemão ?

com os brasileiros e com os alemães

Trabalho de Pesquisa sobre o Uso das Línguas (alemão/português)
(elaborado pela profª Ceres)

Localidade: Comunidade São Pedro

Participantes: Pais e mães de crianças de 1ª/4ª série

1. Qual o nome do pai e mãe?

Haroldo Duarte Ana M. Bueche

2. Há quanto tempo os pais moram em São Pedro/Missal?

Há 10 anos

3. Qual a língua que você mãe aprendeu primeiro?

Polonesa

4. E você pai, qual a língua que aprendeu primeiro?

Alemão

5. Que língua ensinou primeiro a seu (a) filho (a)?

Alemão

6. Por que ensinou esta língua a ele (ou ela)?

Porque só falamos alemão em casa

7. E em casa em que língua mais fala?

(Português) agora em português

8. Você mãe, quando fala com sua mãe ou pai, que língua usa?

Polonesa

9. E com seu marido, em que língua fala?

Português

10. E você pai, quando fala com sua mãe ou pai, que língua usa?

Alemão

11. E com sua esposa, em que língua fala?

Português

12. Quando há encontro no clube, aos domingos ou mesmo dia de semana, em que língua fala? depende com quem Se fala em "brasileiro" (português), fala com quem?

E se fala alemão, com quem fala no clube nesta língua?

13. Na saída do culto religioso de domingo fala as duas línguas? Sim

14. Se fala as duas com quem fala o "brasileiro" (português) e com quem fala alemão?

fala o alemão com a polonesa
com quem me corresponde

Trabalho de Pesquisa sobre o Uso das Línguas (alemão/português)
(elaborado pela profª Ceres)

Localidade: Comunidade São Pedro

Participantes: Pais e mães de crianças de 1ª/4ª série

1. Qual o nome do pai e mãe ?

IVO JOSÉ FÖRSTER MELITA FÖRSTER

2. Há quanto tempo os pais moram em São Pedro/Missal ?

15 (QUINZE ANOS)

3. Qual a língua que você mãe aprendeu primeiro ?

ALEMÃO

4. E você pai, qual a língua que aprendeu primeiro ?

ALEMÃO

5. Que língua ensinou primeiro a seu (a) filho (a) ?

PORTUGUÊS e ALEMÃO

6. Por que ensinou esta língua a ele (ou ela) ?

DEVIDO OS ESTUDOS EM PORTUGUÊS. ONDE A LÍNGUA ALEMÃO É UMA

7. E em casa em que língua mais fala ?

ALEMÃO

GRANDE RECEIÇÃO A NÍVEL DE BRASIL

8. Você mãe, quando fala com sua mãe ou pai, que língua usa ?

ALEMÃO

9. E com seu marido, em que língua fala ?

ALEMÃO

10. E você pai, quando fala com sua mãe ou pai, que língua usa ?

ALEMÃO

11. E com sua esposa, em que língua fala ?

ALEMÃO

12. Quando há encontro no Clube, aos domingos ou mesmo dia de semana, em que língua fala ? ALEMÃO Se fala

em "brasileiro" (português), fala com quem ? QUEM FALA O BRASILEIRO

E se fala alemão, com quem fala no clube nesta língua ?

COM QUEM FALA O ALEMÃO OU ENTENDE A LÍNGUA

13. Na saída do culto religioso de domingo fala as duas línguas ? PERFEITAMENTE

14. Se fala as duas com quem fala o "brasileiro" (português) e com quem fala alemão ?

COM QUEM FALA BRASILEIRO (PORTUGUÊS) e ALEMÃO

COM QUEM FALA O ALEMÃO

ANEXO Nº 2

Tema: entrevistas lugares públicos da Comunidade Rural São Pedro

*Entrevista Lugares Públicos*Bar/mercearia

E. entrevistadora

N. entrevistado

E. – seu nome completo ?

N. Claudinei da Silva Paulo

E. – mas daí todo mundo chama de Nei

N. Todo mundo me chama de Nei, otros de baxinho

E. – vocês estão morando // é bar/armazém que vocês têm ?

N. - é bar/mercearia

E. – Há quanto tempo tem o bar/mercearia ?

N. – tô aqui já é três ano

E. três anos ! e vocês atende o pessoal da comunidade toda praticamente.

N. sim, a gente atende toda a comunidade e tem um poco de freguês de (?)

E. – e aqui a comunidade de São Pedro é uma comunidade onde quase todas as pessoas falam bastante alemão, né! e otros falam o português, mas a maioria acho que fala muito alemão, não é ?

N. – é a maioria do povo fala bastante o alemão

E. – e quando eles vêm aqui no bar, por exemplo, eu percebo que quando eles vêm pra comprá, né ! alguma coisa, eu percebo que eles vêm, tomando uma cervejinha, ficam batendo um joguinho ali, né ! enquanto eles ficam jogando, você percebe se eles usam as duas línguas ? o alemão e o português ?

N. – sim, em tudo eles usam a língua alemã, eles usam bastante, às vez até chega as mulher de mais idade que gosta mais de falá a língua alemã, então já dexo mais por conta da Mila [que ela se vira] eu saio até de perto.

E. – mas e aí quando elas vêm como é que a Emília resolve o problema porque a Emília também não fala o alemão

N. – Não, ela não fala mas já entende um poco.

E. – Ah! tá, então no caso se elas falam com ela em alemão, ela sabe como resolvê ?

N. – é ela entende, ela só não fala, mas ela entende.

E. – e assim, quando conversa com você, eles sabe que você não fala alemão, daí só usam português ?

N. – sim

E. – mas daí quando tá jogando entre eles usa o alemão ?

N. – aí é o alemão

E. – usa o alemão. E você consegue entendê alguma coisa?

N. – não! Eu não entendo nada

E. – mas aí eles pedem pinga e cerveja, eles pedem em alemão ?

N. – às vez pede em alemão, às vez em brasileiro, mas aí a gente já nota, né ! que eles tão jogando, eles pedem daí //

E. – já sabe o que que é , mas aí como é que eles falam cerveja, beer ?

N. – é cerveja eles falam beer e a pinga é //

E. – schnapps ?

N. É schnapps

E. – e eles brincam com você em alemão.

N. é // eles brincam comigo em alemão só que eu não entendo nada, só dô risada daí.

E. – aí você não entende, sim, mas eles chegam e brincam com você. E essas pessoas você percebe assim, mais ou menos que idade tem essas pessoas são jovens, que idade assim mais ou menos ?

N. – a maioria são os adultos, assim os mais velhos, a gurizada eu tenho amizade com eles.

E. Assim e essa gurizada que fala em alemão são alunos da escola daqui, que desce quando acaba a aula ou não ?

N. não! Esses já é mais os que estuda à noite de 12 a 20 anos

E. esses falam ?

N. esses falam em alemão

E. – e essa molecada da escola, eu vejo que quando termina a aula mais cedo, eles vêm tudo aqui, né! e aí eles falam entre eles que língua ?

N. – quando eles tá no joguinho deles, eles fala bastante o alemão.

E. – fala alemão, mesmo a molecada da escola ?

N. mesmo a molecada

E. – daí eles ficam jogando ?

N. – é fica jogando e daí fala em alemão.

E. – ah! eu acho que vou vir nesse horário e ficá observando.

N. – Sim, tem bastante menina que começa a jogá carta, né! e fala em alemão tudo, né !

E. – as menina também ?

N. – é as menina também

E. – daí jogam ali

N. – é sentam ali e fica jogando

E. – e daí conversam entre elas até o horário do ônibus chegá ?

N. isso!

E. – e você percebe assim as crianças que preferência elas têm em relação ao uso de línguas ?

N. as crianças já fala mais o português, só que se puxa conversa em alemão, elas falam alemão também, os que tem uns 8 / 9 anos eles falam bastante alemão mas só se puxa.

E. – só se puxa, senão prefer falá em português

N. – é, prefere o português

E. – os que prefere falá o português são crianças pequenas, até que idade você acha, que você percebe ?

N. até uns 10, 12 anos prefere falá em português, aí depois com mais idade já começa a jogá carta aí já tem os mais velho, aí começa usá mais o alemão.

E. – e você quando veio da outra comunidade onde você trabalhava não era assim, que falava bastante alemão ?

N. – não já era mais português, lá já era mais mineiro, nortista que tem lá

E. – e como é que foi logo que chegô aqui, assim a adaptação aqui ?

N. – é que morando na fazenda ali 5 ano, então eu participava aqui do jogo de bola

E. – Ah! então já conhecia

N. então, eles sempre pedia pra nós vim pra cá pra mexe com o bar assim eles sempre pediam porque aqui sempre trocava de dono do bar, então eles pediam pra gente vim pra cá, aí foi que um dia deu certo, um dia nós viemo aqui, aí nós já conhecia bem eles.

E. – é aí é bom, né!

N. – que a maioria que a turma ficava aqui era oito mês, um ano e já saía

E. – nossa! Mas porque tão pouco tempo ?

N. – é que não se dava muito com eles

E. – acho que tendo uma boa relação assim com as pessoas não tem problema

N. – é que nós já tinha um campo de futebol e nós mexia com bar lá também, então a juventude daqui sempre subia lá pra cima, aí sempre pedia que na hora que der certo, nós descê pra baixo. Daí a gente sempre jogava junto, direto, aí quando apareceu a oportunidade, nós //

E. – vocês vieram pra cá

N. – é viemo pra cá

E. – é viemo pra cá

E. – é pra vocês é interessante por causa da Daniela, né !

N. – é da Dani, por causa da escola.

E. – vocês atendem também o telefone, né ?

N. – é

E. – ela é a Sílvia e vocês, né ! porque ela tem um horário fixo, né !

N. – é porque pega as 8:00 hora dela, né ! e fora do horário que ela não tá, aí, daí a gente [atende]

E. – e assim, vem muita gente fora desse horário que ela faz pra pedi ligação ?

N. – tem, vem sempre bastante

E. – e essas pessoas você percebe que língua elas usam quando falam ao telefone ?

N. – olha tem uns e otros que falam alemão

E. – mesmo no telefone ?

N. – é

E. – nossa!

N. – às vez quando é assim uma coisa secreta

E. – eles falam em alemão porque sabe que assim ninguém vai sabê (risos) e essas pessoas que usam e que falam alemão você sabe assim mais ou menos que idade ?

N. ;e a maioria é pessoa de idade, a piizada é só português

E. – então tá bom, muito obrigada Nei.

Entrevista Lugares Públicos
Posto Telefônico

E. – entrevistadora

S. – entrevistada

E. - Seu nome completo:

S. – Silvia Forster

E. – eu sei que você mora aqui há bastante tempo, quantos anos que você mora aqui ?

S. – trinta e seis

E. – trinta e seis anos e aqui você tá trabalhando no PS. Quantos anos faz ?

S. – cinco anos

E. – antes não tinha o PS aqui ?

S. – tinha mas tinha outra pessoa que atendeu, a Júlia, né! a mulher do Antônio, né ? enton ela atendia, depois //

E. – depois passô a ser você, né !

S. – isso

E. – e aí no caso o PS, tem gente que não sabe o que é PS, PS é posto de serviço, né ?

S, - sim

E. – é posto de serviço telefônico no caso

S. – é posto de serviço telefônico, é primero era PS, enton agora já usa teleposto.

E. – Silvia, no PS você atende muita gente, né! porque ele é comunitário, né!

S. – comunitário

E. – e aí ele, você atende praticamente todas as pessoas que moram na comunidade

S. – na comunidade, às vez o pessoal de fora, vem de otras comunidades, às vez, sei lá, às vez as pessoas pegam uma certa amizade eenton eles daixa, né! a comunidade deles e vem pra cá. Pra conversá

E. – sim, então! E assim, as pessoas que vem aqui que pede ligação e tal, pela característica da comunidade as pessoas aqui falam bastante alemão, né !

S. – é // quase todos eles se dirigem pra mim em alemão, é bastante difícil alguém se dirigi em brasileiro, mesmo enton aqueles que não sabe porque senon o alemon//

E. – chega aqui e já pede em alemon

S. – sim, em alemon

E. – pede o serviço pra você em alemão ?

S. – em alemon

E. – e aí faz a ligação, faz o pedido tudo e passa pra pessoa, aí que língua ela usa

S. –olha, isso é depende se ela usá pra falá com os parentes enton usa o alemon em caso contrário, por exemplo se liga pra Missal, pra um comércio, aí ela se dirige em brasileiro, né !

E. – ah! tá

S. – é no comércio enton eles usa o brasileiro, em caso contrário, se liga pra parente, todo conversa é em alemon

E. – em alemão. Eu vejo também que você tem bastante amizade, até pelo fato de conhecê todo mundo, né! mora Qui há muito tempo, conhece as pessoas, né! e eu vejo que as pessoas têm bastante amizade por você, ficam conversando e tal // e assim quando eles ficam conversando vocês usam o alemão, o português, as duas línguas, como é que é ?

S. – olha a gente usa as duas línguas, mas depende as pessoas mais nova a gente fala o português, mas senon, as pessoas de mais idade enton, elas vem porque a gente já sabe, né ! fala o alemon, enton eles já gostam mais. Enton, a pessoa vem e a gente tem a conversa em alemon.

E. – Uma coisa que eu achei interessante aqui e que eu tenho perguntado pra mais algumas pessoas, mas eu sô de fora, então o que eu vejo às vezes não é tão verdade, é impressão que eu tenho, pergunto que é pra sabê se é impressão ou

não. É sobre a idade das pessoas com relação a língua, por exemplo, logo que eu cheguei aqui, as crianças pequenas, eu perguntava se sabiam falar o alemão e elas ficavam rindo. No jogo das crianças elas também usam (o alemão) você também percebe isso ?

S. – Percebe isso é uma coisa assim que depende muito às vezes acontece que em casa há aquela mistura, enton a pessoa parece que ela se esquece, enton quando ela vê inicia uma conversa em brasileiro, né! quando ela vê. Ela tá entrando em alemão, aí quando ela percebe [ela muda de língua], ela muda de novo, ou no caso dos alunos acontece, né! que às vez tem rivalidade entre as crianças, enton entre aquelas crianças que nom sabe falar o alemão, então eles falam o alemão pra o outro não entendê.

E. – aí usa o alemão

S. – aí usa o alemão, entendeu, às vez é uma conversa que, tipo um segredo entre duas pessoas, né! pra que o outro não entenda

E. – aí usa uma língua que o outro não vai entendê

S. – que não vai entendê mesmo, enton é uma coisa assim bastante, que a gente nota nas crianças, então que falar enton não se dirige pra elas em português, né !

E. – quando eles saem cedo da aula, eles vem conversar com você ?

S. – sim

E. – e eles conversam em alemão ou em português ?

S. – olha tem uns que fala alemão, fala alemão comigo e os que não fala, enton fala o português, né!

E. – Ah! tá, então mesmo os adolescentes ?

S. – mesmo os adolescentes, eles se dirigem pra gente em alemão, né! enton quando o outro chega eles // parece que eles têm medo, não sei se é vergonha ou se existe // ou se eles respeita aquela pessoa que chega, né! pode até ser, né! a pessoa chega pra também entendê. Se chega uma pessoa de idade ela não fala, eu não tenho como mudá.

E. – claro, e as crianças!

S. – as crianças do pré é incrível, esses dois lá do Sirilo, eles chegam e falam em alemão e pra palavra, vai, o que eles não sabe falá em português eles fala em alemão, e aquilo que eles sabem falá em português, falam em português

(...)

E. – e você estudô até que ano ?

S. – 8ª série

E. – Bem Sílvia, então acho que é isso, muito obrigada

ANEXO Nº 03

Tema: registros documentais: atas da comunidade e escola

ENTREVISTA COM O SR. LUNKES

E - entrevistador

I - informante I (Sr. Lunkes)

M - informante II (Sra Lunkes)

S - informante III (Sílvia)

(risadas)

M- ne, de khan, de vovo khan deutch respondire (mais risadas) [**não, ele pode, o vovô pode responder em alemão**].

E- than, vi is aire name? [**Então, como é que é o seu nome?**]

I- Francisco Alberto Lunkes.

E- Unnn, vas fo iare, vo thia het hia hin que vone khom in São Pedro? [**E e, em que ano, vocês vocês vieram morar aqui em São Pedro?**]

I- In vas fã ioua kank? [**Em que ano?**]

E- iahh, tud tea no vise? [**Sim, o Senhor ainda lembra?**]

I- ioukak, fenef un sehtsich. [**ano, sessenta e cinco**]

E- fenef un sehtsich? [**sessenta e cinco?**]

I- sessenta e

M - sessenta e cinco.

E- Un vilef ioua hat tia que hat tan thi tsat? Vot tia noh iunk? [**E, quantos anos o Sr. tinha naquela época? O Sr. ainda era novo?**]

I- (risadas) ne, não, ih vo selvichmo, ietz sinich trai un ahtsis, nein, nein un fenetsich, cinqüenta e nove. [**não, não, eu tinha naquela época, agora eu tenho oitenta e três, nove, cinqüenta e nove, cinqüenta e nove**]

E- cinqüenta e nove, noin, noin un feneftsich né? [**nove, cinqüenta e nove é?**]

M- iach. [**sim**]

E- É, um vas fo vo aire, so [**É, e em que ano, assim,]**

M - (fala incompreensível)

E- vas fo aire, so, de, de, pior né, mais problemas, vo het tea que que hat? [**em que época, assim, de, de, pior né, mais problemas, que vocês tiveram?]**

S - enfrentiad, [**entrentaram**]

E- iah, ven tia vot hia hin que vunt khom, valt, ora vas, vas vô tas? [**Sim, quando vocês vieram morar aqui, mato, ou o que, o que que era?**]

I- iah, ti chvachte problema vô, velma noch im valt must te eacht pome haue, the phua valt vu ich koff hat, tas vô de krecht problem, un than hot tas quelt hot pisie que habat, to hat net quene. [**Pois é, o problema do mato realmente existia, porque tivemos que derrubar no meio do mato, a primeira árvore, comprei puro mato aqui, e assim esse realmente era o maior problema, e também, o dinheiro faltava um pouco, a gente não podia.]**

E- quelt? [**dinheiro?**]

I- que hoft, tu must klein on fenhe tas ma foran khom is. [**não prometia, tinha que se começar pequeno, com pouco, para conseguir progredir**]

E- ahh, klein on fenhe, iah. Un veia voh mit, mit aich mit khom, ven tea vot mit the vanachft khom? [**ahh, começar pequeno, sim. E que veio junto, quem veio com vocês, quando vocês mudaram para cá?**]

I- veia mit khom? [**quem veio junto?**]

E- É, veia vo va, va veia mit khom mit aich né, ven tea vot hia hin que vunt khom? [**É, quem veio, ve, ve, quem veio com vocês né, quando mudaram para cá?**]

I- Iah mit the familie oda vu sunts? [**Assim, da família ou outros?**]

E- Ne, funte familie khan sin. [**Não, pode ser da família**]

I- Iah, familie vó than ti Teresa, ti Rita, [**Então, da família veio a Teresa, a Rita.**]

E- oire khina? [seus filhos?]

I- iah, [sim,]

E- ti khina, [os filhos,]

I- und ti Clara, tas vore ti trai. [**e a Clara, então eram esses três**]

E- Unnn, veia hot aich quesot tas hia veia lant aich, hia in São Pedro fo se vone, fo se? [**E, quem informou o Sr. que aqui tinha terra, o Sr., que aqui em São Pedro tinha terra para morar, para.**]

I- Ai the Göerck, [**o Göerck**]

E- the Artur? [**o Artur?**]

I- Iach (risada) [**Sim.**]

E- Unnnn vas fo vó aire eacht schpoch, vo tea het, que lend? [**E qual foi a primeira língua, que o Sr., aprendeu?**]

I- iach, deutch. [**então, alemão**]

E- ima deutch. Und ti chul, hot tia oh deutch que sprocht in aia ti chol? [**sempre alemão. E a escola, vocês também conversavam em alemão na escola que freqüentavam?**]

I- Iach, unsa chol vo tsói ioua kans deutch, noheia vóse mistura, deutch un brasilionich, [**Sim, nosso ensino, durante dois anos, era somente em alemão, depois uma mistura, do alemão e brasileiro.**]

E- thi leren hon tan alle tsoi quechprocht, ora nore deutch, oire leren? [**os professores então falavam as duas línguas, ou somente alemão, os seus professores?**]

I- iach ti tsoi iore vomah son to, is khein brasilionich vót que fal in te chol, alles deutch. Ti anre tsói iare, to vó tan mistura, vo deutch un brasilionich mit que lend, [**então nos dois primeiros anos dá para falar que não aparecia nenhuma palavra em português na escola, tudo em alemão. Nos dois anos seguintes, havia então a mistura, aprendia-se alemão e português,**]

E- mit sama tan, né? [**as duas línguas juntas, então?**]

I- tas deuchte is tan veh que fal un is tan mit brasilionich iva son quepp. [**o ensino em alemão ia caindo, sendo sobreposto pelo português.**]

E- Unn pis vat, pis vat fo oire hot tea tan que lend? [**E até que série, que série o Sr. estudou?**]

I- vo selvichmo acht ví ich in ti chol kank sin, un tselfech ví ich aus the chol kank sin. [**eu tinha, naquela época, oito quando ingressei na escola e doze quando saí da escola.**]

E- tsulvech? [**doze?**]

I- Iach, iach. [**sim, sim.**]

E- pis quarta série? [**até quarta série?**]

I- iach. [sim.]

E- Und un ti, und ti chule va di, vose laicht fo aich ore chueiah óch? [E, e, o estudo era fácil ou difícil para o Sr. ?]

I- Iach, tas vó, vó net so laiht, volmach qhen deutch, quhen brasilionich kont, ven tas mo in tas brasilioniche que fal is, hotma nics mi que lent, in ti tsói iore vu ich in ti chol kank, vasich to que lent hon tas, noheia hotma niksmi que lent val, [então, não era, não era muito fácil, porque não alemão, porque não se sabia o português, então quando começava com o português, não se aprendia mais nada, nos dois primeiros anos em que se ia na escola, o que se aprendeu nessa época, sim, mas depois não se aprendia mais nada porque,]

E- ima auf que haet tan? [não entendiam então?]

I- iach, to istas in brasilioniche que fal, [sim, quando ia para o português,]

E- aah, [sim,]

I- und to hotma tan niks mi que lent, velma ti chpocht net kont. [não se aprendia mais nada porque não se falava essa língua]

E- iach tan, lait net. Und hait tud tea than escrevire un lese ales deutch, ora net? [então, fácil não era. E hoje o Sr. escreve ou lê em alemão, ou não?]

I- Iach, deutch kanich lese, brasilionich kanich óch lese ava fachten plus. fetel noch net. [sim, eu leio em alemão, em português eu também leio mas entendo nem um quarto do que leio.]

E- und chraibe, tud tia och chraibe? [e escreve, o Sr. também escreve?]

I- chraibe kanich, ava och so mais ou menos krot tas ich kan te nome kan chraibe, ava net tas, thas ich voma son kan vas chraibe voma son vel, [sei escrever, mas também, só mais ou menos que eu sei escrever o meu nome, mas não que eu saiba, digamos assim, escrever algo que se possa,]

E- und deutch né, und deutch tan, ora, [e alemão né, e alemão então, ou,]

I- Iach, tas deutch hotma chon meh faquest ales, [então, o alemão já se esqueceu praticamente tudo]

E- ales faques, brasilionich quent tea pisie? [esqueceu tudo, e português o Sr. sabe um pouquinho então?]

I- so pisie, io. [um pouco, sim]

E- Und ven, mit ti anre lait so, tu tea, mit ti nochpachlait ales, tud tea tan vas fo schpocht tan son? [E quando, com as outras pessoas, o Sr., com toda a vizinhança, o Sr. conversa em que língua?]

I- Iach, deutch schprehie. [então, converso em alemão.]

E- Ima deutch? [Sempre em alemão?]

I- io. [Sim]

E- Und ven ti khi, un ven oi, ven kome aire khina tan hem né, oire khina, than vasfoch schprech tu tea to son? [E quando os filhos, quando os filhos de vocês vem para casa né, os filhos, em que língua vocês conversam então?]

I- Iach, kene nua deutch schpeche (dando risada). [então, só sabemos falar em alemão.]

E- Het tia hoch netinhos né? [Vocês também tem netinhos, não é?]

I- hech? [O que?]

E- netinhos, ti klaine, netos? [netinhos, os pequenos, netos?]

M- engelkinache. [netinhos.]

S- engelkinache. [netinhos.]

E- engelkinache? [netinhos?]

I- iach, [sim]

E- mit tene, mit tene enguelkhina tan, vat fo scpreucht tu tea tan son? [com eles, com os netinhos então, que língua o Sr. usa?]

I- iach, ich tun tan ti veta vu ich kan (risada) in brasilionich khan ti tonich, ava ich khan so veneh, mia vachten uns ava tan net richtich, [então, eu, as palavras que eu sei em português, eu digo, mas eu sei muito pouco, e então nós não nos entendemos muito bem.]

E- ah tunse net fachten? [então eles não entendem?]

I- ia, tas deutch fachten ti klaine net, und ich fachten tas brasilioniche net (risada). [sim, o alemão os pequenos não entendem, e eu não entendo o português.]

E- quibtain chveia né so, [é difícil assim, não é ?]

I- iach, iach (risada) [sim, sim.]

E- tan, tank chen. [então, muito obrigado].

Ata nº 13

calendário marcava 9 dias do mês de março
 1975 reuniram-se os sócios da comunidade
 linha São Pedro Missal para uma reunião
 actar ordinária. Contando com a presença de
 9 sócios a reunião foi aberta e a presidada
 pelo presidente em exercício senhor Carlos Figueira
 em seguida foi lida a ata anterior que foi
 aprovada dos sócios em seguida foi decretada
 que os sócios para fazer uma reforma na Igreja
 ou seja um chalinho no lado esquerdo e o
 pintura e o muro no lado direito e realizar
 uma festa para bacar estas despesas dia
 13 Abril 1975. Não avendo mais nada a
 tratar foi encerrada a reunião. Em testemunho
 de D. Inácio Gings Secretário
 Carlos Figueira Filho

Ata nº 14

Nos 14 dias do mês de Setembro de 1975
 reuniram-se os sócios da Igreja e da
 escola de linha São Pedro Missal para
 uma reunião sobre a lus elerichga entom
 foi decretado pelos sócios que um e meio
 chavenha e baco pela sócios da Igreja e um
 e meio pelo sócios da escola e a tanja
 ganta baco a metade. Não havendo mais nada
 a tratar foi encerrada a reunião. Em
 testemunho de D. Inácio Gings Secretário
 Carlos Figueira Filho

O calendario marcava 4 dias do mes de Janeiro de 1946. reuniram-se os socios da comunidade da linha São Pedro Nissal. reunião estar ordinari. anual tendo como tema do dia prestação de contas do ano findo e eleição da diretoria para o ano de 1946. A reunião foi aberta e presitada pelo presidente em exercicio senhor Carlos Feister com a presença de 42 socios. Depois de lida a ata anterior que foi aprovado dos socios seguir-se a prestação de contas sendo tambem aprovado o trabalho do tesoureiro como ultimo ponto. A eleição da nova diretoria para o ano de 1946. Depois da eleição livre e secreta realesou-se a seguinte diretoria como liter pastoral Dario Skoll e como Presidente Affonso Pedro Grings que em requita enveçou seu cargo para o vice Presidente Carlos Feister que foi asistado pelos socios então ficam a diretoria assim

Presidente Carlos Feister
 Secretario Saurio Inacio Grings
 Tesoureiro Darcy Lunhes
 1º suplente Sabino Trevisan
 2º " Ivo Temer

Não havendo mais nada a tratar foi encerrada a reunião Saurio J Grings Secretario

Carlos Feister Filho

Ata nº 1 - 1/3.

Nos oito (8) dias do mês de Abril de 1953, houve uma reunião da associação de pais e professores da escola Rio X da Linha São Pedro, Distrito de Vespas, seu município de Medianeira.

O professor secretário leu a ata anterior que foi aprovada por todos e assinada pelo presidente.

A seguir houve uma explanação do professor Farias a respeito da merenda escolar. - Provar-se trabalhar em conjunto. A companhia será feita em grupos. Haverá companhias variadas. Por exemplo: a companhia do ovo, a companhia do leite, a companhia das frutas etc. Com estas companhias, poderemos servir melhor os seus filhos, os nossos futuros líderes.

Logo após ficou aprovado que mudaremos de uniforme, até o dia 15 de Julho. Em vez de ser uma camisa e blusa branca para o sexo oposto, mudaremos para uma camisa e blusa xadrezinho azul. A calça e a saia ficará o mesmo isto é, o azul. Dia 15 de julho haverá apresentação de todas as escolas em Minas. e queremos para este dia, estar bem preparados.

f seguir havia o movimento do alu-
quel da moradia do professor.

250

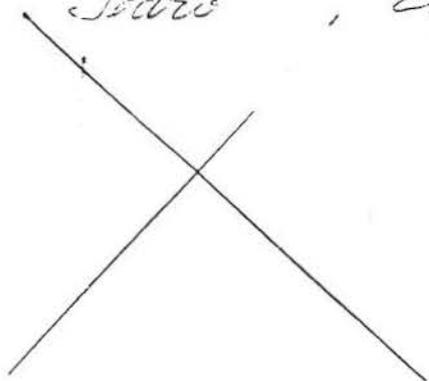
O Sr. presidente esclareceu, explicou o ponto
conforme debatido domingo anterior numa
reunião da diretoria da P.P.P. E alugador
aceitou as propostas feitas. Mas como todos
o sócio tem direito de sua palavra numa
reunião, houve uns que acharam muito
caro aluguel (100,00) por mês ou mensal.

Ficou decidido o seguinte. Como o
alugador é sócio com a serraria do Sr. Hense
vinte, desta linha, participando o interessado
dos atos da comunidade, alugar a casa por
aluguel oitenta, (80,00). O interessado do aluguel
estava presente na reunião, e ficou resolvido
chamar como as cláusulas do contrato rezam.

A respeito do dia das mães, que é em
maio ficou no pátio das diretoria resolver
o problema.

Não havendo mais nada o presidente
foi por encerrada a reunião. Foi encarre-
gado de escrever esta ata e assim o fiz.
Foi secretário - professor - Flávio A. Furlan a
passo ao Sr. presidente Edmundo F. Engel para
ser devidamente aprovada.

Edmundo Teófilo Engel



sim (1) 3 votos
nao (2) 29 votos
em branco 1 voto

Depois de apurados os votos o presidente perguntou aos presentes, se fossem suspensas as aulas até que entrasse outro professor? no que foi resolvido que ill Linka que continua a lecionar por mais um periodo, mas dentro e de acordo com as leis e normas da A.P.P.

Esta tudo mais nada a tratar foi encerrada a reunião, e eu vice secretario abaixo assinado, lavrei esta Ata a qual deve ser aprovada e assinada

Via Quil.: Eça J. Miller
Edmundo Pedro Engel
12, 13

No primeiro dia do mes de Junho de 1945 nas dependencias de uma sala da escola Rio x reuniram-se os socios da A.P.P. para uma reunião ordinaria

Como abertura e homenagem apresentei o balanco e ao qual foi constituido o seguinte:

Despesas para A.P.P. da constituição da sala de um
imprestado de Cr\$ 5.324,50

O credito da Republica Cr\$ 3.570,00

A caixa tem em haver Cr\$ 2.000,00 e deve Cr\$ 1.400,00

Como 2º assunto foi explicado a assembleia de fundar uma sociedade: Esta vai dar um apoio por fazer Hotel a nossa comunidade. Em cada reunião malgasta sei me apresentado um elemento para entrar um tipo de reunião

Como 3º assunto foi planejado quem portaria plantar a sala de aula pertencente a escola e a Igreja.

2º os assist. e P. Sérgio tiveram a seguinte
empresaria. Todos aqui por encerrar a reunião e a
ata se encerra a qual deve ser aprovada e assinada. Em
Cr\$ 1.400,00

de 11 anos e outra de 13 anos, entre outras, ao caso e
 finalmente aporou-se estas cartas.
 Que por este motivo todos não se reconheceram e
 alguns até não reconheceram mais as crianças na casa
 em seguida o Sr. presidente pediu que o Sr. presidente fosse
 nomeada para a aprovação. Foi no dia 2 de maio de 1924
 de 1924 do livro de Atas da P. Q. Q.
 e esta foi feita a pedido do Sr. presidente antes de
 início da reunião. Depois de feita a lista, ninguém dos
 nomes foi alguma maneira a respeito da reunião esta.
 Depois de referidas as palavras do Sr. presidente acerca nomeadamente
 foi indicada entre as ações favoráveis que foram feitas com
 referência a respeito do assunto, pois muitos se manifestaram
 que se o Sr. presidente fosse, etc. (os fatos) estavam devidos
 de não mudar mais as crianças em casa; dizendo que
 ele não era assim professor mas um escandaloso.
 Mas antes de se realizar a reunião não houve mais
 se as palavras de ações poderiam voltar?
 O que foi decidido que não poderiam voltar, sobre se
 o marido não tivesse conhecido e que ele o estivesse
 representando. Também o Sr. presidente pediu se fosse, que não
 caso do Sr. presidente e Sr. presidente, como nunca o assunto
 pois ele estava dizendo que a carta da P. Q. Q. esta grande
 de discussões que lhe foi apresentada por motivo de discussões e
 para fazer uma reunião de todos?
 O Sr. presidente foi respondendo, que se por acaso ele não tivesse
 mandado a carta, não deveria esta carta, seria de P. Q. Q.
 que não teria sido esta questão. Depois disso foi lida parte e
 Sr. presidente que devia e seguinte: Não (1) significando que e
 Sr. presidente poderia continuar a ler, e mais (2) significando
 que e Sr. presidente devia que estava a ler.

me Presidente. José Schickling Secretário. José Heck Tessaureiro.
missão de Trabalho: Beno Fraelich, Presidente. Leo Frey Secretário²⁵³
Adolfo Schrippa Tessaureiro. Em seguida ficou estabelecida a
sa (dia fixo) para as Reuniões mensais da A.P.P. Para ter
é apontado o último Domingo de cada mês (em casos espe-
ris poderá ser antecipado, porém com aviso e comunicação a
los os membros) Na quarta-feira anterior à assembleia geral
verá reunião de planejamento da Diretoria completa, e
missões de saúde e trabalho. Por último foram tratados
suntos de interesse de melhorias da Associação e aspecto es-
lar, ocorrendo a reunião em ordem regular de disciplina
tá havendo nada mais a tratar, eu Professor Roque licença
nfes lourei a presente ata, que após lida e discutida foi
prouada pelo Presidente da A.P.P. Sr. Cristóles Zanella. —
São Pedro 19 de Fevereiro de 1978. ~~F. Zanella~~

Cristóles Zanella

Ata Número 3 do ano 1978.

Nos 30 dias do mês de abril do ano, mil novecentos e
tenta e oito; às 9.30 minutos, realizou-se a terceira assen-
do geral ordinária da A.P.P. da Escola Municipal São X,
Linha São Pedro, Território de Missal, Município de Medianeira.
A assembleia foram tratados os seguintes assuntos.
Relatório do resultado de aproveitamento dos alunos, durante
primeiro bimestre do ano. 2º) Assinatura dos Boletins pe-
o pai; salientando que somente o pai assinara o Boletim
o caso de concordância com os resultados registrados
o mesmo. 3º) Considerando a aproximação do dia das mães
considerando que a Sociedade Esportiva Local, resolveu pro-
porcionar um coffeezinho para as mães; ficou decidido que
Professor Roque deveria organizar, a partir das 8 horas,
o dia. 4º) Foi falado sobre a Companhia contra a corrupção

meios de Frit: 8º não terão acesso a sala de aulas. —
 dias, para os quais for estabelecida Educação Física, tanto
 meninos, como meninas deverão usar Shorts ou Bermudas.
 de que, para meninas com laástico na cintura e la-
 das mangas das pernas. Mesmo assim, as meninas de-
 aparecer com saia; e os meninos com calça cum-
 ta. 8º) Estabelesse Uniforme obrigatória, diariamente
 exigências da Inspeção Municipal de Ensino. Obs: A uni-
 será obrigatória a partir do dia 1º de mês de Abril,
 esta data serão cumpridas todos os itens dessa Lei.
 Estabelesse que meninos (M) deverão ter os cabelos cortados
 corte escova. Para meninas (F) não há prescrição do
 do cabelo, devendo porém ser sempre bem penteado
 upa. Art: 10º) Todo o aluno que uma vez tiver 50 faltas
 eliminado da folha de Frequência; entregue o Boletim
 as devidas anotações. 11º) Em caso de o aluno não pu-
 comparecer à aula, os pais deverão comunicar por es-
 a causa da falta; Neste dia a laguna da chamada
 como ficará aberta; e na próxima reunião da Dire-
 a causa será debatida e julgada; justa ou injusta
 acôrdo lançado no livro da chamada. 12º) Fica vedado
 os alunos; fumarem em qualquer ocasião; tomar
 das alcóolicas em locais públicos. (Obs: em festas, ande
 em acompanhados pelos pais, este item será nulo.)
 r Snocker, Balcão, ou similares fica expressamente
 uido. 13º) Estabelesse proibição de alunos mascararem
 igles, balas durante a presença escolar. É saliente, que
 os exigem sempre que seus filhos comprem balachas
 não, ao emvez de comprarem Bolas ou Shigles, consi-
 ndo que isto é, antes prejudicial do que nutritivo.
 em sequência à reunião, foi feita eleição das Direto-
 (Comissões) de Saúde e de Trânsito.

ANEXO Nº 4

Entrevistas com mães de alunos

Entrevista com mãe de aluno – Srª L. T.

E – entrevistadora

L.T. – mãe do aluno

M. – esposo

V. – vizinha

E – A senhora poderia dizer sue nome?

L.T. Meu nome é L.T.

E. – A senhora é nascida aonde ?

L.T. Eu nasci em Rio Grande do Sul, agora é município Maurício Cardoso.

E. Fica perto de que // Maurício Cardoso ?

L.T. – Fica perto // e o município encosta rio Uruguai

E. – Já é divisa

L.T. – E pra cá enton tem a cidade Horizontina

E. – E, faz tempo que a senhora mora aqui em Missal ? Em São Pedro ?

L.T. – Em São Pedro faz dez anos, mas em Santa Helena nós tá ! tamo morando // desde que nós entremo ali uns cinco anos faz. No começo era mato, tudo mato.

E. – quando chegaram lá

L.T. – era brabo !

E. – e depois que vieram pra cá, então

L.T. – Sim, daí ... o lago, daí ficuemo (?) na frente já era tudo mato.

E. – Aí vocês resolveram vim pra cá ?

L.T. – Sim

E. – Mas daí vocês já conheciam aqui ?

L.T. – Não, nós não conhecia, os corretores (corredores) que levaram a gente ali e a gente gostô, né ! que já tinha mais de linha alemã, né ! e daí nós também

E. – aí vocês gostaram ? iam se senti melhor até pela questão da língua, né ? Ea senhora estudô lá no Rio Grande do Sul ? E como é que era a escola ? A senhora lembra ?

L.T. – Sim, eu lembro, né ! Já quando eu fui enton já tinha vários professores, mas naquele ano // sei lá não era municipal, era particular.

E. – E quem que // os pais que pagavam ?

L.T. – É os pais // e depois mais era a prefeitura que ajudava, o governo sei lá !

E. – Mas no começo assim era particular

L.T. – Sim, era particular

E. – E a senhora lembra se assim na escola, os professores usavam o alemão assim pra ensiná ?

L.T. Não usava, eles não queria que a gente // [falasse] falasse o alemão

M. – quando eu fui na aula era tudo em alemão porque ninguém sabia o brasileiro, até os professores.

E. – em que ano o senhor foi na aula ?

M. acho que foi em 50 // até tem um caso que aconteceu comigo que lembro como se fosse hoje. Eu tava indo numa estrada e tinha um homem a cavalo. Ele parou o cavalo e pediu uma coisa e eu não podia (...) respondi em alemão pra ele e ele pediu se eu tava indo na Alemanha, na aula porque tinha respondido em alemão pra ele.

E. – e no seu caso, foi difícil também ?

L.T. – Foi sim, mais sei lá! Eu tinha um professor que era alemão também, enton queria que a gente falasse, mas não assim não que ele tava (?) mas ele aconselhava pra não falá porque senão nós tinha que aprendê o brasileiro, que nós morava no Brasil, né !

E. – Mas e aí quando a senhora entrô na escola já sabia falá o brasileiro ?

L.T. – Bom, talvez um pouquinho só // bem pouquinho

E. – E aí no caso vocês ensinaram logo p'ras crianças quando nasceram, vocês foram ensinando mais o alemão ?

L.T. – Só o alemão, só que a minha filha mais velha quando ela foi na aula, ela não sabia falá nada [não sabia] e a minha vizinha era professora e ela era alemoa e ela // não tem problema que eu ajudo eles, eu ajudo com a língua, ela era muito boazinha.

E. – E aonde tá essa professora, ela mora ainda por aqui ?

L.T. – Ela mora em Santa Helena, ela era professora lá, ela agora é aposentada. Já tá se aposentando ela.

E. – E // aí ela deva bastante, né! porque sabia, né!

L.T. – Ela explicava, era uma pessoa muito querida, ela

E. – E aí, hoje, a sua filha mais velha fala as duas línguas ?

L.T. – Sim, fala.

E. – E os outros seus filhos também ?

L.T. – Sim, toda elas aprenderam o alemão, né! Só quando ela (incompreensível) por uns quatro anos, né ! Acompanhava a outra e daí ela aprendeu o brasileiro mais rápido porque os outro já falava, né ! E ela aí já não queria mais falá em alemão com o outro que nasceu, o Edson. E nós falava que ele não entendia, tinha que falá o alemão. O mesmo aconteceu com o Edson também, ele foi logo no pré porque é pertinho ali, ele aprendeu tudo, fala tudo.

E. – E fala as duas línguas ?

L.T. – Sim

E. – E a senhora estava comentando que sabe lê um pouco em alemão, alguma coisa não dá mas outras consegue

L.T. – É algumas palavras assim mais curta, né! Não muito difícil

E. – A senhora gostaria de aprendê a lê em alemão?

L.T. – A gente gostaria, né! mas é difícil ali, né!

E. – É pena que aqui não tem nenhum curso assim, que ensina escrevê e lê em alemão, né!

V. – Tem lá em Santa Helena, lá eles tinha aula

L.T. – Eles dava curso, agora não sei se hoje, né// se mudô

E. – porque é sempre bom sabê outra língua, né! É sempre bom, E sabê também lê e escrevê. E a senhora, quando seus filhos começaram ir na escola, a senhora acha que eles tiveram um pouco de dificuldade, não a sua filha mais velha porque essa a professora ajudava, mas e os outros, a senhora acha que eles tiveram alguma dificuldade ? Ou eles encontraram também professora que ajudava ?

L.T. – Eles encontraram também professora, mas eles já sabia, né ! que minha filha mais velha ensinava

E. – A senhora estudô até que série ?

L.T. Eu fui até a 3ª série (...)

E. – Mas repetiu mais por causa da língua, não é ?

L.T. – Não eu acho que não foi porque antigamente era assim, a gente ia meio dia na aula, ficava em casa, comia em casa, de tarde ia na roça. Ia ficando meio (...), então era muito, enton lá a gente tinha que aprendê o alemão, na igreja porque era tudo em alemão, tinha que lê tudo, cantá em alemão, enton, as duas junto, né! e aí a gente tinha que trabalhá, a gente não ganhava tempo de estudá. Isso não era...

E. – Só aprendia naquele horário qui tava ali na aula, qui não sobrava outro tempo

L.T. – Tinha ali uma velinha de noite, a gente ficava ali tarde, nem interesse não tinha, né!

E. – e aí conseguia // era bastante difícil naquela época estudá

(incompreensível) ,

E. – A senhora tem quantos filhos ?

L.T. – Três

E. – Três, o mais novo que tá na 4ª série?

L.T. – Na terceira

E. – Ah! terceira !E como é que ele tá indo na escola ?

L.T. – acho que ele é dos melhor, né! é o primero né ! nunca deixô ajudá [ele gosta de estudá sozinho]. As otras professora falava, porque minha filha é professora, enton elas falava: - ah! Tem professora na casa... ele nunca deixava ajudá.

E. – e aqui na comunidade eu percebi assim, que a maioria das pessoas usam mais o alemão que o brasileiro, assim, pra conversá com os amigos, quando são do culto também, as pessoas falam bastante !

L.T. – É // isso

E. – Mas então é isso, a senhora gostaria de comentá mais alguma coisa ?

L.T. Era bom se entrasse assim uma aula, né ! (...) pra aprendê a lê e escrevê que assim pelo menos ficava, assim bem no fim, ninguém não fala mais, né! [acaba perdendo a língua] é.

Entrevista mãe de aluno – Sr^a H.W.

E. – entrevistadora

H. W. – mãe de aluno

C. - aluno

E. – Seu nome completo como é ?

H.W. – Helena Webber

E. – A senhora é nascida aonde dona Helena ?

H.W. – Nasci em Itapiranga, Santa Catarina

E. – Mas faz bastante tempo que mora aqui ?

H.W. – Faz uns vinte anos

E. – É // faz bastante tempo ! e lá em Itapiranga a senhora aprendeu a falá que língua primeiro ?

H.W. – O alemão, era difícil, né! o português, falava até hoje lá, as crianças pequenas lá, hoje não se escuta o português, só o alemão. Só aprende o português depois que vão na aula.

E. – E a senhora aprendeu o português depois que foi na aula?

H.W. – Sim, depois que foi na aula, antes nem água a gente não sabia.

E. – E assim a senhora lembra se teve alguma dificuldade no começo porque não sabia falá o português ?

H.W. – É, a gente tinha dificuldade sim que se a gente não sabe nada, né! o português e de repente a gente vai na aula, né! a gente //

E. – A dificuldade era mais assim pra entendê o que a professora falava//

H.W. – Sim, isso era, mas o nosso primero professor era um professor que explicava de novo em alemão, daí se alguém não entendia, né! Daí ele explicava primero o português, depois se alguém não entendia, ele explicava de novo em alemão pra podê entendê, né!

E. – Então ele ajudava bastante?

H.W. – Sim, ajudava.

E. – Então quando a senhora veio pra cá, já tinha os filhos, já estava casada ?

H.W. – Não, nós viemo pra cá, quer dizê, em Missal, né!

E. – E aí quando veio pra cá, na comunidade São Pedro ?

H.W. – daí já vim casada.

E. – Ah! Já veio casada pra cá. E os filhos nasceram aqui ?

H.W. – nasceram os três aqui.

E. – Nossa! E aí quando eles nasceram que aprenderam a falá a senhora ensinô o alemão, né ?

H.W. – Primero o alemão, né! porque nós tava aqui, a mãe do Benício morava junto com nós e ela só, e ela cuidava deles e ela falava só o alemão. E eles, porque nossa filha mais velha tem 17 anos, ela fala o alemão tudo bem certinho ! mas os otros dois, a Cláudia também ela tem 15, ela já é mais difícil de falá o português, ela sabe também, mas se ela tem que ir lá em Missal, na vovó, na minha mãe, lá elas falam. Mas em casa, a gente fala em alemão e ela responde em português.

E. – mas os dois mais novos, né ?

H.W. – sim, ele também, o Clécio. Ele também, esse o Clécio é difícil de falá em alemão.

E. – Mas quando era pequenininho falava ?

H.W. – Sim, falava

E. – só quando foi na escola ?

H.W. Na escola, sim depois que começô na escola com os amigos, depois eles se esqueceram do alemão

E. – e você esqueceu o alemão ou prefere o português ?

C. – Não sei!

E. Ah! Não sabe ?

H.W. – eu acho que o português je mais fácil de falá, porque deve ser mais fácil porque ele prefere o português.

E. – e você assiste desenho na televisão ?

C. difícil

E. difícil, né! e assiste bastante televisão ?

H.W. – ele não assiste, né! porque de manhã vai na aula e de tarde nunca, nunca ele mais se interessa em fora as coisas, né!

E. – daí lá na escola, você fala só em português, mesmo com a mãe ? A mãe fala alemão e você português ?

H.W. é

E. – e quando ele começou numa escola, ele tinha dificuldade por causa do português ?

H.W. – Sim, não por causa de aprender o português, não porque ele já sabia por causa das meninas. Ele sabia falar o português, só que depois ele esqueceu totalmente o alemão, assim dificuldades ele não tinha, ele às vezes não gostava de ir na aula, às vezes arrumava uma desculpa, uma dor de barriga. Assim, muita, muita dificuldade ele não tinha, assim ele nunca reprovô, nada //

E. – Ele ia na aula com o professor Paulo ?

H.W. – sim, sempre com o professor Paulo, foi aluno três séries.

E. – e era assim bisseriada ou multisseriada ?

H.W. – como ?

E. – o professor atendia mais de uma série junto ?

H.W. – sim, sempre duas série, eu acho que isso não é bom, né! eles não podem atender, né! eu acho que uma série [seria o ideal] sim, porque eles // que nem 2º ano eles se interessam sempre em brincá, enquanto o professor atendia a 3ª eles ficavam de certo não fazendo nada. Eu acho que isso tinha que mudar, né! o professor tinha que ter só uma série.

E. – parece que o número de crianças aqui tá tão reduzido, né!

H.W. – sim, tá reduzido mas eu acho que valia ainda a pena ter mais uma , duas

E. – e a senhora vai de vez em quando na escola saber como está o filho, falá com o professor?

H.W. – sim, eu vô. Sim a gente vai às vezes porque a gente se interessa saber, a gente quer que os filhos estudem porque hoje em dia, sem o estudo // é difícil.

E. – e quando vão na escola fala com o diretor primeiro, o professor, com a Ivone um pouquinho. E aí quando vai lá com a Ivone a senhora conversa em alemão ou português ?

H.W. – Ah! Com a Ivone, ela fala em alemão, é difícil falá em português.

E. – então é isso a senhora gostaria de falá alguma coisa ?

H.W. Não.

E. – então eu agradeço.

Entrevista com mãe de aluno – Sr^a E.P.B.

E. – Entrevistadora

E.P.B. – mãe de aluna

E. você poderia dizer assim há quanto tempo vocês já estão morando aqui ?

E.P.B. – Faz três anos que nós tamo morando aqui no São Pedro

E. –E a Daniela então começou a estudá aqui ?

E.P.B. – começô a estudá aqui, ia no pré dois anos i a gente não morava aqui ainda quando ela começô a estudá.

E. – Ah! Tá, i aonde vocês moravam ?

E.P.B. – Nós morava lá na fazenda

E. – Mas lá na fazenda vocês lidavam é com o pesque – pague ?

E.P.B. – Não aquele tempo que nós morava lá era // plantava soja, milho...

E. – era aonde a fazenda ? era aqui perto?

E.P.B. – é só pertence o município de Ramilândia, não é Missal, fica 4 km.

E. – daí ela começô lá, então...

E.P.B. – ela começô aqui, colocamo aquidesde o pré

E. – Nossa! Daí como é que fazia pra trazê ?

E.P.B. – às vez ela vinha que o pai vinha trazê, às vez vinha caminhando, porque é longe, né 4 km.

E. – Nossa! E depois que vocês vieram morá então! Ela já tinha começado ?

E.P.B. – ela já tava estudando, fazia 2 ano que ela estudava.

E. – e quando vocês chegaram aqui como é que foi assim a relação com a língua porque aqui as pessoas falavam mais o alemão e vocês não. Como é que conseguia fazê com as pessoas ?

E.P.B. – no começo foi assim um pouco difícil, né! A gente não entendia eles e cada lugar que a pessoa mora é diferente, as pessoas. Hoje a gente acha uma facilidade de conversá assim com eles, já acostumô com os alemão

E. – mas e assim, hoje você já entende um pouco de alemão?

E.P.B. um pouco eu entendo, não consigo falá, mas muitas vezes quando eles tão falando alguma coisa a gente entende. Sabê falá, não tudo, né! mas dependendo as coisas que eles falam já dá pra entendê um pouco.

E. – mas é que facilita um pouco pra entendê é que vocês têm o bar, né! assim ouve bastante porque as pessoas sempre vêm aqui, principalmente no final da tarde, né!

E.P.B. – Sim, não é difícil você aprendê, né! acho que, principalmente pra mim, eu acho mais difícil é aprendê a falá, mas se você aprendê e entendê o que eles falam é fácil, mas falá daí //

E. – é um pouco mais difícil falá do que entendê as pessoas falando ?

E.P.B. sim! Eu acho

E. – E assim quando tem reunião, as mulheres fazem reunião no clube de mães, e quando é que elas fazem ?

E.P.B. – sim, 1º Domingo do mês

E. – Ah! daí reúne todas as mulheres da comunidade,
mas acho que poucas pessoas na comunidade que não fala o alemão ?

E.P.B. – acho que a maioria, todos eles acho que fala o alemão um pouco

E. – É o Paulo tava me dizendo parece que são três famílias que não fala.

E.P.B. – É tem a origem gringo, né! mais a mulher que é gringa entende, né! o alemão.

E. – mas ela não fala ?

E.P.B. – um poco ela já fala.

E. – um poco ela já fala! E aprendeu aqui ?

E.P.B. – ela disse que conviveu muito com alemão quando ela era pequena e ela aprendeu

E. – então é desde pequena, e o marido dela é alemão ?

E.P.B. – não ele é gringo, polaco.

E. – Ah! tá, eles têm filho aqui na escola e assim, a Daniela tem coleguinhas que falam alemão, o Paulo tava me dizendo que a turma dela parece que é mais ou menos a metade fala, a metade não fala. E ela já aprendeu alguma coisa?

E.P.B. – alguma coisa ela aprendeu. Só que eles comenta que o alemão que eles fala não é o alemão // que os alemão fala, que é diferente.

E. – E voltando ao assunto da escola, a sua filha Daniela já aprendeu algumas palavras, então ?

E.P.B. sim

E. – e ela se interessaria assim em aprendê falá o alemão mesmo ?

E.P.B.- eu acho que sim, porque ela é pequena e aprende com facilidade, acho que mais fácil assim quando é pequeno, né! depois de grande acho que *papagaio véio não aprende a falá* (risos)

E. – e como é que ela vai, vai bem na escola ?

E.P.B. vai

E. – de que matéria ela gosta mais ?

E.P.B. acho que mais é a matemática

E. matemática, nossa, é bom que a criança goste. E português como é que ela vai, vai bem?

E.P.B. – vai bem na escola.

E. e depois que ela terminá, ela tá na 3^a e daí ela vai continuá aqui mesmo!

E.P.B. – sim, vai até o ginásio

E. – depois que saí // você acha que tá diminuindo o nº de aluno ?

E.P.B. – na tarde tem poco aluno, eles coloca em Missal pra estudá porque eles acha que aqui um professor pra duas série, então aí o pessoal acha que as criança aprende poco, daí, que o professor tem que dividi, então por isso eles bota em Missal.

E. – e tem bastante criança indo pra Missal ?

E.P.B. – tem bastante, que nem ali do Caçador que podia estudá aqui, vão pra Missal porque eles acha que aqui tem poco, tem duas série cada turma.

E. – então do Caçador muitos vão pra cidade e aqui do São Pedro vao também ?

E.P.B. – aqui do São Pedro acho que não tem esse ano.

E. – esses vão aqui?

E.P.B. – sim

E. – mas aqui tinha prezinho, né?

E.P.B. tinha, mas esse ano era pouco aluno, né! não compensava.

E. – Ah! então foi isso ano, né! daí eles fica encostado aqui ?

E.P.B. – é aí fica três numa série

E. - aí eles vão começando alguma coisinha ?

E.P.B. – às vez eles comenta do professor, mas eu não acho, eu acho que o professor ele é bom, só que ele acha dificuldade de ensiná duas, né! acho que teria que tê um professor pra cada série, daí a criança, o professor tinha mais tempo pra ensiná, ali ele tem que dividi, né!

E. – e assim, e as vizinhas aqui todas falam em alemão?

E.P.B. todas elas falam, todas em alemão

E. – e quando você vai visitá?

E.P.B. – não! Daí comigo eles falam brasileiro, mas se estão num lugar assim que tem bastante alemão, daí só fala em alemão, eu fico bem quieta, dando risada!

E. – não entende nada! E lá no clube de mães falam alemão?

E.P.B. – tudo em alemão. Às vez se toca que tem brasileiro, mas às vez esquece porque tem muitas pessoas idosas que acha difícil falá a língua brasileira, nem consegue mesmo ! e essas pessoas mais idosas elas gostam mesmo de falá em alemão, né! os jovens e crianças já comentaram que tão achando difícil ensiná o alemão porque eles fala que as crianças responde tudo em brasileiro. Parece que tem vergonha, agora

E. – e aqui na escola quando tu vai ali, percebe que um ou outro ainda fala ?

E.P.B. – é difícil, com o tempo, acho que daquei um tempo a língua vai desaparecê.

E. – Você acha porque isso ? eles não gostam

E.P.B. é parece que eles têm vergonha, as crianças e os jovens.

E. – e o pessoal que vem aqui no PS. Fazê ligação, fala alemão e fala português ?

E.P.B. – Fala português também é que hoje a gente já conhece todo mundo então eles sabe que a gente não entende.

E. – mas e daí quando eles falam com a Sílvia ?

E.P.B. – aí às vez é alemão

E. – mas então tá bom, agradeço a tua gentileza

ANEXO Nº5

Tema: Entrevistas com professores

Entrevista c/ equipe de ensino e professores

E. entrevistadora

G.L. – responsável pela equipe de ensino

E. – você não é nascida aqui em Missal ?

G.L. – não, eu vim para Missal em 64 quando eu tinha 13 anos

E. – então você conhece a história desde o início

G.L. – isso desde 64 (...) em 66,67,68 e 69 estive em (incomp.)

E. – você trabalha aqui na secretaria de educação há quanto tempo ?

G.L. – eu trabalho aqui faz uns 6 anos, desde abril de 90.

E. – atualmente você é responsável por qual setor ?

G.L. – a gente trabalha na equipe de ensino, na parte de ensino religioso e também a língua portuguesa, além de tantos outros serviços porque é uma secretaria pequena, a gente tem que ajuda (...) atender as escolas...

E. – faz de tudo um pouco

G.L. – É de tudo um pouco

E. – uma questão que eu gostaria de saber com você (...) quando eu cheguei vi que você estava preparando material, né! material pra professores, então eu percebo que você trabalha com orientação e eles

G.L. – sim, a gente procura elaborar atividades diferentes porque eles têm o livro didático onde eles se apóiam, mas quando chega uma novidade, uma apostila do estado ou de outras fontes, o que nós achamos interessante repassar para os professores, a gente xeroca ou então faz matriz, elabora atividades para os alunos.

E. – E que tipo de orientação aos professores vocês mais encaminham ?

G.L. – eu mais trabalho com língua portuguesa no caso, textos, comparação de textos com outros, atividades assim diversas relacionadas com a língua portuguesa.

E. – eu tava procurando nos livros (atas) algum tipo de orientação bem dirigida ao trabalho do professor e eu não encontrei nada assim referente a possíveis

dificuldades que o professor encontra em relação ao seu trabalho na sala de aula. Aí eu gostaria de saber de você, quando o professor procura pra dizê oh! Tem um problema, que problema que você percebe que é mais frequente!

G.L. – bom temos vários problemas, um deles é essa situação do aluno que é bilingue, né! a troca de letras, né! que normalmente é o b pelo p, o t pelo d esse tipo de dificuldade que o aluno apresenta. A gente procura dar atividade e é um pouco difícil porque eu mesma tive essa dificuldade quando eu fiz o primário, que eu só falava alenão, mais tarde eu entrei no colégio de 5ª a 8ª e eu tive muita dificuldade na escrita porque eu trocava mesmo e eu não conseguia descobrir a diferença. Ah! eu sei que sofri muito, eu chorei muito por causa disso porque os professores eram muito exigentes e eu acho que é uma dificuldade que eu acho que tem que ser trabalhada e é só mesmo o aluno com muita leitura e escrita porque se o aluno ele vê a palavra e fotografa, com o tempo ele vai memorizando e vai aprendendo. Então, muita leitura, bastante escrita, ditados pra que ele consiga realmente escrever correto. (incomp.) ali no São Pedro mas a gente sabe de outras comunidades que a criança chega na escola e não sabe falar nada, é uma dificuldade porque às vezes o professor também não sabe falar o alenão, não entende esse aluno, então são várias dificuldades que o professor enfrenta.

E. – então, em qual comunidade que a criança ainda entra sem falar português, você sabe em qual!

G.L. aqui em Missal mesmo tem professoras que trabalharam em Itaipuândia, então há muita dificuldade porque a criança não sabe nem pedir água. Normalmente eles já no relacionamento com os amiguinhos, eles já vão aprendendo.

E. – Minha preocupação maior é com a escrita e você tava falando que os professores encontram dificuldades com relação a trocas de letras e isso é tratado como erro na escrita.

G.L. – é porque é um problema de ortografia, então por isso a gente até insiste e às vezes até a gente percebe nos próprios professores alguma troca de letra, então isso é uma preocupação até porque hoje em dia não se vê mais tanto esse lado por exemplo, a gente tem que olhar o todo às vezes o texto até é muito interessante, bem

significativo e por causa de uma ou outra troca de letra, a gente não justifica, é importante a gente trabalhar !!!

E. – e que tipo de orientação é dada aos professores para que ele ajude as crianças a melhorar a questão ortográfica por exemplo ?

G.L. – às vezes é feita uma leitura, o trabalho com atividades e na escrita também, então eu acho que é interessante o professor incentivar o aluno, às vezes até o professor faz assim algum ditado pra que ele perceba essa diferença, também procurar corrigir.

E. – mas então em termos de material que vocês dispõem é o material que você me mostrou, talvez seja interessante também fazer contato com essa pessoa, essa fonodóloga que fez trabalho com algumas pessoas aqui.

G.L. – Com os professores e também então com todo mundo que tinha dificuldade era encaminhado.

E. mas com os professores você tem algum dado aqui na secretaria que eu possa olhar ou não tem ?

G.L. – não, nessas reuniões que ela trabalhou era justamente tratado desse tipo de coisa, né! com os professores nesse sentido.

E. – mas não foi gravado, nada, nem escrito?

G.L. não, só as apostilas

E. – você gostaria de dizer alguma coisa para encerrar?

G.L. – esse trabalho que você e a Neiva estão fazendo é muito importante e quem sabe vocês possam trazer para nós algo, de que maneira que nós devemos trabalhar, como fazer com que nosso aluno continue falando e vários outros problemas. Então, a gente gostaria de saber a resposta.

E. – agradeço a sua atenção e quando o trabalho estiver pronto, retornarei os resultados.

Entrevista com a 1ª Professora (A.W.)

E. – entrevistadora

W. – entrevistada

E. – Como você recebeu a notícia de trabalhar nessa comunidade rural?

W. – Recebi a notícia de começar a trabalhar, com alegria, os pais assim, tinham preparado a gente, né! você vai ser professora, a gente achou aquilo até fantástico, ser professora, né! Só que depois pra enfrentar no dia a dia não foi fácil. Começou num lugar assim puro mato, né! sem escola nem material, nem quadro tinha, carteira pras crianças sentarem. As crianças sentavam assim em banquinhos improvisados, sepo de árvore mesmo, sepinhos, né! sentavam. Sem soalho, né! chão batido, cercado de bambu, coberto de // [tipo sapé] é não era madeira e não era // [mãe da professora ajuda: parece que era capim, alguma coisa assim.] Era um galpãozinho! Rústico, né!

E. – E que idade você tinha naquela época ?

W. – Eu não tinha bem quinze anos.

E. – Quando criaram a escola, eles queriam que falasse o português, né?

W. – sim, lógico

E. – e aí como é que você conseguia resolver com as crianças ?

W. – É que a gente também é de origem alemã, né! eu sou de origem alemã e a gente foi quebrando os galhos. As crianças trocavam muito o p por b e o t por d, muito forte, mas a gente ia lidando.

E. – e a participação das mulheres, como era ?

W. – as mulheres quase não conversavam, mas não faltavam nas reuniões. Era aquelas reuniões, não como hoje, né! a gente só avisava uma vez, a gente mandava um bilhetinho por eles, pros pais, né! os pais vinham mesmo pras reuniões, era a sala cheia de pais. Mesmo que as mães não conversassem muito, mas elas vinham, participavam sempre.

E. – mas aí, no caso, o não conversar por parte das mães, você acha que tinha assim alguma razão de timidez, ou era mais ligado a questão de língua ?

W. – é um pouco timidez e a língua também. E era assim que mesmo mais os homensé que resolviam as coisas. Os homensé que assinavam o livro de presença mais, ré! Assim, mas não assim que fosse um machismo, ré! se davam muito bem as famílias, eu tenho uma lembrança muito positiva. As famílias se davam muito bem. Eles construíram a casa pro professor morar, e hoje deve de estar lá

E. – sim, a casa que eles fizeram pro professor é a casa que é hoje a casa da comunidade. E ali é a casa que eles me cederam pra eu ficar enquanto estiver fazendo a pesquisa. Então pelo fato de você ser de origem alemã, você até usava o alemão como estratégia pras crianças poderem entende, em tua prática didática

W. – não! Dependendo da necessidade pode até ser que uma palavra ou outra a gente //

E. – acabava por usar

W. – é mas as crianças, geralmente, já entendiam pelo menos o que a gente falava.

E. – quando a escola surgiu, a primeira vez lá foi a Sipal que fez, não foi isso ?

W. – foi

E. – Lá a Sipal construiu, né, a escolinha e as aulas começaram a funcionar já naquele prédio. Mas os pais pagavam algum tipo de mensalidade ?

W. – os pais contribuía, meio salário. Isso eu me lembro bem.

E. – e o salário do professor saía da onde, dessa contribuição dos pais ?

W. – era definido lá por eles [Sipal] desde o início. Eu iniciei em 65, fiquei cinco anos, saí final de 69, saí em dezembro.

E. – e tinha um livro, você lembra que escrevia num livro. Então tem registro desde o começo da escola?

W. – é tem que ter

(...)

W. – era uma herdãna mesmo, que eram quatro séries junto, na mesma classe, bastante criança, sala cheia. Sempre trinta e cinco e a gente alfabetizava, fazia de tudo [nossa !] e eles aprendiam, havia rendimento. E hoje não tem mais rendimento. Hoje tem uma turma aí, só fazem bagurça, as professoras sofrem muito hoje [as crianças eram mais atenciosas] muito mais, mas os pais tinham que acompanhar, inclusive recomendavam: *professora se meu filho incomodá a*

senhora me avisa, era assim. A gente tinha todo respaldo junto aos pais, daí não precisava nem castigar porque // nunca tive maiores problemas. É que os pais acompanhavam.

E. – Então eu agradeço a sua colaboração, muito obrigada.

Entrevista com Professora do Pré-escolar – H.B.

E. – entrevistadora

H.B. – entrevistada

E. como é que você tem nome completo ?

H.B. Hilda Padilha Brodt

E. – você foi professora aqui na escola, no prezinho ainda ?

H.B. – foi professora do pré-escolar, naquele tempo tinha 12 alunos, recém iniciante da pré-escola. Então, eu como sou uma professora de origem // cabocla bem dizê, né! eu tinha bastante medo de vim trabalhar aqui porque eu também não sei falar alemão e aí como a gente sabe que essas crianças aqui eles já vem de uma família tradicional que em casa sempre a 1ª língua alemã, né! então eu tinha esse medo, dificuldade, né, que eles iam ter dificuldade na aprendizagem. Aí eu comecei o trabalho, né! não mostrei pra eles que eu estava com medo porque eu procurei cativar bastante amizade por parte deles e eu acho assim que pela parte de amizade que eu cativei deles eu consegui muita coisa que nem a Jose, ela não falava português, ela até criou um trauma no começo que ela falava em alemão. aí quando ela falava um alemão, professora! Os outros alunos riam dela. Aí eu comecei a falar pros alunos que não, que era pra deixá-la falar que eu gostava que daí eu ia aprender // e com isso ela pensou: - "ah! de certo a professora não vai deixá eu falar alemão. Eu falava assim pra ela e os outros alunos também, que quando eu falasse uma palavra que ela não entendesse ela era pra pedir em alemão, que se ela perguntasse, os outros iam traduzir pra mim, né!

E. – Ah! então foi assim que você conseguiu resolver?

H.B. – Aí ela ficou bem à vontade, né! consegui fazer um bom trabalho e eu achei assim que o medo que eu tinha sumiu logo porque vi que dava pra trabalhar mas assim com esse cuidado, né! de não magoá-la, quando ela falava alguma coisa assim em português que não estava correto, aí a gente dizia a palavra certa e ajudava bastante ela. Ela teve bastante dificuldade, né! mas assim // não foi das maiores como eu pensava.

E. – e no caso do Cleverson, você lembra como é que foi que eles eram coleguinhas, né?

H.B. – eu acho que o Cleverson não foi tanto pela língua ... eu acho na minha visão!

E. – eu falei com ele, com o pai dele, ele aprendeu alemão como 1ª língua e até os 5 anos ele só falava o alemão, quer dizer ele deve ter entrado no prezinho com 6 anos, aí que começaram a introduzi o português em casa (...)

H.B. – mas o Cleveson, ele tinha um português bom dá pra dizer, né em relação a Jose, mas eu vi no Cleveson assim, que o problema que eu encontrei nele foi familiar.

E. – sim, isso eu estou sabendo

H.B. – é... com a mãe! Agora de língua, e tradução assim ele não me, ele não mostrava assim pra mim, ele falava o português, ele não era tão falador igual a Jose, ele não, mas nunca ele //

E. – você achava que ele assim, tinha um conhecimento de vocabulário do português melhor do que ela ?

H.B. – melhor do que ela, a Jose tinha muita dificuldade, o Cleveson ele tinha melhor, o vocabulário dele já tava mais desenvolvido que dá pra dizer dentro dessa linha ali

E. – e assim que tipo de atividade você fazia mais com eles, era iniciação à coordenação motora, era alguma coisa assim ?

H.B. – primero eu comecei na language! Cantigas, né trocas de ideias, né a gente conversava muito, eles contavam o que faziam pra mim pouco, né tava difícil no começo, então a gente conversava muito, e desenhos, né mandava eles desenharem por exemplo os animaizinhos que eles tinham na casa, brinquedo e aí a gente fazia comentário sobre aquele desenho parecia mais fácil pra eles, né aí a gente fazia recorte, colagem, pintura e cada um // porque a Jose ela tinha até medo de pedir alguma coisa, ela tinha uma prima muito querida, elas se gostavam muito, então através da prima, ela trazia pra mim.

E. – e naquela época quando você trabalhava no prezinho, aqui você já tinha concluído os estudos ou ainda estava estudando ?

H.B. - eu estava estudando, fazendo minha faculdade, né o ano que eu iniciei a faculdade.

E. – e você fez a faculdade aonde ?

H.B. – eu fiz em Presidente Prudente, São Paulo

E. – aí você ficava viajando e ainda trabalhava

H.B. – sim, viajava, a gente sempre viajava quinta à noite, quinta à tarde ainda vinha trabalhar e deixava substituto para Sexta, aí peguei uma moça daqui que ela era de origem alemã né! nessa época eu lecionava e estudava.

E. – pra você foi um período bastante difícil, né!

H.B. – foi, naquela época, quer dizer toda minha faculdade foi assim, sabe, eu lecionando, trabalhando em casa e era um vai e vem.. Estudando, o estudo meu era nos final de semana e depois das 11:00 da noite, né! que eu tinha tempo de estudar se eu não estudasse às 11:00 da noite, tinha que levantar às 5:00 da manhã pra estudar. Foi assim

E. você tem alguma coisa para dizer antes de encerrar ?

H.B. – sim, trabalhá com crianças assim a gente tem que é bastante carinho, amor e assim a gente consegue.

E. – então, muito obrigada Hilda.

E. – entrevistadora

E. T. – entrevistada

E. – Nós vamos conversar um pouquinho sobre algumas questões das crianças que você trabalhou, num período até. Como é seu nome todo ?

E.T. – Elizete Terezinha Capaum Saturnino

E. – Nossa! Que nome grande. Você é nascida aqui em Missal mesmo ?

E.T. – Eu nasci em Missal é na esquina São Paulo, né! depois fui morar em Medianeira, Jardimópolis, depois voltei pra cá

E. – E você aprendeu que língua como 1ª língua ?

E.T. – alemão

E. – ah! que legal

E.T. – até quando eu comecei a estudar era a professora Rosa que era minha professora, olha eu não entendia nada. Só o alemão até na 1ª série eu reprovei, né! por isso porque eu não entendia nada.

E. – E a professora ela sabia falar alemão ?

E.T. – Não, eu confundindo, a professora Rosa foi minha professora depois que eu reprovei, foi uma professora de origem brasileira, né! ela não sabia falar minha língua, bem por isso, daí eu tinha dificuldade.

E. – ah! a dificuldade foi bem maior

E.T. – e... precisava ir no banheiro, nem pedia

E. – Não conseguia pedi, é interessante porque você percebe que essa experiência que você passou quando criança, você quando adulta que foi lecionar experiencô outras crianças sentindo o mesmo problema. Então, eu estou querendo conversar com você sobre essas crianças também. Você quando recebeu o Cleverson e a Joselaine como seus alunos eles já tinham feito o jardim e tinham feito o 1º ano e reprovado e aí eles foram parar na tua mão. Como é que eles chegaram na tua mão ? Você lembra como é que foi ?

E.T. – É// mas eles chegaram na verdade a Joselaine, ela não estava alfabetizada ainda, além de ela ter sido reprovada. Já o Cleverson já tava um pouquinho mais avançado. E tinha coisa que você falava na sala de aula que você olhava pra eles e

via que eles não estavam (*estavam*) entendendo, além disso dentro da sala de aula, que daí a Joselaine, *rê!* porque eu ia a pé pra casa junto com a professora Nilza. A gente ia a pé e ela ia sempre junto comigo ali fora ela sempre falava em alemão com nós. Eu e a professora Nilza a gente falava em alemão sabe ? Aí ela aproveitava e falava

E. – e aproveitava e falava e na sala de aula ficava quietinha!

E.T. – às vez ela vinha e perguntava, *rê!* as coisas pra mim, muitas vezes ela perguntava em alemão, sabe ?

E. – na própria sala

E.T. – na própria sala, ela vinha na frente ali na minha carteira e perguntava: “professora, ela perguntava em alemão, eu não entendi bem isso! Daí eu explicava às vezes explicava até em alemão.

E. – pra poder entender

E.T. – que nem você disse aquela experiência dos animais, *rê!*

E. – vamo conversar um pouquinho sobre isso ? Vamos pegar essa página que aí você pode me mostrar como é que foi, *rê!* que você com certeza lembra bem, *rê!* eu achei muito interessante!

E.T. – mesma coisa essa figuras, *rê!* essas figuras, tinha coisa que às vez você explicava na sala de aula, você via que eles não estavam (*estavam*) entendendo, *rê!* Já com as figuras, com as figuras já era mais fácil daí ela escrevia as frases mais tinha coisa mesmo com as figuras, ela dizia: “professora como que fala isso daqui em português que eu não, eu sei só em alemão”

E. – mas e aí como é que era, essas figuras aqui são figuras de carimbo, *rê!* que são postas, e como é que você, você dava isso aqui no quadro pra eles copiarem, você lembra como é que você fazia pra eles entenderem, como é que é em alemão...

E.T. – viu // até que eu não sei

E. – Não lembra ? Qual dessas palavras você lembra em alemão ?

E.T. - Milhoé // ah! eu não consigo me lembra agora.

E. – Até fugiu!

E.T. – só que o mapa, já o ferro em alemão é ferro, *rê!* era mais fácil pra ela, mas //

E. – essas outras aqui, não sabia ?

E.T. – Não

E. – aí você escrevia no quadro, como é que você fazia ?

E.T. – quando ela vinha perguntar pra mim, você dia ?

E. – É

E.T. – não, ela vinha porque eu queria que os outros fizessem, que eles soubessem fazer através da figura. Ela vinha e perguntava pra mim: “professora, mas eu não sei como, essa figura aqui, que quer dizer essa figura” sabe! Daí eu primeiro explicava que era um instrumento, que a gente tem no conjunto, que o pessoal do conjunto tem e que tocam primeiro explicava pra ela o que que queria dizer e depois eu percebi que tinha muitos alunos que também não sabia, às vezes explicava com todos juntos

E. – pra você entende

E.T. – até por causa do Cleverson, né!

E. – porque além da Joselaine e do Cleverson tinha outras crianças que também tinham a mesma dificuldade.

E.T. – sim tinha além do Cleverson, também tinha uma tal de Eliane, da Eliane não, da Fabiane também ela tinha um pouquinho de dificuldade também, ela também era alemoa, né! daí eu explicava, daí eu explicava o que queria dizer que instrumento é esse, o globo, o mapa do Brasil daí eu explicava que a gente mora aqui! Da jarra, daí primeiro explicava o significado e depois e ainda muitas vezes a Joselaine e o Cleverson, até mesmo o Cleverson, ele não entendia, daí eles vinham: “mas professora eu ainda não entendi o que é isso aqui”. Daí eles vinha comigo, daí eu explicava pra eles o que queria dizer

E. – aí quando você via que não tinha jeito deles entender, daí você passava falar em alemão pra que eles entendessem ?

E.T. – Sim, verdade!

E. – Então, era uma estratégia usar a língua até pra ensinar o próprio português ?

E.T. – Sim, e já que nem você pediu pra mim, e como que é o alemão, como que a gente fala em alemão isso daqui, até agora a gente não se recorda bem, porque até a gente esqueceu um pouquinho de alemão !

E. – e esses desenhinhos aqui, você lembra alguns deles como é que você explicava pra eles ?

E.T. – esses aqui > esses?

E. – é

E.T. – é frases também!

E. – é frases! Mas e daí, aqui oh! Os nomes desses desenhos aqui, eles provavelmente sabiam os nomes desses aqui em alemão ?

E.T. – sim

E. – e aí eles não sabiam que era isso em português, né!

E.T. – é

E. – eles tinham dificuldade?

E.T. – sim, só que algumas coisas ela conseguia fazer, né! porque aí ela já era repetente, né!

E. – sim alguma coisa ela já sabia

E.T. – sim, porque ela já era repetente, o Cleverson também, aí não é que ela tinha tanta dificuldade, em algumas palavras a eu lembrei do violão, porque do violão ela não lembrou do globo também, mas agora, deixa eu vê como o da mesa, já é coisa que ela já conseguia, que é aqui no meio é mais fácil, ela tem isso.

E. – olha coisa que eu achei bem interessante, conversando com eles, com os dois, sobre o caderno, né! Foi muito interessante essa estratégia que vocês usaram pra que eles escrevessem um texto, né! vamos vê aquele do macaquinho. Eu achei interessante do macaquinho porque foi o que eles lembraram mais

E.T. – marô!

E. – marô! É Isso, esse aqui os dois riram, ela riu muito, nossa! Eu lembro desse aqui. Você lembra como é que foi esse trabalho que você fez com eles ?

E.T. – esse trabalho de primeiro, sabe! `primeira coisa que eu fiz com eles, eu pedi pra eles pintarem, pedi pra eles pintar. Daí a Joselaine, daí todo mundo achou engraçado porque o macaquinho queria colocar o pezinho na água e o tatu, daí tirou o pezinho, olha ele não quis passar pela água, daí eles riram, daí a Joselaine, que nem a Joselaine, o Cleverson – “professora mas esses bichinhos ali, o macaquinho eu conheço e o outro” Eles acharem meio difícil, né! daí eu expliquei pra eles o tatu, daí

logo expliquei pra eles qual a importância, que alguém tem tatu em casa ? Alguns tem macaquinho, sabe! Primeiro a gente conversava sobre esse conteúdo. O que seria o tatu, o macaquinho., depois eu pedi pra eles fazer um texto, até coloquei o título "o macaco e o tatu". Foi até como título.

E. – e esse texto eles escreveram por conta deles.

E.T. –É primeiro a gente fez o comentário e //

E. – e aí eles escreverem a respeito, mas aí ela já estava conseguindo escrever razoavelmente bem como uma criança que não domina o léxico do português

E.T. – sim! Que nem eu falei pra você, eu acho que eles tiveram mais dificuldade na primeira quando eles do prezinho pra então a 1ª série, daí eles já eram repetente, eles já dominavam mais, já sabiam até (?) só que o problema dela era troca de letras, né! bastante!

E. – é // isso ela ainda tem, mas é uma questão que justamente eu pretendo levantar(...)

(...)

E.T. – porque até mesmo os animais alguns não encontra tatu, o tatu até pode ser, sim, o tatu tá ali! né! no campo. Já o macaco já não é tanto, né! o macaco já é fora deles, daí eu já trabalhei no caso com eles porque é mais fácil encontrar a zona rural, até mesmo oh! O campo tem até paisagem.

E. – então você procurou escolhê assim ajustando, né!

E.T. – sim, já mais no nível deles

E. – que eles pudessem entender. E outra coisa que eu achei interessante é que eu pedi a eles que fizessem uma listinha de palavras que eles tiveram mais dificuldade pra entender, no começo e a Joselaine escreveu palavras assim: alfinete, aluno, carro, sabonete, cálice, claro, professor, etc... agora uma coisa é interessante, ela disse: "olha essa lista são palavras que eu tive mais dificuldade de aprender, mas a que mais foi difícil foi essa aqui"

E.T. – claro!

(...)

E. olha aqui comigo: alfinete tem um sentido só, né! as demais também

E.T. – ah! tá

E. – claro pode ser o tempo, o tempo claro, a roupa clara [é] e pode sê// lógico! É evidente!

E.T. – uma coisa clara!

E. – você está falando com alguém e diz, é claro! É evidente! Como essa palavra tem mais de um sentido me parece que ela se põe mais difícil pra criança entendê do que as outras

E.T. – tem mais de um sentido, mas isso acontece até na 3ª série, nesse sentido encontra bastante dificuldade [encontra bastante dificuldade]

E. – no significado das palavras e como foi seu trabalho, foi difícil ?

E.T. – Foi difícil pra mim, meu! Ainda bem que nem quando eu tinha dificuldade pedia pra as professoras, minhas professoras da didática me orientavam. Mas eu, meu! Às vezes eu pergunto, quanta coisa eu poderia fazer diferente, as outras professoras também fala sempre, fala o primeiro ano a gente sempre se condena.

(...)

E. T. – já que nós estamos fazendo o 3º magistério, a gente não tinha uma didática assim completa, daí ela pedia pra gente trazer também os caderninhos, os textos. A gente levava mais os textos. A gente analisava na sala de aula, mas depois eles virem os textos da Joselaine, do Cleverson, eles acharam excelentes, né! por eles serem de origem alemã e não no nível que eles estavam indo, já tinha outras professoras que levavam muito maiores.

(...)

E. – então se você puder mandar esses bilhetinhos, provas das crianças, eu agradeço.

E.T. – é no último dia, eu pedi pra eles escreverem tudo que eles achem da professora isso tenho guardado.

E. – Bem, Elizete, eu só tenho a agradecer sua gentileza.

ANEXO N° 6

Tema: Aula Típica

A aula típica

- L.1 P. A número 1: *Reescreva as frases e use está ou estou:*
- L.2 P. a) *Tá! Onde é que eu vou ?!*
- L.3 (vários alunos) *Você sabe onde é que eu vou ? //*
- L.4 *É tudo com eu*
- L.5 (A4) *eu sei como é que faz! É tudo com estou, estou, estou,*
- L.6 P. *Reescreva a frase de outro jeito*
- L.7 P. *Daniela!*
- L.8 P. *A senhora sabe que hoje é os anos de Dinha ?*
- L.9 A2 *Hoje é os anos de Dinha !*
- L.10 A1 - *Claudia e eu vamo nos anos de Dinha !*
- L.11 A2 *Não tem nada como fazê aqui !!... (fala entre sorriso)*
(fala incompreensível)
- L.12 P. *Observe o exemplo e continue no seu caderno:*
- L.13 P. *A gente compramos.*
- L.14 P. *A gente compra*
- L.15 P. *Cleverson !*
- L.16 P. *A gente plantamos muda de café*
- L.17 A4 *Nós plantamos muda de café*
planta
- L. 18 P. *A gente muda de café*
- L. 19 A2 *A gente planta !*
- L. 20 A1 *Nós plantamos muda...*
- L. 21 P. *A gente planta muda de café*
- L. 22 P. *Joselaine !*
- L. 23 P. *A gente brincamos de plantar*
rá
- L.24 A5 *A gente brinca de plantar*
brinca !
- L. 25 P. *A gente de plantar*

brin

- L.26 A2 A gente ca ?
- L.27 P. *Ou: A gente brincou de plantar*
- L.28 A2 Eu fiz: a gente brinca:mos
- L.29 P. *Não!*
- L.30 A4 A gente brinca de plantar
- L.31 P. *Ao escrever as frases use: nosso, nós, para nós, conosco no lugar das pala-*
- L.32 *bras destacadas: A gente conhece a mãe de Pimbinha*
- L.33 *Nós conhecemos a mãe de Pimbinha*
- L.34 *Essa: o presente da gente para Dinha é muito simples.*

sim

- L.35 A1 O nosso presente para Dinha é muito ples.
- nosso*
- L.36 P. *O presente para Dinha é muito simples*
- L.37 A4 Eu fiz: o nosso presente é muito simples para Dinha!
- car* *teu*
- L.38 P. *Não! a gente tem que tro a palavra, é retirar e você inver*
- L.39 A2 Eu troquei assim: O meu presente para Dinha é muito sim ples.
- nosso*
- L.40 P. *O presente para Dinha é muito simples*
- L.41 *Fábio!*
- L.42 P. *mãe conta uma história pra gente*
- L.43 A3 Mãe! conta uma história para nós.
- L.44 P. *Para nós*
- L.45 (vários alunos) eu fiz pra nós.
- L.46 A3 e A4 eu também fiz pra nós
- para nós!*
- L.47 *Não é pra nós é*
- ra*
- L.48 A1 Pa nós!

- L.50 A5 Pedro Bloch fala muito sobre nós.
- L.51 P. *fala muito sobre nós // (tom de aprovação)*
- L.52 *Pimbinha vai com a gente!*
- L.53 A2 A gente vai com Pimbinha!
deu ?
- L.54 P. *Não enten*
- L.55 (vários alunos) Pimbinha vai conosco
- L.56 P. *Pimbinha vai conos A forma pra ser trocada é a destacada //*
co
teu
- L.57 *que você tem que troca e você inver a frase!*
- L.58 P. *Ele brincará na terra. Eles brincarão na terra.*
- L.59 *Ela ensinará a lição //*
- L.60 (vários alunos) Elas ensinarão a lição.
- L.61 P. *O menino comprará o presente.*
- L.62 *Joselaine!*
- L.63 (aluna responde) Os meninos comprarão o presente.
- L.64 P. *O senhor voltará imundo! Edson!*
- L.65 (aluno responde) Os senhores voltarão imundo.
- L.66 P. *Você apanhará de sua mãe*
- L.67 A4 *Vocês apanharão de suas mães*
- L.68 P. *Pimbinha é criativo. Ele é sadio. Ele gosta de brincar*
- L.69 *Pimbinha é criativo // sadio e gosta de brincar*
- L.70 *A mãe reclama // Ela fala muito // Ela está sempre de mau humor.*
- L.71 A1 *A mãe reclama // ela está sempre de mau humor*
- L.72 P. *A mãe reclama // fala e está sempre de mau humor.*
- L.73 (vários alunos) *fala muito! está sempre de mau humor.*
- L.74 P. *A mãe reclama (vírgula) fala muito (vírgula) está sempre de mau humor*
- L.75 A2 *E esse!*
- L.76 P. *O garoto estuda // Ele aprende // Ele passa de ano.*
- L.77 (vários alunos) *O garoto estuda e aprende //...*
- L.78 P. *O garoto estuda (vírgula) aprende e passa de ano*

L.106 A4 Eu já tô na quatro

L.107 Conversas paralelas: O meu irmão foi esperto, ele pego e rasgo uma folha do

L. 108 caderno...

L.109 A2 Professor! vai te prova na 4ª feira ?

L.110 A4 Tava difícil aquela prova, né ? Todos tirarem zero

L.11. Todos tirarem zero

ANEXO Nº 7

Tema: *cópia de exercícios realizados nos cadernos de alunos*

Ela e Pininha gostam de Brincar.
Eles gostam de Brincar.

A Mãe e a grande
conversaram.
Eles conversaram.

D. Eu e minha sogra amigas
nos damos amigas.

J. Mãe e eu dialogamos
muito.

Eu dialogamos muito.

J. Ela e ela são criativas
e elas são criativas.

A Passé para plural. Coloque
no caderno:

as 2 meninos e 2 diferentes do seu
amigo.

Escreva a
PS A Família tinha um problema
difícil para resolver.

A família tinha um problema
difícil para resolver.

Presenciamos respeito a regra
de jogar palavras capitais a
juízo de fogo.

A Sou mais calma quando
me diverto.

Eu sou mais calma quando
e sou pai sobre outro canal.

B) Copie as frases completando-as
com as palavras de quadro
quês, quemos, dois, fizemos
quêsamos por

D) Que pegamos algo. ✓

B) Eu — a mamada. ✓

B) Eu — e diferente. ✓

D) Eu — entolei os cabelos. ✓

B) Eu — cámar. ✓

B) Eu — piquei tanto. ✓

m) Eu — não medrosos. ✓

Y) Que palavra aparece

dentro das palavras

derivadas? Responda oralment.

a) Surrice Burro. ✓ Buro

B) entrelady obstruclade y etila

C) cabelois calicelura x cabelo

D) medrosa cereafosa x medo

E) borbata cigjanda x banco

B) mundial geera x mundo

B) satoro deycitara x feita

D) pessoament de pccccc... pensa

Q93

5) Ao escrever as frases use sempre
nos, party, nos, conosco no
lugar das palavras destacadas:

a) A gente conhece a mãe do Pininho
Nois conhecemos a mãe do Pininho

B) O presente da gente parafininho e
muito simples. O presente não é
para Pinho é muito simples. ✓

C) Mãe conta uma história pra gente?
Mãe conta uma história pra gente? ✓

D) Pedro block fala muito sobre
a gente sobre Pedro block fala muito sobre
sobre nos. ✓

E) Pininho vai com a gente.
Pininho vai com a gente. ✓

B) Ussou e contamus no seu caderno
Eu e Pininho gostamos de brincar
nos gostamos de brincar. ✓

PIMBINHA

(PIMBINHA, Pedro Bloch, Editora Moderna, São Paulo, 2ª edição, 1983, pp. 22-23.)

- Mãe!
- Que é?
- Posso brincar de plantar? A tia ensinou.
- E sujar mãos e roupa de terra?
- Plantar tem que ser na terra, né?
- Por que é que você, menino, não desgruda de mim e me deixa em paz?
- Tá. Onde é que eu vou?
- Se sair daqui, apanha.
- A senhora sabe que hoje é os anos da Dinha?
- Ah, é? E o que é que eu tenho com isso?
- Posso ir lá?
- E você tem presente?
- A gente compramos.
- A gente compra.
- Que bom, mãe!
- Tô só corrigindo!
- Ah! Mas a gente podia, né?
- E eu tenho lá tempo pra essas tolices?
- Não tem. Mas vai ser lindo, mãe. Legal, paca! Vai ter doce, cinema e palhaço, mãe. Pa-lha-ço!
- Sei. E, depois, o senhor me volta imundo e com dor de barriga. Vá, menino, vá brincar de uma vez. Não me arrelia.
- Brincar de quê, mãe? Com quem?
- Eu é que vou saber? Você, assim, parado, só pode estar doente.
- Tou, não, mãe. Tou só precisando de gritar.
- Gritar pra quê?
- À toa.
- É como diz o Pedro Bloch, mesmo: — Criança tem cada uma!
- Quem é o Pedro Bloch? — quer saber Pimbinha.

Não int-

Prática da Leitura

Faça as atividades no seu caderno.

1. O texto Pimbinha é um **diálogo**. Uma conversa entre duas personagens. Quais são elas?
2. É hora de leitura dramatizada!
 - Precisamos escolher as personagens:
 - Pimbinha, o menino.
 - A mãe de Pimbinha.
3. Substitua as palavras destacadas por outras de igual sentido. Escolha-as no quadro abaixo:

se afasta aborreça asneiras aniversário sujo

- a) Você não **desgruda** de mim.
 - b) Hoje é **os anos** da Dinha.
 - c) Não tenho tempo para **tolices**.
 - d) O senhor volta **imundo**.
 - e) Não me **arrelia**.
4. Copie a frase que não dá a mesma informação em cada quadro:

Você, assim, parado, só pode estar doente.

Você, assim, quieto, pode estar com problema de saúde.

Você, assim, inquieto, só pode estar com febre.

Estou precisando gritar à toa.

Estou precisando elevar a voz sem razão.

Estou precisando murmurar.

Criança tem cada uma!

Criança tem cada resposta!

5. **Palavras com significados diferentes:**

Observe com atenção:

apanha	leva uma surra.
apanha	colhe.

Qual o significado da palavra **apanha** nas frases a seguir?

- Aquele menino **apanha** as frutas da laranjeira.
apanha = ✖
- Pimbinha sempre **apanha** de sua mãe.
apanha = ✖

6. Copie a resposta certa para cada item:

a) Pimbinha não tinha muita **liberdade**.

- alegria
- direito de fazer o que deseja.

b) Tou só **corrigindo**.

- remendando
- arrumando

c) **Legal, paca!**

- muito bacana
- muito divertido

7. Copie os fatos pela ordem do desenvolvimento no diálogo:

- Pimbinha gostaria de ir à festa da Dinha.
- Pimbinha quer brincar de plantar.
- Pimbinha e sua mãe poderiam comprar um presente.
- O garoto precisa gritar à toa.
- Pimbinha voltaria imundo e com dor de barriga.

8. Quais as **características** da mãe de Pimbinha? Copie somente as frases verdadeiras.

- a) Tem um sorriso muito bonito.
- b) É carinhosa, doce, terna.
- c) Não é amável, é seca.
- d) É compreensiva.
- e) Não dá atenção ao filho.
- f) Não é carinhosa.
- g) É legal, paca!
- h) É preocupada com a saúde do filho.
- i) É alegre.

9. Comente:

- a) Pimbinha tinha liberdade para viver o mundo da criança?
- b) Por que Pimbinha, às vezes, tinha motivos para ficar triste?
 - Porque sua mãe não era atenciosa, carinhosa e compreensiva.
 - Porque ele não podia brincar.
 - Porque ele recebia ordens diferentes.
 - Porque sua vida era monótona e chata.
- c) Pimbinha tinha motivos para gritar? Ou gritaria à toa?
- d) Você acha que criança tem **direitos**? Diga alguns.
- e) E **deveres**? As crianças também têm deveres? Diga alguns.
- f) Fale sobre um **dever seu** e que você cumpre com prazer.
- g) De que direito você não abre mão? Por quê?
- h) Quando você se sente feliz?

Prática da Análise Lingüística

1. Reescreva as frases e use **está** ou **estou**:

- a) — Tá! Onde é que eu vou?
- b) — Tou só corrigindo!
- c) — Tou, não, mãe.
- d) — Tou só precisando de gritar.

2. Reescreva a frase de outro jeito:

— A senhora sabe que hoje é os anos da Dinha?

3. Observe o exemplo e continue no seu caderno:

— A gente compramos.
— A gente compra.

- a) A gente plantamos mudas de café.
- b) A gente brincamos de plantar.

4. Ao escrever as frases use: **nosso, nós, para nós, conosco**, no lugar das palavras destacadas:

a)

A gente conhece a mãe de Pimbinha.
Nós conhecemos a mãe de Pimbinha.

b) O presente **da gente** para a Dinha é muito simples.

c) Mãe, conta uma história **pra gente**?

d) Pedro Bloch fala muito sobre **a gente**.

e) Pimbinha vai **com a gente**.

5. Continue a exercitar no seu caderno:

Ele brincará na terra.
Eles brincarão na terra.

a) Ela ensinará a lição.

b) O menino comprará o presente.

c) O senhor voltará imundo.

d) Você apanhará de sua mãe.

6. Reduza as frases a uma só. Faça isso no seu caderno:

a)

Pimbinha é criativo. Ele é sadio. Ele gosta de brincar.
Pimbinha é criativo, sadio e gosta de brincar.

b) A mãe reclama. Ela fala muito. Ela está sempre de mau humor.

c) O garoto estuda. Ele aprende. Ele passa de ano.

7. Observe e continue no seu caderno:

Eu e Pimbinha gostamos de brincar.
Nós gostamos de brincar.

Ela e Pimbinha gostam de brincar.
Eles gostam de brincar.

a) **A mãe e o garoto** conversam.

b) **Eu e Dinha** somos amigas.

c) **Mamãe e eu** dialogamos muito.

d) **Ele e ela** são criativos.

8. Ordene as sílabas e forme palavras. Escreva-as no seu caderno:

dei ca ra brin

re com mos pra

sen te pre

san do ci pre



Prática da Produção de Texto

BIOGRAFIA

Você sabe o que é uma **biografia**?

Biografia — é quando falamos sobre a vida de uma pessoa. Como ela é, o que ela fez e faz, onde ela nasceu, onde ela vive.

Leia a biografia de **Pedro Bloch**:

Pedro Bloch é uma pessoa muito especial.

Sabem por quê? Porque adora crianças e escreve muito sobre elas.

Quando era criança soltava pipa, pulou carniça, jogou bola de gude, andou de patinete, teve sua patota e juntou figurinha.

Escreveu muitos livros. Veja o nome de alguns deles:

- Pimbinha
- Pai, me compra um amigo!
- Chuta o Joãozinho pra cá!
- O garotão

Quando perguntaram a Pedro Bloch se valia a pena escrever para criança, ele respondeu:

— "Só vale. Mas elas, também, me dizem coisas fabulosas como aquela criança que me ensinou que **felicidade é gostar da vida**".

Faça uma **pequena biografia** de sua mãe, ou da pessoa que o(a) cria. Pense e escreva:

- Onde nasceu?
- Qual é o seu nome?
- Qual é a sua profissão?
- Como ela é por fora e por dentro?
- De que ela gosta?
- De que ela não gosta?
- Qual é o seu maior cuidado com relação a você?
- Vocês conversam bastante?
- O que você mais aprecia nela?

Dica: O roteiro serve apenas para despertar sua imaginação. Não desenvolva a biografia respondendo simplesmente às perguntas auxiliares.