

**MARISTELA PEREIRA FRITZEN**

***“ICH KANN MEIN NAME MIT LETRA JUNTA UND LETRA SOLTA  
SCHREIBEN”*: BILINGÜISMO E LETRAMENTO EM UMA ESCOLA  
RURAL LOCALIZADA EM ZONA DE IMIGRAÇÃO ALEMÃ NO SUL  
DO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Doutora em Lingüística Aplicada na área de Multiculturalismo, Plurilingüismo e Educação Bilíngüe.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti

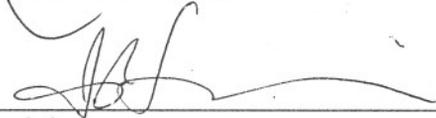
CAMPINAS

2007

BANCA EXAMINADORA



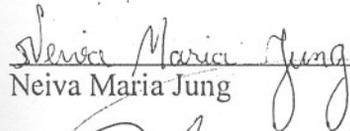
Marilda do Couto Cavalcanti



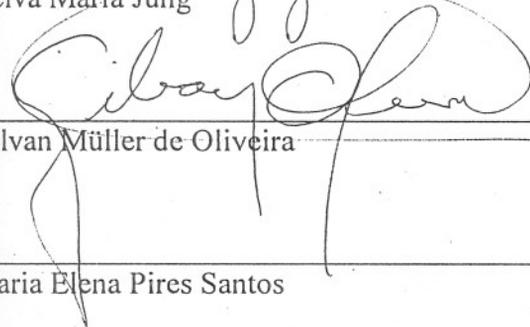
Inês Signorini



Terezinha de Jesus Machado Maher



Neiva Maria Jung



Gilvan Müller de Oliveira

Maria Elena Pires Santos

Hilário Inácio Bohn

Ângela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp**

|       |   |
|-------|---|
| F919i | <p>Fritzen, Maristela Pereira.</p> <p>“Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben”:<br/>bilingüismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de<br/>imigração alemã no Sul do Brasil / Maristela Pereira Fritzen. --<br/>Campinas, SP : [s.n.], 2008.</p> <p>Orientador : Marilda do Couto Cavalcanti.<br/>Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto<br/>de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Bilingüismo. 2. Letramento. 3. Minorias lingüísticas. 4.<br/>Identidade. 5. Interação social. I. Cavalcanti, Marilda do Couto. II.<br/>Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da<br/>Linguagem. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">oe/iel</p> |
|-------|---|

Título em inglês: “Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben”:  
bilingualism and literacy in a rural primary school located in a German immigration  
region in the South of Brazil.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Bilingualism; Literacy; Linguistic minorities;  
Identity; Social interaction.

Área de concentração: Multiculturalismo, Plurilingüismo e Educação Bilíngüe.

Titulação: Doutor em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti (orientadora), Prof. Dr.  
Gilvan Müller de Oliveira, Profa. Dra. Neiva Maria Jung, Profa. Dra. Terezinha de  
Jesus Machado Maher e Profa. Dra. Inês Signorini.

Data da defesa: 17/12/2007.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti  
(DLA/IEL/UNICAMP –  
ORIENTADORA)

---

Prof. Dr. Gilvan Müller de Oliveira  
(UFSC/IPOL)

---

Prof. Dra. Neiva Maria Jung  
(UEM)

---

Prof. Dra. Terezinha de Jesus Machado  
Maher  
(DLA/IEL/UNICAMP)

---

Prof. Dra. Inês Signorini  
(DLA/IEL/UNICAMP)

*Aos meninos e meninas da escola alvo da pesquisa,  
com o desejo de que seu bilingüismo seja  
reconhecido e desenvolvido na escola.*

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi possível graças ao apoio de várias pessoas que me acompanharam, de diferentes modos, durante o processo. Em especial, registro aqui meus agradecimentos:

À Professora Dra. Marilda do Couto Cavalcanti pela sabedoria e tranquilidade na condução da orientação do presente trabalho e pelos momentos de rico aprendizado.

Ao Professor Dr. Peter Auer pela forma gentil e atenciosa com que me acolheu na Universidade de Freiburg (Alemanha) e pelas importantes contribuições teóricas durante meu estágio e exame de qualificação na área da Sociolinguística Interacional.

Às professoras Dra. Inês Signorini e Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher pelas relevantes considerações feitas por ocasião da participação na banca de qualificação da tese.

Às professoras Dra. Angela Kleiman e Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher pelas significativas sugestões para melhoria dos rumos da pesquisa feitas por ocasião da qualificação do projeto.

À Professora Dra. Angela Kleiman e ao Professor Dr. Hilário Bohn, pela carta de recomendação ao programa de estágio no exterior do DAAD.

Ao meu marido Michael Fritzen, pela compreensão, pelo companheirismo e pela ajuda imprescindível na digitalização das gravações e na resolução de problemas técnicos com o computador. “Was wir alleine nicht schaffen, das schaffen wir dann zusammen!”

À Audrei Gesser, pelos momentos de estudo e descontração compartilhados em Campinas e pelas contribuições teórico-metodológicas ao meu trabalho. À amiga Audrei, meu carinho e admiração.

Às colegas Doreen Fiedler, Carolin Schwarz e Johanna Schöner, pela amável acolhida na Universidade de Freiburg e pelas discussões acadêmicas.

À professora Rosa e às demais professoras, funcionárias, alunos e alunas da escola alvo da pesquisa e demais membros da comunidade por terem me acolhido e permitido a realização do trabalho de campo. A eles, meu agradecimento especial e minha amizade.

Aos colegas de departamento da Universidade Regional de Blumenau (Furb) pelo apoio imprescindível com relação ao meu afastamento para a realização do doutorado. Em especial, agradeço aos amigos de coração Bethânia Coswig Zitzke, por ter-me encorajado a ir mais longe, Otilia Heinig, pelas valiosas sugestões ao trabalho, e Víctor César Nunes, pelo incentivo e amizade sincera.

Aos funcionários da Unicamp Cláudio Pereira Platero, Rosemeire Marcelino (IEL) e Denise (PRPG) pela atenção e cordialidade com que sempre me atenderam e esclareceram minhas dúvidas.

À Henriette Luise Steuck e Nélio Bauer, pelo auxílio nas transcrições de áudio e vídeo.

À Raquel Clemente, pela leitura cuidadosa da versão final do trabalho.

Aos meus queridos pais, Lígia e Dorval, por todo carinho e exemplo de vida.

Ao meu filho Pablo Felipe, pelo incentivo e compreensão.

À Universidade Regional de Blumenau (Furb) pelo apoio financeiro.

À Capes pela bolsa concedida para realização do estágio na Alemanha.

Ao DAAD pela oferta de bolsa para realização de estágio de curta duração na Alemanha, embora eu não tenha usufruído dela.

## RESUMO

O presente estudo descreve o cenário sociolingüístico de uma escola rural multisseriada localizada em zona de imigração alemã, no Sul do Brasil, e analisa as práticas sociais de leitura e de escrita construídas em sala de aula. Em consonância com a metodologia da pesquisa etnográfica e interpretativista, os registros foram gerados por meio de observação participante continuada durante um semestre na escola alvo da pesquisa, anotações de campo reelaboradas em diários, conversas informais, entrevistas, gravações de áudio e vídeo de aulas típicas, coleta de documentos, bem como participação em diversos eventos promovidos pela escola ou por outras instituições sociais da comunidade. A análise proposta neste estudo ampara-se teoricamente (i) no bilingüismo como fenômeno social e no campo da educação bilíngüe para minorias, ao focalizar o cenário sociolingüísticamente complexo; (ii) na Sociolingüística Interacional e na Etnografia Educacional, ao abordar a relação de contato/conflito entre as línguas no contexto pesquisado e na sala de aula; (iii) nos Estudos Culturais e na Sociologia, ao discutir questões de língua e identidade; (iv) nos Novos Estudos do Letramento, ao tratar dos eventos de letramento que têm lugar na escola, entre outros. As reflexões sobre os conceitos de língua e identidade apoiaram-se ainda nas discussões de Cavalcanti e César (2007) e de Rajagopalan (1998, 2006). Os resultados sugerem que o alemão como língua de herança é hoje ainda a língua de interação do grupo pesquisado, que as tensões e conflitos lingüísticos existentes na sociedade atingem a escola e que o emprego do alemão na sala de aula restringe-se em grande parte a interações face a face entre os alunos, refletindo negativamente na educação oferecida às crianças bilíngües. Com relação às práticas de leitura e de escrita observadas na sala de aula, os resultados sugerem que essas práticas não dialogam com os usos sociais feitos pelo grupo em estudo. Em síntese, o modelo de letramento que subjaz aos procedimentos didáticos registrados nas aulas observadas é o modelo autônomo de letramento (Street, 1995). No tocante às contribuições da presente pesquisa, (i) a descrição dos usos das línguas na escola e no grupo social investigado, (ii) a descrição das interações em sala de aula e das ações pedagógicas com relação à leitura e à escrita, além (iii) da problematização dos discursos hegemônicos referentes aos grupos teuto-brasileiros e às suas línguas permitem visibilizar a complexidade do contexto teuto-brasileiro pesquisado, além de trazerem subsídios importantes para a formação de professores e de professores em serviço, a fim de que os direitos lingüísticos dessas crianças bilíngües sejam reconhecidos e de que elas tenham, portanto, acesso ao letramento em português e alemão via escolarização.

Palavras-chave: Bi/Multilingüismo, Letramento, Línguas Minoritárias, Identidade, Interação Social.

## ABSTRACT

The present study describes the sociolinguistic scenario of a multileveled countryside school in a German sheltered region in the south of Brazil. Also, it analyses the social practices of reading and writing built in classroom. According to the ethnographic and interpretative research methodology, the registers came from the continuous participative observation during one semester at the researched school, note taking in diaries, informal conversations, interviews, audio and video recordings of typical classes, documents, and participation in school events as well. The proposed analysis is based on (i) the bilingualism as a social phenomenon and in the field of bilingual education for minorities; (ii) Interactional Sociolinguistics and Educational Ethnography, while studying the contact/conflict relation between the languages in the research field; (iii) Cultural Studies and Sociology, while discussing language issues and identity; (iv) the New Literacy Studies, while focusing literacy events at school, among others. The concepts of language and identity are based on Cavalcanti & Cesar (2007) and Rajagopalan (1998, 2006). The results suggests that German as a heritage language is still the language of interaction in the researched group, the linguistic tensions and conflicts in the society involves the school and the use of German in the classroom is mostly restricted to face-to-face interactions among students, which disturbs in the education offered to bilingual students. Regarding the reading and writing practices observed, the results suggest that they do not follow the group social use of language. In sum, the literacy model which comes from the didactic procedures in the observed classes is the autonomous model of literacy (Street, 1995). The research contributes for (i) the description of the uses of language in the school and in the social group analyzed, (ii) the description of the classroom interactions and the pedagogical procedures related to reading and writing, and also (iii) the problematization of hegemonic discourses referred to the Teuto-Brazilian groups and to their languages that permit to visualize the complexity of the researched field, bringing important resources to teachers formation as well aiming the recognition of bilingual children linguistic rights and giving them the opportunity of literacy in Portuguese and German at school.

Key words: Bi/Multilingualism; Literacy; Linguistic minorities; Identity; Social interaction.

## SUMÁRIO

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>01</b> |
| 1.1      | Redescobrir o alemão das cantigas de infância: minha relação com a língua alemã e o tema de pesquisa .....             | 01        |
| 1.2      | A definição da pesquisa: justificativas e perguntas que norteiam o presente estudo .....                               | 06        |
| 1.3      | Percorrendo a tese: roteiro do trabalho etnográfico .....  | 10        |
| <b>2</b> | <b>O CONTEXTO DA PESQUISA .....</b>  | <b>13</b> |
| 2.1      | Blumenau: da colonização alemã ao município .....  | 13        |
| 2.2      | Educação Bilíngüe em contexto de língua minoritária em Blumenau: do projeto construído aos novos rumos impostos .....  | 18        |
| 2.2.1    | Ensino em Blumenau: da criação de um sistema ao fechamento das escolas em função das campanhas de nacionalização ..... | 19        |
| 2.2.2    | Em busca de um recomeço: a iniciativa dos professores de alemão do município .....                                     | 23        |
| 2.2.3    | Modelo e concepção do então Projeto Escolas Bilíngües de Blumenau .....  | 29        |
| <b>3</b> | <b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PANORAMA DAS AULAS</b>  | <b>37</b> |
| 3.1      | A escola municipal e seu entorno .....   | 37        |
| 3.2      | A classe multisseriada: o espaço físico e os participantes .....   | 39        |
| 3.3      | A opção pela etnografia .....  | 42        |
| 3.4      | Geração dos registros .....  | 45        |
| 3.5      | Vivendo a identidade de pesquisadora: a entrada em campo e a experiência de estar em campo .....                       | 48        |
| 3.6      | Procedimentos de análise .....   | 55        |
| 3.7      | Panorama das aulas observadas .....  | 57        |
| 3.8      | Gêneros do discurso que circulam na sala de aula .....   | 62        |
| 3.9      | O evento aula e suas implicações em termos interacionais .....   | 65        |
| <b>4</b> | <b>O CENÁRIO SOCIOLINGÜÍSTICO DA COMUNIDADE ESCOLAR .....</b>  | <b>71</b> |
| 4.1      | Reflexões sobre o bilingüismo/multilingüismo em contexto de língua minoritária .....                                   | 71        |
| 4.2      | Problematizando o bi/multilingüismo do campo de pesquisa .....   | 79        |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| 4.3      | “A gente capta melhor em alemão”: o alemão na comunidade, usos e funções ..   | 91         |
| 4.4      | “ <i>Wie heißt du?</i> ”: o alemão na escola, usos e funções .....  | 101        |
| 4.5      | <i>Status</i> das línguas na sala de aula .....   | 105        |
| 4.5.1    | “ <i>Womma schreiben Kinder womma rechnen. No caderno de Matemática?</i> ”:<br>enfocando a alternância de línguas .....                                   | 109        |
| 4.5.2    | “ <i>Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben</i> ”:<br>considerações sobre a questão dos empréstimos .....                           | 138        |
| 4.6      | “ <i>Ich spreche anders aber das ist auch Deutsch</i> ”: línguas alemãs em conflito<br>na sala de aula e interações face a face nas aulas de Alemão ..... | 141        |
| <b>5</b> | <b>PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E DE ESCRITA NA ESCOLA .....</b>   | <b>153</b> |
| 5.1      | Em busca de compreensão do letramento na escola: aportes teóricos .....   | 154        |
| 5.2      | Perspectiva de língua(gem), gêneros discursivos e texto .....   | 162        |
| 5.3      | Usos e significados da escrita na sala de aula .....  | 164        |
| 5.3.1    | Cópia: de mera atividade escolar à cópia de charadas .....  | 165        |
| 5.3.2    | “O que Clarinha gostava de fazer?”: atividades de leitura na sala de aula .....   | 170        |
| 5.3.3    | “ <i>Isso aqui é um convite</i> ”: gêneros discursivos de outras esferas que entram na<br>sala de aula .....  | 190        |
| 5.3.4    | “Circule os substantivos próprios”: o texto como conjunto de elementos<br>gramaticais .....   | 197        |
| 5.3.5    | “ <i>Professora, é pra escrever uma história ou um texto?</i> ”: produção textual na<br>sala de aula .....  | 199        |
| 5.3.6    | A escrita que faz sentido: eventos de letramento que atendem a uma<br>necessidade real de comunicação .....   | 226        |
| 5.3.7    | “ <i>O nosso português é muito complicado</i> ”: representações da professora sobre<br>o sistema de escrita .....   | 231        |
| 5.3.8    | “ <i>O Leandro ainda não acertou tudo</i> ”: a valorização do erro na escola ou a<br>ideologia do dom às avessas .....                                    | 240        |
| 5.3.9    | “ <i>Não é Winschlein é Wünschlein!</i> ”: eventos de letramento em alemão na<br>escola .....   | 249        |
| 5.3.10   | Cartas da Alemanha e para a Alemanha: uma experiência de eventos de<br>letramento em alemão .....   | 257        |
| <b>6</b> | <b>ARREMATES PROVISÓRIOS E IMPLICAÇÕES DESTE ESTUDO .....</b>   | <b>263</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>277</b> |
|          | <b>ANEXOS .....</b>   | <b>289</b> |

## **LISTA DE TABELAS E FIGURAS**

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1: Gêneros discursivos em português       | 63 |
| Tabela 2: Gêneros discursivos em alemão          | 64 |
| Figura 1: Organização dos alunos na sala de aula | 41 |

## CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO<sup>1</sup>

### I. Identificação dos participantes

Os participantes alunos são apresentados por pseudônimos;

Para participante aluno/a não identificado/a na interação será usado Menino/Menina;

A professora, em interação com os alunos, é apresentada pela categoria social (professora)<sup>2</sup>.

Para participante adulto não identificado será usado Homem/Mulher.

### II. Características da produção da fala

: indica prolongamento do som precedente;

↑↓ entonação ascendente e descendente;

, indica elevação média de entonação;

? indica elevação alta de entonação;

; indica entonação descendente;

<<acc> > indica aceleração no fluxo da fala;

<<ral> > indica diminuição da velocidade no fluxo da fala e na intensidade da voz

<<f> > indica fala em tom de voz alto;

<<p> > indica fala em tom de voz baixo, piano;

<<rindo> > fala produzida com risos;

ABC indica entonação enfática (maiúscula);

!AB! indica entonação extra-enfática;

a-ma-nhã indica fala soletrada/pausada.

### III. Fala simultânea e sobreposição de fala

[indica início de sobreposição de fala ou fala simultânea

= indica que um turno ou segmento de fala é imediato ao próximo;

/ indica uma interrupção abrupta.

### IV. Intervalos intra e interfalas

(.) marcação de micropausa;

(--) marcação de pausa estimada entre 1.0 e 2.0 segundos;

(3.0) indica pausa estimada.

### V. Outras convenções

( ) indica segmento de fala incompreensível;

((abc)) indica detalhes não verbais da interação ou da cena conversacional observados pela pesquisadora;

(xxxx) transcrição de palavra ou expressão presumível;

(...) indica que parte da fala foi omitida pela pesquisadora;

→ indica turno relevante.

---

<sup>1</sup> Sistema de transcrição adaptado de Selting et alli (1998).

<sup>2</sup> Vide justificativa no Cap. 3, Procedimentos Metodológicos.

## **1 INTRODUÇÃO: O TEMA DE PESQUISA, A PESQUISADORA E O ESTUDO ETNOGRÁFICO**

Início o presente estudo etnográfico fazendo um relato de minha ligação pessoal com o tema de pesquisa, o bilingüismo/multilingüismo em uma escola rural localizada em zona de imigração em Blumenau (SC), e de como essa relação se construiu ao longo da minha trajetória de vida e acadêmica. Em seguida, exponho o desenho da pesquisa, as justificativas para a realização do presente estudo e as contribuições teóricas que ele pode trazer para a problematização e compreensão da realidade sócio-histórica e cultural na qual estão imersos os atores sociais deste estudo. Os objetivos e as questões que norteiam esta pesquisa são tematizados na seqüência. Finalizando a introdução, percorro a tese, apresentando um roteiro do relatório etnográfico.

### **1.1 Redescobrimo o alemão das cantigas de infância: minha relação com a língua alemã e o tema de pesquisa**

Embora meu pai tenha adquirido o alemão como primeira língua e tenha aprendido português somente na escola, nossa família, em casa, sempre falou apenas português. A língua alemã entrou em nossa infância em músicas que meu pai e minha avó nos ensinavam. Enquanto a família, meus irmãos mais velhos e meus pais, morou em Indaial<sup>1</sup>, SC, ainda havia o contato com a língua de imigração, pois na vizinhança havia famílias que mantinham o alemão tanto no domínio privado como nas esferas sociais públicas.

---

<sup>1</sup> O município de Indaial fez parte da então Colônia Blumenau e, mais tarde, do município de Blumenau. Emancipou-se em 1893.

Em Gaspar<sup>2</sup>, SC, onde cresci, pouco se ouvia o alemão na região urbana do município. Aliás, não tenho nenhuma lembrança de ter ouvido a língua alemã em conversas em ambientes públicos. Meu pai conta que quando mudou-se para Gaspar, numa ocasião em que foi falar com uma senhora de idade, de sobrenome alemão, pensando que a mulher só falasse alemão, iniciou a interação em alemão. Depois esse episódio teria se transformado em motivo de zombaria/chacota no local de trabalho de meu pai, pois não era comum em Gaspar falar-se alemão como em Indaial, cidade natal de meu pai. A partir desse dia, conta ele, não falou mais alemão em Gaspar e isso o afastou da língua do seu grupo étnico. Seu irmão mais velho, porém, um pequeno agricultor que permaneceu em Indaial, ainda conserva hoje a língua de herança<sup>3</sup>, inclusive em esfera pública, como na feira onde vende seus produtos.

Passei a ter consciência da realidade bilíngüe/multilíngüe<sup>4</sup> na qual meu pai crescera, quando já era adolescente e ouvia passagens de sua história de escolarização. Ele e seu irmão um ano mais velho entraram no mesmo ano na escola, em 1940. Esse foi um período traumatizante para os teuto-brasileiros, pois estava no auge a campanha de nacionalização da ditadura de Vargas (1937-1945). Como na família do meu pai, a língua de interação em Blumenau (vide dados do IBGE de 1940 no Cap. 4) e na maioria das cidades que fizeram parte do município, no Vale do Itajaí<sup>5</sup>, era o alemão, tanto no âmbito familiar como nas relações sociais. Era natural que as crianças aprendessem o português somente na escola. No entanto, com as pressões de assimilação à cultura dominante que culminaram com a

---

<sup>2</sup> O município de Gaspar localiza-se a 14 km a leste de Blumenau. Embora o povoamento da região hoje pertencente a Gaspar tenha iniciado antes da fundação da Colônia Blumenau, administrativamente Gaspar fez parte do município de Blumenau durante quase meio século, emancipando-se em 1934.

<sup>3</sup> Utilizo o termo “língua de herança” para referir-me provisoriamente à língua do lar, língua aprendida em casa pelos teuto-brasileiros, termo que tem sido empregado em pesquisas e programas de educação bilíngüe nos Estados Unidos e no Canadá. Reconheço que qualquer nomenclatura utilizada pode gerar problemas, principalmente quando se pesquisam contextos de imigração, pois as línguas faladas pelos grupos étnicos são, não raro, estigmatizadas. Por isso todo termo escolhido precisa ser problematizado.

<sup>4</sup> Quando uso a expressão realidade *bilíngüe/multilíngüe*, refiro-me, apoiada em Cavalcanti (1999), por um lado, ao contexto sociolinguístico bilíngüe (alemão/português) da região e, por outro, ao bidialetalismo, em que o português padrão concorre com o português falado pelo grupo teuto-brasileiro, o que caracteriza o contexto como multilíngüe. É importante lembrar ainda que Blumenau, fundada em 1850, apesar de ter sido a maior colônia alemã da América do Sul, também recebeu imigrantes de outros grupos étnicos como italianos e poloneses, o que tornou o quadro sociolinguístico da região do Vale do Itajaí ainda mais complexo, com a coexistência de várias línguas de imigração.

<sup>5</sup> Situo o Vale do Itajaí por ser o campo desta pesquisa, mas esse era o cenário que se apresentava em várias outras regiões de imigração, especialmente no Sul do Brasil.

proibição da língua de herança, inclusive em esferas privadas, para a maioria das famílias não restava outra opção senão se trancarem em suas casas, com medo dos delatores, pois eram aplicados castigos físicos e prisão para os que insistissem em continuar falando a língua de imigração. Na região do Vale do Itajaí, ainda hoje, não é difícil encontrar descendentes de alemães que tenham sofrido com a violência física e moral praticada contra os teuto-brasileiros.

Na escola, meu pai e meu tio, juntamente com outras crianças teuto-brasileiras, foram alvo de discriminação, por carregarem o estigma do “pecado da origem errada” (Bauman, 2003, p. 87), sendo chamados pelos colegas “brasileiros” muitas vezes de “quinta coluna”, numa menção ao nazismo. Também a professora, que não falava alemão, impunha um regime rígido de proibição do alemão, além de instaurar um clima de pavor entre as crianças, com histórias sobre as punições estabelecidas para quem não cumprisse a lei. Meu pai e meu tio, além de outras crianças teuto-brasileiras, chegavam, então, em casa e contavam essas histórias aos pais que se viam forçados a abandonar sua língua de herança. Além da experiência de discriminação e segregação vivida na escola, meu pai e meu tio também experimentaram o fracasso escolar. Ambos reprovaram na primeira série.

Quanto a mim, durante o período de minha formação no curso de Letras da Furb – Universidade Regional de Blumenau –, já comecei a atuar como professora no segundo ciclo do ensino fundamental (3<sup>a</sup>. e 4<sup>a</sup>. séries) em um bairro de Blumenau onde havia crianças que ainda falavam o alemão em casa. Percebendo as marcas do alemão no português dessas crianças, fiquei preocupada, pois não sabia como lidar, didaticamente, com a situação em sala de aula, a fim de poder ajudar as crianças no aprendizado do português escrito. Lembro-me de ter levantado essa questão entre os docentes do curso de Letras durante um evento na Furb, mas a complexidade sociolingüística na qual nós, professores em formação, estávamos imersos nas escolas onde atuávamos não fazia parte do currículo do curso e das discussões em sala de aula na universidade. A formação que recebi estava baseada no mito do monolingüismo (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005; Bagno, 1999; Cavalcanti, 1999), que invisibilizava, na esfera acadêmica, o contexto multilíngüe da região do Vale do Itajaí. No entanto, o bilingüismo de inúmeras crianças especialmente de escolas mais afastadas do centro urbano, denunciava a inconsistência da tese do

monolingüismo. Assim, o tratamento dado a essas crianças bilíngües, tanto por mim como por grande parte dos professores do ensino fundamental, às vezes sensíveis até ao português com marcas do alemão dos alunos, passou à margem da cultura e da língua dos grupos teuto-brasileiros, por (i) não reconhecer o bilingüismo desses grupos, por (ii) centrar o ensino no português como língua hegemônica e oficial do país e pelo (iii) apagamento das línguas minoritárias na escola. Para mim, inserida nos discursos hegemônicos de desvalorização das línguas de imigração, o conflito lingüístico não era visível, tampouco tinha uma idéia clara sobre as questões políticas e de poder subjacentes à realidade multilíngüe de Blumenau e região.

Mais tarde, no curso de Mestrado, quando então atuava com a educação de jovens e adultos, pesquisei alunos/as de duas instituições de Educação de Jovens e Adultos de Gaspar e o processo de sua reinserção na escola (Pereira, 1999a). Meu objetivo principal foi compreender as razões que levaram jovens e adultos a interromperem sua trajetória escolar, as razões que os traziam de volta e o que esperavam da escola nesse período de sua vida.

Quando, então, passei a lecionar na Furb e na Unifebe, em Brusque, SC, com a formação de professores, voltou à tona minha inquietação com a educação de crianças de zonas de imigração da região. Em Brusque, alunas do curso de Pedagogia, em sua maioria já professoras das séries iniciais, traziam ainda relatos de comunidades ítalo-brasileiras nas quais atuavam. Havia, portanto, uma questão étnico-lingüística latente que não poderia mais ser ignorada nos cursos de formação de professores. Comecei a me inteirar sobre o tema bilingüismo/multilingüismo e a fazer uma busca de pesquisas sobre a realidade pluricultural da região.

No Mestrado em Educação da Furb, que existe há 15 anos, não há uma linha de pesquisa que contemple estudos sobre as comunidades bilíngües/multilíngües de Blumenau e região e sua relação com a escolarização. Aliás, o tema bilingüismo parece estar apagado nos cursos da universidade. Não existe consciência da realidade particular das zonas de imigração e do preconceito que há na região contra as línguas minoritárias, especialmente o alemão que continua sendo língua de interação, principalmente em áreas rurais do município. O que circula tanto fora do âmbito acadêmico e nos corredores da universidade são os discursos hegemônicos de representações que estigmatizam o alemão falado na

região. Somente na área de História (vide Petry, 1982 e Cipriani, 2006) e na área de Educação Matemática (vide Gaertner, 2004), há registros de pesquisas. Petry (op. cit.) focaliza os clubes de caça e tiro de Blumenau. Cipriani (op. cit.) fez um estudo da Escola Normal Pedro II e as relações de poder entre o corpo docente e discente nas décadas de 1940 e 1950, enquanto Gaertner (op. cit.) pesquisou o currículo da *Neue Deutsche Schule* (Escola Nova Alemã) no período de 1889 a 1968. Mailer (2003) inaugurou um estudo na área da Lingüística, no Programa de Pós-Graduação da UFSC, e apontou a necessidade urgente de mais pesquisas serem desenvolvidas a fim de se desvelar o cenário sociolingüístico de Blumenau.

Como professora do Departamento de Letras da Furb desde 1999, entendo que tenho uma responsabilidade pedagógica com relação aos professores que estamos formando na universidade e uma responsabilidade social com relação aos grupos de línguas minoritárias da região. Não é raro encontrar alunos na universidade, vindos de Blumenau e cidades vizinhas do Vale do Itajaí, que ainda aprenderam alemão no âmbito familiar e o conservam nas interações familiares. Com essas reflexões em mente, passei a me questionar sobre meu papel como docente em cursos de formação de professores e a função social da universidade de gerar conhecimento, de gerar compreensão da realidade que a cerca a fim de melhorar as relações humanas na sociedade. Era preciso assumir uma postura crítica e investir na minha própria formação. Diante do desafio, vislumbrei a possibilidade de aliar uma meta profissional antiga – fazer um curso de doutorado – ao desenvolvimento de uma pesquisa que contemplasse o contato/conflito étnico-lingüístico no campo da educação em Blumenau. Foi durante as minhas buscas que descobri na Unicamp a área de pesquisa *Multiculturalismo, Plurilingüismo e Educação Bilíngüe*, dentro do Programa de Lingüística Aplicada, no qual encontraria o amparo teórico e metodológico necessário para desenvolver uma pesquisa na área do bilingüismo/multilingüismo como fenômeno social.

Antes disso, em 1995, uma mudança na minha vida pessoal me oportunizou a reaproximação com a língua alemã das cantigas de infância. Casei com um alemão, da Alemanha, como é necessário acrescentar aqui na região, conforme será esclarecido no Cap. 4. Com isso, passei a conviver com alemães, meu marido e familiares, e a iniciar o aprendizado da língua de herança de minha família paterna.

## 1.2 A definição da pesquisa: justificativas e perguntas que norteiam o presente estudo

Com o propósito na agenda de compreender o cenário pluricultural e lingüístico da região, ainda pouco conhecido para mim e para as pessoas de uma forma geral, procurei estabelecer um primeiro contato com escolas multisseriadas municipais, localizadas na zona rural do município de Blumenau, onde a língua alemã se refugiou como conseqüência das campanhas de nacionalização, em especial durante o Estado Novo (1937-1945). Parti do levantamento feito por Mailer (2003) com professores da rede municipal de ensino. Segundo a autora, há onze escolas rurais multisseriadas localizadas em comunidades bilingües<sup>6</sup>, entre as quais, em pelos menos oito, as crianças ainda aprendem a língua de imigração na família, embora seu uso hoje esteja restrito em grande parte apenas à oralidade<sup>7</sup>.

A escola configurou-se para mim o cenário ideal para o desenvolvimento de minha pesquisa. Entendo que a escola constitui um *locus* de interpenetração e atravessamento de muitas vozes, oriundas dos próprios atores sociais que compartilham esse espaço diariamente (alunos, professores, funcionários, pais), dos membros da comunidade que se relacionam com a escola (representantes de associações comunitárias e religiosas, do comércio e indústria locais) e dos órgãos oficiais que normatizam as atividades da escola (autoridades municipais, entre elas do sistema formal de ensino). A escola, com isso, se transforma num espaço onde transitam e convivem pessoas, em que várias ações no âmbito pedagógico (e, por isso, político, como sempre frisou Paulo Freire) e social são continuamente postas em práticas, gerando necessariamente tensões. A sala de aula, por sua vez, constitui o *locus* das interações face a face entre professores e alunos em busca da formação de contextos de aprendizagem.

---

<sup>6</sup> Há registros de uma escola rural, na divisa com o município de Massaranduba, onde há ainda um número expressivo de alunos que fala polonês (Mailer, 2003).

<sup>7</sup> Na verdade, como reconhece Mailer (2003), ainda não foram realizados estudos que descrevam o bilingüismo nesses grupos sociais. O que existe hoje é apenas a constatação *in loco* da coexistência das línguas (o alemão e o português falados pelos grupos). Decorre daí a necessidade de se começar a pesquisar áreas rurais do município a fim de, entre outros objetivos, compreender-se a realidade sociolingüística de Blumenau para o estabelecimento de políticas lingüísticas locais.

Com base nesses pressupostos e nas visitas que fiz a algumas escolas indicadas no levantamento feito por Mailer (2003), defini, com o apoio das professoras locais, uma escola multisseriada localizada ao norte do município de Blumenau, como alvo da pesquisa. Tanto a escola como a comunidade eram ainda desconhecidas para mim. O caminho metodológico adotado foi a etnografia como princípio de pesquisa e a visão interpretativista (Erickson, 1986, Moita Lopes, 1994) das ações e do mundo cotidiano dos participantes, com o desafio de responder à pergunta que Erickson e Wilson (1982) consideram central em estudos etnográficos: *o que está acontecendo aqui?*

Os objetivos primeiros delineados para esta pesquisa foram (i) *descrever o cenário sociolingüístico da escola* e (ii) *compreender os usos sociais da leitura e da escrita na sala de aula e suas implicações com o status das línguas na escola, no grupo teuto-brasileiro e na sociedade majoritária*. Já nas primeiras visitas à escola e à comunidade, fui surpreendida pela curiosidade de um aluno da 3<sup>a</sup>. série que me abordou, quando me aproximava do portão da escola, com a pergunta: “*Wie heißt du?*” (qual teu nome/como te chamas?). Não foi difícil perceber a presença marcante da língua alemã nesse contexto bilíngüe, apesar do não reconhecimento desse bilingüismo pela sociedade hegemônica e pelos próprios membros do grupo, em função da estigmatização de sua língua de herança. Esse fato por si só já justificaria a relevância do presente estudo. No entanto, as razões que justificam esta pesquisa pretendem ir além do reconhecimento da situação de bilingüismo do grupo étnico-lingüístico. É preciso problematizar a questão da estigmatização da língua alemã falada em Blumenau e do português dos grupos teuto-brasileiros, seja na esfera acadêmica, seja em outras esferas sociais, a fim de desconstruir compreensões naturalizadas em relação à identidade étnico-lingüística alemã. Para tanto, acredito que a discussão deva partir da própria noção de língua e de dialetos, que circulam nos discursos hegemônicos e na academia, e do *status* da língua oficial do país em confronto com as línguas minoritárias. O primeiro passo está justamente em, por meio do desenvolvimento da pesquisa, dar voz aos atores sociais que atuam nesse cenário, descrever as práticas sociais que as pessoas vivem, descortinar a realidade escolar de um ensino monolíngüe em contexto bilíngüe e compreender como se constroem práticas sociais de leitura e escrita nas interações face a

face na sala de aula, a fim de gerar compreensão mais clara e aprofundada do ambiente multilíngüe do grupo social em estudo.

Com esses subsídios em mãos, isto é, por meio da constatação da realidade estudada, da construção de novos saberes sobre ela, “tornamo-nos capazes de intervir na realidade”, como postula Freire (1996, p. 77). Embora a pesquisa não se caracterize como intervencionista, tenho consciência de que o ‘fazer pesquisa dentro da academia’ implica necessariamente a dimensão política, pois a análise que aqui proponho não deixa de ser uma tentativa de influenciar na forma como a realidade se apresenta e de ecoar e intervir nessa realidade (Rajagopalan, 2006). A partir desse pressuposto, acredito que a pesquisa poderia contribuir para a valorização do bilingüismo dos grupos teuto-brasileiros da região, em especial da comunidade estudada. Postulo ainda que as teorizações aqui construídas possam contribuir para a redefinição de políticas lingüísticas, oferecendo argumentos aos órgãos públicos a fim de que as políticas lingüísticas que já estavam em curso<sup>8</sup> no município sejam retomadas e reavaliadas. Dessa forma, seria possível pensar alternativas para a escola em foco e outras em contextos similares do município com o objetivo de melhorar a educação oferecida a crianças bilíngües de Blumenau, garantindo-lhes seu direito ao bilingüismo<sup>9</sup> (Hornberger, 2001).

Outra razão igualmente relevante para a realização deste estudo e ligada estreitamente à anterior está nas contribuições que esta pesquisa poderia trazer no tocante à formação de professores e de professores em serviço, com a inclusão no currículo dos cursos de licenciatura da discussão da complexidade sociolingüística e identitária de grupos de línguas minoritárias e sua vinculação com relações de poder existentes no Brasil e na região de Blumenau.

Como pesquisa situada no âmbito da Lingüística Aplicada (LA), seu desenho, desde a concepção do projeto, rejeita o enquadramento em uma disciplina apenas ou a

---

<sup>8</sup> Já havia sido elaborado no município o *Projeto de Política Lingüística para a Língua Alemã em Blumenau*. Esse assunto será retomado em detalhes no Cap. 2.

<sup>9</sup> Hornberger (2001) define o bilingüismo como “toda e qualquer instância em que a comunicação ocorre em duas (ou mais) línguas em torno do material escrito. Um indivíduo, uma situação e uma sociedade podem todos ser bilingües: cada um deles pode ser uma instância de bilingüismo”. Hoje, no grupo social pesquisado, o bilingüismo não atinge a sociedade como um todo, já que apenas os mais velhos tiveram acesso a ele, seja por meio da igreja ou pela escola antes das campanhas de nacionalização, como será visto no Capítulo 2.

subordinação à Lingüística como disciplina mãe, na qual buscaria as teorias para serem aplicadas, como tem alertado Cavalcanti (1986, 1998). Ao contrário, as teorizações aqui presentes pretendem estar mais próximas do que Moita Lopes et alli (2006) propõem como uma Lingüística Aplicada INdisciplinar [grifo dos autores], isto é, que transgride os limites disciplinares fechados. Nessa nova visão de LA está “implícita a possibilidade política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc” (Moita Lopes, 2006, p.27). Diante, pois, do desafio de ter no centro de discussão da presente pesquisa um grupo de língua minoritária, cujas vozes reclamam serem ouvidas e entendidas, optei pelo viés teórico que possibilitasse dialogar e compartilhar questões com várias disciplinas (Antropologia Educacional, Sociologia, Etnografia, para citar apenas algumas áreas, incluindo também a Lingüística), na abordagem do mundo e da vida desses sujeitos sociais marginalizados, situados em um contexto sócio-histórico, político e ideológico específico.

Mais especificamente, para empreender este estudo etnográfico, partindo do tema da pesquisa, da sua natureza e da minha “paisagem ontológica<sup>10</sup>” (Holmes, 2007), orientei-me pelos princípios teórico-metodológicos do bilingüismo como fenômeno social (Romaine, 1995; Grosjean, 1982; Hamel, 1989, 2003; Cavalcanti, 1999, 2001; Maher, 1996, 2007), dos estudos do letramento como práticas sociais situadas (Street, 1995, 2000, 2003; Barton e Hamilton, 1998; Heath, 1983; Kleiman, 1995, 2001, 2004), da Sociolingüística Interacional (Gumperz, 2002; Auer, 1990, 1998, 2007; Gafaranga, 2007; Philips, 2002; Goffman, 2002) e da Etnografia da Escola (Erickson, 1982, 1996). Diante da natureza do contexto pesquisado, em que questões de identidade e cultura estão implícitas, apoiei-me ainda em constructos teóricos dos Estudos Culturais (Hall, 2000, 2003; Silva, 2000) e do sociólogo Bauman (2003, 2005). Quanto à concepção de linguagem e de gêneros do discurso, utilizo os estudos de Bakhtin (1997, 2004) como fundamentação teórica.

---

<sup>10</sup> Holmes (2007) utiliza a metáfora da “paisagem ontológica” como, de acordo com minha interpretação, um texto multimodal que representaria a trajetória de vida e acadêmica do pesquisador, elaborada por ele mesmo, a fim de reconhecer os aportes teóricos e epistemológicos que irão influenciar suas pesquisas, isto é, que lentes ele usa para enxergar o mundo.

As questões principais, que procuram traduzir minhas inquietações com relação ao campo de pesquisa e que norteiam o presente estudo, serão apresentadas a seguir. A fim de melhor direcionar a pesquisa, a primeira pergunta central foi decomposta em subperguntas.

## **1. Como se constitui o cenário sociolinguístico da escola multisseriada alvo da pesquisa, situada em comunidade rural bilíngüe (alemão/português) de Blumenau?**

- 1.1 Que funções e *status* têm as línguas alemãs (alemão do grupo e o alemão padrão) e as línguas portuguesas (português padrão e o português do grupo<sup>11</sup>) na comunidade e na escola alvo da pesquisa?
- 1.2 Como se posicionam as professoras (professora da classe multisseriada observada e as demais professoras), a diretora e as merendeiras diante do uso do alemão na escola e em sala de aula pelos alunos/as?
- 1.3 Ocorre mudança de código na sala de aula entre as crianças? Se sim, o que sinalizam as crianças quando elas alternam as línguas?

## **2. Como se dão as práticas sociais de leitura e de escrita em eventos de letramento em uma sala de aula multisseriada da escola alvo da pesquisa?**

### **1.3 Percorrendo a tese: roteiro do trabalho etnográfico**

Com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa, o trabalho está organizado da seguinte forma. Neste capítulo introdutório, faço inicialmente um relato de minha relação com o tema de pesquisa e, em seguida, apresento as justificativas para o desenvolvimento do presente estudo e as perguntas que o nortearam.

No Capítulo 2, apresento um breve panorama do contexto em estudo, desde as questões da imigração alemã que resultaram na fundação da então Colônia Blumenau, até o

---

<sup>11</sup> Utilizo “português do grupo” para referir-me ao português falado pelos membros do grupo teuto-brasileiro alvo da pesquisa, que se difere do português falado por não teuto-brasileiros. Optei por não dar um nome específico a essa língua para não correr o risco de passar um juízo de valor negativo ou de hierarquizar as línguas presentes no campo em estudo, como ocorre freqüentemente quando o pesquisador nomeia fenômenos estudados e se vê preso às limitações da própria nomenclatura escolhida.

cenário atual da pesquisa, onde se localiza a escola rural multisseriada. Como forma de ambientar a pesquisa com relação a políticas lingüísticas locais, descrevo a trajetória do projeto Escolas Bilingües do município de Blumenau e discuto sua concepção teórica.

Os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho são apresentados no Capítulo 3, no qual discorro sobre minha opção pela etnografia, sobre a geração dos registros e os procedimentos de análise, além de problematizar minha identidade de pesquisadora vivida em campo. Isso posto, apresento um mapeamento das aulas observadas e, em seguida, dos gêneros do discurso que entraram na sala de aula. Por fim, teço breves considerações sobre o evento aula na sala de aula observada. O diálogo entre os aportes teóricos que fundamentam a tese e a análise dos registros tem início já neste capítulo.

As perguntas de pesquisa passam a ser propriamente respondidas a partir do Capítulo 4, no qual faço inicialmente uma reflexão sobre o tema bilingüismo/multilingüismo e sua relação com o contexto de língua minoritária do presente estudo. Neste capítulo discuto as funções das línguas (português padrão, português falado pelo grupo, alemão falado pelo grupo e padrão) no grupo e na escola alvo da pesquisa, o *status* das línguas na sala de aula e os significados que as mudanças de código adquirem no espaço escolar.

Início o Capítulo 5 focalizando conceitos teóricos como letramento e sua relação com a educação, a perspectiva de língua(gem) adotada neste trabalho, além dos gêneros do discurso. A seguir passo a analisar os eventos de maior representatividade interacional relativos aos usos e significados da leitura e da escrita na sala de aula, tanto referentes às aulas de Português e demais disciplinas que têm como língua de instrução o português, quanto os eventos em alemão que tiveram lugar na sala de aula. No final do capítulo, descrevo uma experiência de uma aluna da 3ª. série com a leitura e escrita de cartas em alemão.

Finalizo o estudo, por ora, recuperando questões centrais da análise proposta e expondo possíveis implicações da pesquisa, principalmente no tocante à formação de professores e de professores em serviço. Discorro, ainda, sobre a necessidade e as possibilidades de continuidade de pesquisas que focalizem o bilingüismo/multilingüismo em Blumenau e na região, aliadas ao meu desejo de dar prosseguimento ao estudo do tema.

## **2 O CONTEXTO DA PESQUISA**

Apresento neste capítulo um breve panorama do contexto em estudo, iniciando pela formação das comunidades teuto-brasileiras, em especial o município de Blumenau, onde se localiza a comunidade na qual se insere a escola alvo da pesquisa. Em seguida, ainda com o objetivo de situar os elementos da paisagem, descrevo e analiso o contexto educacional, além dos recentes movimentos relacionados às políticas lingüísticas do município. Entendo que, antes de discutir os procedimentos metodológicos, é necessário que o leitor tenha uma noção do contexto sócio-histórico, cultural, político e educacional (mesmo que todos estejam implicados um no outro) do campo pesquisado, porque as opções metodológicas também se dão em função da caracterização do grupo que se pretende investigar.

### **2.1 Blumenau: da colonização alemã ao município**

Após a independência do Brasil, iniciou-se um período de colonização estrangeira, quando o país recebeu contingentes de imigrantes alemães, italianos, japoneses, poloneses, entre outros. A participação mais intensa dos alemães nesse fluxo imigratório ocorreu entre 1824 e 1930.

Em termos numéricos, os alemães ficaram aquém de imigrantes vindos da Itália, Espanha e Portugal<sup>12</sup>. Sua importância, porém, dentro do contexto imigratório brasileiro, está relacionada com o povoamento dos três estados do Sul, “em zonas pioneiras, constituindo uma sociedade culturalmente diversa” (Seyferth, 1999, p. 275).

---

<sup>12</sup> Segundo Cavalcanti (1999, p. 390), os primeiros portugueses e os africanos não são vistos como imigrantes. Aqueles “parecem ter um status superior como ‘donos/donatários’ das terras”, enquanto estes, cerca de 6 milhões de pessoas que serviram como mão-de-obra escrava, foram a razão da adoção de uma política de “branqueamento” do País, em favor da imigração européia.

As políticas de imigração do País estimulavam o ingresso de estrangeiros com o objetivo de povoar terras ditas devolutas, consideradas adequadas à instalação de agricultores livres e europeus. O sistema de ocupação do território estava centrado, inicialmente, na concessão (até 1850) e, depois, na venda de lotes para formação de pequenas propriedades agrícolas familiares. Com a promulgação da lei que aboliu o tráfico de africanos, colonos europeus poderiam substituir a mão-de-obra escrava, além de ocupar terras ainda não cultivadas, contribuindo para o desenvolvimento da produção agrícola. Aliado a isso, havia o interesse, de cunho notadamente racista, de políticos e intelectuais ligados ao governo e do próprio governo imperial na diminuição do número de negros no Brasil, com projetos de imigração de populações brancas, “para se chegar à “raça pura” (branca) através da miscigenação seletiva” Seyferth (1986, p. 54), o que caracterizou a “ideologia do branqueamento” da população brasileira, com a assimilação dos imigrantes pela população mestiça e negra.

O marco da colonização alemã no Brasil é considerado a fundação da colônia agrícola de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, em 1824, assinalando o início da colonização de terras devolutas (Seyferth, 1999). Em função dessa data, em 2004, houve comemorações no Sul pelos 180 anos de imigração alemã no Brasil.

A fundação da Colônia Blumenau, em 1850, às margens do rio Itajaí-Açu, foi idealizada anos antes pelo alemão Hermann Bruno Otto Blumenau, químico e doutor em Filosofia pela Universidade de Erlangen, Alemanha. O Dr. Blumenau planejou cuidadosamente seu empreendimento a partir de 1846, quando fez sua primeira viagem ao Brasil, ano em que 250 mil pessoas, devido a precárias condições econômicas, haviam emigrado dos estados alemães.

Na viagem, Hermann Blumenau visitou as colônias alemãs no Sul do Brasil, a fim de observar a realidade dessas comunidades, colher dados sobre o País e fazer os primeiros contatos com o Governo Imperial, no Rio de Janeiro, objetivando fundar uma colônia alemã no Vale do Itajaí. Blumenau ficou impressionado com o território brasileiro. Eis a tradução de um trecho de carta enviada a seus pais, em que descreve a paisagem encontrada: “As gigantescas árvores, cipós e trepadeiras, as diversas espécies de bambus, as

flores com suas cores incandescentes, como o vermelho escarlata, o amarelo, algumas azuis e lilás, estendendo sua sombra às margens do rio, em volta de águas plácidas” (Blumenau, 1999, p. 35).

De volta à Alemanha, em novembro de 1848, Blumenau empenhou-se em conseguir apoio dos governos de Berlim e Hamburgo, sem, contudo, obter sucesso. Recorreu, assim, aos jornais de Hamburgo e outras cidades para estimular a emigração ao Brasil. Suas impressões colhidas durante viagem em solo brasileiro foram transformadas no livro *Südbrasilien in seinen Beziehungen zur deutschen Auswanderung und Kolonisation* (Sul do Brasil em suas relações à emigração e colonização alemã) publicado na Alemanha.

Em 1999, pela passagem dos 100 anos de falecimento de Hermann Blumenau, foi lançado no Brasil o livro “Um alemão nos Trópicos: Dr. Blumenau e a política colonizadora no Sul do Brasil”, em edição bilíngüe, contendo a obra acima referida, mais outra obra do Dr. Blumenau, *Leitende Anweisungen für Auswanderer nach der Provinz Sta. Catarina in Südbrasilien* (Guia de instruções aos emigrantes para a Província de Santa Catarina no Sul do Brasil), lançada também na Alemanha em 1851.

Depois de muitas petições e propostas encaminhadas ao governo da Alemanha e do Brasil, Blumenau foi autorizado pelo Governo Provincial de Santa Catarina a fundar uma colônia como empreendimento particular para não onerar os cofres da Província. Assim, em setembro de 1850, Hermann Blumenau recebeu os primeiros 17 imigrantes alemães com os quais deu início à colonização às margens do rio Itajaí-Açu. A maioria desses colonizadores era oriunda da Prússia (antigo estado da Alemanha, das cidades de Braunschweig e Hannover) e Saxônia. Entre eles havia lavradores e profissionais liberais (ferreiro, agrimensor, funileiro). As terras, de acordo com Blumenau, foram doadas aos imigrantes, que precisaram pagar ao cofre da Colônia uma pequena quantia para demarcá-las (Blumenau, 2002).

Nos primeiros anos da Colônia, Dr. Blumenau, seu administrador, não conseguiu atrair muitos imigrantes, porque, segundo ele, o Brasil, na Alemanha, “continuava sendo um país desconhecido, descrito da pior maneira possível e, por este motivo, considerado impróprio como uma nova pátria para os alemães” (Blumenau, op. cit., p. 93). Ainda de acordo com Dr. Blumenau, opiniões contrárias à emigração alemã para o Brasil alegavam

que o território era insalubre, oferecia pouca segurança, além de não haver garantia da propriedade. Silva (1972, p. 78) também confirma essa hostilidade da imprensa e do governo alemão com relação à emigração para o Brasil, agravada por Johan Jacob Sturz que, depois de ser demitido do cargo de Cônsul Brasileiro na Prússia, passou a trabalhar para outros países interessados na imigração européia.

Mailer (2003, p. 13) destaca a campanha por parte do governo alemão, na Prússia, para desestimular a emigração, tendo em vista o crescente número de inscritos para emigrar, o que comprometeria a arrecadação de impostos. Outro entrave à emigração alemã para o Brasil foi a portaria ministerial alemã, conhecida como *Von der Heydt* (1859), que proibiu emigração de prussianos para o Brasil. Essa proibição veio como resposta do governo da Prússia a denúncias de escravização de imigrantes germânicos, suíços e outros nas fazendas cafeeiras de São Paulo (Willems, 1980). Mais tarde a portaria deixou de vigorar com relação às três províncias do Sul, devido ao êxito das colônias alemãs, entre elas Blumenau.

Esse conjunto de fatores dificultou o desenvolvimento da Colônia previsto por Dr. Blumenau. Depois de dez anos de sua fundação, a Colônia contava com uma população de 943 pessoas, das quais 64 católicos e 879 evangélicos luteranos. A pedido do seu fundador, por dificuldades financeiras, a Colônia foi assumida pelo governo imperial. Hermann Blumenau continuou, porém, na sua direção até 1880, quando a Colônia foi elevada à categoria de município.

Em 1875, a Colônia recebe 1.129 novos imigrantes, a maioria (771) proveniente do Tirol austríaco, falantes de alemão e italiano. Entre os demais havia 291 alemães (prussianos e saxões), 9 suíços, 3 espanhóis, 2 belgas e 26 italianos. Os tirolezes e italianos foram assentados numa região entre a confluência do rio dos Cedros e do rio Benedito e fundaram comunidades italianas no Vale do Itajaí (hoje municípios de Ascurra e Rodeio)<sup>13</sup>. Silva (1972) menciona conflitos entre o diretor da Colônia e esses novos colonos, principalmente os italianos, gerados por diferenças étnicas e pelas condições de vida que encontraram na Colônia. Ainda de acordo com Silva, os desentendimentos, porém, foram

---

<sup>13</sup> Entre 1875 até a criação do município, em 1880, foram introduzidos na Colônia imigrantes de outras etnias. Em 1880 a população total era de 13.976 pessoas, sendo 71,5% de fala alemã, 16% de fala italiana, 10% eram descendentes de portugueses e 2,5% eram procedentes de outros países europeus (Silva, 1972, p. 237).

superados e os italianos se integraram à comunidade, contribuindo para seu desenvolvimento.

A imprensa em língua alemã teve um importante papel como veículo de expressão da etnicidade germânica e porta-voz dos interesses dos imigrantes e seus descendentes. Em Blumenau, dois jornais que mais se destacaram foram o *Blumenauer Zeitung* (Gazeta de Blumenau), fundado em 1881 por um grupo de colonos, e *Der Urwaldsbote* (O Mensageiro da Floresta), fundado em 1893 pela Conferência Pastoral Evangélica para Santa Catarina, cujo redator responsável era o pastor Hermann Faulhaber. O semanário “O Mensageiro da Floresta” afastou-se de seu caráter confessional em 1898, embora tenha permanecido sob responsabilidade da Conferência Pastoral até 1900 (Kormann, 1995). Ambos tiveram repercussão nacional e circularam até a segunda campanha de nacionalização, quando medidas do Governo Vargas (1937-1945) determinaram o fechamento de todos os órgãos de imprensa em língua estrangeira<sup>14</sup>, na verdade, língua de imigração<sup>15</sup>.

Até 1934 o território do município de Blumenau somava 10.610 km<sup>2</sup>. Depois de vários desmembramentos que resultaram em trinta e oito novos municípios, Blumenau possui hoje uma área de 531km<sup>2</sup> e conta com 261 mil habitantes, segundo dados do IBGE de 2000. Projeções estimadas pelo Instituto<sup>16</sup> indicam que em 2006 a população chegaria a 298 mil habitantes. O IPS (Instituto de Pesquisas Sociais da Furb) calcula que a população em 2006 chegaria a 300 mil habitantes. O levantamento dos técnicos do IPS<sup>17</sup> também revela que, apesar do crescimento populacional, o número de habitantes na área rural diminuiu 16% nos últimos seis anos, passando de 19.865 para 16.732 moradores no interior do município atualmente.

---

<sup>14</sup> Sobre outras importantes publicações em alemão, além de programas de rádio voltados à cultura teuto-brasileira, ver trabalho de Mailer (2003).

<sup>15</sup> Em vez de *línguas estrangeiras*, conforme consta no Decreto-Lei Federal 1.545 de 25 de agosto de 1939, utilizo *línguas de imigração*, por considerar que línguas como o alemão, o italiano, o polonês, por exemplo, foram trazidas pelos imigrantes e continuaram a ser empregadas no Brasil pelos seus descendentes em zonas de imigração. Por esse motivo não deveriam ser tratadas como línguas estrangeiras.

<sup>16</sup> Fonte: <http://www.ibge.gov.br/home/> acesso em 26/07/07.

<sup>17</sup> Fonte: Folha de Blumenau <http://www.folhad Blumenau.com.br/> acesso em 28/07/2006.

## **2.2 Educação Bilíngüe em contexto de língua minoritária em Blumenau: do projeto construído aos novos rumos impostos**

É preciso lembrar, inicialmente, conforme já destacado neste trabalho, que as políticas que vêm pautando a educação brasileira estão centradas no mito do monolingüismo (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005; Bagno 1999, 2003; Cavalcanti, 1999; Cavalcanti e César, 2007). O Brasil, até 1988, ignorava, em termos oficiais, as minorias bilíngües, como grupos indígenas, comunidades em zonas de fronteira e de imigração do País, comunidades de surdos<sup>18</sup>. A Constituição de 1988, porém, passou a assegurar às comunidades indígenas o direito à educação bilíngüe. Na prática, como lembra Cavalcanti (1999, p. 395), é o trabalho de ONGs, de indigenistas e, em grau menor, de grupos de pesquisa/ensino que tem viabilizado e assegurado a educação bilíngüe a essas comunidades. Outros contextos bilíngües continuam ainda mais esquecidos pelas políticas públicas.

Em outros países, conforme registra Pereira (1999), a oferta de educação bilíngüe está relacionada com os movimentos migratórios e lutas políticas de reivindicação de igualdade de oportunidades educacionais. É o caso, por exemplo, dos Estados Unidos, da Inglaterra e da Suíça. Já na Irlanda e País de Gales “a educação bilíngüe pode ser entendida a partir do surgimento do nacionalismo e dos movimentos dos direitos lingüísticos” (Pereira, op.cit., p. 36).

Para poder abordar o tema educação bilíngüe de línguas minoritárias no contexto de Blumenau, é necessário buscar explicações na história do município implicadas nas políticas lingüísticas adotadas no País com relação às zonas de imigração. Por isso, será apresentada uma síntese do sistema de ensino do município, desde a Colônia Blumenau, e sua relação com a língua alemã. Em seguida, entra em cena o *Projeto Escolas Bilíngües*, que fez parte de um projeto de política lingüística proposto para o município durante a administração municipal 2001-2004.

---

<sup>18</sup> Embora a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) tenha sido reconhecida por órgãos oficiais (MEC, por exemplo) e tenha sido oficializada pelo Senado Federal em 2002, há ainda muito o que se discutir em relação a uma política lingüística no País para que se garanta uma educação bilíngüe para os surdos. Para ir além nessa questão, ver, entre outros, Gesser, 2006 e Favorito, 2006.

### **2.2.1 Ensino em Blumenau: da criação de um sistema ao fechamento das escolas em função das campanhas de nacionalização**

Preocupados com a educação dos seus descendentes, os imigrantes alemães da então Colônia Blumenau organizaram seu próprio sistema escolar na língua de seu grupo étnico. Já em 1863, quando havia apenas uma escola pública na Colônia, começaram a funcionar as primeiras escolas particulares, organizadas em torno de sociedades escolares, as *Schulgemeinde*.

A Lei estadual nº. 447 de 1858, em seu parágrafo quarto, determinava que os professores de primeiras letras, isto é, dos primeiros anos do ensino fundamental, das colônias Dona Francisca (Joinville) e Blumenau fossem cidadãos brasileiros, maiores de 21 anos e que dominassem, além das matérias próprias do ensino, a língua alemã. No entanto, Dr. Blumenau, administrador da Colônia, em relatório ao Governo Imperial, queixava-se diante das dificuldades de encontrar professores que reunissem “as indispensáveis garantias morais e o conhecimento da língua vernácula e da alemã, visto que as crianças entendem somente esta” (Silva, 1972, p. 301). Além dessa dificuldade, havia obstáculos financeiros a serem superados para abrir mais escolas, principalmente no interior da Colônia.

Com o crescimento da Colônia e o precário sistema de ensino nacional, os sistemas particular e religioso de ensino foram ampliando-se. Em 1883, quando da instalação do município, havia duas escolas públicas, na sede da Colônia, e noventa particulares, cinco na sede.

Outro exemplo da iniciativa dos imigrantes com o objetivo de ampliar o sistema de ensino e de melhorá-lo foi a criação, em 1889, da *Neue Deutsche Schule* (Escola Nova Alemã), dirigida pelo pastor da Comunidade Evangélica local, Hermann Faulhaber. A escola adotava os programas das *Realienschule* da Alemanha (ver Gaertner, 2004). O governo alemão e o governo do Estado de Santa Catarina subvencionavam-na. Em troca, o governo do Estado exigia que se oferecesse o ensino de língua portuguesa. A esse respeito, escreveu o diretor da Escola Nova: “Quanto a essa condição nós a cumpriríamos, mesmo que o governo não nos desse subvenção alguma, pois é obrigação de toda conveniência que

os alunos desta Instituição se aperfeiçoem na língua pátria, tanto no falar como no escrever” (Silva, op. cit., p. 313).

No ano seguinte, em 1990, foi fundada a Associação das Escolas e Professores de Blumenau (*Lehrer und Schulverein der Kolonie Blumenau*), com a finalidade de apoiar os professores da Bacia do Itajaí, por meio de orientação pedagógica, unificação das normas de ensino, facilidade na aquisição de materiais, apresentações teatrais, além de instituir serviço de assistência aos professores durante enfermidades e em idade avançada. Em virtude do êxito dessa entidade, depois de quatro anos a Associação foi ampliada para todo o Estado, transformando-se na *Deutscher Schulverein für Santa Catarina* (Associação das Escolas Alemãs para Santa Catarina). A Associação criou um boletim mensal (*Mitteilungen*) dirigido aos professores, contendo orientações pedagógicas. Embora o funcionamento da entidade fosse alvo de ataques de nacionalistas, o *Mitteilungen* foi publicado mensalmente, sem interrupções, de 1906 a 1918, quando, em virtude do estado de guerra declarado à Alemanha, obrigou-se sua suspensão e das atividades das sociedades escolares (Silva, op. cit., p. 315).

Apesar da precariedade das primeiras escolas, no início do século XX os imigrantes de língua alemã já haviam desenvolvido um sólido sistema de educação privada. Em Santa Catarina, no ano de 1916, 40% das escolas eram privadas. Em Blumenau, na mesma época, havia 10 escolas estaduais, que contavam com 520 alunos, e 113 estabelecimentos de ensino privado, com 5.011 alunos matriculados (Luna, 2000, p. 116). Os dirigentes municipais, em seus relatórios ao governo, reclamavam a falta de escolas públicas. Somente nelas o ensino era ministrado em português. Em algumas, ministrava-se em português e alemão, mas na maioria exclusivamente em alemão.<sup>19</sup>

Essa situação passou a mudar em Santa Catarina quando o governador do Estado, Vidal Ramos (1910-1914), decretou uma reforma geral do ensino, por meio de uma campanha de nacionalização, desencadeada em 1911 pelo paulista Orestes Guimarães. Um dos principais obstáculos enfrentados por ele para ampliar a rede pública escolar em zonas de imigração foi a falta de professor que tivesse domínio do português. Guimarães

---

<sup>19</sup> Há registros ainda, de acordo com Silva (1972 p. 317), de algumas escolas, nesse período, onde se ensinava em alemão e polonês ou em alemão e italiano.

acreditava que, nessas regiões de origem alemã, era necessário que o professor tivesse domínio lingüístico do vernáculo e da língua dos imigrantes e seus descendentes. Para resolver esse problema, “Orestes Guimarães introduziu a Língua Alemã, como disciplina curricular, na Escola Normal e nas Escolas Complementares do Estado” (Luna, op. cit., p. 42). Houve, porém, reações a essa medida por parte da sociedade catarinense que via a não-assimilação dos teuto-brasileiros como uma situação problemática e, de certo modo, uma ameaça ao País.

Com a primeira Guerra Mundial e a adesão do Brasil aos aliados, em 1917, as tensões aumentam e florescem atitudes nacionalistas e ataques aos teuto-brasileiros. Essas vozes acusavam o Estado de Santa Catarina de estar “infestado pelo vírus da desnacionalização, no qual brasileiros são criados como se fossem estrangeiros” (Seyferth, 1981, p. 183). Logo são tomadas as primeiras medidas contra as escolas alemãs. A Lei Estadual nº. 1.187 e o Decreto 1.063 de 1917 determinaram uma série de medidas, entre elas o ensino exclusivamente em português com obras de autores nacionais, que resultaram no fechamento das escolas particulares. O Decreto proibiu, ainda, que as Superintendências Municipais subvencionassem escolas particulares nas quais a língua de instrução não fosse exclusivamente o português. Para a reabertura dessas escolas era necessário que se ajustassem às medidas legais. O controle era feito pelo Inspetor Geral do Ensino, que autorizava a reabertura da escola, depois de fazer uma verificação no estabelecimento e constatar que o professor “falasse corretamente o português” (Silva, 1972, p. 319). Nem todas, entretanto, conseguiram adaptar-se às exigências do governo. Muitas escolas não conseguiram reabrir suas portas, deixando, com isso, à margem da educação formal, muitas crianças teuto-brasileiras.

A segunda campanha de nacionalização (1937) promovida durante o regime ditatorial do Estado Novo, citada anteriormente, tendo como alvo escolas em zonas de imigração, em particular, as teuto-brasileiras, assumiu um caráter coercitivo ainda maior: a assimilação dos imigrantes e seus descendentes dar-se-ia por imposições legais "sob pena de prisão e outros castigos. Volta-se assim a uma situação semelhante às instruções pombalinas do século XVIII de monolingüismo português” (Vandresen, 1994, p. 319).

Para o governo e na representação dos Estados modernos, a língua materna simboliza “um traço unificador, um traço efetivo de união necessária para o estabelecimento e a homogeneidade do Estado-Nação contemporâneo” (Decrosse, 1989, p. 19). As comunidades de imigrantes com sua pluralidade cultural e lingüística, com uma língua materna que não coincidia com a língua nacional, representavam, pois, uma ameaça capaz de contaminar o corpo nacional e abalar a soberania do Estado-Nação. Daí a necessidade urgente da assimilação forçada. “O propósito das pressões pela assimilação era despojar os ‘outros’ de sua ‘alteridade’: torná-los indistinguíveis do resto do corpo da nação, digeri-los completamente e dissolver sua idiossincrasia no composto uniforme da identidade nacional” Bauman (2003, p. 85) [grifos no original]. Vários foram, assim, os decretos promulgados visando atingir diretamente o sistema de ensino de núcleos de população de imigrantes, desses “outros” que colocavam em perigo a construção da Nação. Normatizou-se o livro didático, com a proibição do uso no ensino primário (hoje, primeiros anos do ensino fundamental) de obras não escritas em português. Em Santa Catarina, foi proibido o uso de nomes estrangeiros em estabelecimentos de ensino, em casas comerciais, indústrias, em associações recreativas e culturais, placas. A *Deutsche Schule*<sup>20</sup> (Escola Alemã) teve todo seu quadro de professores e direção substituídos e passou a denominar-se Colégio D. Pedro II.

Foi proibida ainda a importação de livros, a produção e publicação de material escrito total ou parcialmente em língua estrangeira, entre eles jornais, periódicos, almanaques, revistas religiosas, até traduções de clássicos da literatura brasileira e portuguesa. Certamente o ápice das medidas que buscavam combater o “perigo alemão” no Brasil foi a proibição do uso da língua alemã na imprensa, nas escolas, nas igrejas e em público pelos teuto-brasileiros, que tinham/têm na língua um traço formador de sua identidade. Como, no entanto, a cultura de um povo e sua identidade traduzida pela língua em uso não são determinadas por decreto, a língua alemã sobreviveu às duas campanhas de nacionalização, embora tenha sofrido uma redução inevitável de seu uso nas áreas urbanas do município. De língua de prestígio pelo seu papel na imprensa e no sistema de ensino que

---

<sup>20</sup> Sobre o currículo da *Neue Deutsche Schule* em Blumenau vide Gaertner, 2004.

o alemão ocupava na comunidade, passou a ser estigmatizada, associada a “língua de colono”, numa referência ao trabalhador rural, como foi mencionado anteriormente.

Em 1977/78 a língua alemã voltou ao sistema escolar de Blumenau em duas escolas da rede municipal de ensino, de forma extracurricular, como língua estrangeira. Em 1984/85, como desdobramento do projeto *Reintrodução e Diversificação de Ofertas do Ensino de Línguas Estrangeiras no Primeiro e Segundo Graus da Rede Pública Estadual de Santa Catarina*, empreendido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em conjunto com o governo do Estado, o alemão passou a fazer parte, oficialmente, do currículo de sete escolas públicas (municipais e estaduais) de Blumenau, como disciplina opcional (Mailer, 2003, p. 42).

### **2.2.2 Em busca de um recomeço: a iniciativa dos professores de alemão do município**

Em 2002, professores de alemão da rede municipal de ensino de Blumenau, diante da presença cada vez menor do ensino de alemão nas escolas do município, reuniram-se e resolveram propor um novo rumo à língua alemã em Blumenau. Sob a consultoria do IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística), cujo coordenador é o professor Dr. Gilvan Müller de Oliveira, professor da UFSC, e com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, deram início ao *Projeto de Política Lingüística para a Língua Alemã em Blumenau*. Esse projeto fez parte da dissertação de mestrado em Lingüística (UFSC) de Mailer (2003).

#### **Excerto 1: Iniciando o projeto (Entrevista em áudio, 18/08/2006)**

*Maristela:* (...) não foi nada que veio da Secretaria?

*Valéria Mailer:* (...) isso nasceu da base (.) os professores de alemão sentiram a necessidade viram que/ vendo que as coisas iam acabar não ia ter continuidade resolveram se mobilizar e se mobilizaram (.) nós não somos um grupo grande ainda não somos (.) era um grupo pequeno (.) que se empenhou realmente pra fazer com que a coisa/ com que a língua não se perdesse (.) na verdade essa era a intenção (.) todos esses projetos/ era manter o pouco que resta da língua alemã (.) em alguns bairros incentivan::do (.) talvez a idéia/ eu tinha muitas idéias/ eu queria colocar um programa de televisão eu queria o jornal com alguma seção escrita em alemão uma coisa assim bem/ pra que a cidade se movimentasse nesse sentido (.) mas a gente não não conseguiu não teve tempo na verdade pra fazer isso tudo (.) se nós tivéssemos mais dois anos a gente teria implementado e aí o projeto estaria estruturado e daí ninguém conseguiria mais tirar (.)

independente de partido porque aqui é uma tristeza (--) entra partido sai partido (.) isso não tem parTI::do gente, (--) isso aqui não é PT não é PFL não é NAda

Conforme consta no excerto da entrevista com a coordenadora do ensino de alemão da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau durante a gestão 2001-2004, Valéria Mailer, a iniciativa de criar uma política lingüística para Blumenau nasceu do grupo de professoras de alemão, “objetivando a valorização e o reconhecimento da língua alemã em Blumenau, como elemento estruturante da cultura e identidade de seus habitantes” (Mailer, 2003, p. 64)<sup>21</sup>. Esse grupo já havia sido maior no município, mas, com o tempo, o ensino de alemão acabou perdendo espaço pela concorrência com o ensino de inglês. A idéia desse grupo de professoras era também mudar o enfoque do ensino de alemão como língua estrangeira, passando a considerá-lo ensino de L2.

O Projeto de Política Lingüística abrangia a constituição de um conselho da língua alemã (vide lei completar no Anexo 1), com representantes de vários setores da sociedade civil, “de caráter consultivo e adjunto às secretarias municipais de educação, cultura e turismo, com o objetivo de coordenar a política lingüística do alemão no município”, conforme esclarece texto do IPOL<sup>22</sup>. O Projeto de Política Lingüística se subdividia, inicialmente, em seis outros projetos, entre eles o Projeto Escolas Bilíngües, que pretendia oferecer, em escolas rurais/isoladas, que funcionam no sistema de multisseriação, inseridas em contextos bilíngües do município, ensino de português ao lado do alemão, primeira língua da maioria das crianças que ingressam nessas escolas. Em 2003, conforme Mailer (2003), havia nessas escolas 325 alunos matriculados.

Durante os anos de 2003 e 2004 as professoras dessas escolas multisseriadas tiveram um período de formação, participando de encontros mensais com a coordenadora do ensino do alemão, sob a assessoria do IPOL. O primeiro passo, conforme conta a coordenadora, foi levar o alemão para a sala de aula. As professoras dessas escolas falam alemão em casa e empregavam o alemão com as crianças apenas na hora da pausa. O alemão, oficialmente, estava apagado da sala de aula, talvez como consequência ainda do

---

<sup>21</sup> Mais detalhes sobre o ensino de alemão e de todo o Projeto podem ser vistos na dissertação de mestrado de Mailer (2003).

<sup>22</sup> <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=17>, Projeto Colina, acesso em 22/08/2006.

período de nacionalização do ensino da época de Vargas, como acredita Mailer, e como reflexo da política monolíngüe adotada no País e no município.

A coordenadora reconhece a dificuldade das professoras (vide Cap. 4) para levar o Projeto adiante, pelo fato de elas não dominarem o alemão escrito. Para contornar esse problema, as professoras receberiam formação continuada.

**Excerto 2: Formação em serviço (Entrevista em áudio, 18/08/2006)**

*Valéria Mailer:* como eu tava dizendo (.) futuramente elas tinham que passar por uma formação (.) mesmo acadêmica até pra:: podê lidá com toda essa questão né, (.) eu não sei daí até quanto a gente teria conseguido tá (.) mas a minha idéia era mandar todas elas pra Alemanha (por um intercâmbio assim) sabe desses é:: (.) DAAD alguma coisa qualquer coisa (.) deixá as professoras lá (.) toma(r) um banho de alemão assim:: escrito falado na televisão tá tá tal até que elas tivessem condições (.) eu ia/ já tinha ido atrás até pra ver como é que a gente podia fazê isso né, a idéia era essa (...) eu acredito que eu teria conseguido isso

Na verdade todo o Projeto estava iniciando e muitas questões e encaminhamentos deveriam ainda ser pensados, ou talvez modificados, mas o fato é que já se tinha percorrido todo um trajeto em direção de sua efetivação. O Projeto certamente aumentava a responsabilidade das professoras das escolas multisseriadas que, muitas vezes, sequer acreditavam no próprio conhecimento da língua alemã. Esse trabalho inicial de conscientização sobre a valorização da língua do grupo feito com as professoras já repercutia na escola em pequenas atitudes como as que presenciei: a professora e depois diretora falando com os alunos na sala de aula em alemão, a professora do pré-escolar e primeira série orientando em alemão o novo aluno que só falava alemão e usando o alemão em outros momentos da aula, a discussão entre as professoras de que elas poderiam continuar falando alemão na escola, mesmo em presença de outras pessoas que não falassem, por estarem em um contexto bilíngüe. É claro que ainda eram pequenos gestos que nem sempre eram realizados de forma tranqüila, mas que já tinham um significado diferente para as professoras, pois as deixavam mais livres e confiantes para falarem a língua do grupo na escola.

Como o Projeto Escolas Bilíngües não era um projeto solto, mas estava amparado numa Política Linguística para o município, as crianças que saíssem da 4<sup>a</sup>. série das escolas multisseriadas teriam assegurada a continuidade do aprendizado do alemão porque havia

um outro projeto que garantiria o alemão como disciplina curricular nas demais séries (5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>., hoje, 9<sup>a</sup>.) do ensino fundamental. Atualmente, o que ocorre com as crianças que estudam na escola foco da pesquisa é que elas concluem a 4<sup>a</sup>. série na escola multisseriada e passam a estudar numa escola estadual do distrito da Vila Itoupava, onde o alemão entra no currículo apenas no ensino médio. Há, com isso, uma ruptura no processo de aprendizagem do alemão para essas crianças e que não seria resolvido mesmo com a continuidade do Projeto Escolas Bilíngües, pois ele abrangeria apenas escolas do sistema municipal de ensino.

De acordo com a coordenadora Valéria Mailer, a operacionalização do Projeto também estava ainda em fase de discussão. Era preciso também refletir e tomar decisões sobre os caminhos a seguir para a efetivação do projeto. Um desafio certamente grande estava na formação continuada dos professores. Como será visto no Cap. 4, a diretora Ane relata sua dificuldade em cumprir as orientações da coordenação do Projeto com relação ao uso do alemão como língua de instrução. A coordenadora assim se pronunciou sobre essa questão:

**Excerto 3: Vislumbrando passos para o projeto (Entrevista em áudio, 18/08/2006)**

*Valéria Mailer:* a gente tava pensando como fazer isso (.) a gente tava ainda assim no início de como (.) como a gente ia lidar com essa questão mesmo porque as professoras tinham muita dificuldade

*Maristela:* no vocabulário certamente

*Valéria Mailer:* tudo tudo né (.) então elas chegavam ah? como é que eu vou dá fração, como é que eu vou dá fração em alemão? como é que eu falo isso? como é que?/ então a gente tava pensando né, (.) por exemplo que disciplinas a gente poderia começar né, (.) que a gente não começasse por exemplo com matemática ou com alguma coisa da matemática talvez né, (.) mas que a gente começasse talvez com Artes (--)

*Maristela:* ãhhã

*Valéria Mailer:* Artes seria possível (.) esportes artes (...) então a gente tava pensando nisso e nós não avançamos nessa questão de como fazê (.) mas a idéia era devagarinho começando/ estudos sociais também dá né, artes estudos sociais (.) a gente até tinha citado algumas assim/ colocado pra elas como é que nós podíamos fazê (.) a idéia era essa (--)

e depois devagarinho né, co/ se a formação (.) é:: continuasse elas poderiam TODas as disciplinas poderiam ministrar (.) nas duas línguas escolhendo aí o período que elas achassem melhor

*Maristela:* ahã

*Valéria Mailer:* isso seria a primeira experiência de escola bilíngüe pública (.) no Brasil né, (.) porque nós temos escolas bilíngües particulares (...) além das escolas indígenas (...) seria a primeira experiência de escola bilíngüe pública com língua de imigração (.) quer dizer a gente tava indo assim tava tateando né, não sabia bem como a gente ia chegar lá (.) mas eu não vejo nada impossível eu vejo algo como mui::to possível até (...) na Alemanha elas poderiam fazê aquelas

*Hospitation*<sup>23</sup> que a gente diz nas escolas e vê como é que (é feito) lá (.) no período que elas estivessem lá

Mailer reconhece as dificuldades das professoras não apenas com relação ao domínio da língua escrita, do vocabulário específico das disciplinas curriculares, mas também com relação às questões de ordem metodológica que envolviam o projeto. Por isso, a idéia era levar o alemão para a sala de aula como língua de instrução inicialmente em disciplinas curriculares nas quais, talvez, os professores já tivessem um domínio de vocabulário maior, ou que não exigissem um léxico específico, academizado, como em Matemática, por exemplo. Quanto a metodologias de ensino, ela esperava que um período de estudos na Alemanha, de observação de práticas adotadas pelos professores de lá, pudesse contribuir para que o impulso inicial ao Projeto fosse dado. A partir do funcionamento dele, seriam, então, repensados procedimentos e possibilidades. Pelo depoimento de Mailer, “*mas eu não vejo nada impossível, eu vejo algo muito possível até*”, fica visível seu entusiasmo pelo Projeto e sua determinação em levá-lo adiante. Sem dúvida isso não seria viável sem o apoio da Secretaria de Educação.

Todo o Projeto de Política Lingüística foi concebido durante a gestão da administração municipal 2001-2004, mais precisamente a partir de julho de 2002, quando os projetos começaram a ser pensados, discutidos e redigidos. A formação das professoras das escolas multisseriadas iniciou em 2003 e teria continuidade nos anos seguintes. No entanto, como cita Mailer no **Excerto 01**, o tempo que eles tiveram não foi suficiente para consolidar o projeto: “*mas a gente não conseguiu não teve tempo na verdade pra fazer isso tudo (.) se nós tivéssemos mais dois anos a gente teria implementado e aí o projeto estaria estruturado e daí ninguém conseguiria mais tirar (.) independente de partido*”. Com a mudança da administração municipal em 2005, houve também uma mudança partidária. Foi justamente no primeiro semestre de 2005 que fiz meu trabalho de campo propriamente dito na escola alvo da pesquisa e pude observar como o Projeto passou a ser conduzido. A nova Secretária de Educação montou sua equipe de coordenadores e, a princípio, manteve a coordenação do alemão com Mailer. Mas essa situação não se sustentou por muito tempo.

---

<sup>23</sup> *Hospitation* é uma espécie de observação de aulas num determinado período para verificar os métodos adotados pelo professor.

Ainda no início do ano letivo houve mudanças e assumiu uma outra professora com formação em alemão, mas sem formação pedagógica. Quando em visita à escola no mês de março, a Secretária e a então coordenadora do ensino de alemão garantiram que o Projeto Escolas Bilíngües teria continuidade. A solução adotada pela Secretaria de Educação foi introduzir o alemão no currículo como disciplina curricular. Foram, então, contratadas professoras de alemão para essas escolas multisseriadas. As crianças passaram, a partir de maio, a ter aula de alemão uma vez por semana, com a professora de alemão.

Esses desdobramentos administrativos e educacionais revelam uma ruptura no processo de implantação do Projeto Escolas Bilíngües e de todo o Projeto de Política Lingüística para o município, já que o conselho consultivo não chegou a se constituir até meados de 2007<sup>24</sup>. Hoje não se pode dizer que há um projeto de Escolas Bilíngües (alemão/português) em funcionamento em Blumenau. O alemão não é língua de instrução em nenhuma disciplina e é tratado, com freqüência, nas aulas de alemão, como língua estrangeira e não como primeira língua da maioria das crianças da escola. Além disso, o trabalho de formação das professoras das escolas multisseriadas foi interrompido. Quer dizer, nessa visão, se há uma professora de alemão, então não é preciso investir na formação continuada das professoras da educação infantil e ensino fundamental. Isso pode levar, inclusive, as professoras que falam alemão a se desobrigarem, a deixarem de usar o alemão em sala de aula, já que os alunos têm aula específica da disciplina.

**Excerto 4: Descontinuidade do projeto (Entrevista em áudio, 18/08/2006)**

*Maristela:* não abriu concurso pra professor de alemão?

*Valéria Mailer:* não abriu (.) saiu o edital hoje é o último dia pra inscrição (.) então quer dizer

*Maristela:* =não abriu porque não há necessidade? tu achas que eles tão achando que não há necessidade? ou que todos/

*Valéria Mailer:* =eu NÃO sei por que né, eu não sei (.) no meu ponto de vista é:: teria que ter aberto (.) mesmo que venha gente de fora porque aqui nós não vamos ter profissional né, (.) mas poderia ter gente que que viesse da Unisinos ou de Florianópolis ou de outros locais (...) que tem gente que

---

<sup>24</sup> A Lei Complementar de criação do Conselho Municipal da Língua Alemã (Anexo 1) chegou a ser assinada pelo então prefeito de Blumenau, em 2004, mas o conselho não chegou a ser constituído. Recentemente, um novo capítulo na história das políticas lingüísticas em curso parece ter iniciado. O novo Secretário de Educação, o segundo da gestão 2005-2008, que assumiu a Secretaria de Educação em 2007, resolveu retomar a discussão das políticas lingüísticas. A primeira iniciativa foi instituir o Conselho no dia 14 de agosto de 2007, com representantes de várias entidades civis previstas na referida lei, dentre elas, um representante da Furb (Universidade Regional de Blumenau). O Conselho, de caráter consultivo e vinculado ao Gabinete do Prefeito, vem se reunindo uma vez por mês.

tem interesse (...) então o que se deduz disso né? (.) que não tem interesse de continuar (.) que é o que eu tô/ o que eu tô presumindo né, (.) se não abriu não contrata professor não continua né, então vai acabando com os que têm

Depois de dez anos sem concurso público para professores, a Prefeitura de Blumenau (Secretaria de Educação) lançou edital de concurso público para professores de educação infantil e ensino fundamental de várias áreas, mas não na área de alemão. Mailer deduz que se houvesse interesse da atual Secretaria de Educação em dar continuidade ao Projeto Escolas Bilíngües e à política lingüística da língua alemã para o município, deveria ter aberto concurso público também para professores de alemão, embora ela reconheça que não há profissionais formados em Blumenau<sup>25</sup>. As professoras de alemão que trabalham nas escolas multisseriadas são professoras ACTs, isto é, não prestaram concurso público, podendo ser dispensadas a qualquer momento. Esse fato reforça a idéia de que o Projeto de Política Lingüística para Blumenau, formulado na gestão anterior, não deve ser adotado pela atual administração.

Em 2005, além dessa mudança no currículo, os alunos da turma de 2<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série passaram a ter aulas com a professora Rosa que não fala alemão. A turma do pré-escolar e 1<sup>a</sup>. série foi assumida pela professora Maria, que já atuava na escola com a educação infantil e que participou da formação do Projeto em 2003 e 2004. As crianças da educação infantil, cuja maioria ou só fala alemão ainda ou fala mais alemão que português, passaram a ter aulas com a professora Lilian, moradora da comunidade que, como a maioria, aprendeu alemão em casa.

### **2.2.3 Modelo e concepção do então Projeto Escolas Bilíngües de Blumenau**

Para situar o modelo de educação bilíngüe adotado no Projeto de Blumenau, parto da síntese de Freeman (1998), que se baseia na revisão das tipologias existentes sobre educação bilíngüe feita por Nancy Hornberger, etnógrafa que vem se dedicando a pesquisas educacionais relacionadas a minorias lingüísticas nos Estados Unidos e na América Latina.

---

<sup>25</sup> A Furb (Universidade Regional de Blumenau) manteve curso de licenciatura em Letras (alemão/português) de 1968 a 1997. O curso foi encerrado por falta de procura.

Na seqüência, utilizo a discussão de Hamel (1989), cujas pesquisas se concentram em contextos mexicanos indígenas em contato com o espanhol, sobre as tipologias encontradas nos programas de educação bilíngüe.

Freeman (op. cit.) sintetiza os três modelos apresentados por Hornberger: modelo de transição, de manutenção e de enriquecimento. O modelo de transição, conforme Freeman (op. cit.), empregado em programas de educação bilíngüe de transição, encoraja a língua nativa dos alunos, (língua da comunidade, língua minoritária), para que eles, rapidamente, atinjam a língua oficial da nação, com o objetivo de assimilarem as normas da cultura majoritária e incorporarem-se à sociedade nacional. Já o modelo de manutenção abrange programas que vêem a língua dos alunos como um direito a ser preservado, assim como sua identidade cultural. Esse modelo pode, porém, conforme alerta Cavalcanti (1999, p. 386), “em última instância, servir de transição para a língua da sociedade dominante”.

O terceiro modelo de educação bilíngüe estudado por Hornberger é o de enriquecimento. Nos programas que utilizam esse modelo, o desenvolvimento da língua minoritária é incentivado, assim como o pluralismo cultural da escola e da comunidade, dentro de uma visão de sociedade nacional integrada com base na autonomia cultural de diferentes grupos (Freeman, 1998, p. 3).

Nos programas de educação bilíngüe de transição, comuns nos Estados Unidos, complementa Freeman (op.cit., p. 4), a língua do aluno é vista como um problema a ser superado e a situação que se cria pode ser caracterizada como bilingüismo de subtração, visto que a tendência é que os alunos substituam sua primeira língua, freqüentemente vista como inferior, e se tornem monolíngües na língua oficial, majoritária. A língua como direito é a concepção que sustenta programas de manutenção. Esses programas promovem situações descritas como bilingüismo de adição, pois têm como meta que os alunos adquiram a língua oficial e mantenham a sua. Programas de enriquecimento, por sua vez, orientam-se pela concepção de língua como recurso, já que “a língua minoritária é vista como um recurso a ser desenvolvido não somente por estudantes da língua minoritária, mas também por estudantes da língua majoritária e as comunidades nas quais eles vivem”<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> “(...) the minority language is seen as a resource to be developed not only for language minority students but also for language majority students and the communities in which they live”.

(Freeman, op. cit, p. 5). Esses programas têm como meta o bilingüismo de adição tanto para os estudantes de grupos de línguas minoritárias, quanto para estudantes de grupos de línguas majoritárias. Com isso, ambas as línguas são desenvolvidas no ambiente acadêmico, considerando o pluralismo cultural.

Hamel (1989), ao tratar das tipologias dos programas de educação bilíngüe, apresenta uma ordenação de quatro tipos de programas com base nos objetivos sociolingüísticos, culturais e de instrução dos programas. Essa tipologia está resenhada a seguir.

O primeiro tipo refere-se a programas de enriquecimento cujos exemplos mais conhecidos são os programas de imersão em francês, como vêm sendo aplicados no Canadá. Nesse programas, crianças pertencentes à maioria anglófona dominante, de classe média, são expostas a um programa conduzido integralmente em francês. Esses programas têm sido bem sucedidos em termos acadêmicos, levando a um bilingüismo aditivo, em parte porque os pais apóiam seus filhos e a língua e a identidade do grupo não estão sendo ameaçadas. Hamel (op. cit.), porém, descarta esse tipo de programa da discussão central, em virtude das diferentes características socioculturais dos contextos indígenas latino-americanos.

O segundo modelo de educação bilíngüe destacado por Hamel (op. cit.) está presente nos programas de segregação, cujo objetivo principal é não querer desenvolver uma competência avançada na segunda língua dos alunos, provenientes de uma minoria ou maioria étnico-lingüística aos quais é podado o direito de integrar-se à sociedade nacional dominante. O autor cita, como exemplo mais conhecido, o sistema educativo de regime racista da África do Sul. Hamel cita ainda, além dessa situação colonial ou neocolonial, o caso de imigração transitória ou supostamente transitória como é o caso dos turcos ou trabalhadores do sul da Europa que ingressaram na Alemanha nos anos sessenta. Uma variante desse modelo de segregação era utilizada no estado da Baviera, em que as crianças eram segregadas de acordo com sua nacionalidade, a fim de receberem educação em sua língua materna, o que facilitaria sua reintegração educacional em seu país de origem. A língua do país receptor, no caso o alemão, era apenas desenvolvida minimamente, com o objetivo de atender às necessidades de comunicação cotidianas. Nessas situações, os alunos

vivenciam o bilingüismo conflitivo, em que a sua língua é estigmatizada. O resultado, segundo o autor, é que os alunos não chegam a desenvolver um domínio pleno de todas as habilidades nem na L1 nem na L2.

O terceiro tipo de programa abordado por Hamel (op. cit.) está presente nos programas de submersão, que podem ser de (i) submersão total (os programas monolíngües), (ii) submersão relativa ou (iii) transição sistemática à L2. No primeiro caso, em programas monolíngües, a língua dos alunos está apagada no ambiente escolar, não exercendo nenhuma função no currículo (oficial ou de fato), embora o contexto sociolingüístico seja bilíngüe. O autor cita como exemplos, programas de imersão nos Estados Unidos que procuram seguir os modelos canadenses, com filhos de minorias indígenas ou de imigrantes, sem, no entanto, alcançar resultados positivos. A questão chave que não é considerada nos programas estadunidenses é a situação sociolingüística de dominação dessas minorias e as relações de poder entre as línguas em jogo nesses contextos.

A segunda variante desses programas de submersão, conforme Hamel (op. cit.), são os programas de submersão relativa em que a língua materna dos alunos pode aparecer no currículo como disciplina específica ou como língua de instrução transitória. A maioria desses programas nega a língua e a cultura das minorias e acaba produzindo, em termos lingüísticos, um bilingüismo de subtração, em que os alunos apresentam sérias deficiências acadêmicas em ambas as línguas, 1 e 2. A terceira variante dos programas de submersão são programas de transição sistemática à L2. Neles, o objetivo é conservar algumas funções básicas da língua materna, que serve de ponte para a L2 no processo de transição. O autor cita como exemplos programas anteriores e atuais presentes no México, com o objetivo de ensinar a língua oficial, o espanhol, com a ajuda das línguas minoritárias. O pressuposto desses programas é que os alunos precisam ter um domínio mínimo suficiente na L2, alcançado em cerca de dois a três anos, para poderem aprender conteúdos escolares nela. Há ainda um outro pressuposto segundo o qual o desenvolvimento dos alunos de grupos minoritários transcorreria no mesmo ritmo dos demais alunos dos grupos de língua e cultura majoritárias. O problema dessa abordagem, segundo Hamel (op. cit.), está no fato

de que a partir desse nível considerado suficiente, as línguas minoritárias não recebem mais apoio curricular, o que tem levado a resultados insatisfatórios.

O quarto e último tipo de programa abordado por Hamel (op. cit.) são os programas de preservação lingüística e emancipação cultural. Neles, o objetivo principal não está somente no desenvolvimento da competência dos alunos nas duas línguas em questão (minoritária e dominante), mas também nos valores que elas representam. Os programas de preservação e emancipação adotam uma teoria sociolingüística que considera o conflito cultural e lingüístico nos contextos de minorias (povos indígenas, minorias étnicas ou de imigrantes) e conseqüentemente a discriminação e subordinação sociocultural que esses povos sofrem com relação ao grupo majoritário.

O autor alerta para o fato de esses tipos de programa não prometerem oferecer melhores oportunidades aos indivíduos assimilados, tampouco ascensão social automática na sociedade majoritária em troca da substituição de sua língua e cultura pela cultura hegemônica. Em outras palavras, embora Hamel não tenha usado essa base teórica, os programas de preservação e emancipação não adotam o que Street (1995, 2000, 2003) tem denominado de letramento autônomo (vide Cap. 5). Para esses programas, o que está em jogo é “a melhoria de oportunidades através da emancipação sociocultural e lingüística do grupo étnico em seu conjunto” (Hamel, 1989, p. 41). As experiências de êxito escolar documentadas desses programas, prossegue Hamel (op. cit.), está diretamente relacionada ao fortalecimento e consolidação da língua materna dos alunos em todas as suas dimensões e funções (comunicativa, cognoscitivo-acadêmica, afetiva, entre outras), além do fortalecimento da identidade cultural e lingüística das crianças dos grupos minoritários.

Em termos operacionais, esclarece Hamel (op. cit.), a maioria dos programas de preservação lingüística e emancipação cultural pesquisados tem usado quase exclusivamente a L1 como língua de alfabetização e instrução dos conteúdos curriculares nos anos pré-escolar, 1ª. e 2ª. série. Da 3ª. série a 6ª. série, a língua de instrução continua sendo predominantemente a L1, mas o alunos iniciam um programa especial de aprendizagem da L2. Somente quando já estão consolidados conhecimentos da lecto-escrita em língua materna e domínio áudio-oral da L2 é que os alunos passam a aprender a escrita da L2. Com professores bilíngües bem preparados, com a utilização de materiais adequados

e com o apoio dos pais, esses programas têm conseguido êxito. Um outro ganho tem sido a elevação do *status* da língua étnica e a criação de uma auto-imagem positiva por parte dos alunos, considera Hamel (op. cit.).

Quanto ao Programa Escolas Bilíngües de Blumenau, Mailer (2003, p. 54), como uma das mentoras e coordenadora do Programa até início de 2005, defende a adoção de políticas lingüísticas para o município baseadas na concepção de bilingüismo de adição. Esse termo, cunhado por Lambert em 1974, de acordo com Mejía (2002, p. 40), tem sido empregado atualmente com dois diferentes enfoques. De um lado, no nível individual, o bilingüismo de adição faz referência aos resultados cognitivos positivos do indivíduo bilíngüe e, de outro, no nível social, refere-se ao enriquecimento da língua, da cultura e identidade étnico-lingüística do grupo minoritário. No caso do contexto pesquisado, o objetivo é que as crianças não apenas conservem a língua de herança, adquirida em casa, mas, além disso, aprendam na escola a lecto-escrita do alemão, ao lado do português. A escola daria, assim, suporte à continuidade do desenvolvimento do alemão da comunidade. Excetuando essa iniciativa recente da Secretaria de Educação de Blumenau (infelizmente abortada antes mesmo de entrar plenamente em vigor), a atuação das escolas em zonas de imigração alemã tem levado, na maioria dos casos, ao bilingüismo de subtração, em que as crianças substituem sua primeira língua, a língua de herança, pela língua majoritária oficial, por não encontrarem na escola nenhum suporte para sua língua. Dito de outra forma, o sistema de educação tem como base um programa de submersão total, um programa monolíngüe, de acordo com as tipologias discutidas por Hamel (op. cit.), pois a escola desconsidera o contexto bilíngüe (multilíngüe) em que ela se insere, desconsidera a língua de herança dos alunos e impõe somente o aprendizado da língua dominante, oficial.

Por meio do Projeto Escolas Bilíngües de Blumenau, a escola daria, assim, o suporte necessário ao desenvolvimento da língua minoritária. Como o Projeto também estava amparado, conforme já mencionado, numa Política Lingüística para o município, a agenda de ações incluía, ainda, a discussão sobre o *status* das línguas e o conflito lingüístico, o papel da língua de imigração em Blumenau e região, o combate ao preconceito lingüístico e a valorização do alemão. Além disso, o que parece ser também uma questão essencial, já havia iniciado a formação em serviço das professoras das escolas

multisseriadas, embora houvesse ainda desafios importantes a serem superados nessa direção. Pode-se deduzir, pela concepção do projeto e pelas ações programadas, que o Projeto Escolas Bilíngües, a longo prazo, levaria ao bilingüismo de adição e talvez alcançasse o *status* de programa de preservação lingüística e emancipação cultural, abordado por Hamel (op. cit.).

Com a modificação da base do Projeto em 2005 em virtude da mudança na gestão do município, se considerarmos que ainda há um projeto de educação bilíngüe, ele seria exemplo de um programa de submersão relativa, pois a língua materna dos alunos entrou no currículo como disciplina específica, ministrada por uma professora de alemão, uma vez por semana. Se considerarmos, porém, (i) que o Programa Escolas Bilíngües foi totalmente descaracterizado e que não há, em termos de projeto, outro no lugar; (ii) que as professoras das escolas multisseriadas deixaram de receber formação para esse fim; (iii) que não há preocupação no ensino com o *status* da língua minoritária e de seus falantes; (iv) que a metodologia utilizada não leva em conta o conflito lingüístico e, não raro, tampouco os conhecimentos lingüísticos que os alunos já possuem, podemos admitir que a Secretaria de Educação abandonou o Projeto Escolas Bilíngües do município e, como saída para a situação, contratou professoras de alemão para as escolas multisseriadas.

É preciso salientar, porém, que o fato de o projeto não ter nascido na própria (ou nas próprias) comunidade bilíngüe, como iniciativa do grupo étnico-lingüístico, mas ter apenas sido apoiado pela comunidade, talvez tenha facilitado a tomada de decisão do novo governo. Normalmente a mudança de Prefeito e das autoridades educacionais cria na escola um clima de insegurança diante do poder do novo, do desconhecido. Embora os efeitos da formação em serviço das professoras já fossem visíveis, o projeto Escolas Bilíngües não chegou a se consolidar como uma bandeira de luta na comunidade escolar. Sendo assim, as políticas monolíngües adotadas até então, em conjunto com as memórias históricas de silenciamento pela repressão lingüística presentes na comunidade, deram o tom: a escola acatou as decisões da Secretaria de Educação sem questioná-las.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PANORAMA DAS AULAS**

Tendo apresentado, no capítulo anterior, a ambientação do campo da pesquisa, passo a focalizar neste capítulo a escola multisseriada e os atores sociais envolvidos em sua trama diária: professores, alunos, funcionários e pais. Em seguida discuto minha opção pela etnografia e descrevo os procedimentos adotados para a geração dos registros. Na seção seguinte, relato como se deu minha entrada em campo e algumas experiências marcantes vividas como pesquisadora. Ainda com referência à metodologia da pesquisa, apresento os procedimentos de análise dos registros, seguindo o paradigma interpretativista (Erickson, 1986; Moita Lopes, 1994) com enfoque no tratamento qualitativo dos dados. Na seção seguinte, apresento um panorama das aulas observadas durante o semestre em campo, com um mapeamento das aulas dadas e dos tópicos estudados em cada disciplina. Exponho ainda um quadro geral dos gêneros discursivos em português e em alemão que entraram na sala de aula e por que meios. Finalizo o capítulo, apresentando uma abordagem geral do evento aula na classe multisseriada foco da pesquisa.

#### **3.1 A escola municipal e seu entorno**

A escola alvo deste estudo está localizada em área rural no distrito de Vila Itoupava, ao norte do município de Blumenau, SC, cerca de 30 km do centro. Estima-se que a colonização desse território do município teve início na década de 1870. O distrito onde se localiza a escola, de acordo com o censo de 2000, tem 4.889 moradores. Desses, 1.384 residem na zona urbana do distrito e 3.505 ocupam a zona rural, onde está localizada a comunidade pesquisada.

De acordo com o Sr. Hans Kuhn (entrevista concedida em 21/06/2007), presidente há trinta anos do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do distrito e morador da comunidade há cinquenta anos, a comunidade existe há aproximadamente cem anos. Nas imediações da

escola, há uma Igreja Evangélica Luterana e um clube, o Clube de Caça e Tiro, onde são realizadas as festas da comunidade, inclusive as festas de rei e rainha, expressões culturais trazidas pelos primeiros colonizadores alemães do município, conforme será abordado no próximo capítulo. Essas três instituições, igreja, escola e clube de caça e tiro, têm um papel fundamental na comunidade, agregando as pessoas em eventos religiosos, sociais e festivos. Os moradores da comunidade são, em sua maioria, operários que num período trabalham em fábricas e noutro se ocupam com a agricultura, em suas pequenas lavouras, e/ou com a criação de animais.

A escola municipal funciona em regime de multisseriação, em que uma mesma professora atende grupos de alunos de diferentes séries ao mesmo tempo, numa mesma sala de aula. No caso desta escola, no período matutino há uma turma de alunos de 2<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série e, à tarde, um grupo de pré-escolar e primeira série. A escola oferece educação infantil, atendendo crianças de 3 a 5 anos, e ensino fundamental, do pré-escolar à quarta série, atendendo crianças de 6 a 10 anos, perfazendo um total de 50 alunos.

Desde 2004, quando de minhas primeiras visitas, a escola estava passando por reformas. O pátio coberto da escola foi ampliado, possibilitando aulas de Educação Física fora da sala de aula em dias de chuva, uma nova sala para a educação infantil foi construída, a cozinha foi reformada, novos banheiros foram construídos, um gramado fora da área coberta foi plantado, calçadas foram construídas, além de uma sala para a biblioteca que era ocupada também para o café das professoras na hora da pausa. Nas duas salas de aula foram instalados condicionadores de ar com recursos da própria escola. Enfim, a escola foi totalmente renovada, ganhando uma aparência de “escola particular” como destacaram as coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação quando de sua visita à escola.

Quanto ao quadro de funcionárias, há oito no total, entre elas seis professoras e duas merendeiras/auxiliares de serviços gerais. Entre as professoras, há a diretora, que foi professora do ensino fundamental até 2004, há uma professora encarregada da educação infantil, duas professoras para os alunos do ensino fundamental, que funciona em dois períodos, conforme destacado acima, uma professora de Educação Física, que trabalha na escola uma vez por semana, e uma professora de Alemão, que começou a lecionar na escola

a partir de maio de 2005, quando os alunos passaram a ter aulas de alemão uma vez por semana. Essa mesma professora atende outras escolas multisseriadas da rede municipal de ensino em regiões bilíngües. Há ainda uma monitora para as aulas de informática, que são realizadas, uma vez por semana, na Intendência do distrito, cerca de 4km da escola. A Prefeitura disponibiliza um microônibus para o transporte dos alunos.

A diretora Ane<sup>27</sup>, então professora do ensino fundamental, com a qual fiz os primeiros contatos, além da professora encarregada da educação infantil, Lílian, residem no distrito ao qual pertence a comunidade estudada. Essas duas professoras, a professora do pré-escolar à 1<sup>a</sup>. série, Maria, a professora de alemão, Mara, assim como a maioria das crianças e os moradores da região, tiveram o alemão como primeira língua. Já a professora Rosa, que assumiu a turma da 2<sup>a</sup>. à 4<sup>a</sup>. série em 2005 e que cedeu suas aulas para que eu pudesse fazer as observações em sala de aula, mora em zona urbana do município próxima ao centro, assim como a professora de Educação Física, Simone. Ambas não falam alemão. Das duas merendeiras que trabalham na escola, Susana e Isabel, uma é da comunidade e fala alemão e a outra veio de outra região do município e teve o polonês como primeira língua.

Durante o ano de 2003 e de 2004, as duas professoras que atuavam na escola nesse período (Ane, a atual diretora e a professora Maria, que trabalhava com a educação infantil e que assumiu a turma do pré à 1<sup>a</sup>. série em 2004), juntamente com as demais professoras das 11 escolas multisseriadas municipais que se localizam em regiões bilíngües, participaram de um encontro mensal de formação em serviço com o objetivo de capacitá-las para desenvolverem o Projeto Escolas Bilíngües.

### **3.2 A classe multisseriada: o espaço físico e os participantes**

A sala de aula possui dois quadros brancos. Acima dos quadros, no centro da parede há um relógio branco pendurado. Ao lado dos quadros, à direita da sala, fica a mesa da professora Rosa. À esquerda dos quadros, fica um armário onde está guardado o televisor e

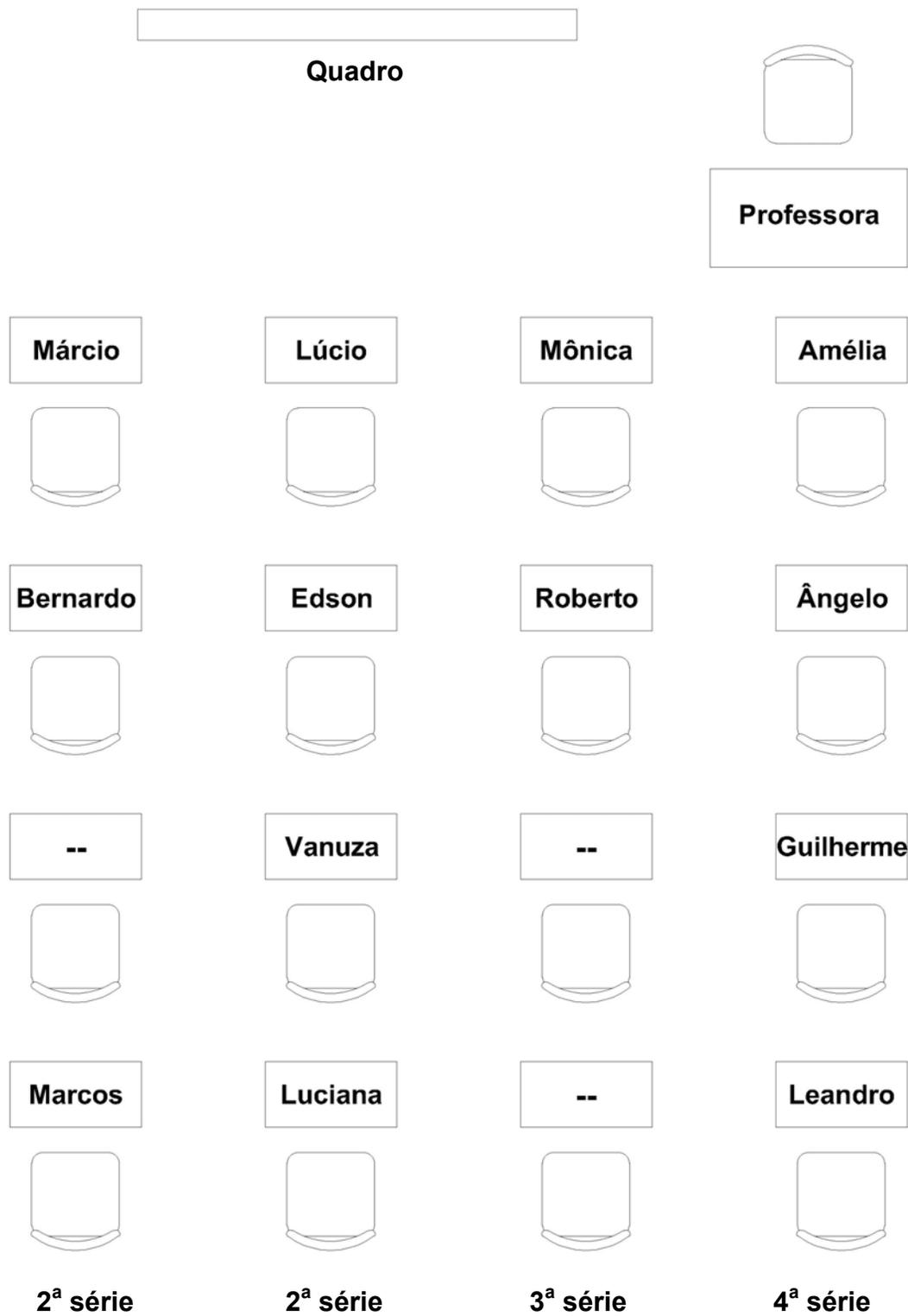
---

<sup>27</sup> Para preservar a identidade dos participantes, estão sendo usados pseudônimos.

o aparelho de vídeo. Encostada à parede lateral à esquerda do quadro há uma lixeira coletiva. Nos fundos da sala há uma mesa redonda baixa, com pequenas cadeiras de plástico, um armário de madeira onde estão guardados livros didáticos, entre outros materiais, e um arquivo de metal. As paredes da sala ganharam nova pintura durante o semestre. Foram pregados à parede lateral esquerda, do lado oposto às janelas maiores, e à parede dos fundos da sala sarrafos de madeira para que as professoras (Rosa e Maria) pudessem afixar murais e trabalhos dos alunos. A professora Maria, do pré e 1<sup>a</sup>. série, é que costumava utilizar mais esse espaço, com calendários, tabelas e desenhos/atividades dos alunos.

A sala de aula em que fiz as observações era composta, inicialmente, por treze alunos, abrangendo as três séries: 2<sup>a</sup>. série, com sete alunos (Márcio, Bernardo, Marcos, Lúcio, Edson, Vanuza e Luciana), a 3<sup>a</sup>. série com dois alunos (Roberto e Mônica) e a 4<sup>a</sup>. série com quatro alunos (Amélia, Ângelo, Guilherme e Leandro). No início do mês de maio o aluno Bernardo foi transferido a pedido dos pais para a escola do centro do distrito de Vila Itoupava e a classe passou a ter 12 alunos. Dos treze alunos que faziam parte da turma até abril, três não falavam alemão: Bernardo, Edson e Amélia. As famílias dessas crianças não são descendentes de alemães e vieram de outras localidades do município. Amélia, filha de uma das merendeiras da escola, Isabel, aprendeu em casa polonês, pois a família é descendente de poloneses e veio de uma comunidade vizinha, onde se fala ainda polonês.

A organização dos alunos é feita por fileiras de carteiras individuais que separam as três séries. Os alunos da 2<sup>a</sup>. série ocupam as duas fileiras à esquerda da sala, os da 3<sup>a</sup>. série a fileira do meio e os da 4<sup>a</sup>. série a fileira da direita, próxima à janela. O desenho da organização da sala de aula pode ser visto a seguir:



**Figura 1:** Organização dos alunos na sala de aula

Essa configuração física da sala de aula foi em geral mantida durante as aulas. Poucos foram os dias em que uma nova utilização do espaço físico que permitisse outras formas de interação foi proposta pela professora.

### **3.3 A opção pela etnografia**

A opção pela pesquisa de cunho etnográfico (Erickson, 1984, 1986, 1988; Ely et alli, 1991, Winkin, 1998) apresentou-se para mim como um caminho possível para gerar compreensão mais detalhada e aprofundada sobre a comunidade bilíngüe/multilíngüe em estudo, uma vez que o desenho metodológico desse tipo de pesquisa é mais flexível e sensível ao contexto social. O estudo etnográfico, como sustenta Erickson (1984), descreve eventos do ponto de vista, pelo menos em parte, dos vários atores envolvidos, com a preocupação de compreender e enfatizar os significados que esses eventos têm para os membros desse contexto. Em outras palavras, a pesquisa etnográfica busca focalizar o ponto de vista dos participantes, a visão êmica. Essa preocupação com o ponto de vista dos sujeitos pesquisados, com a descrição de sua cultura, seu mundo, a partir de suas próprias concepções, teve início com Malinowski ([1922]1984), antropólogo que fez um trabalho etnográfico exaustivo com povos da Nova Guiné, cujo objetivo primeiro era “aprender os pontos de vista dos nativos, seu relacionamento com a vida, *sua* visão de *seu* mundo” (op.cit., p. 33) [grifos do autor], como relata o pesquisador em sua obra “Argonautas do Pacífico Ocidental”, publicada na Inglaterra em 1922.

Nessa perspectiva, o papel do etnógrafo passa a ser fundamental na busca de compreensão das interpretações dos sujeitos do grupo pesquisado, pois, como assinala Erickson (2001, p. 13), “parte de sua responsabilidade é ir além do que os atores locais entendem explicitamente, identificando os sentidos que estão fora do alcance da

consciência dos atores locais, e revelando o currículo oculto a fim de que esse possa ser encarado criticamente por professores e doutos”.

Jacob e Jordan (1996), ao tratarem dos métodos de pesquisa etnográfica, também reconhecem que muito da cultura dos contextos estudados está implícita e, em geral, os membros que participam dessa cultura não conseguem abordar, de forma explícita, suas suposições culturais.

No caso específico desta pesquisa que tem uma escola multisseriada, com sua cultura própria, como um microcosmo a ser analisado, a opção pela pesquisa de base etnográfica, em termos metodológicos, permitiu uma observação ampla e cuidadosa das ações e interações dos sujeitos envolvidos nesse contexto social, além da transposição dos muros da escola, em busca da compreensão do contexto mais amplo onde ela se insere, e das relações com ele, pois, no dizer de Erickson (1984, p. 63), “o significado completo de muitos eventos dentro da escola somente pode ser visto no contexto de eventos da escola como um todo, de influências externas sobre a escola e influências da escola sobre a sociedade num sentido amplo”<sup>28</sup>.

Winkin (1998, p. 132), antropólogo da comunicação, ressalta os desafios da etnografia, definindo-a como

uma arte e uma disciplina científica, que consiste em *saber ver*. Em seguida uma disciplina que exige *saber estar com*, com outros e consigo mesmo, quando você se encontra com outra pessoa. Enfim, é uma arte que exige que se saiba retraduzir para um público terceiro (terceiro em relação àquele que você estudou) e portanto que se *saiba escrever* [grifos do autor].

Para atingir essa primeira exigência sublinhada por Winkin (op. cit.) – *saber ver* – o pesquisador, que inevitavelmente leva ao campo de investigação seus valores, crenças, sua visão de mundo e sua “paisagem ontológica” (Holmes, 2007), necessitará vivenciar o que Erickson (1984, p. 62) denomina de experiência do estranhamento: o olhar de fora e de longe, num movimento permanente e reflexivo, a fim de estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho. Isso por si só não constituiu tarefa das mais fáceis para mim,

---

<sup>28</sup> “The full significance of many events inside school can be seen only in the context of events throughout the whole school, influences on the school from outside it, and influences of the school on the larger society”.

pesquisadora-professora, pois, como assinala Erickson (2001, p. 10), “nossa crença de que já conhecemos as salas de aula – como futuros professores, professores experientes, administradores educacionais e técnicos educacionais – cega-nos para as nuances da particularidade na construção local da interação cotidiana como ambiente de aprendizagem”.

Muito do que ocorre na sala de aula parece naturalizado ou escondido em nossas lentes de professores experientes, como sugere Erickson (op. cit.), que deixam escapar, não raro, sutilezas, pequenos gestos que podem ser reveladores daquilo que está acontecendo na sala de aula, das ações dos participantes. Por esse motivo, meu esforço durante o trabalho em campo se concentrou na busca de constante *auto-exame*, por meio do acompanhamento/releitura dos diários, e na *reflexividade* (Mason, 1997), elementos indispensáveis da pesquisa de abordagem qualitativa.

Outro desafio que se abre ao etnógrafo diante da tarefa de observar o campo definido para a pesquisa está relacionado à exigência que Winkin (1998, p. 143) definiu como *saber estar com*, saber estar com os sujeitos envolvidos nesse espaço, de forma que sua presença seja aceita e que o pesquisador não se sinta no campo como “um inútil, inoportuno, estúpido” (op. cit.). Por isso, Winkin (op. cit.) sugere que o pesquisador se tranqüilize e também tranqüilize as pessoas caso experimente essa angústia e a registre em seu diário. Posso dizer que não experimentei essa sensação de inutilidade, pois desde as primeiras semanas na escola, já me envolvi com várias tarefas próprias do funcionamento da vida na escola, como auxiliar a merendeira a servir o lanche às crianças, ajudar as professoras na confecção de materiais e ornamentos, atender ao telefone, entre outras. Mas esse *estar com*, seja com os atores sociais/sujeitos da pesquisa, seja consigo mesmo, envolve também a complexa negociação de identidades, de saber qual o seu papel no processo de pesquisa e de ter a certeza de que não se pode ser imparcial ou neutro, pois acreditar na neutralidade do cientista não passaria de “ingenuidade metateórica” ou de “manobra ideológica” como alerta Rajagopalan (2006, p. 163)<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Rajagopalan (2006, p. 163), ao discutir o papel da Linguística Aplicada, opõe a Linguística chamada *mainstream* à Linguística Crítica, na medida em que aquela se baseia no princípio neopositivista da “neutralidade” do cientista, enquanto esta nega tal neutralidade.

O terceiro desafio aberto ao pesquisador, como ressalta Winkin (op. cit.), é *saber escrever*. De acordo com o autor, parece consenso atualmente que “a capacidade ou incapacidade de escrever pode modificar radicalmente a percepção da realidade do trabalho realizado.” Pensava-se, há algum tempo, que os dados eram capazes de falar por si mesmos, mas hoje se reconhece que a formação do etnógrafo passa pela escritura. A opção, pois, pela etnografia requer sensibilidade cultural do pesquisador (Erickson, 1986) em perceber o “território do outro” (Cavalcanti, 2007), em lidar com a “bagagem” cultural que ele inevitavelmente leva “ao adentrar o território do outro” (Cavalcanti, op. cit.) e sua habilidade em traduzir, por meio da escrita, as ações sociais dos atores envolvidos em observância com o contrato de ética formalmente acordado.

### 3.4 Geração dos registros

As técnicas de geração de registros (Mason, 1997) da etnografia prevêm a inserção do pesquisador no campo, como um observador participante, permanente e reflexivo, ouvindo, vendo o que acontece nesse meio, a fim de apreender a realidade que o cerca, a vida diária dos sujeitos/atores envolvidos, as normas de interação que governam o comportamento das pessoas, o ambiente sócio-cultural objeto da pesquisa. É preciso, como alertam Jacob e Jordan (1996, p. 16), que o pesquisador esteja atento para compreender os significados culturais ali presentes, pois “o mesmo comportamento pode ‘significar’ diferentes coisas em diferentes culturas”<sup>30</sup>.

Erickson, ao referir-se à descrição etnográfica, alega que a observação participante de longo prazo é o principal método de coleta de dados, entendido aqui como *geração de registros*<sup>31</sup> (Mason, 1997). Essa participação, porém, como observa o estudioso americano, deve ocorrer de tal forma que não influencie fortemente o curso natural dos eventos. Nas palavras do autor,

---

<sup>30</sup> “The same behavior can “mean” different things in different cultures”.

<sup>31</sup> Ao fazer a opção pela expressão “geração de registros” em vez de coleta de dados, sigo os pressupostos metodológicos de Mason (1997) e de Erickson (1986) que entendem que o pesquisador não vai a campo para meramente colher dados, mas ele gera registros, uma vez que sua presença em campo não é neutra e suas escolhas refletem sua posição epistemológica. Vide ainda Cavalcanti (2001).

A participação do pesquisador pode variar ao longo de um *continuum*, com participação mínima, envolvendo a presença pessoal do pesquisador durante os eventos que são descritos, e participação máxima, envolvendo a ação do pesquisador que age quase como qualquer outro membro durante os eventos enquanto o pesquisador está presente<sup>32</sup> (Erickson, 1988, p. 1087).

Para desenvolver o trabalho de observação das aulas do grupo de alunos de 2<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série, desloquei-me diariamente para a escola alvo da pesquisa, cerca de 25km de minha residência, durante todo o primeiro semestre de 2005, até o dia 15 de julho, quando encerrou o primeiro semestre letivo e teve início o período de férias. Inicialmente imaginei que minha presença na sala de aula pudesse ser menos marcada, perceptível, mas não há como negar que o fato de eu estar ali, entre as crianças e a professora, sempre de alguma forma pode modificar as ações dos participantes. Minha participação, porém, não pode ser entendida como participação máxima, pois as aulas não envolviam minha ação direta. Eu continuava sendo em campo a pesquisadora.

Com o objetivo de gerar os registros das observações feitas, utilizei como instrumento anotações de campo em forma de apontamentos, para posterior reelaboração em diário, considerado, do ponto de vista antropológico e etnográfico, instrumento de pesquisa essencial.

Winkin (1998, p. 138) destaca três funções do diário, parafraseadas e sintetizadas a seguir. A primeira o autor chama de função catártica (ou emotiva, conforme Schatzman e Strauss citados por Winkin), em que o diário seria o lugar do “corpo-a-corpo” do pesquisador consigo mesmo, “ante o mundo social estudado”. A segunda é empírica. O autor ressalta a necessidade de, num primeiro momento, o pesquisador anotar tudo o que chamar sua atenção durante as seções de observação. Num segundo momento, porém, adotará um “procedimento mais analítico” e, portanto, mais eficaz. A função reflexiva e analítica é a terceira função do diário proposta por Winkin. Para cumprir essa função, o autor sugere que o pesquisador releia regularmente seus escritos e faça anotações. Com essa

---

<sup>32</sup> “Participation by the researcher can vary along a continuum, with minimal participation involving firsthand presence during the events that are described and maximum participation involving the researcher’s acting almost as any other member does in the events that occur while the researcher is present.”

prática, aos poucos o pesquisador verificará o surgimento de regularidades (*patterns*), isto é, “recorrências comportamentais que nos levam a falar em termos de regras” (Winkin, op. cit.).

Durante as aulas procurava fazer poucas anotações, pois não queria que minha presença de alguma forma pudesse ser percebida como uma ameaça ao trabalho da professora. Além disso, como estava próxima aos alunos, de vez em quando eles vinham até minha carteira e às vezes liam, ou queriam ler, meus apontamentos. A escritura do diário era feita então em casa, logo depois das aulas.

Optei por iniciar as gravações de aulas típicas<sup>33</sup> em vídeo e áudio, de forma alternada ou complementar, apenas em maio, pois esperava que houvesse condições favoráveis à entrada do gravador e da câmera em sala de aula, o que se mostrou de fato bastante positivo, pois os alunos e a professora já estavam familiarizados com minha presença na escola. A câmera de vídeo foi montada nos fundos da sala, mas o ângulo não era suficiente para captar todos os alunos. Havia testado um outro local próximo ao quadro, no entanto a posição contra a luz vinda das janelas comprometeu a qualidade das gravações. Além desse fato, o equipamento na frente da sala chamava a atenção dos alunos. Sendo assim, o melhor lugar ainda se mostrou os fundos da sala. De vez em quando, na hora da pausa, procurava mudar um pouco a posição da câmera para que os alunos da 2<sup>a</sup>. série também fossem captados pelo ângulo da câmera. As fitas de áudio compõem um total de 21 horas de gravação e as fitas de vídeo somam um total de 28 horas de filmagem. Essas gravações foram transcritas. Erickson (1988) ressalta a contribuição dessas transcrições que podem evidenciar, com detalhes, o comportamento verbal e não verbal dos participantes. Alerta, entretanto, sobre a necessidade de a pesquisa etnográfica combinar outros instrumentos. No dizer de Erickson (op. cit., p. 1087), “transcrições de gravações não são interpretáveis sem que estejam acompanhadas de observação participante e entrevista informal”<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> Erickson (1986) se refere à aula típica para designar aquela aula comum do professor, sem que tenha sido especialmente preparada para a gravação.

<sup>34</sup> “ (...) transcripts of recordings are not interpretable without being accompanied by participant observation and informal interviewing”.

Foram feitas ainda entrevistas informais com duas senhoras da comunidade e um senhor. Uma delas, Sra. Isolde Schmitt, era membro da Associação de Pais e Professores da escola. Embora seus filhos já haviam concluído os primeiros anos do ensino fundamental e, por isso, já não estudavam mais na escola, ela tinha ainda duas netas que freqüentavam a educação infantil. Outra entrevistada foi a Sra. Nilsa Kuhn, avó de duas meninas que estudavam no ensino fundamental. Entrevistei ainda o Sr. Hans Kuhn, membro atuante da comunidade e que ocupa há trinta anos o cargo de Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do bairro. Além desses senhores, entrevistei um grupo de ex-alunos da escola, moradores da comunidade, que estudam atualmente nos dois últimos ciclos do ensino fundamental na escola estadual do distrito.

Durante o semestre, além de ter observado diariamente e filmado em parte as aulas da turma de 2<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série e da vida na escola, também participei das duas reuniões pedagógicas ocorridas no semestre, do conselho de classe, de duas reuniões da APP (Associação de Pais e Professores), uma em 2005 e outra em 2006, e de eventos promovidos pela escola e comunidade (homenagem às mães na escola e na associação de uma empresa têxtil, desfile de Páscoa, festa de Páscoa, festa junina, - promovidas pela escola, Festa de Rei – promovida pela comunidade, culto em alemão e culto infantil, oferecidos pela igreja), além de ter visitado pais e avós de alguns alunos.

### **3.5 Vivendo a identidade de pesquisadora: a entrada em campo e a experiência de estar em campo**

Minha primeira visita à escola se deu em abril de 2004. Nessa ocasião, fiz os primeiros contatos com a então professora do ensino fundamental que a partir de 2005 assumiu a direção da escola, professora Ane<sup>35</sup>. Apresentei-me a ela e expliquei-lhe os objetivos do meu trabalho e meu interesse em pesquisar uma região bilíngüe/multilíngüe de Blumenau. A professora mostrou-se receptiva e sensível à causa. Talvez o fato de estar participando da formação com vistas à transformação das escolas multisseriadas em escolas bilíngües tenha favorecido esse primeiro contato.

---

<sup>35</sup> Estão sendo usados pseudônimos a fim de preservar a identidade dos participantes.

Retornei à escola antes de entrar propriamente em campo mais duas vezes: uma em agosto e outra em outubro de 2004, ocasião em que pude conhecer melhor a escola, entrar na sala e permanecer ali durante um período de aulas. Nesse dia, conforme havia prometido à professora Ane, levei também meu projeto de pesquisa. Conversamos sobre as perguntas norteadoras do meu trabalho, sobre a metodologia que seria utilizada e os instrumentos necessários e suas implicações no dia-a-dia da escola, sobre as questões éticas envolvidas. Na ocasião, ficou acordado que as identidades dos sujeitos da pesquisa seriam preservadas.

Além desses contatos feitos com a professora e os alunos na escola, reencontrei-os em outras duas ocasiões, em dois eventos alusivos aos 180 anos de imigração alemã no Brasil promovidos pela Secretaria da Educação, em parceria com a Furb e o IPOL. Em todas essas primeiras visitas que fiz à escola, fui muito bem acolhida e tive a oportunidade de participar da hora do café com as professoras e a merendeira.

Em fevereiro de 2005, quando reiniciaram as aulas, voltei à escola para poder combinar com a professora minha entrada em campo. Fui, então, informada das mudanças que haviam ocorrido no início do ano letivo. A professora do ensino fundamental, Ane, havia assumido a direção da escola e havia duas outras professoras no lugar dela, Rosa e Maria, citadas anteriormente. No turno matutino, quando estudam alunos da 2<sup>a</sup>. à 4<sup>a</sup>. série, assumiu as aulas a professora Rosa. No turno vespertino, a professora Maria, que já atuava na escola com a educação infantil, assumiu a classe do pré e 1<sup>a</sup>. série. Havia ainda uma nova professora para a Educação Infantil, Lílian. Como essa nova professora da manhã, que trabalha com crianças de 2<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série, estava iniciando seu trabalho na escola, a diretora achou melhor que eu esperasse até início de março para que a diretora pudesse primeiro conversar com ela e para que a professora pudesse se ambientar à escola e os alunos se adaptarem à nova professora.

Confesso que saí preocupada da escola, pois já havia sido criado um clima de confiança e familiaridade entre a professora, agora diretora, e mim. O fato de a professora Rosa ser nova na escola e não conhecer a realidade multilíngüe da comunidade me preocupava. Teria de iniciar um trabalho de conquista com a nova professora, no sentido de sensibilizá-la em relação à minha pesquisa e de obter o consentimento dela para que eu pudesse fazer as observações em sala de aula. Isso demanda conversas, explicações sobre

os procedimentos de pesquisa, as questões éticas envolvidas e a compreensão e respeito de ambas as partes. Achei que essa etapa já estivesse resolvida, mas tive de enfrentá-la novamente. No entanto, como já contava com o apoio da diretora e da professora de Educação Física, como já conhecia a merendeira e a professora da Educação Infantil, além do contato que já havia tido com os alunos da manhã, tudo ficou mais fácil.

Iniciei, então, o trabalho de campo propriamente dito no dia três de março de 2005. Quando cheguei à escola, encontrei os alunos ainda no pátio, alguns fazendo um lanche que é oferecido antes da aula: bolacha com bebida achocolatada. A diretora Ane me apresentou à nova professora do ensino fundamental (2<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série), Rosa. Depois que os alunos entraram na sala, a diretora me acompanhou até a sala da educação infantil e depois a sala do ensino fundamental para me apresentar aos alunos. A primeira aula que eles tiveram foi de Educação Física. Assim, pude conversar com a professora Rosa antes que ela se ocupasse com os alunos. O primeiro contato com ela se mostrou mais fácil do que eu imaginava, pois eu a conhecia de vista da cidade vizinha de Gaspar, onde moramos na infância. Somos da mesma geração, nos lembrávamos uma da outra, porque estudamos na mesma escola, mas não chegamos a estudar na mesma sala. Ela foi bastante acessível e não fez nenhuma objeção à minha pesquisa. Contou-me que era formada em Pedagogia, que havia atuado em outras escolas do município, mas que havia doze anos que não lecionava. Ela tem uma filha e, quando a filha nasceu, a professora Rosa resolveu assumir integralmente seu papel de mãe e parou de trabalhar. Estava recomeçando, portanto, sua atividade profissional depois dessa pausa.

Acompanhei inicialmente o dia-a-dia da escola nos dois períodos para que pudesse conhecer a rotina da escola e me familiarizar com o ambiente e para que professoras, merendeiras e alunos começassem a se acostumar com minha presença ali. Depois de duas semanas, passei a acompanhar somente as aulas da turma de 2<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série. Optei por essa turma e não pela turma da tarde (pré-escolar e 1<sup>a</sup>. série), pois me interessava pesquisar o letramento via escolarização como um todo e não me concentrar apenas no processo inicial de alfabetização. Acreditava que os alunos de 2<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série estariam mais expostos a textos escritos que os do pré-escolar e 1<sup>a</sup>. série.

Até 2004, quanto fiz a opção por essa escola e pela comunidade, a situação pedagógica era a seguinte: havia apenas uma professora atuando no ensino fundamental, Ane, que já trabalhava na escola há quatro anos, que era moradora do distrito da Vila Itoupava e que falava a língua do grupo. A partir de 2005, com a entrada da nova professora, Rosa, uma turma passou a ter aula com a professora Maria, falante do alemão, apesar de pertencer a outra comunidade, e outra turma com a professora Rosa, que não fala alemão e que mora na zona urbana do município. Faço esse esclarecimento apenas para registrar as alterações no cenário escolar (além, ainda, das mudanças na própria condução do ensino das línguas na escola abordadas anteriormente) ocorridas nesse tempo entre a escolha da escola e minha entrada em campo propriamente dita, a fim de mostrar que meu interesse não era comparar as duas salas de aula e o trabalho dessas duas professoras, uma *insider* e outra *outsider*. Não tenho, pois, registros suficientes na minha pesquisa para analisar as ações pedagógicas da professora do pré e 1<sup>a</sup>. série, embora seja possível focalizar seu posicionamento diante da língua dos alunos em cenas que pude registrar na escola.

A professora Rosa, que cedeu suas aulas para a pesquisa, voltava comigo de carona até o bairro onde moro, caminho para o centro. Há um microônibus da Prefeitura que leva as crianças do período vespertino para a escola e conduz outras crianças que estudam a partir da 5<sup>a</sup>. série para o centro do distrito, cerca de 4km da escola, onde há uma escola que oferece ensino fundamental e médio. A professora teria de pegar esse ônibus e depois esperar um outro que fosse até o terminal de ônibus no bairro onde moro e daí pegar mais um para o bairro onde ela reside. Com a carona ela precisaria pegar apenas um ônibus em vez de três. Por isso ela preferia ir comigo, pois, assim, como alegava, chegaria mais cedo em casa. A diretora comentou que não é fácil encontrar professores que estejam dispostos a dar aulas na escola, por se localizar em um bairro muito afastado do centro. Ela, a diretora, nunca teve dificuldades por morar no distrito. Esses momentos em que viajei com a professora foram extremamente importantes para minha pesquisa, pois inicialmente permitiram uma aproximação e convivência nossa fora da sala de aula e, segundo, porque em vários momentos a professora comentava comigo suas preocupações e frustrações com

relação aos alunos, o que me permitiu conhecer seu ponto de vista, sua compreensão dos fatos.

Se, no início, as professoras pareciam um pouco desconfiadas com relação à minha presença na escola, com o tempo senti-me integrada ao ambiente escolar, apesar de ter permanecido, de forma nem sempre explícita, uma relação assimétrica entre mim e as demais professoras. Nos primeiros dias, embora a professora Rosa parecesse tensa na sala de aula, na hora da pausa e no caminho para casa ela sempre me tratava com simpatia.

Logo na primeira semana, a diretora já me deu uma atribuição: atender ao telefone quando ela tivesse que sair. Obviamente atendi ao pedido e isso me mostrou que a diretora depositava confiança em mim, pois, do contrário, não me delegaria essa tarefa. Ao mesmo tempo, isso favoreceu meu contato com pais e alunos.

Durante o período que estive em campo, participei ativamente do cotidiano da instituição, atuando, além de telefonista, como já citado, como ajudante nos preparativos das comemorações, na preparação de convites e materiais utilizados pela professora, como apoio aos alunos durante a realização de tarefas, como auxiliar de secretaria, a pedido da diretora, para colaborar na elaboração de textos escritos como ofícios para a Secretaria da Educação, comunicados para pais e alunos, discurso da diretora. Minha condição de pesquisadora incluía, assim, lidar diariamente com pessoas que tinham expectativas em relação a mim.

Além da identidade de pesquisadora, assumi, na escola e também em sala de aula, muitas vezes, a identidade de professora, notadamente, de Português. Nem sempre, porém, essas identidades foram assumidas com tranqüilidade. Como sujeito, ser humano, também vivi conflitos, momentos de indecisão, fragilidade e desconforto. Os momentos mais incômodos e angustiantes para mim vividos em campo ocorreram durante as reuniões pedagógicas e o conselho de classe, como pode ser visto no excerto abaixo.

**Excerto 5: Conselho de Classe I (Diário de campo, 27/04/2005)**

Depois do café, iniciou o conselho de classe. Não me sinto à vontade nessa situação e temo em aparentar isso. Não demorou muito e me pediram a opinião sobre a média em Português da aluna da 2<sup>a</sup>. série, Vanuza. Pelas duas provas feitas e os ditados, a média dela seria 9,0, mas a professora queria dar apenas 7,5. A diretora ponderou, achou melhor não diminuir tanto a nota dela. Eu disse que não gostaria de participar, de opinar, pois só estava ali para gerar registros e ainda não tinha feito nenhuma análise. Como elas insistissem, disse que talvez como mãe iria estranhar se visse a

diferença a menor entre as notas da minha filha nas provas e a nota no boletim. No final, a professora e a diretora acordaram que a média da menina ficaria em 8,0.

O excerto acima refere-se ao primeiro conselho de classe do ano. Era um momento importante, pois nessa reunião os professores decidiriam a nota bimestral que seria registrada no boletim dos alunos, situação nova para as crianças e as professoras que já trabalhavam na escola em 2004. Com a mudança político-partidária no município, foi adotada pela Secretaria de Educação avaliação por nota, o que, aliás, era prática antiga, das administrações anteriores. Durante os anos do governo anterior, a avaliação foi feita de forma descritiva. As crianças não conheciam, portanto, boletim com notas. A professora já havia alertado as crianças em algumas ocasiões sobre o novo boletim.

Na situação acima descrita, a professora julga que a média obtida por meio de provas e ditados pela aluna Vanuza era muito elevada. Pelo visto, a forma de avaliação adotada e os instrumentos utilizados pela professora apresentavam problemas, uma vez que ela pretendia baixar em 1,5 a média da aluna. Logo veio à tona o posicionamento contrário da diretora. Diante do impasse, a diretora e a professora me viam na situação como o juiz que deve dar o veredicto e solucionar o caso. Para mim estava claro que esse não era meu papel na reunião, mas a diretora e a professora reconheciam em mim a identidade de professora da Universidade de Blumenau. Aliás, parece que diante delas, eu sempre fui muito mais vista como professora do que pesquisadora (mesmo que na universidade esses papéis caminham juntos). Talvez até pelo fato de elas estarem mais familiarizadas com o papel de professora e pelo fato de pesquisadora não significar muito nesse contexto. Embora eu tivesse tentado novamente demarcar minha identidade de pesquisadora, vi-me pressionada pelas professoras. Em vez, então, de assumir minha identidade de professora, como elas esperavam, refugiei-me na suposta identidade de mãe da menina, para tentar minimizar o conflito. Acredito que minha fala tenha contribuído para o ajuste da nota de Vanuza.

Durante as reuniões pedagógicas e de conselho de classe, ficavam nítidas duas forças opostas representadas pelas professoras locais, falantes de alemão (Ane, Lílian e Maria, esta última, embora não morasse no distrito, aprendera alemão em casa) e pelas professoras *outsiders*, Rosa e Simone, não falantes de alemão. As professoras locais

solidarizavam-se com os alunos, enquanto as *outsiders* tentavam sempre realçar os *deficits* das crianças. No meio da trama estava o próprio grupo social. O que mais me perturbava era a expectativa das professoras com relação a um posicionamento de minha parte. Não me via no campo como uma pesquisadora em busca da já tão criticada neutralidade científica, pois “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”, como bem lembra Freire (1996, p. 77). Na verdade vivi momentos de insegurança por não saber exatamente como agir, como me manifestar sem transparecer minhas crenças, principalmente por causa da inevitável relação assimétrica que se construía tacitamente entre mim, pesquisadora, professora, e as demais professoras. Quanto às minhas crenças, eu me sentia totalmente a favor dos alunos, do alemão do grupo, do modo de vida das pessoas, não por querer buscar ali o conhecimento local puro<sup>36</sup> (Canagarajah, 2005), mas por acreditar na capacidade dos alunos, por querer ver a língua deles respeitada e valorizada, por acreditar no direito deles ao “biletamento” (Hornberger, 2001). Embora minha pesquisa não seja diretamente intervencionista, tenho consciência de sua dimensão política, pois pretende de alguma forma ecoar na realidade pesquisada, diminuir o preconceito lingüístico, criando outros discursos sobre os teuto-brasileiros e melhorar (sob o meu ponto de vista, de acordo com as minhas crenças!) a educação oferecida para essas crianças.

Rajagopalan (2006, p. 163) ao abordar os pressupostos da Lingüística Crítica (LC) é enfático: “dentro da proposta de LC, não basta se contentar com uma análise lingüística, *stricto sensu*, sem se preocupar com a natureza social do fenômeno lingüístico. A atividade lingüística é uma prática social.” O autor ainda acrescenta: “nesse sentido, [os pesquisadores] têm consciência de que são ativistas políticos” (op. cit.).

Minha preocupação como pesquisadora estava ainda em honrar o código de ética da pesquisa, respeitar os atores sociais envolvidos no contexto em estudo, entre eles todas as professoras e funcionárias da escola, os alunos, os pais. Uma preocupação que me acompanhou em todo o processo de elaboração da tese: como construir um trabalho sem

---

<sup>36</sup> Canagarajah (2005) sustenta que o conhecimento local, isto é, o conjunto de crenças, orientações e práticas sociais de uma determinada comunidade, não é puro, intacto, preexistente e enraizado num domínio geográfico específico, como se estivesse à espera do pesquisador para ser descoberto, mas o conhecimento local é um constructo em fluxo, processual.

apontar simplesmente as supostas falhas dos procedimentos e decisões didáticas da professora, sem fazer simplesmente um julgamento da professora, sem expor a professora e o grupo que me acolheram.

### **3.6 Procedimentos de análise**

Paralelamente à fase de observação participante durante o primeiro semestre de 2005, os diários eram revistos e expandidos, em forma de *memos* (Ely et alli, 1991), ou seja, novas entradas no diário eram feitas, com o objetivo de acrescentar ao texto comentários, destacar e aprofundar trechos, registrar *insights*. Esse processo continuou ainda durante o semestre seguinte. Para a análise do material de vídeo e de áudio, segui em parte os procedimentos formulados por Erickson e Schultz (2002). O primeiro passo foi assistir e ouvir repetidas vezes, sem interrupção, todas as aulas gravadas. Em seguida as fitas foram indexadas, isto é, os vários momentos das aulas foram segmentados e nomeados. O passo seguinte, em que os diários também serviram de apoio, foi fazer um levantamento em busca de ocasiões análogas, atividades típicas desenvolvidas na sala de aula e a estrutura interacional dessas ocasiões. Com o levantamento realizado, foi iniciado o processo de construção de asserções, isto é, o levantamento de hipóteses a partir dos registros/dados. Em seguida foram feitas as transcrições grossas. As convenções utilizadas para esse trabalho foram adaptadas do sistema GAT (*Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem*, 1998). A maioria dos segmentos interacionais foi transcrita, mesmo antes de haver selecionado ocasiões para análise mais detalhada. Julguei que teria, assim, à disposição todo o material para eventual utilização futura. De acordo com o interesse teórico de minha pesquisa, procurei levantar (i) ocasiões em que o bilingüismo nas diferentes configurações interacionais se fez presente na sala de aula, para poder encontrar regras de uso das línguas; (ii) ocasiões em que gêneros discursivos escritos fizeram parte integrante das interações em sala de aula; (iii) ocasiões em que houve produção textual. Foi possível, assim, encontrar regularidades nas propostas de trabalho da professora (vide adiante, *Panorama das aulas observadas*) e a frequência com que ocorriam. Com as transcrições feitas e os vídeos revistos, foram selecionados os eventos de maior

representatividade interacional. Desses segmentos interacionais foram feitas transcrições finas. A preparação das transcrições, como “procedimento analítico interpretativo” (Garcez, 2002, p. 84), foi tarefa realizada com muita reflexão, principalmente no tocante à identificação dos participantes nas transcrições. Quanto às transcrições ocorridas na sala de aula, que correspondem à maior parte dos registros, optei por identificar os alunos participantes por nomes (pseudônimos)<sup>37</sup>, e não por utilizar a categorização social didática aluno/a. No entanto, com referência à professora, optei pela categoria social didática, embora reconheça que “as identidades sociais de classe social, gênero, orientação sexual, raça, idade, profissão etc. são simultaneamente exercidas pelas mesmas pessoas nas mesmas ou em práticas discursivas diferentes”, como enfatiza Moita Lopes (1998, p. 309). O procedimento adotado poderia parecer, assim, inadequado, visto que empregaria ora apenas nomes (ou pseudônimos), ora uma categoria fixa para um mesmo segmento. Explico essa opção por reconhecer na sala de aula uma relação assimétrica entre alunos/as e professora e por perceber nos registros que os demais participantes da interação, aluno/as, “estão sinalizando uns para os outros na interação que tais[l] identidades[identidade] são [é] as[a] identidades[identidade] relevantes[relevante] naquele momento” (Garcez, op. cit., p. 92). Em outras palavras, o posicionamento dos alunos diante da professora evidencia o reconhecimento do papel social que ela assume na instituição escolar. Ao mesmo tempo, o que mais pareceu marcado nas interações da professora Rosa com os alunos foi seu posicionamento social como professora, daí a opção por demarcar tal categoria social na fala-em-interação. Como o processo de análise desenvolvido neste trabalho utiliza outras fontes de registros (anotações em campo, diário, conversas informais com a professora), julgo que os problemas decorrentes dessa opção metodológica por uma categoria social possam ser minimizados.

Ao lado de todo o processo de análise dos registros, houve um movimento constante de ida e vinda entre a prática vivenciada, seja no momento do trabalho em campo ou no momento de análise, e a teoria que fundamenta a pesquisa, como propõe Winkin (1998), a

---

<sup>37</sup> Foram utilizados pseudônimos para a identificação dos participantes, alunos/as, professoras, funcionárias e pais, a fim de preservar sua identidade, conforme acordado antes do início da pesquisa de campo. Em alguns segmentos interacionais, porém, utilizo a categoria social didática “alunos” quando a fala se refere aos alunos em conjunto.

fim de possibilitar uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo. A combinação de diferentes fontes de registros (notas de campo, diários, entrevistas, gravações em áudio e vídeo) e a comparação entre eles, chamada técnica de triangulação, fornece meios de validação do estudo e é uma das principais razões pelas quais a pesquisa etnográfica emprega métodos múltiplos de levantamento de dados (Erickson, 1988).

Ainda durante o período no qual me concentrei na análise dos registros, tive a oportunidade de fazer um estágio de doutorado na Universidade de Freiburg, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, (Alemanha), sob orientação do Prof. Dr. Peter Auer. Minha proposta de trabalho com o Prof. Dr. Auer foi focalizar as interações em sala de aula, com auxílio das transcrições de áudio e vídeo e com apoio das anotações de campo, a fim de verificar como os alunos bilíngües, que freqüentam uma sala de aula monolíngüe, lidam com seu repertório lingüístico. Concentrei-me no fenômeno da alternância de códigos e os significados que ele assume nas interações sociais, que é um dos temas principais dos estudos do Prof. Dr. Auer (1990, 1998, 2007). Os encontros periódicos que mantive com meu orientador em Freiburg, a participação em seminários e as discussões realizadas nos colóquios do grupo de pesquisa do Prof. Dr. Auer possibilitaram um rico intercâmbio acadêmico e uma reflexão apurada sobre os registros da pesquisa, em especial a análise da alternância de código vista a partir uma perspectiva sócio-funcional, que será tratada no próximo capítulo.

### **3.7 Panorama das aulas observadas**

A fim de oferecer um panorama geral do semestre em que estive em campo diariamente (2005/I), apresento a seguir um mapeamento das aulas, dos tópicos estudados e das atividades didáticas desenvolvidas pela professora. No total, foram 86 dias de aula observados, já descontados daí os dias em que houve reunião pedagógica, atividades de recreação e festas na escola.

Fazem parte do currículo escolar as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Educação Artística, Educação Física, Informática e Alemão, introduzida a partir de maio. Os alunos recebem todo o material da Secretaria Municipal de

Educação e dispõem de um caderno para cada disciplina, com exceção de Educação Física. Não são adotados livros didáticos, mas a escola dispõe de vários livros didáticos utilizados pela professora. Também há na escola uma biblioteca com livros de literatura, de consulta e dicionários em português e alemão.

Durante esse período de 86 dias de aula, houve 68 dias com aulas de Português (79% do total), 42 dias com aulas de Matemática (48,8% do total), 13 dias com aulas de Ciências, que começaram em maio (15%), 2 dias com aulas de Estudos Sociais (0,2% do total). A disciplina de Alemão é oferecida uma vez por semana, com horário fixo. Foram 8 aulas no total (0,9% do total), pelo fato de terem iniciado em maio, conforme já mencionado. As aulas de Educação Física, 18 aulas dadas (20% do total), e de Informática, 14 aulas dadas (16% do total), também têm horário pré-fixado e ocorrem uma vez por semana. As aulas de Informática são dadas por uma monitora, no centro do distrito da Vila Itoupava, na sede da Intendência. A Prefeitura disponibiliza um microônibus para o transporte dos alunos.

Os tópicos que fizeram parte dessas aulas tanto se relacionam ao currículo formal, estabelecido pela Secretaria de Educação do município, quanto revelam o currículo real (Hamel, 2003), de fato, que por sua vez reflete as crenças e concepções da professora. Durante as aulas de Língua Portuguesa, iguais para todas as séries (sem diferenciação para cada série), em resumo, os tópicos ficaram assim distribuídos: aspectos gramaticais, ortografia, estudos de textos, vocabulário e produção textual.

O tópico *elementos/aspectos gramaticais*, relacionado a famílias de sílabas, classificação das palavras quanto ao número de sílabas, tipos de frases, gêneros do substantivo, classificação dos substantivos (próprios e comuns) e pontuação, envolvia atividades em que a professora introduzia o conteúdo novo (ou tido como novo) e, em seguida, propunha uma série de exercícios que incluíam tarefas como formar palavras e frases com sílabas e palavras dadas pela professora, passar frases para o feminino, destacar em textos substantivos próprios e comuns, pontuar frases dadas pela professora. Todas essas tarefas envolviam inicialmente a cópia do novo conteúdo e a cópia dos exercícios no caderno. Durante todo o mês de março e parte do mês de abril, a professora priorizou o

trabalho com famílias de sílabas. As razões e conseqüências desse trabalho serão analisadas no Cap. 5, seção *Usos e significados da escrita na sala de aula*.

A partir de abril a professora priorizou o estudo de textos, em que eram utilizadas pequenas narrativas literárias de livros didáticos. Esse trabalho envolvia geralmente atividades de leitura e compreensão de texto. Para tanto os alunos se engajavam em tarefas como: cópia do texto do quadro, leitura individual e silenciosa e leitura individual em voz alta, cópia de perguntas sobre o texto e resolução das perguntas, correção das perguntas com a professora, diretamente no caderno do aluno e/ou de forma coletiva no quadro. Eventualmente apareciam palavras desconhecidas nos textos estudados sobre as quais os alunos pediam explicação da professora. Nesses momentos a professora explicava o significado ou às vezes os alunos, especialmente os da 4<sup>a</sup>. série, procuravam-nas no dicionário.

Paralelamente a essas atividades, a professora passou a trabalhar com a ortografia, fazendo ditados de dez palavras quase diariamente. Cada aluno recebia um pedaço de folha A4, escrevia a seqüência de números de 1 a 10 e a professora ditava uma vez cada palavra. Em seguida as folhas eram recolhidas e avaliadas. Todo ditado era avaliado numa escala de 1 a 10. Geralmente no mesmo dia a professora devolvia os ditados com as notas para os alunos, escrevia no quadro as palavras ditadas para que os alunos fizessem a correção na própria folha que em seguida era novamente recolhida. O trabalho contínuo com os ditados teve início no final de março, concentrou-se principalmente no mês de abril e estendeu-se até o final do semestre, mas tornou-se mais esporádico.

Quanto ao tópico produção textual, houve três produções durante o semestre, todas feitas no mês de junho. Na primeira, a professora entregou uma gravura e uma folha em branco e pediu que os alunos colassem a gravura na folha e inspirados na gravura criassem uma história. Após essa tarefa os alunos leram suas histórias para os colegas e a professora recolheu as folhas. O trabalho de refação do texto se deu da seguinte maneira: dias após a produção, a professora trouxe os textos dos alunos acompanhados de uma nova versão feita e digitada por ela e pediu que eles a copiassem numa folha. A segunda produção textual se deu a partir de uma seqüência de gravuras. Os alunos deveriam ordenar a seqüência de forma coerente e narrar a história. As produções feitas foram lidas aos colegas. Não houve

refacção desse texto. Além desses dois textos produzidos em sala de aula, a monitora das aulas de Informática propôs numa aula uma produção de texto com base em uma figura. A maioria dos alunos redigiu uma narrativa, associando a figura à festa junina da escola. Esse trabalho envolveu mais de uma aula de Informática.

As aulas relacionadas com o tópico vocabulário (sinônimos e antônimos) envolviam atividades em que a professora introduzia o novo conteúdo, isto é, a definição, e os alunos, em seguida, se engajavam nas atividades didáticas propostas pela professora, incluindo tarefas como copiar o conteúdo no caderno, substituir palavras destacadas em frases por sinônimos e reconhecer sinônimos e antônimos em palavras soltas dadas pela professora.

Nas aulas de Ciências, iniciadas em maio, em cada série foram estudados tópicos diferentes. Os tópicos das aulas da segunda série foram *animais vertebrados e invertebrados*, da terceira série *a água e o ar*, da quarta série *partes do corpo humano, órgãos sensoriais, higiene física, mental e social*. As atividades didáticas envolviam principalmente explicações orais da professora, repetidas várias vezes, para introdução do novo conteúdo e o engajamento dos alunos nas atividades propostas pela professora que incluíam tarefas como cópia no caderno do conteúdo do quadro e respostas orais a perguntas formuladas pela professora.

Os tópicos estudados nas aulas de Matemática não tiveram diferenciação de série, foram os mesmos para todas as séries, somente em algumas ocasiões os números empregados nas operações eram menores para a segunda série. Os tópicos trabalhados foram *operações de adição e subtração, problemas envolvendo essas operações, números sucessores e antecessores, ordem crescente e decrescente, tabuada, operações de multiplicação* (a partir de junho). Também nessas aulas inicialmente a professora explicava oralmente, por meio de modelos no quadro, o conteúdo novo e, em seguida, os alunos tinham como tarefa copiar o conteúdo e os exercícios do quadro e resolvê-los.

As duas aulas de Estudos Sociais do semestre tiveram como tópico *os índios*, pela ocasião do dia do índio, em abril, e a *formação da Colônia Blumenau*, na verdade um bate-papo que tive com os alunos a pedido da professora.

As aulas de Informática, ministradas por uma monitora, durante os primeiros meses corriam à parte, tinham pouca relação com as aulas ministradas na escola. Em geral a

professora Rosa não permanecia na sala de informática quando os alunos tinham aula. Todo o trabalho ficava sob responsabilidade da monitora. Depois, porém, de uma reunião que a diretora teve na Secretaria de Educação, ela passou novas instruções às professoras tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental. Segundo a orientação da Secretaria de Educação, as professoras deveriam dar o norte, coordenar as aulas, discutir com a monitora os tópicos que deveriam ser trabalhados e ajudarem na condução das aulas. A partir daí os alunos tiveram, por exemplo, aula sobre os animais, aulas de ortografia, além dos desafios matemáticos que eles já vinham fazendo e do trabalho com o alfabeto para a segunda série.

Aulas de Educação Artística foram consideradas todas as aulas em que os alunos se envolveram com atividades de desenho, pintura, colagem, confecção de convites, bandeirinhas, ensaios para apresentação em datas comemorativas. Esses eventos comemorados na escola, como dia das mães, celebração de Páscoa, festa junina, mudam completamente a rotina da escola, exigindo muito esforço e tempo por parte das professoras, merendeiras e alunos. Por isso, as aulas não tinham data fixa e aconteciam mais conforme as necessidades do momento. Quando não havia nenhuma previsão de alguma comemoração, os alunos tinham uma aula por semana, em geral às sextas-feiras, depois da aula de Informática.

Nas aulas de Alemão a classe foi dividida em dois grupos: 2<sup>a</sup>. série e 3<sup>a</sup>. e 4<sup>a</sup>. série, para que os horários fossem ajustados às aulas de Educação Física que ocorriam no mesmo dia, uma vez por semana. Na primeira aula de Alemão a professora utilizou uma dinâmica de apresentação em que cada aluno deveria dizer seu nome e perguntar o nome do colega. Nas demais aulas foram trabalhados tópicos como *alfabeto, ortografia, pronúncia de ditongos, calendário (meses, anos e dias da semana)*. Numa aula foi trabalhada a oralidade, em que os alunos deveriam descrever ilustrações presentes em livros de literatura infantil em português. Foi ainda apresentado o filme *Bambi* em alemão sem legendas. Além disso, durante uma aula de Alemão foi feito ensaio para apresentação na festa da escola de um número em alemão, em que os alunos cantavam e faziam uma coreografia com a música *Brüderlein komm tanz mit mir* (Irmãozinho venha dançar comigo). Os alunos já conheciam a letra da música e a coreografia, pois já a haviam apresentado no ano anterior em outro evento.

### 3.8 Gêneros do discurso que circulam na sala de aula

Ainda com o objetivo de compor um quadro geral das aulas e atividades desenvolvidas na classe multisseriada alvo desta pesquisa, apresento a seguir um resumo dos gêneros discursivos (vide aportes teóricos no Cap. 5) em português e em alemão que tiveram entrada na sala de aula durante o semestre em que foram feitas as observações na escola. As duas tabelas a seguir, divididas de acordo com a fonte que propiciou a circulação do gênero nesse espaço escolar, mostram esse resumo. Nem todos os gêneros foram igualmente focalizados durante as aulas. Dentre os gêneros discursivos em português (Tabela 1) que entraram na sala de aula de forma oficial, isto é, por meio do plano didático da professora, da direção da escola ou da Prefeitura, alguns serviram de objetos de estudo (contos, breves narrativas<sup>38</sup> ou textos expositivos passados pela professora no quadro ou lidos em livros didáticos), outros serviram de informações aos alunos e pais (avisos sobre provas também copiados do quadro), outros ainda já vieram prontos (comunicações e convites aos pais, folhetos) e nem sempre foram lidos coletivamente. Entre os gêneros que tiveram entrada pela Secretaria de Educação, estão contos e fábulas dos livros de literatura infantil emprestados para as crianças por meio do projeto municipal Biblioteca Itinerante<sup>39</sup>, que passou a funcionar a partir de abril. Os gêneros discursivos que tiveram entrada na sala de aula por meio dos alunos foram em número reduzido e circularam em âmbito extra-oficial das aulas.

---

<sup>38</sup> Considero *breves narrativas* alguns textos de livros didáticos passados no quadro pela professora, mas que não parecem se encaixar nos moldes de um conto ou uma fábula, por se assemelharem a fragmentos ou adaptações de contos retirados do seu suporte original, o livro de literatura infantil.

<sup>39</sup> A Biblioteca Itinerante é um projeto de leitura da Secretaria de Educação. Uma vez por mês passa um carro da Prefeitura na escola com livros que são entregues à professora, que se encarrega de distribuí-los entre os alunos. A professora organiza a troca, quase que diariamente, dos livros entre os alunos. Os próprios alunos escolhem que livro levar emprestado. Esses livros são novos e bem conservados. No mês seguinte, volta o carro da Prefeitura para levar os livros lidos e trazer novos.

| <b>Gêneros discursivos escritos que circularam na sala de aula<br/>(português)</b> |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <b>Gêneros que tiveram entrada pela professora</b>                                 | <b>Gêneros que tiveram entrada pela escola</b>             | <b>Gêneros que tiveram entrada externa<br/>(Secretaria de Educação,<br/>Prefeitura)</b> | <b>Gêneros que tiveram entrada pelos alunos</b>                            |
| Breves narrativas, contos e poemas   | Comunicações e avisos aos pais impressos em folhas avulsas | Folhetos explicativos sobre doenças ou campanha de lixo reciclável                      | Convites de aniversário confeccionados por eles ou comprados e preenchidos |
| Textos expositivos passados no quadro ou de livros didáticos                       | Convites impressos aos pais                                | Comunicados aos pais impressos  | Charadas/Adivinhas   |
| Verbetes de dicionário   | Formulário de dados pessoais (agenda dos alunos)           | Convite aos pais impresso   | Conto (Mônica) <sup>40</sup>   |
| Cartão para o dia das mães confeccionado pelos alunos                              |  | Contos e fábulas (Biblioteca Itinerante)  | Cartões/cartas para as mães elaborados pelos alunos                        |
| Avisos de provas passados no quadro  |  |   |  |

**Tabela 1: Gêneros discursivos em português**

Os gêneros discursivos escritos em alemão (Tabela 2) que tiveram entrada na sala de aula de forma oficial (letras de músicas e poemas) circularam apenas antes de ocasiões festivas (Dia das Mães, Páscoa, Festa da Escola), para serem apresentados nesses eventos. Por influência dos alunos, apenas um gênero entrou na sala de aula por intermédio da aluna Mônica (vide Cap. 5, seção *Cartas da Alemanha e para a Alemanha*), mas não fez parte de nenhum trabalho coletivo. Apesar de haver na biblioteca da escola livros de literatura infantil e dicionários de alemão, não foram utilizados pelos alunos em sala de aula contos, fábulas ou verbetes de dicionário. Primeiro, porque as aulas de Alemão iniciaram somente em maio, segundo porque a professora de Alemão não utilizou esse material didático em suas aulas. Em 2004, porém, quando fiz uma visita à escola, a professora do ensino

<sup>40</sup> Este conto, produzido em casa pela aluna Mônica da 3ª. série (Anexo 2), foi escrito em uma folha de um bloco de anotações com linhas que eu havia distribuído aos alunos. Eles viram um desses blocos comigo na sala e me pediram. Como tinha contato com a empresa que me havia fornecido alguns desses blocos, solicitei a eles mais exemplares para dar aos alunos. Os alunos usaram os blocos para diferentes objetivos.

fundamental, Ane, que em 2005 assumiu a direção da escola, ministrou uma aula de leitura em alemão, na qual os alunos de 2<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série leram contos em livros de literatura infantil e depois puderam levá-los emprestado para lerem em casa. Na época o Projeto Escolas Bilíngües estava em desenvolvimento, conforme mencionado anteriormente.

| <b>Gêneros discursivos escritos que circularam na sala de aula (alemão)</b>   |   |
|---|---|
| <b>Gêneros que tiveram entrada pela diretora ou pela professora de alemão</b> | <b>Gêneros que tiveram entrada pelos alunos</b> |
| Letras de músicas   | Cartas (Mônica)                                 |
| Poemas  |   |
| Felicitações em mural   |   |

**Tabela 2: Gêneros discursivos em alemão**

Quanto aos suportes que serviram para veicular esses gêneros, a maioria dos textos que teve entrada pelo trabalho didático da professora circulou fora de seu suporte original e de sua esfera de produção. Os contos, poemas, breves narrativas e resumo de textos expositivos referentes aos tópicos desenvolvidos nas aulas de Ciências, por exemplo, foram retirados de livros didáticos e copiados no quadro pela professora. Eram, pois, textos que já haviam passado por um processo de didatização (Bunzen, 2007). Os gêneros discursivos em alemão como letras de músicas e poemas foram ou passados no quadro ou entregues aos alunos já digitados em folhas. As felicitações foram escritas num grande mural no pátio da escola, por ocasião de eventos comemorados na instituição (vide exemplo no Anexo 3). As atividades didáticas que envolveram a utilização desses gêneros discursivos e o tratamento dado a eles na sala de aula serão abordados no Cap. 5, *Práticas sociais de leitura e de escrita na escola*.

Finalizo este capítulo com a seção seguinte, na qual procuro, de forma breve, estabelecer relações entre os principais participantes da pesquisa, alunos/as e professora, suas ações na sala de aula e os ritmos e tempos que fazem uma aula.

### **3.9 O evento aula e suas implicações em termos interacionais**

Em consonância com Erickson (1982), antropólogo e etnógrafo, especialista em microanálise da interação, a aula está sendo vista como um evento de interação social, levando-se em conta que a interação face a face é um empreendimento cooperativo, localmente produzido em termos de ação e significados localmente situados. Para engajarem-se nesse tipo de evento, os atores sociais envolvidos, professor/a e alunos/as, lidam com duas estruturas, dois movimentos que regulam o evento: a estrutura de participação social (ritmo social) e a estrutura acadêmica da aula (ritmo acadêmico) (Erickson, op. cit.).

A aula, segundo Erickson (op. cit.), situa-se num contínuo entre eventos de fala altamente ritualizados (com intervalos funcionais, conteúdos prefixados, temática previamente estabelecida, papéis sociais institucionalmente dados) e eventos de fala altamente espontâneos. Para exemplificar, o autor propõe que a aula seja situada entre uma missa católica e um sermão evangélico com participação da audiência. Alguns aspectos da estrutura acadêmica da aula, assim como da missa, estão mais predefinidos do que o sermão evangélico. Há mais restrições com relação ao conteúdo das respostas dos alunos do que nas respostas da audiência do culto evangélico. A estrutura de participação social de uma aula assemelha-se mais ao sermão evangélico do que à missa, pois a tomada de turno não está totalmente predefinida, o conteúdo do que é dito pelo professor e pelo aluno não está totalmente determinado previamente. Em ambos os casos o evento é conduzido de acordo com um plano específico. Em consequência, as aulas estão abertas, de alguma forma, para acontecimentos eventuais, imprevisíveis, e isso inclui princípios de organização locais e não-locais na produção da interação. Como alunos/as e a professora lidam diariamente com essas estruturas na construção das aulas será tematizado a seguir.

Muitas vezes grande parte das interações face a face em sala de aula se concentram no esforço da professora no sentido de manter determinada estrutura de participação social na qual ela espera que os alunos se engajem. É preciso lembrar que alunos de 2<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série já estão habituados à instituição escola e ao seu papel dentro dela. Aliás, muitas vezes antes de entrarem na escola, os alunos já têm representações do que seja a escola, do que se faz

na escola e dos atores sociais ali envolvidos. No entanto, cada professor, de acordo com seus objetivos instrucionais, que se relacionam à estrutura acadêmica da aula, com suas crenças e expectativas, impõe um ritmo ao andamento do evento e adota certos procedimentos a fim de sinalizar a transição entre as diversas etapas de uma aula e atividades propostas em sala de aula.

Adoto neste trabalho o quadro teórico de organização global de uma aula proposto por Matencio (2001). Para a autora, uma aula inclui “*dimensões cognitivas e socioinstitucionais* – ligadas tanto ao *conhecimento sobre o objeto de estudo e o saber fazer* como ao *conhecimento sobre esse tipo de interação e o saber dizer* – que orientam efetivamente o processo de planejamento e execução textual” (Matencio, 2001, p. 81) [grifos no original]. Matencio (op. cit.) define a estrutura esquemática global de uma aula, delimitando suas etapas e descrevendo a função de cada etapa na interação.

A abertura da aula, cuja função é a abertura do evento em termos interacionais, na sala de aula observada se dá diariamente com uma oração em português, cantada por todos. Antes da pausa para o recreio, o encerramento dessa etapa também é marcado com uma oração, esta em alemão<sup>41</sup>. O encerramento do dia é dado com uma outra prece em português. Essas preces demarcam a abertura oficial do evento, no caso da oração da manhã, e o fechamento do evento. Os alunos sabem que eles só saem da sala depois da oração final. Como os alunos já estão familiarizados com essa rotina, na aula de Alemão do dia 18 de maio (anotações de campo), na verdade uma das primeiras aulas de Alemão do ano, alguns alunos da 2<sup>a</sup>. série ficaram esperando, no final das atividades do dia, para fazerem a oração com a professora de Alemão antes de saírem da sala. A professora, nova na escola, não conhecia essa prática diária e não percebeu o ocorrido.

Essas preces já faziam parte da rotina da escola. Não foram, portanto, introduzidas no início do ano letivo pela nova professora do ensino fundamental, a professora Rosa. Nesse caso, foi ela que teve de aprender a utilizá-las. No início do semestre, em geral, a professora Rosa dava o comando “vamos fazer a nossa oração” e os alunos começavam, principalmente no caso da oração em alemão antes da pausa. Depois de um tempo, ela já

---

<sup>41</sup> A maioria das crianças da escola é evangélica luterana, assim como a diretora, as professoras e merendeira que moram no distrito de Vila Itoupava. Igreja Católica há somente no centro do distrito da Vila, onde há também uma Igreja Evangélica Luterana.

tomava a iniciativa para iniciar também essa oração, o que foi percebido pelos alunos que comentaram que ela já sabia “rezar em alemão”.

Após a oração a professora costuma fazer a chamada, enquanto alguns alunos que moram mais longe da escola chegam com o ônibus da Prefeitura. A próxima etapa da aula, a preparação, que objetiva a abertura do evento em termos instrumentais, é normalmente sinalizada pela professora por meio de comandos como “tirem/peguem” (*tirem o caderno de Ciências que a gente vai continuar falando sobre os ossos*, transcrição de áudio, 01/06/05), por exemplo. Com essa pista de contextualização (Gumperz, 2002) os alunos percebem que terá início uma aula de Ciências. A transição entre as aulas se dá em geral quando a professora pede que os alunos guardem o caderno, como em “*quem terminou a correção pode guardar o caderno de Matemática*” (transcrição de vídeo, 28/06/05).

Tanto a abertura do evento em termos interacionais, como a abertura do evento em termos instrumentais, etapa de preparação da aula, nem sempre são exploradas pela professora. As seqüências de preparação de atividades em geral têm pouca articulação com os tópicos já trabalhados ou com a realidade das crianças. Apesar disso, quando a professora informa os alunos sobre uma determinada aula ou atividade, freqüentemente os alunos vibram (vide Excerto 36 “YES!”) e logo se engajam no novo enquadre. Eles demonstram entusiasmo e realizam todas as atividades propostas que normalmente exigem que eles façam cópias do quadro tanto de exercícios, de breves narrativas e resumos de textos de divulgação científica presentes nos livros didáticos, como de Ciências e Estudos Sociais. Isso mostra que eles aceitam os papéis institucionais legitimados na escola, assumindo seu papel de alunos na sala de aula e aceitando a autoridade da professora à qual cabe o direito de definir o andamento do evento, de gerenciar a aula.

Mas houve também momentos de conflitos com relação à estrutura de participação social. Como a professora Rosa era nova na escola, houve, para os alunos, um período de adaptação e de aprendizagem de certas (novas) normas na estrutura de participação social relacionadas ao papel de aluno.

**Excerto 6: Expectativas em conflito (Diário de campo, 22/03/2006)**

O início da aula de hoje foi tenso. Entrei um pouco mais tarde na sala porque tinha ido atender ao telefone, já que acabei assumindo essa função quando a diretora não está. A professora estava repreendendo os alunos por causa dos constantes desentendimentos que há entre eles e pelo fato de alguns correrem no pátio antes das aulas. A professora também repreendeu os alunos pelo fato de eles, durante a chamada, terem tirado o material (cadernos e estojo) da mochila e o terem colocado sobre as carteiras sem que ela tivesse pedido. Ela mandou que os alunos guardassem novamente o material na mochila. Irritada, a professora disse a eles que deveriam esperar que ela determinasse que material eles deveriam tirar da mochila e quando deveriam fazê-lo.

**Excerto 7: “Roberto, guarda o material!” (Transcrição de vídeo, 23/03/2006)**

01 Professora: eu quero todos agora virados pra frente (.)  
02 eu pedi só pra tirar a agenda pra olhar (.)  
03 agora já pode guardar (.) e o restante do material  
04 fica todo dentro da mochila e a mochila eu não quero  
05 em cima da carteira  
06 Guilherme: Roberto ANda, (.) guarda o material,

Nos dois excertos acima, aparecem duas questões relacionadas a expectativas distintas sobre a estrutura de participação social: (i) o que a professora espera que os alunos façam e seu controle sobre suas ações na escola e (ii) o que os alunos consideram que podem/devem fazer. O fato de os alunos entrarem na sala e depois da oração tirarem o material da mochila talvez significasse para eles uma atitude natural de quem está pronto para iniciar os trabalhos do dia. Para a professora, entretanto, a atitude foi interpretada como uma ação que atrapalha a rotina e a organização da aula e que, portanto, merecia repreensão. Parece que os alunos ainda não tinham compreendido essa faceta da estrutura de participação social deles na aula. No dia seguinte, na etapa de preparação da aula (Matencio, 2001), a professora, depois de ter feito a chamada, ter verificado as agendas e recolhido os cadernos com a tarefa de casa, reforçou essa regra de participação social quanto ao comportamento dos alunos e foi logo ratificada por Guilherme (linha 06), ao perceber que o colega Roberto ainda não havia atendido ao comando da professora, conforme visto na transcrição acima. A partir desse dia, já adaptados à nova rotina, os alunos passaram a esperar as ordens da professora ou a tirar da mochila apenas o caderno no qual havia tarefa de casa, já que logo após a chamada a professora costumava verificar essas tarefas.

Como pode ser percebido, engajar-se no evento aula significa para os alunos construir e mobilizar conhecimentos referentes aos conteúdos/tópicos estudados, além dos papéis institucionais que devem ser assumidos na sala de aula. E isso, como foi visto, nem sempre se dá de forma tranqüila, pois nem sempre as expectativas do professor quanto ao conhecimento dos alunos e ao seu comportamento correspondem às manifestações dos alunos. O que parece incontestável é que o tipo de interação entre professor e alunos que se estabelece na sala de aula revela-se decisivo no processo de aprendizagem, nos significados que se constroem nesse espaço, como será visto adiante.

Tendo descrito, ao longo deste capítulo, o contexto da pesquisa onde se insere a escola alvo deste estudo e o grupo teuto-brasileiro; tendo discutido os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação; tendo ainda apresentado o mapeamento das aulas observadas e os tópicos desenvolvidos em sala de aula, além do funcionamento do evento aula em si, julgo que o leitor tem subsídios suficientes para compor a paisagem do cenário da pesquisa e, a partir daí, fazer a leitura, interpretação e apreciação dos próximos capítulos de análise, nos quais procuro responder às duas questões principais da presente pesquisa, cujo tema central encontra-se nas intersecções entre o bilingüismo e o letramento.

## 4 O CENÁRIO SOCIOLINGÜÍSTICO DA COMUNIDADE ESCOLAR

*“Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.”*

Paulo Freire

Neste capítulo tenho como objetivo responder à primeira pergunta central de pesquisa, isto é, pretendo descrever e problematizar o cenário sociolingüístico da escola, o que exige, necessariamente, inserir a escola, como um microcosmo, no seu contexto sócio-histórico, político e ideológico. Para tanto, discuto inicialmente aspectos referentes ao bi/multilingüismo em contextos de línguas minoritárias. Dessa discussão emergem questões de identidade, conflitos lingüísticos, políticas lingüísticas e os discursos que têm sido construídos ao longo da história acerca dos grupos teuto-brasileiros e da sua língua de herança. Abordo ainda os usos das línguas na comunidade em estudo, além da posição e do *status* das línguas na escola e na sala de aula observada, procurando desvelar as regras de uso das línguas no espaço escolar. A alternância de códigos e os empréstimos são tratados na seqüência, com base em uma perspectiva sócio-funcional. Finalizo o capítulo acrescentando à discussão cenas de uma aula de Alemão, a fim de discorrer sobre a posição da língua alemã no espaço que foi destinado a ela na sala de aula e os conflitos lingüísticos advindos de sua entrada no currículo.

### 4.1 Reflexões sobre o bilingüismo/multilingüismo em contexto de língua minoritária

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, que tem um contexto de minoria lingüística como campo a ser investigado, interessa-me focar o bilingüismo, “o uso alternado de duas ou mais línguas” (Romaine, 1995, p. 12), como fenômeno social (Martin-Jones, 1990, s/d; Grosjean, 1982; Hamel, 1989, 2003; Romaine, 1995; Cavalcanti, 1999,

2001; Maher, 1997, 2007) e discutir as relações entre o bilingüismo desta comunidade e o mito do monolingüismo (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005; Bagno 1999, 2003; Cavalcanti, 1999; Cavalcanti e César, 2007) propagado no Brasil e outras nações (Achard, 1989; Grosjean, 1982; Romaine, 1995) como forma de apagar as línguas nacionais minoritárias e de imigração em favor de um projeto de construção de um Estado-Nação homogêneo, onde não há lugar para o plural, para o multicultural, para o diferente.

Hamel (2003) discute essa posição política unilateral, ao argumentar que

Essa ideologia do monolingüismo e do monoculturalismo como ideal supremo, tão profundamente arraigada nas sociedades ocidentais e colonizadas, tem levado que se considere a pluralidade como obstáculo para o desenvolvimento e a construção dos estados nacionais. Essa posição causou e segue causando gravíssimos conflitos em vastas regiões do mundo (Hamel, 2003, p. 84).

Romaine (1995) ressalta que, em nome dessa ideologia, presente em vários países, grupos de minorias lingüísticas são tratados como ameaça à coesão nacional, devendo, por isso, serem “erradicados”, isto é, arrancados pela raiz, eliminados, pelo perigo de contaminarem a pretensa homogeneidade da nação. Entretanto, alerta a autora, “embora indivíduos monolíngües são uma minoria quando consideramos o mundo como um todo, eles são uma minoria muito poderosa que freqüentemente impõe suas línguas a outros, que não têm nenhuma escolha, a não ser se tornarem bilíngües”<sup>42</sup> (op. cit., p. 6).

Assim, os grupos de línguas minoritárias<sup>43</sup> (línguas autóctones, línguas de imigração, línguas dos surdos – LIBRAS no Brasil), que insistem em sobreviver à opressão da língua majoritária, acabam por aprender a língua de prestígio já que o contato com a sociedade majoritária torna obrigatório esse aprendizado, convivendo com as duas línguas.

---

<sup>42</sup> “Although monolinguals are a minority when we consider the world as a whole, they are a very powerful minority, often imposing their languages on others, who have no choice but to be bilingual”.

<sup>43</sup> “A expressão ‘língua minoritária’ não faz alusão ao cálculo das ‘vozes’, mas ao próprio estatuto das línguas. Seriam minoritárias, em um espaço nacional dado, todas as línguas, exceto uma.” (Achard, 1989, p. 31) [grifos no original], isto é, a língua hegemônica, oficial. Sendo assim, o conceito de língua minoritária não está associado ao número de falantes de uma língua, mas ao prestígio que a língua desfruta no meio social. No caso do alemão, apesar de ter sido a língua mais falada, até 1940, em termos numéricos, no Vale do Itajaí (Blumenau e outras cidades que faziam parte do município de Blumenau), pode-se dizer que, em relação ao Brasil, sempre foi língua minoritária, por não desfrutar do *status* de língua oficial do país. Outros grupos de minorias lingüísticas também são as nações indígenas, os grupos de fronteira, as comunidades de surdos e, por extensão, como sustenta Cavalcanti (1999), “as maiorias tratadas como minorias, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português”.

Isso não significa, porém, que se cria uma situação de estabilidade e de relações harmoniosas. O bilingüismo de grupos lingüísticos minoritários, na perspectiva da sociedade dominante, não é reconhecido e, o que é pior, é visto como um ‘problema’, que precisa ser resolvido pela assimilação desses grupos que se contrapõem aos ideais nacionalistas, correndo à margem do Estado-Nação (vide, entre outros, Achard, 1989; Romaine, 1995; Bauman, 2003).

Esse não reconhecimento do bilingüismo presente em sociedades de minorias lingüísticas em países que se declaram monolíngües pode ser explicado pelo fato de o bilingüismo freqüentemente ser ligado, de forma estereotipada, a línguas de prestígio, como sustenta Cavalcanti (1999). Decorre daí o chamado *bilingüismo de elite*, que é o bilingüismo de escolha, relacionado a línguas de prestígio nacional e internacionalmente. O problema se coloca pela questão: o que é considerado língua e o que é considerado dialeto. Como línguas minoritárias não desfrutam de prestígio, em geral não têm *status* de língua.

Romaine (1995, p. 28) cita o caso, por exemplo, de indivíduos que falam bretão e francês, mas que não são considerados bilíngües, já que o bretão é visto como um patoá<sup>44</sup> e não uma língua. Cavalcanti e César (2007, p. 49), ao problematizarem a noção de língua, observam, com base em Achard (1989), que dialetos e patoás são “apresentados, ainda que subliminarmente, como línguas ‘primitivas’, ou seja, estados menos avançados que as línguas nacionais hegemônicas”. Também Bourdieu (1996) critica a noção de patoá visto como “linguagem corrompida e grosseira”, em oposição às línguas hegemônicas. Calvet (2002), ao problematizar a questão dos estereótipos que se referem a diferentes línguas ou variantes geográficas das línguas, assim se pronuncia:

A divisão das formas lingüísticas em línguas, dialetos e patoás é considerada, de maneira pejorativa, isomorfa a divisões sociais que por sua vez também se fundam em uma visão pejorativa. À língua corresponde uma comunidade “civilizada”, aos dialetos e aos patoás comunidades de “selvagens”, os primeiros agrupados em povos ou em nações, os segundos em tribos. E se utiliza todo um leque de qualificativos, *dialeto, jargão, algaravia, patoás*,

---

<sup>44</sup> Patoá, “originalmente, em francês (patois), designava variedades lingüísticas de regiões geográficas específicas. Com o tempo, porém, passou a ser usado como termo pejorativo para designar qualquer tipo de variedade lingüística não-padrão, sobretudo as empregadas por indivíduos das classes sociais menos prestigiadas.” (Glossário. In Calvet, Louis-Jean. Sociolingüística: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002).

para significar em que baixa conta se tem certo modo de falar” (Calvet, 2002, p. 67) [grifos no original].

Em termos de Brasil, podemos perguntar: como são vistas as línguas indígenas, de imigração, de sinais (LIBRAS)? São consideradas línguas ou dialetos? Que representações de língua e dos sujeitos que a falam estão presentes na nossa sociedade e nos grupos de línguas minoritárias? No decorrer deste capítulo essas questões serão problematizadas.

Ao se querer aplicar noções presentes na literatura clássica sobre o bilingüismo somente em termos de competência lingüística (individual) como bilingüismo ideal (Weinreich 1968 apud Romaine, 1995), coordenado, subordinado, (Rubins, 1972 apud Romaine, 1995), incipiente (Diebold, 1961 apud Romaine) em contextos de línguas minoritárias como, por exemplo, em grupos indígenas, de imigração, de fronteira, de surdos, esses grupos são marginalizados, pois espera-se dessas pessoas um desempenho semelhante nas duas línguas (a do grupo e a de prestígio), “um controle de duas línguas de maneira semelhante à do nativo”<sup>45</sup> como apregoa Bloomfield (1933 apud Romaine, 1995, p. 11) ao conceituar bilingüismo. O que está por trás dessa definição, denuncia Maher (2007, p. 73), é a “idéia de uma perfeição idealizada”, isto é, “o sujeito bilíngüe seria a somatória ‘perfeita’ de dois monolíngües igualmente ‘perfeitos’” [grifos no original]. Essa definição não se sustenta por pressupor que o indivíduo bilíngüe é capaz de desempenhar-se em todos os domínios<sup>46</sup> em ambas as línguas (Maher<sup>47</sup>, op. cit., vide também Saville-Troike, 1989; Romaine, 1995).

A definição de Bloomfield ainda ecoa na academia, como pode ser visto na seguinte referência atual, quando se apregoa que o indivíduo bilíngüe apresenta “um controle efetivamente igual de duas línguas nativas”<sup>48</sup> (Mathews, 1997 citado por Musk, 2006). Nos

---

<sup>45</sup> “Native-like control of two languages”.

<sup>46</sup> A concepção de domínio como um constructo sociocultural foi desenvolvida por Fishman (1964, citado por Saville-Troike, 1989, p. 50), e se relaciona aos “tópicos da comunicação, ao relacionamento entre os participantes, ao local da comunicação, de acordo com as instituições sociais e as esferas de atividade de uma comunidade de fala” (topics of communication, relationships between communicators, and locales of communication, in accord with the institutions of a society and the spheres of activity of a speech community).

<sup>47</sup> Maher (2007) aprofunda a crítica às noções de bilingüismo presentes na academia e discute as competências do aluno bilíngüe em contexto indígena.

<sup>48</sup> A citação original foi feita no *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics* (Mathews, 1997 citado por Musk, 2006). “An effectively equal control of two native languages”.

dois conceitos acima, aparecem as noções de falante nativo e de línguas nativas, já bastante discutidas e criticadas na literatura. Rampton (1990, citado por Musk 2006), por exemplo, argumenta que essas noções têm servido para propagar um número de mitos associados aos termos. Contrariamente a esses mitos, o autor propõe que

as línguas não são geneticamente herdadas, mas adquiridas em contextos/ambientes sociais; as pessoas não pertencem a um grupo social apenas; o pertencimento a um grupo não é estático, tampouco a língua; ter nascido num grupo não dá garantia automática de um comando/controlado funcional completo da língua do grupo; a maioria dos países e pessoas não são monolíngües (Rampton, 1990 citado por Musk, 2006, p. 38).<sup>49</sup>

Como se vê, empreender pesquisas em contextos multilíngües requer o abandono de categorias conceituais equivocadas, de conceitos limitadores e nocivos à compreensão do fenômeno do bilingüismo por meio de uma perspectiva social, como proposto anteriormente. Olhar o bilingüismo e o sujeito bilíngüe apenas pelo viés do desempenho individual significa excluir aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e de poder que fazem com que sujeitos pertencentes a grupos de línguas minoritárias se tornem bilíngües, além das funções e valores que as línguas têm no grupo.

Outro aspecto relevante a ser considerado em estudos de línguas minoritárias é o contexto sociolingüístico. Cavalcanti (1999) ressalta que contextos bilíngües de línguas minoritárias são, em geral, mais complexos do que parecem em uma primeira análise. Nesses cenários sociolingüísticos entram em disputa as línguas minoritárias, que, no caso de zonas de imigração no Brasil, representam (i) a língua (variedade) local; (ii) a variedade de prestígio, no caso das línguas de imigração, cujo uso se restringe a poucos eventos; (iii) o português padrão, que tem entrada em geral pela escola, e (iv) o português falado pelo grupo. Parece claro que o pesquisador que busca compreender a dinâmica de contextos de línguas minoritárias (vide Maher, 1996; Cavalcanti, 1999, 2001a e b; Jung, 1997, 2003; Pereira, 1999; Gesser, 2006; Santos, 2004; Favorito, 2006, entre outros) estará diante de um contexto não apenas bilíngüe, mas bidialetal e multilíngüe. Sendo assim, nesses contextos

---

<sup>49</sup> “Languages are not genetically inherited but are acquired in social settings; people do not belong to only one social group; group membership is not static and neither is language; being born into a group is not an automatic guarantee of full functional command of the group’s language; and most countries (and a majority of people) are not monolingual”.

sociolingüísticos complexos, o que está em jogo não são apenas duas línguas, mas relações de conflito entre as línguas em uso nesses espaços.

Quando Ferguson (1959) introduziu o termo diglossia, adaptando-o do francês, *diglossie*, focalizou em seu estudo um tipo particular de padronização em que se verifica a existência, dentro das fronteiras de uma mesma comunidade, de duas variedades de uma mesma língua, cada uma destinada a propósitos distintos. O autor exemplifica esse fenômeno com base em quatro línguas que se encontram em distribuição diglósica: o árabe, o grego moderno, o alemão-suíço e o crioulo haitiano. Apesar de esses quatro casos de diglossia terem origens diferentes, em todos eles o autor observou, além dos dialetos principais da língua, a existência de uma variedade superposta, a que ele chamou de variedade alta da língua (H, *high*), e uma variedade baixa (L, *low*).

A função é uma das características mais importantes da diglossia, segundo o autor, visto que há uma especialização na função das variedades H e L. Assim, cada língua seria usada exclusivamente no seu domínio, servindo a uma função específica. A variedade alta seria empregada, por exemplo, para fins burocráticos, acadêmicos, religiosos, enquanto a baixa em situações mais íntimas ou informais, como no lar, entre amigos, em correspondência pessoal.

Mais tarde, Fishman (1971) estendeu o conceito clássico de diglossia de Ferguson, incluindo situações de bilingüismo em que duas diferentes línguas são usadas para funções comunicativas distintas. O modelo de diglossia de Fishman (op. cit.) continuou a influenciar os estudos sobre o bilingüismo nas décadas de 1970 e 1980, especialmente pesquisas no campo da sociolingüística, conforme enfatiza Martin-Jones (s/d).

Estudiosos do que se tem chamado de Sociolingüística da Periferia (Rafael Lluís Ninyoles, Francesc Vallverdú, entre outros) – grupo de pesquisadores que estudaram as variedades do catalão e occitano faladas na Espanha e França, no início dos anos 1970, conforme Martin-Jones (s/d) – questionam um ponto frágil na definição de diglossia: a relativa estabilidade da variedade alta e da baixa que a noção desse fenômeno implica. Eles assumem, pois, a posição de que onde há contato, há, necessariamente, conflito, pois línguas ou variedades lingüísticas que ocupam o mesmo espaço geográfico não estão em

relação de contato estável como propõe o conceito de diglossia desenvolvido por Ferguson (op. cit.) e expandido por Fishman (op. cit.).

Gafaranga (2007, p. 269), ao tratar da alternância de códigos, também faz uma crítica ao conceito de diglossia desenvolvido por Ferguson (op. cit.) por se tratar de uma “aplicação direta do estruturalismo/funcionalismo na forma de pensar a língua em sociedade”<sup>50</sup>. Esse conceito, segundo Gafaranga (op. cit.), tem provocado atitudes negativas diante do fenômeno, já que ele acontece contrariamente à regra da diglossia, que prevê que as variedades (as línguas) se encontrem separadas. A coexistência, porém, de diferentes línguas em um mesmo contexto não se dá de forma harmoniosa, uma vez que as línguas não se mantêm separadas e fechadas em seus domínios de uso.

Signorini (2006), ao sugerir uma agenda para os estudos relacionados à língua materna e aos usos do português brasileiro contemporâneo, na área da Linguística Aplicada, propõe uma revisão do que ela denomina da “lógica vigente da polarização diglósica”, segundo a qual as questões referentes à língua em uso no país são conduzidas. A autora sustenta que a polarização diglósica diz respeito à

distinção e contraposição, em campos separados e excludentes, de duas linhas de força, que orientam os movimentos moleculares da língua em uso: uma centrípeta, de consolidação do valor regulador e legitimador atribuído à norma unificadora ou “padrão”, e outra, centrífuga, de tensionamento, suspensão e subversão desse valor (Signorini, 2006, p. 173) [grifo no original].

No entanto, esclarece Signorini (op. cit.), na dinâmica da língua em uso, essas duas linhas de força não atuam separadamente, em campos específicos, com fronteiras demarcadas, mas “estão sempre completamente enroscadas, variando o grau de pressão exercido por cada uma em dada situação” (op. cit., p. 174).

Hamel (2003, p. 65), ao estudar as relações entre línguas indígenas em contato com o espanhol, no México, utiliza o conceito de *conflicto lingüístico* para se referir à “relação assimétrica entre uma língua dominante e outra dominada num nível macrosociolingüístico”, sem perder de vista os sujeitos sociais imbricados nesse conflito. O autor adverte, porém, que não se trata de uma relação puramente dualista entre as línguas, mas

---

<sup>50</sup> “(...) a direct application of structuralism/functionalism in thinking about language in society”.

que os processos que produzem e reproduzem essa assimetria estão imbricados nas relações discursivas entre o próprio e o alheio, no processo de construção das interações cotidianas entre os sujeitos.

Em consonância com esses pesquisadores, também questiono o conceito polarizado de diglossia, pelo fato de ele não prever os movimentos, as tensões e os deslocamentos próprios da dinâmica das línguas em uso pelos seus falantes. Assim, apoiada em Gardès-Madray e Brès (1989), Cavalcanti (1999), Cavalcanti e César (2007), Maher (1997) e certamente outros autores não consultados, sustento a relação assimétrica, não-estável, de conflito, entre a língua dominante e as dominadas, entre a variedade de prestígio eleita como o português padrão e as demais línguas minoritárias existentes no Brasil, além das “várias línguas sob o rótulo de ‘língua portuguesa’” [grifo no original], como sugerem Cavalcanti e César (2007), ao desafiarem pesquisadores e educadores a considerarem a pluralidade de contextos multiculturais em que é falada a língua portuguesa do Brasil.

Martin-Jones e Jones (2000) também ressaltam que contextos multilíngües e multiculturais estão intimamente ligados a relações assimétricas de poder entre os grupos étnico-lingüísticos. Essas relações de poder estão enraizadas no próprio processo histórico dos diferentes contextos. No Brasil o português se tornou língua hegemônica, a única língua legítima, pela imposição do Estado Português e, mais tarde, após a independência, pelo Estado Brasileiro. “A política lingüística do Estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de *deslocamento lingüístico*”, como ressalta Oliveira (2002, p. 84) [grifo no original].

Para compreender melhor a ação do Estado no tocante à imposição da língua de poder no Brasil, faz-se necessário destacar dois fatos históricos decisivos na efetivação dessa meta: as reformas pombalinas de 1757 e a proibição das línguas de imigração<sup>51</sup> em 1939.

No primeiro caso, a intervenção política da Coroa Portuguesa com referência aos usos da língua em suas colônias pode ser vista como uma resposta do poder aos rumos da configuração sociocultural e lingüística desestabilizante que se estava constituindo no

---

<sup>51</sup> Conforme esclarecimento em nota no capítulo anterior, consta no Decreto-Lei Federal 1.545 *línguas estrangeiras*.

Brasil. Como havia um sonho de cidade, uma cidade idealizada e planejada a ser concretizada além-mar, a *cidade letrada*, isto é, “o anel protetor do poder e o executor de suas ordens” (Rama, 1985)<sup>52</sup>, esse projeto poderia dissipar-se se não houvesse uma língua única que representasse a Coroa, que legitimasse o poder e em nome do qual a cidade planejada desenvolvesse suas estruturas institucionalizadas (a Igreja, o Exército e a Administração) para fazê-la funcionar (Rama, op. cit.). Em outras palavras, para que o poder fosse legitimado, uma série de práticas de letramento dominantes foram institucionalizadas e levadas a cabo pela cidade letrada, representada por indivíduos “letrados”, capazes de efetivar essas práticas.

Quanto à segunda medida, desta vez do período da ditadura de Vargas (1937-1945), que proibiu o ensino e o uso das línguas de imigração, o poder estaria ameaçado pela formação de *cidades das letras outras*, fora da idéia de Estado-Nação construído em torno de uma língua única, hegemônica, cuja premissa principal se traduz no lema “uma língua uma nação”, em que “a língua materna deve coincidir com a língua nacional” (Achard, 1989, p. 31).

#### **4.2 Problematizando o bi/multilingüismo do campo de pesquisa**

Em Blumenau e outras regiões de imigração alemã no Sul do país, a língua alemã até a década de 1940 desfrutava de posição de prestígio, pois era língua ensinada nas escolas, presente na imprensa local, nas instituições culturais e na qual havia rica produção literária. Dentro do cenário nacional, porém, sempre foi língua minoritária e seus falantes, por vezes, considerados uma ameaça à coesão nacional, como mencionado anteriormente.

Dados do censo demográfico do IBGE de 1940 dão uma idéia clara da situação lingüística no município de Blumenau: 97% da população usava o alemão cotidianamente, no mínimo, no âmbito familiar<sup>53</sup>. Além disso, é preciso novamente destacar que, nesse

---

<sup>52</sup> Sobre o surgimento da *cidade das letras* ver obra do estudioso uruguaio Angel Rama (1985).

<sup>53</sup> Ainda segundo os dados do IBGE de 1940, a população do Brasil, na época, era estimada em 50 milhões de habitantes. Desse total, 644.458, em sua maioria cidadãos brasileiros nascidos aqui, falavam alemão em casa cotidianamente e 458.054 falavam italiano (Oliveira, 2002).

período, o alemão falado em Blumenau tinha uma referência no padrão escrito da língua (imprensa e literatura), era ensinado nas escolas e empregado nas aulas de doutrina da Comunidade Evangélica Luterana<sup>54</sup>.

A resposta do governo Vargas, citada anteriormente, amparada na busca pela homogeneidade nacional sob a face nacionalista, ao desenvolvimento de sociedades multiculturais, impôs com decretos, proibições e punições o fechamento de todas as instituições ligadas à língua alemã e o silenciamento dos seus falantes, pois “dentro das fronteiras do Estado só havia lugar para uma língua, uma cultura, uma memória histórica e um sentimento patriótico” (Bauman, 2003, p. 84). As conseqüências das cruéis medidas coercitivas da ditadura de Vargas repercutem ainda hoje. Falar do tema colonização alemã em Blumenau evoca, não raro, uma série de sentimentos controversos, toca em ressentimentos, traz à memória histórias de sofrimento, perseguições e dor.<sup>55</sup>

No âmbito lingüístico, o alemão foi varrido das esferas públicas da zona urbana do município e perdeu a referência escrita com o fechamento de escolas e imprensa e com a queima em locais públicos de livros e materiais escritos em alemão. Seria difícil hoje estimar o número de pessoas em Blumenau e Vale do Itajaí que ainda falam o alemão e que o mantém em suas relações familiares e sociais. Primeiro, porque, desde 1950<sup>56</sup>, o quesito língua não faz mais parte dos dados do censo do IBGE. Segundo, porque muitos que ainda falam alemão não o admitem, com base no argumento de que a língua falada por eles não ser mais considerada alemão.

Como a língua está mais presente em comunidades rurais do município e em grande parte apenas na oralidade, o alemão falado em Blumenau e região é estigmatizado, associado ao “colono” num sentido pejorativo do termo. De fato, o que está em questão não é apenas a língua, mas as atitudes e valores que seus falantes e não falantes mantêm em relação à língua (Grosjean, 1982). Para a sociedade majoritária, quem, pois, fala alemão é

---

<sup>54</sup> Estima-se que 98% dos imigrantes alemães que chegaram a Blumenau eram membros da Igreja Evangélica Luterana fundada por Martin Luther (Lutero) por ocasião da Reforma Protestante (1517). No Brasil, a igreja passou a ser denominada Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil (Mailer, 2003).

<sup>55</sup> Gaertner (2004), utilizando como metodologia de pesquisa a história oral, coletou, entre descendentes de alemães da região de Blumenau, depoimentos reveladores das experiências marcantes e dolorosas vivenciadas por essas pessoas.

<sup>56</sup> Segundo Oliveira (2002, p. 88), “de todos os censos brasileiros, somente os de 1940 e 1950 se interessaram por perguntar qual língua os brasileiros usavam no lar, e se sabiam falar português”.

visto como colono, tem pouca instrução e fala um dialeto, isto é, uma língua considerada inferior.

Essa marginalização do alemão e seus falantes está presente nas representações construídas nos discursos hegemônicos que circulam na região, confirmando as relações assimétricas entre as línguas. Um dos argumentos citados com frequência na desvalorização da língua é que o alemão falado na região não seria entendido por alemães da Alemanha. É importante ressaltar que a língua alemã é língua hegemônica, língua oficial de países europeus (Alemanha, Áustria, Suíça, embora haja, como era de se esperar, diferenças entre o alemão falado nesses países). Tem, com isso, uma referência cultural e lingüística. E é essa ‘língua superior’, abstrata que é evocada nas representações da língua alemã presentes em Blumenau. Há, portanto, em afirmações desse tipo, uma concepção de língua pura, homogênea, imutável e hegemônica e, por conseguinte, uma noção de identidade individual também pura, fixa, totalizada. Quem nasce na Alemanha fala automaticamente essa língua idealizada, isto é, como se na própria Alemanha não houvesse várias línguas alemãs e todos falassem o padrão (*Standarddeutsch*). Da mesma forma, seguindo essa linha de raciocínio, os descendentes de alemães deveriam ter preservado essa ‘língua pura’ trazida pelos antepassados, sem modificá-la e ‘corrompê-la’, como se a língua fosse “um produto acabado, pronto para o consumo, uma caixa de ferramentas já testadas e aprovadas, que devem ser usadas para obter determinado resultado e depois devolvidas para a caixa no mesmo estado em que as encontramos”<sup>57</sup> (Bagno, 2003, p. 19).

Pude presenciar, durante o período em que estive em campo, uma experiência que contradiz o argumento mencionado anteriormente de que os teuto-brasileiros falam um alemão que não os capacita para a comunicação com alemães da Alemanha. Quando meus cunhados alemães, ambos professores na Alemanha, estiveram aqui no Brasil em 2005, levei-os até a comunidade foco desta pesquisa para conhecerem o lugar e a escola. Lá eles conversaram com a diretora, com as professoras e com as crianças, além de terem cantado para os alunos e com os alunos. A interação social face a face fluiu com naturalidade,

---

<sup>57</sup> Discussão semelhante pode ser feita também com relação ao português do Brasil e o de Portugal. Há ainda os que vêem o português de Portugal como modelo para o português do Brasil e acreditam que o português trazido pelos portugueses na época da colonização era o mesmo, isto é, não havia variações e todos falavam o padrão. Para ir adiante nessa questão, ver Bagno, 2003.

embora todas as pessoas com quem meus cunhados conversaram falassem o alemão da comunidade<sup>58</sup>. Meus parentes ficaram impressionados, pois não imaginavam que pudessem encontrar aqui no Brasil pessoas que ainda aprendem o alemão na esfera familiar. Ainda na região de Blumenau, encontraram outros locais, em lojas, padarias, por exemplo, vendedores que falam alemão com quem puderam se comunicar. Certamente eles não são os únicos alemães que viajaram para o Sul do Brasil e se comunicaram com descendentes de alemães.

Menciono essa experiência mais a título de ilustração, porque mesmo que pudéssemos de fato constatar que o alemão falado nos grupos de descendentes fosse totalmente incompreensível para os alemães da Alemanha (como, aliás, muitos dialetos, muitas línguas alemãs, dentro da própria Alemanha para moradores de regiões diferentes), isso por si só não tiraria seu valor dentro dessas comunidades. As pessoas que falam alemão em zonas de imigração aqui no Brasil não o aprendem em casa com o objetivo de falarem alemão com alemães da Alemanha, mesmo que alguns ainda mantenham laços com o país europeu e que eventualmente o alemão possa ter essa função. Elas aprendem o alemão porque o alemão é a língua de suas relações familiares e sociais, é parte constitutiva de sua identidade, “símbolo da identidade do grupo”, nos termos de Grosjean (1982, p. 117), uma vez que língua e identidade estão imbricadas no próprio processo permanente e inacabado de construção do ser humano.

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. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo (Rajagopalan, 1998, p. 41).

Falar o alemão da comunidade estudada e da região e ‘ser alemão’ em Blumenau hoje evoca uma identidade étnico-lingüística teuto-brasileira, composta por brasileiros

---

<sup>58</sup> Conforme relatos da merendeira Susana e de pessoas da comunidade, em 2006, um grupo de amigos do pastor evangélico alemão que trabalhou na comunidade até 2004, quando retornou para a Alemanha, visitou a comunidade e se hospedou nas casas de alguns moradores. Embora os teuto-brasileiros tenham percebido as diferenças do alemão de Blumenau e o alemão dos visitantes da Alemanha, a convivência e a comunicação com esses alemães transcorreu de forma natural. A maioria dos visitantes também trabalhava em pequenas fazendas e na agricultura, fato que os aproximou ainda mais do grupo teuto-brasileiro.

descendentes de alemães da 3<sup>a</sup>., 4<sup>a</sup>. ou 5<sup>a</sup>. geração, que se opõe à identidade dos grupos ítalo-brasileiros, dos descendentes de poloneses, dos brasileiros, isto é, os que não têm antepassados alemães. Por isso faz-se necessário, aqui na região, acrescentar ao adjetivo ‘alemão’ a locução adjetiva ‘da Alemanha’ quando se deseja comunicar que alguém nasceu naquele país<sup>59</sup>. E esse ‘ser alemão’ em Blumenau não pode ser visto, porém, como um constructo acabado e estável, mas uma construção que ganha forma nas tensões e fricções da “relação com o Outro” (Hall, 2000) em diferentes tempos e espaços da história. “O que eu sou só se define pelo que eu não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do Outro” (Silva, 2007, p. 106). Por isso as identidades de alemão, italiano, brasileiro, “polaco” (vide Excerto 14 adiante) são construídas umas em relação às outras. Só faz sentido falar em alemão, porque há um outro, o outro com o qual essa identidade é confrontada. Parece haver nessa construção da identidade teuto-brasileira tanto uma localização na história social, a imigração alemã, como uma ligação com todo o processo, sociocultural e político de tornar-se teuto-brasileiro em Blumenau, processo que envolve diferentes temporalidades e situações de interação diversas.

Nesse sentido, seguindo Hall (2000), a concepção de identidade é melhor representada não com o verbo ‘ser’, mas com o verbo ‘tornar-se’. Por isso, como lembra Hall (op. cit., p. 109), questões como ‘quem somos’ e ‘de onde viemos’ não dão conta de explicar a complexidade da construção das identidades. Não basta, portanto, evocar uma origem, um passado histórico – a imigração alemã – para procurar compreender as identidades sociais nesse contexto, pois estaríamos essencializando a noção de identidade, isto é, como se ao categorizar a identidade teuto-brasileira pudéssemos encontrar um núcleo fixo que permanecesse imutável no decorrer da história (Hall, op. cit.). Ao contrário, as identidades sociais “nunca são unificadas” (Hall, op. cit), mas são “fragmentadas, contraditórias e [estão] em fluxo” (Moita Lopes, 2003, p. 27). Isso significa que alguns traços podem se apagar em determinadas práticas discursivas e se tornar relevantes em outras, como argumenta Moita Lopes (op. cit.). Daí a necessidade levantada por Hall (op.

---

<sup>59</sup> Quando se ouvem em Blumenau ou região frases do tipo: “minha avó (ou *Oma*) é alemã” ou “meu marido é alemão” não significa que eles tenham nascido na Alemanha. Faz-se menção justamente à identidade étnico-lingüística teuto-brasileira. Os desavisados (pessoas que não conhecem a realidade de Blumenau) podem compreender equivocadamente declarações dessa natureza.

cit.) de acrescentarmos às primeiras perguntas outras como ‘quem nós podemos nos tornar’ e ‘como nós temos sido representados’, pois essa representação pode afetar a forma como nós próprios nos vemos.

Quando emprego aqui a concepção de representação, estou me baseando nos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais (Hall, 2000, 2003), para os quais “a representação é um sistema lingüístico e cultural” (Silva, 2000, p. 91), o que significa dizer que representação não é uma idéia mental ou interior, associada a concepções psicologistas, mas é sempre “marca ou traço visível, exterior” (Silva, op. cit., p. 91). Sendo assim, a representação é construída discursivamente. Diante disso, entendo que a construção da identidade teuto-brasileira passa também pela forma como os descendentes têm sido representados nos discursos hegemônicos da sociedade majoritária e como esses discursos têm sido recebidos e interpretados por eles. Para dar prosseguimento a essa questão, serão discutidas a seguir falas e situações que afetam a construção da identidade e da diferença no contexto de pesquisa.

As práticas discursivas que discriminam o alemão falado em Blumenau não provêm unicamente dos que não falam alemão, mas também passam pelos que se consideram falantes do *Hochdeutsch*, do alemão padrão. Em entrevista concedida a Mailer (2003), um pastor da Igreja Luterana assim se pronunciou com relação ao alemão falado em Blumenau: “O alemão de Blumenau não é alemão. É muito difícil falar alemão em Blumenau. Eles não conseguem pronunciar o ü, o ö<sup>60</sup> etc. Sempre pronunciam errado, já tentei corrigir muitas vezes, mas não adianta”. Uma colega, professora da Furb, filha de imigrantes alemães e que aprendeu “dialeto” em casa e mais tarde o alemão padrão na escola, confessou não se sentir à vontade para falar alemão, pois já fora corrigida por outra colega do departamento, também brasileira, que aprendeu o alemão em casa e depois continuou estudando. Esses exemplos confirmam a representação de língua que essas pessoas têm: para ser considerada língua alemã a língua tem de se encaixar no modelo de língua alemã tida como padrão na Alemanha, senão “não é alemão”, conforme enfatizou o pastor. Sendo assim, não há lugar para outras línguas alemãs que fujam do padrão abstrato e intocável,

---

<sup>60</sup> O pastor se refere a fonemas presentes em palavras como *wünschen* (querer) e *schön* (bonito), em que o ü /ʏ/ é pronunciado como [i] e o ö /ø/ é pronunciado como [e].

outras línguas alemãs que já se deixaram “contaminar” pelo contato com outras línguas e perderam sua dita pureza.

Outro fato curioso, relatado na vinheta a seguir, também revelador do preconceito lingüístico contra os falantes do alemão de Blumenau, ocorreu durante as comemorações dos 180 anos de imigração alemã no Brasil. Houve na ocasião em Blumenau toda uma programação alusiva à data. Um dos eventos foi a *Winterfest* (Festa de Inverno) realizada num instituto particular de ensino de alemão.

**Excerto 8: *Winterfest* (Diário de campo, 16/07/2004)**

Era uma noite de inverno com chuva e frio. Por volta das 19h, meu marido e eu chegamos ao Instituto, localizado no centro de Blumenau, onde estava programada para acontecer a *Winterfest*. Não sabíamos exatamente o que iríamos encontrar lá, mas imaginávamos que o alemão seria a língua dominante. Logo percebemos que a maioria das pessoas estava falando português, para minha decepção, pois tinha a expectativa de pôr em prática meus incipientes conhecimentos da língua. Numa das salas do prédio estava sendo servida *Gulaschsuppe* (sopa de carne) dentro de um pão redondo, além de pipoca, refrigerantes e *Glühwein* (quentão). Resolvemos saborear a sopa e nos dirigimos a uma outra sala, preparada com mesas onde as pessoas poderiam sentar e jantar. Lá havia já algumas pessoas. Escolhemos uma mesa vazia e começamos a comer. Logo em seguida, como as mesas já estivessem quase cheias, uma mulher aparentando uns 50 anos veio até nós e perguntou em português se poderia sentar à mesa conosco. Depois de sentada, ela iniciou uma conversa em alemão que foi logo seguida pelo meu marido. Quando, porém, a mulher ficou sabendo que meu marido é alemão, passou a falar português, alegando que não sabia falar bem alemão, que falava errado, pois havia aprendido em casa com a mãe. Pelo relato dela, até hoje o alemão é a língua de interação familiar. Apesar de todo esse conhecimento da língua alemã, ela entrou na primeira fase do curso de alemão oferecido no instituto. Mas isso não foi relatado por ela com algum sinal de descontentamento. Pelo contrário, ela se mostrava contente pela oportunidade de aprender o “alemão correto”. Numa outra mesa próxima da nossa havia um jovem casal com dois filhos pequenos, o maior com 4 anos. A mãe falava alemão com as crianças. Ela me reconheceu, disse que eu já havia sido sua professora numa escola do bairro Itoupava Central. Ficamos conversando em português e ela disse que também era aluna do Instituto e queria “aprender a falar certo”, pois tinha aprendido o alemão em casa.

Os relatos acima mostram, sem dúvida, a “baixa auto-estima lingüística”<sup>61</sup> dos falantes de alemão da região. Eles acabam por assimilar o discurso do preconceito lingüístico preconizado pela representações de língua do grupo majoritário (Grosjean, 1982) ao adotarem atitudes negativas com relação à língua do seu grupo, ao reproduzirem estereótipos, ao verem-se como falantes que corrompem o alemão (“*wir sind*

---

<sup>61</sup> Transfiro para os falantes de alemão da região de Blumenau a expressão empregada por Bagno (2003), ao se referir aos falantes do português do Brasil.

*Deutschverderber*” – nós corrompemos o alemão), a ponto de terem de se desculpar pela língua que falam, como fez o vendedor de peixe que semanalmente vem a minha casa: “*A senhora desculpa esse nosso alemão caipira*”, dirigindo-se a mim, quando apareci na porta, depois de ele ter iniciado a conversa em alemão com meu marido.

Bauman (2005) problematiza os conflitos de identidade advindos da situação dos “deslocados”, dos que de alguma maneira parecem estranhos aos olhos dos outros:

Está total ou parcialmente “deslocado” em toda parte, não estar totalmente em lugar algum (ou seja, sem restrições e embargos, sem que alguns aspectos da pessoa “se sobressaiam” e sejam vistos por outras como estranhos), pode ser uma experiência desconfortável, por vezes perturbadora. Sempre há alguma coisa a explicar, esconder ou, pelo contrário, corajosamente ostentar, negociar, barganhar (Bauman, 2005, p. 19).

Essa situação dos “deslocados” se torna ainda mais grave e complexa quando constatamos que os grupos descendentes de imigrantes sofrem duplo preconceito. Quando falam alemão, falam um alemão corrompido, que “não é mais alemão”, e precisam se desculpar por isso; quando falam português, as marcas do alemão denunciam sua origem social e étnica: “são colonos alemães”. Essa discriminação vem de longa data, como pode ser confirmado no trecho abaixo da crônica “Olhos azuis” de Raquel de Queiroz (1949):

Quem anda pela chamada “zona alemã” dos estados do sul, e especialmente pelo “Vale do Itajaí”, em SC, a sensação que tem é de estar em país estrangeiro, e país estrangeiro inamistoso. E essa sensação nos é transmitida não só pela cor do cabelo e dos olhos dos habitantes, não só pelos nomes que se ostentam nas placas das lojas e dos consultórios, não só pelo estilo arquitetônico, é, antes e acima de tudo, pela fala daquela gente. O brasileiro do Vale do Itajaí quando fala língua nacional, fala-a como um estrangeiro. Fala-a como a falaria qualquer alemão com poucos anos de Brasil, em certos casos nem assim a sabe falar. Fala mal, com sintaxe germânica, com uma pavorosa pronúncia germânica.

A autora se choca com o cenário encontrado no Vale do Itajaí uma vez que “a cor do cabelo e dos olhos dos habitantes”, as placas escritas em alemão, “a fala daquela gente” desestabilizam sua imagem homogeneizante e essencialista de cultura brasileira, apoiada nos discursos hegemônicos. A experiência de imigração e, por consequência, a justaposição de diferentes culturas, tornou visível o “hibridismo cultural” (Bhabha, 2003), processo pelo qual todas as formas de cultura passam, pois como argumenta Bhabha, “as culturas só são

construídas em relação a essa alteridade interna à sua própria atividade formadora de símbolos que as faz estruturas descentradas” (Bhabha, 1996, p. 36). A crônica de Queiroz evoca uma visão de Brasil monolíngüe, no qual a “língua nacional”, na verdade uma abstração de língua falada de forma idealizada, deve ser expressão máxima de brasilidade.

O preconceito relativo ao português falado pelos descendentes de imigrantes, ainda presente nos dias de hoje, tem contribuído para a auto-imagem negativa de seus falantes que se sentem inseguros para falarem português. Em depoimento, a diretora da escola foco da pesquisa relatou sua insegurança para falar em público ou em situações fora da comunidade bilíngüe onde mora e trabalha, por temer deixar escapar as marcas do alemão no seu português.

Para as comunidades étnicas, argumenta Bauman (op. cit, p. 85), o projeto de construção da nação obrigava-os a uma escolha difícil: “assimilar ou perecer”. E o mais cruel é que mesmo os que se integravam ao projeto de construção da nação, carregavam consigo na comunidade de destino as “marcas de suas origens alienígenas”, para usar as palavras do autor, “estigma que nenhum juramento de lealdade pode apagar” (op. cit.). Exemplo disso são os jovens descendentes de alemães da região de Blumenau que, como prova de sua assimilação voluntária, combateram pelo Brasil contra a Alemanha nazista durante a Segunda Guerra, e que sofreram hostilidades (ver crônica de Raquel de Queiroz, citada anteriormente) por causa de seu pertencimento ao grupo teuto-brasileiro, que se deixava transparecer na sua aparência física e na sua língua.

No caso dos soldados, o que eles fizeram não tem valor, o que importa é sua aparência física e a forma do seu discurso. Igualmente o que a diretora diz não está em jogo, mas o que está em questão é o “como”<sup>62</sup> ela diz, pois é justamente aí que se revelam as marcas de sua identidade, o pertencimento a um grupo étnico que tem uma língua estigmatizada.

Essa assimetria e preconceito decorrentes do contato entre diferentes línguas também atingem a escola, pois ela reflete, ou muitas vezes reforça, como sustenta Hamel (1989), o conflito lingüístico. Cadiot (1989, p. 139) argumenta que a escola, buscando

---

<sup>62</sup> Kleiman (2001) em suas pesquisas sobre o letramento e a formação do professor problematiza as avaliações que se fazem do letramento das professoras, especialmente alfabetizadoras, que temem falar por causa das críticas que recaem sobre a forma de seu dizer apenas e não sobre o conteúdo da sua fala.

reforçar a integridade simbólica da língua, mediatizada pela conceituação idealizante da língua, neste caso, a língua hegemônica, tem veiculado a idéia de associar a mistura de línguas a representações sociais do impuro. “Esta construção (...), uma das metas principais da escola, [é] ainda mais acentuada quando esta visa a populações lingüisticamente mal-estabilizadas, fronteiriças, periféricas ou migrantes” (op. cit.).

De fato, como lembra Erickson (1982), embora existam fronteiras entre a instituição educacional e o mundo fora dela, essas fronteiras não são impermeáveis. As relações sociais, os embates culturais e disputas lingüísticas da sociedade chegam à escola e, várias vezes, adquirem ainda mais força nesse contexto, pelas próprias metas que a escola se propõe alcançar, conforme citado acima. Na escola alvo da presente pesquisa, onde trabalham professoras da comunidade local e de outros bairros do município, há um conflito lingüístico latente, que a qualquer momento pode vir à tona. O episódio descrito a seguir mostra como esse conflito emerge e se manifesta no preconceito à língua falada na comunidade e nas ações das professoras.

**Excerto 9: “Sotaque alemão” (Diário de campo, 24/06/2005)**

Hoje foi um dia sem alunos, mas de muito trabalho na escola. Os preparativos para a festa junina e a reinauguração deixam a diretora preocupada. Além da organização do evento, sua preocupação se deve às autoridades (Prefeito e Secretária de Educação) que estarão presentes. (...) Enquanto eu auxiliava a diretora com a gravação de algumas fotos digitais que serão usadas amanhã num telão instalado no pátio, ela me contou, com ressentimento, que a professora de Educação Física e sua irmã, a professora do ensino fundamental, sugeriram que durante o evento, a reinauguração da escola, outra pessoa falasse em nome da APP (Associação de Pais e Professores) e não o presidente, pai de uma aluna do jardim. Elas argumentaram que ele fala com sotaque alemão e que as pessoas de fora da comunidade notam. De acordo com a diretora, a professora do Jardim logo saiu em defesa do pai da APP, dizendo que quem deveria falar era o próprio presidente do jeito que ele sabe falar, pois todos na comunidade falam assim. A diretora admitiu que agora concorda com a coordenadora do Projeto Escolas Bilíngües da gestão anterior quanto ao perfil do professor para atuar na comunidade: deveria ser alguém que falasse alemão.<sup>63</sup>

Se na época da ditadura de Vargas, os que falassem alemão em lugares públicos ou mesmo em casa, caso houvesse um delator, eram tratados como criminosos e estavam sujeitos a punições que incluíam violência física, por serem considerados espíões, traidores,

---

<sup>63</sup> Uma das idéias que sustentavam o Projeto Escolas Bilíngües era justamente trabalhar a formação em serviço dessas professoras bilíngües que já atuavam nas escolas multisseriadas nessas zonas de imigração. Em 2005, porém, já com a nova administração do município, a professora Ane assumiu a direção da escola e foi contratada a professora Rosa que não fala alemão, conforme mencionado no Cap. 3.

hoje os que ainda aprendem em casa e usam o alemão em suas relações familiares e no bairro são vistos como “colonos alemães”. Não há mais a violência física, mas ficou o preconceito lingüístico. E esse preconceito presente na fala e ações das professoras, ambas com formação superior, que não falam alemão, citadas no episódio acima, quando menosprezam o “sotaque alemão” e observam que “as pessoas de fora notam” se constrói nas representações discursivas da sociedade majoritária, refletindo, na verdade, o preconceito existente na região. Ao mesmo tempo em que essas professoras (e a sociedade maior) desvalorizam as línguas (o alemão local e o português do grupo) dos descendentes, sentem-se em posição superior com relação a sua língua e sua cultura, são os *outsiders* (Elias, 2000) que fazem questão de estar do lado de fora dessa comunidade vista como inferior. O bilingüismo, em vez de ser valorizado é, ao contrário, motivo de desprestígio e, por vezes, motivo de escárnio<sup>64</sup>.

Esse episódio também revela outra face importante do fenômeno do bilingüismo. A professora da comunidade, diante da atitude negativa das professoras “*outsiders*” com relação à língua do grupo, posiciona-se a favor do pai da aluna e do grupo como um todo, reforçando sua identidade social, por meio de sua lealdade e solidariedade ao seu grupo étnico. Grosjean (1982), ao discutir as conseqüências das atitudes dos diferentes grupos perante as línguas minoritárias, chama a atenção para o fato de que atitudes negativas, além de poderem provocar o abandono da língua minoritária pelos seus falantes, podem, por outro lado, reforçar os valores positivos do grupo e simbolizar solidariedade. Gumperz (2002), ao estudar a comunidade de Hemnesbergt, na Noruega, observa o papel importante desempenhado pelo dialeto da região, ao refletir valores locais, ao simbolizar as relações baseadas na cultura local, compartilhada entre os membros do grupo.

Cito ainda um outro momento, observado durante um conselho de classe, em que o conflito lingüístico emerge e transparece na avaliação negativa que a professora de 2<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série faz da leitura dos alunos por causa das interferências de ordem fonética e rítmica do

---

<sup>64</sup> É muito comum ouvirem-se piadas que têm como alvo os teuto-brasileiros e as marcas do alemão no seu português. Já circulou, inclusive, pela Internet um vocabulário com o título “Dicionário alemão (do Vale, claro!)” no qual pode-se ler, por exemplo, o verbete: “*APELHA: (subst.) Inseto foador que faprica o mel. Vive em golméias. Ter cuidado com o ferón bois quando bicam doe pastante. Alguns bõem querozene ou mixam em cima bara aliviar a feroada. O mel é muito abreziado bara vazer remédios, em doces e brá colocar no cachasa*”.

alemão no português. São “as marcas da origem” (Bauman, 2003) que determinam o preço (o valor) dos produtos (da fala) dessa comunidade lingüística minoritária no “mercado lingüístico” (Bourdieu, 1996).

**Excerto 10: Conselho de Classe I (Diário de campo, 27/04/2005)**

(...) Muitas coisas foram ditas hoje na reunião, que demonstram como o bilingüismo é tratado como um problema pela professora. A diretora, porém, como já recebeu uma formação em 2003 e 2004, tem outra visão e procura relativizar alguns fatos que para a professora são problemas. Por exemplo, a professora achava que deveria baixar a nota de Roberto, porque ele não lê bem, o que para ela se traduz em “porque ele tem sotaque alemão”. Ela se referiu algumas vezes ao sotaque dos alunos como um defeito. Quando foi mencionado o aluno Marcos para ler uma mensagem para as mães no dia da homenagem, ela disse que não concordava por causa do sotaque dele. Ela se esquece, no entanto, que as pessoas da comunidade falam desse jeito. (...)

Dentro da economia das trocas lingüísticas de Bourdieu (1996), o que está em jogo e define o preço do discurso não é propriamente o conteúdo veiculado na fala, mas as relações sociais entre os interlocutores, que remetem para *quem* fala e *como* fala. *Quem* fala faz parte de um grupo minoritário cuja língua é estigmatizada e, o que é pior, o modo *como* o grupo fala deixa vaziar as marcas dessa sua língua sem prestígio na língua legítima (reconhecida como tal). Quem avalia é quem, dentro da instituição escolar, é legitimado para tal, isto é, a professora, que representa a sociedade dominante, com sua língua majoritária e seu preconceito com relação à língua minoritária.

As atitudes da professora mostram como o bilingüismo da comunidade desestrutura seu trabalho em sala de aula, pois a faz lidar com situações para as quais ela não recebeu formação, sobre as quais ela não refletiu. O que fazer com as marcas do alemão no português? Diante do conflito, a professora aplica a punição por meio da nota. Quem fala português com “sotaque alemão”, do ponto de vista da professora, não pode ter uma boa nota de leitura, não está apto a falar em público, nem sequer dentro da sua própria comunidade.

Nesse sentido, a virada epistemológica proposta por Cavalcanti e César (2007) com a metáfora do caleidoscópio para conceituar língua oferece possibilidades de mudanças tanto no campo teórico quanto nas práticas pedagógicas, com o objetivo de se transpor noções redutoras e lineares de língua. Nas palavras das autoras:

A nossa convicção é a de que: se deslocarmos essa concepção teórica de língua reificadora, que repercute, de maneira tão contraditória, nas concepções dos grupos com que trabalhamos; se professores e teóricos procurassem sob o manto da “língua” a multiplicidade e complexidade lingüística e cultural natural em qualquer comunidade ou sujeito falante, ao invés de procurar a “unidade” na diversidade; se encararmos realmente o múltiplo, as “misturas”, as diferenças, ao invés de buscar semelhanças estruturais para justificar uma pretensa “unidade sistemática da língua” ou mesmo um sistema que incorpore a variabilidade; se entendermos como multilingüismo o que chamamos de variação dialetal, seria mais fácil compreender e trabalhar com a pluralidade cultural dos usuários das escolas brasileiras (Cavalcanti e César, 2007).

Até aqui procurei trazer à tona e problematizar as relações que se estabelecem entre as línguas e os sujeitos que as falam em contextos de línguas minoritárias de forma geral e, mais especificamente, no contexto em estudo. A escola já começou a ser focalizada nesse cenário, em função do significado que os episódios descritos adquirem para os participantes da pesquisa, notadamente no tocante às representações estigmatizantes das línguas faladas pelo grupo teuto-brasileiro. Buscando avançar na discussão, enfocarei mais de perto a comunidade alvo da pesquisa, a fim de, com base nos registros gerados a partir da participação e observação em diferentes eventos ocorridos na comunidade e por meio de entrevistas, gerar compreensão sobre os usos da língua de herança no grupo.

#### **4.3 “A gente capta melhor em alemão”: o alemão na comunidade, usos e funções**

Desde as minhas primeiras visitas à escola, pude verificar a presença viva do alemão na comunidade. Como ainda não conhecia o bairro, mas apenas de passagem o distrito onde ele se localiza, não sabia exatamente até que ponto o alemão fazia parte da vida do grupo. Com meu trabalho de campo e, por conseguinte, a convivência com alunos, professores e pais, constatei que o alemão, língua de herança mantida pelos teuto-brasileiros que residem na região, é a língua da comunidade, das relações familiares e sociais do grupo.

Em todos os eventos de que participei em 2005, 2006 e 2007, entre eles, Festa de Rei, culto infantil, culto na igreja, festa de aniversário, além dos eventos sociais promovidos pela escola (Celebração de Páscoa, Dia das Mães, Festa Junina, *Oktoberfest*), o que pude notar é que o alemão é a língua de interação entre as pessoas. Além de ter seu espaço na oralidade, em situações informais, também faz parte de eventos formais, como na

Festa de Rei (Rei do alvo) e nos cultos em alemão, celebrados a cada quinze dias na Igreja Evangélica Luterana da comunidade.

O grupo social pesquisado ainda mantém expressões artísticas e culturais trazidas dos antepassados como a Festa de Rei e de Rainha que são realizadas na Sociedade de Caça e Tiro da localidade. Há ainda em Blumenau e região vários clubes de caça e tiro, as antigas *Schützenvereine* – Sociedades de Atiradores, que realizam esse tipo de festa. Essas festas remontam ao tempo da Colônia Blumenau, em que, já nos primeiros anos de sua fundação, foram criadas instituições que agregavam os imigrantes em torno de atividades artísticas, culturais e de lazer. Com a ampliação da Colônia, de acordo com Petry (1982), foram-se multiplicando as sociedades de atiradores em torno das quais eram realizadas as *Schützenfeste* (Festas dos atiradores) que reuniam, uma vez por ano, durante três dias, praticamente toda a população para assistir às competições de tiro ao alvo e tiro ao pássaro<sup>65</sup>, participar de um grande baile, animado por bandinhas de música alemã. Durante a ditadura do governo Vargas, a maioria desses clubes antigos tiveram de fechar e só puderam reabrir com nomes em português. Só para citar um exemplo, a *Schützenverein Blumenau*, fundada em 1859, passou a se chamar, em 1939, em função da campanha de nacionalização, Sociedade de Atiradores Blumenau (Mailer, 2003). Apesar do fechamento dessas sociedades, há ainda hoje diversas delas espalhadas pelo município, principalmente na zona rural.

É curioso observar que ao lado do preconceito contra o alemão falado na região e a estigmatização presente na categoria social e étnica “colono alemão”, juntamente com todas as implicações aí envolvidas, os clubes de caça e tiro e os ditos “colonos alemães” voltam ao cenário urbano e ganham visibilidade durante os desfiles da *Oktoberfest*<sup>66</sup> na principal rua de Blumenau, a Rua XV de Novembro. Nesse período, em que a cidade está repleta de

---

<sup>65</sup> Nessas competições os alvos são pássaros de madeira.

<sup>66</sup> Inspirada na Oktoberfest de Munique (Alemanha), realizada há mais de 200 anos, a Oktoberfest de Blumenau, festa turística anual conhecida nacionalmente, que procura valorizar as tradições e os costumes germânicos, foi criada em 1984, depois de duas grandes enchentes que atingiram a região. A idéia dos organizadores da Administração Municipal era reanimar o povo depois do sofrimento e das perdas por causa das enchentes. A música de inspiração para a festa “*Trink, trink Brüderlein trink, lass doch die Sorgen zu Haus*” convidava o povo a beber chope e a deixar as preocupações em casa. Conforme Wolff e Flores (1994, p. 210), a Oktoberfest, como uma ‘tradição inventada’ “tem reafirmado identidades, remexido lugares de memória, criado cenários simbólicos, representado valores e aspirações.”

turistas, é interessante valorizar e visibilizar essas minorias étnico-lingüísticas, normalmente esquecidas, pois elas confirmam as raízes germânicas da cidade, legitimam a cultura alemã dos primeiros colonizadores, conferindo à cidade uma identidade teuto-brasileira blumenauense no cenário nacional.

Em 2005, quando o tema do desfile foi a colonização do Vale do Itajaí, um grupo de pessoas representou os primeiros dezessete imigrantes alemães que chegaram ao Vale do Itajaí para, sob a liderança do Dr. Blumenau, fundar a colônia. Nesse desfile, agricultores do Sindicato dos Trabalhadores Rurais da Vila Itoupava, distrito onde se localiza a comunidade pesquisada, participaram do desfile como o “grupo dos colonos”, ressignificando, assim, seu papel, numa “estratégia de sobrevivência”, como diria Bhabha (1996). Essa estratégia de sobrevivência, explica Souza (2004, p. 125), é tanto transnacional, “porque carrega as marcas das diversas experiências de deslocamentos de origem” como tradutória, “porque exige uma ressignificação dos símbolos culturais tradicionais”.

Voltando aos usos do alemão na comunidade, retomo a Festa de Rei, realizada uma vez por ano no clube local. Em 2005, durante o período em que estive em campo diariamente, pude participar dessa festa<sup>67</sup> e constatar a importância que ela tem para o grupo. O excerto abaixo ilustra o evento e os usos do alemão.

**Excerto 11: Festa de Rei (Diário de campo, 07/05/2005)**

Quando no final de tarde nos aproximamos (Michael e eu) da Sociedade de Caça e Tiro, já vimos que, pelo número de carros nas imediações do clube, parecia estar cheia. Estacionamos o carro e entramos. O evento já havia começado. No centro do salão havia um grupo de homens, os atiradores, formando um semicírculo e no centro um outro homem, o comandante, que falava e dava instruções ao grupo. Um homem segurava a bandeira do clube, verde e branca, e a banda de música estava junto ao grupo posicionada. Nas mesas em volta do salão, mulheres e crianças se reuniam. No bar, homens trabalhando e outros em pé bebendo. O alemão era a língua de interação ali, em todas as rodas de conversa que pudemos observar. O comandante falou algo em português, mas logo passou para o alemão. Ele algumas vezes pedia em alemão às pessoas que estavam sentadas às mesas e em pé próximas ao bar que fizessem silêncio. Aquele parecia um ritual sério e, por isso, deveria ser respeitado. (...)

---

<sup>67</sup> Particpei na verdade da festa, não das competições de tiro, realizadas à tarde, a partir das quais são reconhecidos o novo rei e cavaleiros.

O evento Festa de Rei é ritualizado, possui regras de participação social que regem a interação dos participantes e é realizado dentro de um contexto institucional (Sociedade de Caça e Tiro) que legitima as ações e identidades (comandante, capitão, reis, cavaleiros) dos atores sociais envolvidos. Durante os momentos formais do evento, que incluem a marcha dos homens (atiradores) ostentando suas medalhas já conquistadas e da banda à casa do rei a fim de buscar e acompanhar o rei e os cavaleiros até o salão e a conclamação do novo rei, o comandante, um senhor aparentando mais de cinquenta anos, fez uso da palavra principalmente em alemão, tanto com relação à condução das formalidades do ato, quanto nos momentos em que ele se dirigia ao público para pedir silêncio. Quando, porém, dando continuidade ao ritual, o rei, um homem de no máximo trinta anos, tomou a palavra, se pronunciou no português falado pelo grupo.

Isso talvez confirme o que alguns avós<sup>68</sup> de alunos da escola, com quem tive contato em várias ocasiões festivas e por meio de entrevistas, dizem: entre as gerações mais velhas o alemão é a língua predominante nos usos familiares e sociais. Eles dizem, inclusive, que preferem participar dos cultos da igreja em alemão, conforme assinala a Sra. Isolde Schmitt<sup>69</sup>, 49 anos, avó de duas meninas do jardim, no excerto abaixo:

**Excerto 12: “A gente capta melhor em alemon” (Entrevista em áudio, 26/04/05)**

Sabe a juventude vai pouco no culto pra dizê a verdade né, (.) mas os mais velhos esses preferem mais em alemon (--) quando tem culto assim de santa ceia enton a igreja tá cheia (.) sempre assim aquelas pessoas de mais idade assim que não:::/ eles até entendem em português (.) só que preferem o alemon né, ( ) a gente capta melhor em alemon, né

Os cultos na Igreja Evangélica Luterana acontecem aos domingos e são celebrados em alemão a cada quinze dias. No jornal da igreja “O caminho”, distribuído na comunidade, consta a programação dos cultos e a língua prevista para cada celebração. De acordo com a Sra. Isolde, entre as pessoas com mais idade, há uma preferência em participar do culto em alemão, a língua pela qual eles conseguem compreender, “*captar melhor*”, provavelmente o evangelho e os ensinamentos do pastor. Já os mais jovens, em

---

<sup>68</sup> Mesmo sendo avós, normalmente são pessoas bastante jovens, a maioria na faixa etária entre 45 a 50 anos.

<sup>69</sup> Conforme já citado no Cap. 3, estão sendo usados pseudônimos para identificar os participantes da pesquisa.

sua maioria, de acordo com a Sra. Isolde, ou assistem aos cultos em português ou não vão mais à igreja.

As crianças e adolescentes, talvez por serem mais suscetíveis à formação religiosa recebida em casa, parecem mais engajados em atividades promovidas pela igreja. A maioria das crianças da escola participa do culto infantil (vide Cap. 5, Excerto 63), realizado aos sábados a cada quinze dias. Os que completam treze anos participam semanalmente da doutrina de preparação para a confirmação e, depois de terem sido confirmados, já “podem namorar”, conforme afirmou Márcio, aluno da 2<sup>a</sup>. série (anotações de campo, 24/05/05). Nessas ocasiões, a língua de instrução é o português. Às vezes o alemão entra formalmente quando eles ensaiam algum canto em alemão.

Muitos pais e avós de alunos, porém, aprenderam a ler em alemão nas aulas de doutrina, pois era somente ministrada em alemão<sup>70</sup>. Uma das merendeiras da escola, Susana, de 28 anos, relatou que aprendera a ler em alemão quando freqüentou as aulas de doutrina, em Pomerode, cidade vizinha de Blumenau e que fazia parte do município de Blumenau até 1959. Segundo seu depoimento, quando ela participou da doutrina, havia as duas opções: aulas em português ou em alemão. Os pais dela inscreveram-na para a doutrina em alemão, o que não a agradou na época. Hoje ela se diz grata a eles, pois teve a oportunidade de aprender a ler em alemão (anotações de campo, 20/04/05). A Sra. Isolde Schmitt também relembra as aulas de doutrina quando era criança e como ela teve acesso ao letramento nas duas línguas.

**Excerto 13: Doutrina em alemão (Entrevista em áudio, 26/04/05)**

*Maristela:* em casa então (.) a senhora já contou (.) vocês só falavam alemão (...) e a senhora chegou a aprendê a lê em alemão?

*Isolde:* em alemão sim

*Maristela:* em casa, então?

*Isolde:* na doutrina e no culto infantil (.) isso meu pai ensinou

*Maristela:* mas seu pai era pastor?

---

<sup>70</sup> Segundo informações obtidas com o Sr. Hans Kuhn (entrevista, 21/06/07), antes do período da Segunda Guerra, as aulas de doutrina eram ministradas em alemão. Com a proibição da língua, passaram a ser ministradas em português. Mais tarde, anos após a guerra, as aulas voltaram a ser ministradas em alemão. Por isso, o Sr. Kuhn, nascido em 1932 (hoje com 75 anos), teve aulas de doutrina em português. Sua companheira, porém, nascida em 1947 (hoje com 60 anos), já teve aulas de doutrina em alemão.

*Isolde:* não, não, ele sabia lê em alemão e naquela época todas as crianças ainda aprendiam no culto infantil e na doutrina alemão né (--) hoje já é diferente né, hoje em dia eles aprendem o português, né,

*Maristela:* (...) e daí vocês tinham material (.) livros? de canto?

*Isolde:* tudo tudo em alemão (.) nossos hinários nossas nossos catecismos ( ) sacramento ( ) essas coisas era tudo em alemão (--) e o meu pai ensinou pra nós ler em alemão e em português (.) as duas coisa né.

Pelo relato das duas mulheres, uma nascida em 1956 (Sra. Isolde) e outra em 1977 (Susana), pode-se constatar que a Igreja Evangélica Luterana continuou ainda por muitos anos tendo um papel importante na promoção do letramento em alemão nas comunidades teuto-brasileiras da região. Embora sua influência hoje seja menor, ela ainda promove um dos poucos eventos de letramento em alemão existentes na comunidade, o culto. A maioria dos avós das crianças que hoje estudam na escola alvo da pesquisa, além das aulas de doutrina em alemão, ainda tinham em casa a referência dos pais, que eram bilingües, como pode ser visto na fala da Sra. Isolde, pois eles haviam freqüentado a escola antes do período da nacionalização do ensino. No caso da geração da Sra. Isolde, o bilingüismo não foi mais proporcionado pela escola, mas pela igreja. A escola estava associada unicamente ao português, à aprendizagem do português.

**Excerto 14: “Nós não devia falá alemão” (Entrevista em áudio, 26/04/05)**

*Isolde:* lá onde eu estudava lá tinha poucos alemão (.) nós era assim meio perdido lá no meio porque lá a maioria era polaco né, uma boa parte lá era polaco nós só era uma parte assim alemão (.) quando nós ia na aula na época nós não devia falá alemão (--) non, non, nós ficava ali num cantinho aqueles poucos aluno que tinha ali em alemão né,

*Maristela:* não podia falá alemão por que os outros falavam polonês?

*Isolde:* português né, nós não sabia português daí a gente não falava com eles porque a gente não se dava né, porque nós falava só aquela turminha que era alemão ficava sempre separada até que a gente entendia melho(r), né, depois assim (--) até a quarta série já melhorou né ( )

*Maristela:* e a professora, ela falava o quê?

*Isolde:* não, ela não falava alemão porque ela era uma italiana (.) na época era uma professora muito boa assim, mas ela, ela não se entendia com nós em **N**ada sabe, (.) sempre tinha alguns alunos já maiores de classe a gente se dava com eles e o que a professora não entendia com nós então ela chamava um aluno da outra classe para podê explicá pra ela

*Maristela:* e os outros que falavam polonês também não se entendiam com ela então?

*Isolde:* eles falavam português, né, esses polacos lá já falavam português

A Sra. Isolde reside há 33 anos na localidade alvo da pesquisa, mas nasceu em uma comunidade vizinha, no município de Massaranduba. A região foi colonizada inicialmente

por imigrantes alemães (a partir de 1870). Mais tarde, por volta de 1908, chegaram os imigrantes poloneses e italianos.<sup>71</sup> O relato da Sra. Isolde revela de alguma forma o cenário multilíngue da região, onde se encontram numa mesma sala de aula descendentes de alemães e poloneses, liderados por uma professora ítalo-brasileira. A experiência de isolamento e silenciamento lingüístico via escolarização (*quando nós ia na aula na época nós não devia falá alemon, (...) nós ficava ali num cantinho*) vivida pela Sra. Isolde não é única. A maioria dos descendentes de imigrantes alemães aprenderam o português somente na escola. Aliás, ainda nos dias de hoje, no caso da comunidade em estudo e regiões rurais vizinhas, há crianças que entram na escola falando alemão apenas. Assim, a escola representa para muitas crianças o lugar onde aprendem a falar, a ler e a escrever em português. Como não houve continuidade das aulas de doutrina em alemão, as gerações mais jovens (no caso, a partir dos pais das crianças da escola) perderam o contato mais efetivo com a escrita em alemão, que as gerações anteriores mantinham, às quais ainda foi possível o biletamento em português e alemão.

Quando conversei com um grupo de seis ex-alunos da escola alvo da pesquisa e que hoje estuda na quinta e sexta série da escola estadual da Vila Itoupava, eles comentaram que, quando entraram na escola, ainda no pré-escolar, falavam apenas alemão, mas que a professora que tiveram na época falava somente português. Só a partir da 2<sup>a</sup>. série tiveram uma professora que falava alemão, o que, segundo eles, facilitou o trabalho. Na escola onde estudam, o alemão só faz parte do currículo do ensino médio. Essas crianças saem da escola multisseriada da localidade em estudo e passam a aprender inglês como língua estrangeira. Eles revelaram que gostariam de aprender a ler em alemão. Na conversa, também comentaram as semelhanças entre alguns vocábulos em inglês e alemão. Até a quarta série, esses alunos chegaram a ter contato com textos escritos em alemão, pois alguns ainda estudavam na escola quando do início do projeto Escolas Bilíngües. O pastor evangélico alemão que atuou na comunidade até 2004, ano em que retornou para a Alemanha, costumava fazer visitas periódicas à escola, ocasião em que ensinava cantos em alemão, com textos escritos, aos alunos. Também em casa esses adolescentes acabam tendo algum

---

<sup>71</sup> As informações sobre a história do município de Massaranduba foram extraídas do site <http://www.sc.gov.br/portalturismo/Default.asp?CodMunicipio=279&Pag=1>, acessado em 08/05/07.

contato com textos religiosos em alemão (jornal da igreja, bíblia, catecismo) e nos cultos da igreja, quando usam o *Gesangbuch*, como eles próprios denominaram o livro de cânticos em alemão.

Em casa, todas as famílias desses seis adolescentes ainda falam alemão, mas uma das meninas comentou que atualmente fala somente com os avós em alemão, pois já está “*mais acostumada com o português*”(entrevista em áudio, 03/06/05). O fato é que, à medida que vão crescendo, esses jovens vão tendo contato com outros grupos e, na escola, não têm oportunidade de continuarem o aprendizado do alemão. Quando começam a trabalhar, em geral ainda bastante jovens, passam a conviver em ambientes onde nem sempre se fala alemão.

Com frequência ocorre também que esses jovens vão abandonando o alemão por não quererem assumir sua identidade étnica diante de grupos de fora de sua comunidade. Em outras palavras, para serem aceitos em outros grupos, eles precisam se identificar com seus pares, seja com relação à roupa, aos valores, atitudes, seja com relação à língua que falam, como argumenta Grosjean (1982, p. 162). Quando essas crianças e jovens vão estudar em escolas do centro ou próximas ao centro de Blumenau, como ocorreu com a filha da diretora (vide próxima seção), a tensão que se instaura entre a língua da família e a língua da escola e da sociedade maior tende a afastá-los da língua do seu grupo étnico.

Outro fato relacionado à descontinuidade do uso do alemão pelas crianças, relatado por várias mães e avós em conversas informais ou entrevistas, também se relaciona à educação formal. A maioria dos pais da comunidade em estudo, além de manter suas roças e animais em casa, trabalha em fábricas. As crianças que ficam com os avós continuam falando alemão, as que vão para as creches da região, em geral, passam a falar português, porque as professoras não falam alemão. A maioria das professoras vem de outros bairros e centros urbanos de Blumenau onde não se fala mais o alemão. Esse fato revela que a escola (creche, jardim) acaba se tornando o primeiro obstáculo para as crianças, fator determinante a frear a continuidade da língua do grupo. A família, por outro lado, principalmente na figura da avó, tem o papel de dar continuidade à língua do grupo. Como muitas avós das crianças ainda aprenderam a ler em alemão com os pais e/ou nas aulas de doutrina, conforme mencionado anteriormente, elas acabam ajudando seus netos quando surgem

textos em alemão. Esse é o caso da avó de Mônica, aluna da 3<sup>a</sup>. série, que desde cedo tem ensinado à neta a ler em alemão. No Cap. 5, seção *Cartas da Alemanha e para a Alemanha*, quando abordarei o letramento, voltarei a essa questão.

No centro urbano da Vila Itoupava, para onde em geral as famílias da comunidade pesquisada se deslocam ou para estudar (5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. série e ensino médio), trabalhar<sup>72</sup>, fazer compras, ou ainda, consultar médicos e dentistas, a língua que mais se ouve é o alemão. Pode-se entrar em qualquer estabelecimento comercial da Vila e ser atendido em alemão. Fiz essa experiência algumas vezes, mas em geral as vendedoras iniciavam o contato em português comigo, certamente por não me reconhecerem como membro do grupo, moradora do bairro. Em resumo, o bilingüismo é a norma nesse espaço. Os moradores da Vila Itoupava são bilíngües, embora, como já foi discutido anteriormente, esse bilingüismo não seja reconhecido.

O bilingüismo do grupo se mostrou ainda mais evidente, quando, em agosto de 2006, pude participar da comemoração do sexagésimo aniversário da avó de Mônica, na casa da família. Embora eu não estivesse mais na escola diariamente como durante o primeiro semestre de 2005, mantinha contatos telefônicos com Mônica, principalmente por causa das cartas que ela estava trocando com uma menina da Alemanha. Mônica, então, uma semana antes do aniversário, me convidou para a festa.

**Excerto 15: Festa de Aniversário da Frau Kuhn (Diário de campo, 26/08/2006)**

Era uma tarde ensolarada de sábado, com temperatura agradável. Por volta das 15h20min chegamos à casa da avó de Mônica. Já havia vários carros estacionados na rua e crianças brincando, entre elas, o aluno da 3a. série, Márcio, a irmã dele e outras crianças conhecidas, além de Mônica e sua irmã Michele. A casa onde Mônica mora com seus pais, a irmã e os avós maternos é simples, de madeira, sem pintura, com uma área atrás de alvenaria. Em frente da casa há um estábulo com vacas, bezerros e porcos. Mônica logo veio nos receber. Cumprimentamos as crianças e fomos cumprimentar os demais familiares de Mônica. O pai dela estava com um grupo no amplo quintal da casa tomando cerveja. Ele nos cumprimentou na mão. Depois entramos pelos fundos da casa, passamos por um grupo de homens, alguns sentados numa mesa retangular comprida, outros sentados em bancos próximos. O avô da Mônica estava lá jogando cartas com um grupo menor. Ele nos cumprimentou muito simpático. Na cozinha encontramos a mãe e a avó de Mônica. Cumprimentamo-las. Entregamos os presentes e algumas fotos que o Michael havia batido durante a festa junina da escola. (...) Havia uma mesa sendo preparada para o café, já com várias tortas e

---

<sup>72</sup> Na área urbana do distrito de Vila Itoupava há uma importante empresa de Blumenau, onde muitos pais ou parentes dos alunos da escola trabalham.

pão com patê. Numa outra sala havia um grupo grande de mulheres. (...) Em todos os ambientes só se ouvia alemão, não se falava português.

Havia na festa cerca de cinquenta pessoas, entre adultos e crianças. Antes do café, homens e mulheres conversavam em salas separadas. Foram distribuídas pela casa mesas grandes com cadeiras e bancos. As pessoas, mesmo as crianças, falavam apenas alemão, com alguns empréstimos do português, como “*ich habe zwei neue pneu gekauft*” (comprei dois pneus novos), o que é comum no alemão da região, como será mostrado adiante, na seção “*Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben*”: *considerações sobre a questão dos empréstimos*. Apenas Mônica, que nos mostrou o mais novo bezerro e as flores que a mãe cultivava, falava conosco em português, com alternâncias para o alemão. Em todas as rodas de conversa que se ouvia, a língua de interação era o alemão. Participar, pois, desse contexto significa partilhar a língua do grupo.

Essa vivência para mim foi muito importante, primeiro porque demonstra, de certa forma, o vínculo que acabou se estabelecendo entre mim, pesquisadora, e a comunidade, o que invariavelmente ocorre em pesquisas desse tipo. Segundo, porque pude participar de uma festa familiar na comunidade, o que me permitiu estar mais próxima dos moradores locais e de seu modo de vida. Pude notar que nesse contexto não houve nenhuma interferência da instituição escola e os fatores que condicionam o uso da língua oficial. Eu era a única pessoa ali que, de alguma forma, estava relacionada à escola e foi justamente comigo que Mônica empregou o português.

Se Raquel de Queiroz chegasse hoje à festa de aniversário da Frau Kuhn, certamente sua surpresa seria ainda maior, pois os moradores da localidade pesquisada, apesar das campanhas de nacionalização e de durante muitos anos não terem sua língua reconhecida pelos órgãos oficiais da educação, continuam falando a língua de herança no âmbito familiar, numa prova de que “é possível ser brasileiro em várias línguas” (Oliveira, 2004). E o fato de a língua alemã fazer parte da vida diária desses grupos bilíngües/multilíngües deveria garantir-lhes seus direitos lingüísticos<sup>73</sup>, entre eles, o direito de terem acesso, via escolarização, ao letramento em português e em alemão.

---

<sup>73</sup> Vide a *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos* promulgada em 1996, em Barcelona, durante a Conferência Mundial de Direitos Lingüísticos, disponível em

#### 4.4 “*Wie heißt du?*”: o alemão na escola, seus usos e funções

##### **Excerto 16: “*Wie heißt du?*” (Anotações de campo, 09/08/2004)**

Ao me aproximar da escola, passando na frente da igreja, percebi que os alunos estavam no pátio, jogando bola. Quando cheguei perto do portão de entrada, um dos meninos que participavam do jogo se dirigiu a mim com a pergunta: *Wie heißt du?* (Qual é o teu nome?). Imediatamente falei meu nome e perguntei a ele: *Und du? Wie heißt du?* (E tu? Qual é o teu nome?). E ele, prontamente: Roberto Vogel. O menino pareceu satisfeito com a resposta e logo voltou ao jogo.

A escola tem um papel importante na comunidade como um centro agregador das pessoas. A partir do seu funcionamento estabelecem-se redes de relações que contribuem para o fortalecimento dos vínculos sociais do grupo. Em datas comemorativas (Festa de Páscoa, Dias das Mães, Festa Junina, *Oktoberfest*) festejadas geralmente aos sábados à tarde, reúnem-se na escola pais dos alunos, irmãos menores e maiores que já estudaram na escola, avós, tios, primos. Nessas ocasiões, embora os momentos formais dirigidos pelas professoras ocorram em português, as interações pessoais informais se dão em alemão. Nas apresentações dos alunos sempre há números em alemão (cantos e/ou poemas recitados) que visivelmente agradam aos pais e parentes presentes que vêm com simpatia o espaço que o alemão conquistou na escola. Como em geral é servido café e as pessoas presentes se conhecem, esses eventos são bastante animados e descontraídos.

Até 2003, antes de a Secretaria Municipal de Educação de Blumenau ter dado início ao projeto Escolas Bilíngües (vide Cap. 2), a escola alvo da pesquisa, pelo seu papel como instituição responsável pelo ensino e aprendizagem da língua majoritária e pela difusão da cultura letrada, impunha uma rotina à ação pedagógica assentada em políticas monolíngües, com restrições à língua alemã.

Essa é ainda a realidade de muitas escolas inseridas em regiões bilíngües do município e de outros municípios vizinhos que faziam parte da Colônia Blumenau no Vale do Itajaí. Os professores formados nas universidades da região não recebem formação (com exceção da iniciativa recente com esse grupo de professores que fez parte do projeto Escolas Bilíngües) para atuarem nessas zonas de imigração. O que em geral acontece nas escolas é o uso oficial do português em sala de aula com a proibição expressa do emprego

---

<http://documentosrtl.wikispaces.com/space/showimage/Declara%C3%A7%C3%A3o+Universal+dos+Direitos+Lingu%C3%ADsticos.pdf> acesso em 16/07/2007.

do alemão (como ocorreu de forma mais violenta no período da Ditadura de Vargas), ou o não reconhecimento da língua das crianças e seu apagamento, para que os alunos assimilem logo o português e abandonem o alemão pelo “problema” que seu uso acarreta na aprendizagem do português.

A diretora da escola (até 2004 professora de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série da escola foco da pesquisa) comentou que sua filha, quando ingressou no pré-escolar em uma escola particular do centro de Blumenau, não quis mais falar alemão em casa, alegando que a língua era feia e que na escola só se falava português. A mãe, que na ocasião já estava participando da formação de professores do projeto Escolas Bilíngües, conversou com a criança para tentar problematizar o preconceito existente na sociedade e mostrar a ela as razões pelas quais eles falavam o alemão em casa. Pelo relato da diretora (nesse caso, no seu papel de mãe) o argumento decisivo para convencer a filha foi o fato de ela, como professora, estar ensinando na escola aos seus alunos o alemão. A diretora também comentou que quando atuou em outras escolas do município, apesar de estarem localizadas em áreas rurais onde o alemão está muito presente na comunidade, não se falava nem se ouvia o alemão na escola, na sala de aula, seu uso estava apagado dentro da instituição escolar.

Um dos aspectos a serem observados na situação relatada pela diretora/professora é a dupla pressão que crianças de grupos de minorias lingüísticas sofrem (Romaine, 1995, p. 25): de um lado, forte pressão externa para aprenderem a língua majoritária e, de outro, pressão interna para conservarem a língua da família. A escola impõe, muito freqüentemente, como mencionado na seção anterior, dificuldades para essas crianças bilíngües na manutenção da língua minoritária, pois durante muito tempo ela foi e ainda é, na sua maioria, responsável pelo afastamento do uso da língua alemã pelas crianças, por não incentivar e apoiar seu uso, seja de forma direta, em função do currículo oficial, ou de forma velada, por palavras ou atitudes negativas diante de seus falantes.

À medida que as professoras da escola, juntamente com demais professoras do município que atuam em contextos bilíngües, começaram a receber formação em serviço para atuarem no projeto Escolas Bilíngües, passaram a empregar o alemão na escola sem “medos”, sem culpa, pois para elas sempre ficava (e ainda fica!) o conflito entre a

identidade étnico-lingüística de membro do grupo que usa o alemão em suas relações sociais e a identidade de professora, responsável pelo cumprimento do currículo oficial, no qual não havia espaço para a língua do grupo.

Quando da minha primeira visita à escola em 2004, já pude perceber os usos do alemão tanto em momentos ritualizados, como quando os alunos, na hora da pausa, antes do lanche se reúnem em volta de uma mesa no pátio da escola e fazem uma oração em alemão, tanto em outros momentos espontâneos, quando a professora chama a atenção de alunos em alemão ou quando os alunos brincam na hora da pausa (vide Excerto 16). Apesar de o alemão ter alcançado o *status* de disciplina curricular nas escolas municipais multisseriadas localizadas em regiões bilíngües do município de Blumenau, em 2005, com uma aula semanal, o currículo formal ainda está assentado no português, que é a língua de instrução para todas as demais disciplinas. Esse peso do currículo pressiona até mesmo as professoras que haviam iniciado a formação do projeto Escolas Bilíngües. A diretora, moradora da comunidade e pertencente ao mesmo grupo étnico, parece personificar as tensões que envolvem a concretização do currículo: por um lado, é solidária à língua da comunidade (conversa com alunos em alemão, com os pais), por outro, sofre pressão dos objetivos da escolarização centrados na língua majoritária. Com isso, teme que as aulas de Alemão possam retardar ou dificultar o alcance de tais objetivos (“será que o alemão/ as aulas de Alemão não vão atrapalhar, confundir as crianças?”, anotações de campo, 10/05/2005). Em vários momentos a diretora demonstrou sua preocupação com as aulas de Alemão, pois teme que o aprendizado do alemão escrito possa interferir e prejudicar o aprendizado do português. Com essa atitude ela acaba atribuindo um valor maior ao português, como reflexo da relação assimétrica entre a língua oficial de ensino e o alemão.

O fato é que os professores estão sempre administrando tensões. De um lado, os alunos, razão de ser da escola. De outro, os pais, com suas convicções e expectativas, de outro ainda, as instituições nas quais trabalham, com suas ideologias, suas escalas hierárquicas, sua burocracia e, por vezes, seu currículo fechado. Durante o período que passei na escola, pude vivenciar um pouco essas tensões, quando, em abril de 2005, apareceu na escola uma equipe da Secretaria de Educação para aplicar uma avaliação, uma espécie de provão aos alunos. Como havia assumido um novo prefeito, houve a troca de

toda a administração municipal e a Secretaria de Educação decidiu verificar o nível de aprendizagem dos alunos. Todos os alunos do ensino fundamental do município fizeram duas provas: de Português e de Matemática. Essas provas geraram, em termos municipais, muita controvérsia, ganhando espaço na mídia local. Nas escolas, os professores sentiram-se pressionados. Parece compreensível que fatos como esse possam desestabilizar o professor e gerar dúvidas sobre a validade do aprendizado do alemão, uma vez que toda a pressão recai sobre o português. Daí a preocupação da diretora e o conflito lingüístico que é gerado diante das restrições do currículo vigente.

Retomando os usos do alemão na escola, o que fica evidente é que, os indivíduos bilíngües, familiarizados com o uso dessa língua, empregam-na juntamente com o português falado pelo grupo nesse espaço social. O alemão entra, assim, naturalmente na escola seja quando pequenos camponeses da região vendem seus produtos na escola, seja nas interações diárias e entre os alunos, entre a merendeira e os alunos quando é servido o lanche, entre os pais e as professoras, entre as professoras que falam alemão, apesar de elas o evitarem na presença das professoras que não o falam. Também é comum ouvirem-se pessoas falando alemão ao usarem o telefone público localizado na frente da escola.

No mês de março, acompanhei a entrada de uma criança no pré-escolar que falava apenas alemão. Quando a mãe veio à escola para matriculá-lo, toda a interação com a professora se deu em alemão. Os colegas na sala de aula logo acolheram o menino e falavam com ele em alemão ou em português. A professora, sensível à língua do aluno, falava com ele em alemão na sala de aula. Ele logo se adaptou à escola e após alguns dias parecia completamente familiarizado com a rotina escolar. Presenciei também várias interações em alemão entre a diretora e os pais. Numa ocasião, um pai chegou à escola e eu estava no pátio. Como eu era estranha no local, ele se dirigiu a mim em português. Logo que apareceu a diretora ele alternou para o alemão, assumindo um novo alinhamento<sup>74</sup> (Goffman, 2002) na interação com ela. Eu me sentia, na verdade, insegura para iniciar e manter uma conversa em alemão com os pais. Além disso, receava não compreender o

---

<sup>74</sup> Alinhamento (*footing*), conceito desenvolvido por Goffman, de acordo com a tradução de Garcez e Ribeiro (2002, p. 262) é o “porte, ou posicionamento ou postura, ou projeção pessoal do participante na fala em interação”.

alemão da comunidade. Talvez se eu tivesse conhecimento mais aprofundado do alemão, pudesse perceber melhor as características do alemão local.

#### **4.5 Status das línguas na sala de aula**

Para tratar dos usos das línguas na sala de aula, recorro mais uma vez ao quadro teórico da Etnografia Educacional, mais especificamente a Erickson (1982, 2002), cujos estudos têm contribuído para a compreensão do contexto educacional, especialmente a sala de aula. O autor considera o evento aula uma ocasião de interação social, em que o discurso produzido é construído socialmente e em que a ação social é articulada com e orientada pelo que os outros estão fazendo.

Erickson (1982) sustenta que, ao se envolverem na produção de uma aula, professores e alunos mobilizam dois conjuntos de conhecimentos que são determinantes na constituição do evento: os conhecimentos da estrutura acadêmica da aula (*academic task structure*) e os conhecimentos da estrutura de participação social (*social participation structure*).

O primeiro conjunto governa os movimentos didático-instrucionais. A estrutura da tarefa acadêmica sofre restrições fornecidas pela lógica seqüencial do conteúdo da matéria em si. Em outras palavras, o próprio conteúdo, estabelecido pelos objetivos didáticos do professor, e os materiais físicos por meio dos quais as tarefas são realizadas, estabelecem os passos instrucionais na condução da aprendizagem.

O segundo grupo rege a participação social, a própria interação na sala de aula. Nesse ambiente de sala de aula, há uma série de restrições sobre o que se diz, ou o que pode ser dizível, sobre a tomada e manutenção dos turnos, sobre os papéis dos participantes, sobre o tipo de informação que circula nesse espaço, que compõem a estrutura de participação social. Pode haver, porém, alterações nessas estruturas de participação de acordo com a ocasião da aula, que impõem regras comportamentais, que realocam papéis e mudam a condução da interação.

Para Erickson (op. cit.) esses dois aspectos da organização da aula (a estrutura acadêmica da aula e a estrutura de participação social) são igualmente fundamentais e determinantes na construção do contexto de ensino e aprendizagem e, portanto, na participação do aluno. O sucesso em sala de aula depende do conhecimento dessas duas estruturas complexas, pois os alunos não somente precisam aprender conteúdos das disciplinas curriculares, mas como agirem e se posicionarem na sala de aula, assumindo seu papel de alunos.

No caso específico desta pesquisa, os alunos precisam ainda aprender de que forma eles podem utilizar seu repertório lingüístico na sala de aula, o que se associa às duas estruturas e ao lugar que as línguas ocupam na sala de aula. Os alunos precisam aprender, por exemplo, se, quando e com que interlocutores podem empregar as duas línguas, quando podem ou necessitam alternar a língua e em que situações.

As interações que se dão fora da sala de aula, no pátio da escola, ao que parece, estão sujeitas a uma estrutura de participação social mais próxima à familiar. Obviamente o ambiente institucional impõe restrições à ação dos alunos e ao discurso que se constrói na escola, mas, fora da sala de aula, há mais espaço para a informalidade e a espontaneidade. Daí o uso do alemão ser mais freqüente.

Dentro da sala de aula, porém, a situação é outra. A aula segue um planejamento prévio elaborado de acordo com os objetivos instrucionais pautados no uso do português, isto é, a língua de instrução é o português. Além disso, como já mencionado, a professora não fala alemão. A língua alemã, oficialmente, ocupa, assim, um lugar específico na sala de aula: as aulas de alemão. Para as crianças bilíngües fica somente a possibilidade de empregarem o português quando se dirigirem à professora. Como os/as alunos/as lidam com as línguas na sala de aula, que funções as línguas desempenham para eles nesse ambiente será a seguir tematizado.

Na sala de aula observada, podem-se reconhecer três diferentes configurações de fala em interação, para as quais as seguintes regras de uso das línguas são aplicadas: (1) quando a professora se dirige aos alunos, emprega o português; (2) quando as alunas e alunos se dirigem à professora, empregam o português, ou seja, em seqüências interacionais controladas pela professora, fala-se português; (3) quando as alunos e alunos interagem

entre si, empregam português e/ou alemão<sup>75</sup>, quando a professora não controla diretamente a interação. São exemplos dessa configuração, situações em que as crianças trabalham em grupo ou em dupla, ocasiões em que ocorrem mudanças de código do português para o alemão ou vice-versa e empréstimos.

Em resumo, pode-se constatar as seguintes configurações de fala/interação e as respectivas regras de uso das línguas na sala de aula:

Regra 1: professora → alunos/alunas: português;

Regra 2: alunos/alunas → professora: português;

Regra 3: alunos/alunas → alunos/alunas: português ou alemão (alternância de código).

Como a aula é gerenciada pela professora, que controla a tomada e manutenção dos turnos nas interações face a face, o uso do alemão é limitado às interações verbais entre as crianças e corre paralelo a falas “oficiais” na sala de aula.

O excerto a seguir com cinco breves segmentos de transcrições de vídeo permite que se observe o uso das línguas na sala de aula pelas crianças, especialmente o uso referente à regra 3, em diferentes momentos da interação não controlada pela professora.

**Excerto 17: “Sei mal ruhig du” (Transcrições de vídeo) português, alemão: negrito, tradução**

**Segmento 1 - (30/05/2005)**

01 ((um aluno cita o pai de Luciana, mas sua fala é incompreensível))  
02 Marcos: **Luciana hat doch gar kein papa**  
03 *Luciana nem tem pai*  
04 Luciana: **nein (.) nur** padrasto  
05 *não só*

**Segmento 2 – (30/05/2005)**

01 Luciana: **Roberto sei mal ruhig DU,**  
02 *fica quieto*  
03 Roberto: **é (.) du auch**  
04 *tu também*  
05 Luciana: **du auch**

**Segmento 3 – (30/05/2005)**

01 Leandro: Vanuza  
02 Vanuza: quê?

---

<sup>75</sup> Quando emprego “alemão” e “português”, refiro-me, como já citado anteriormente, ao alemão e ao português falados pelo grupo, para os quais não estou empregando uma nomenclatura específica.

03 Leandro: **hat dein papa eine neue moto gekauft?**  
 04 *teu pai comprou uma moto nova?*  
 05 Vanuza: não (.) **er hat nur eine alte**  
 06 *ele só tem uma velha*  
 07 Roberto: **das ist nur eine ( )**  
 08 *é só uma*  
 09 ((professora entra na sala e alunos fazem silêncio))

#### Segmento 4 – (19/05/2005)

01 ((Mônica se vira para trás))  
 02 Roberto: **was willst du Mônica?**  
 03 *o que tu queres Mônica?*  
 04 Mônica: ( )  
 05 Roberto: **ja und dein gross haar hier vor mich**  
 06 *é e o teu cabelo comprido aqui na minha frente*  
 07 Mônica: ( )  
 08 Roberto: **du musst erst dein haar RAUS schneiden lassen**  
 09 *tu tens que primeiro cortar fora teu cabelo*

#### Segmento 5 – 23/05/05

01 Luciana: **Leandro (man) kann nicht schokolade essen**  
 02 *a gente não pode comer chocolate*  
 03 Leandro: **das ist doch kein schokoLA::de**  
 04 *isso não é chocolate*  
 05 Marcos: **das ist bonbon**  
 06 *isso é bala*  
 07 Luciana: **ja:: das ist aber schokolade**  
 08 *é isso é sim chocolate*  
 09 Leandro: **das ist doch sucrilhos**  
 10 *mas isso é sucrilhos*

Nos três primeiros segmentos do dia 30 de maio, os alunos estavam na sala sozinhos. A professora Rosa havia saído para buscar material. Enquanto isso, os alunos aproveitaram para sair de suas carteiras, correr pela sala e falar alto. A saída da professora da sala permite que se criem interações alunos/as → alunos/as. Como já mencionado, nessas ocasiões, principalmente com a ausência da professora, as línguas de interação podem ser o português e o alemão, isto é, não há restrições de uso ao alemão. Há vários outros momentos das gravações em áudio e em vídeo em que o alemão aparece na sala de aula quando a professora está ausente. Como nessas ocasiões em geral há muito barulho na sala, não foi possível gravar seqüências mais longas de interação.

Nos dois primeiros segmentos, o tópico/assunto da conversa refere-se a temas extra-classe, relacionados à família. No primeiro caso, um colega cita o pai de Luciana, diante do que Marcos responde que ela não tem pai. Luciana confirma a afirmação do colega e diz que só tem padrasto. No segmento 2, Luciana pede que Roberto fique em silêncio enquanto a professora não está na sala. Era comum esse tipo de conflito por causa das conversas em voz alta que se davam na ausência da professora. No segmento 3, Leandro quer saber se o pai de Vanuza havia comprado uma moto nova. Vanuza responde que ele tem somente uma velha. Roberto toma o piso/turno, mas com o retorno da professora, os alunos/as voltam a fazer silêncio. No segmento 4 da aula do dia 19 de maio, a professora está na sala de aula e os alunos estão envolvidos com a tarefa de copiarem um texto do quadro. Como Roberto estava sentado atrás de Mônica, o cabelo dela o atrapalhava, ficando na frente do quadro. Por fim, o segmento cinco mostra a interação entre os alunos, minutos antes da pausa, quando Leandro tira da mochila um pacote de cereais que havia trazido de casa. Como a diretora já tivesse avisado aos alunos que eles não deveriam levar *chips*, bolachas, chocolates ou similares para a escola, uma vez que é servida merenda diariamente, o pacote de sucrilhos de Leandro chama a atenção de Luciana e gera o conflito. Em todos esses momentos da interação, o uso do alemão se restringiu à interação entre os alunos e se relacionou a assuntos de sua vida pessoal (Segmentos 1 e 3) ou a fatores/problemas situacionais (Segmentos 2, 4 e 5). Esses exemplos mostram o alemão das crianças presente na sala de aula em interações alunos/as → alunas/os, apesar de não ter feito parte de nenhum momento “oficial” da aula. A fim de continuar a abordagem sobre os usos das línguas na sala de aula, será introduzido o tema alternância de código.

#### **4.5.1 “*Womma schreiben Kinder womma rechnen (Vamos escrever crianças, vamos calcular). No caderno de Matemática?*” : enfocando a alternância de código**

Se, como mencionei anteriormente, o bilingüismo da comunidade penetra na escola, o que não poderia ser diferente, a menos por meio de forças coercitivas, a mudança de

código<sup>76</sup> faz parte das interações sociais nesse espaço. Em consonância com Grosjean (1982, p. 145), utilizo o conceito de mudança ou alternância de código como “o uso alternado de duas ou mais línguas em uma mesma elocução ou conversação”<sup>77</sup>.

Grosjean (op. cit.) alega que, embora a alternância de código seja um aspecto importante do bilingüismo, somente nos últimos anos tem merecido atenção dos pesquisadores. Auer (1990, 1998) destaca o fato de o fenômeno ter sido visto como uma questão de importância periférica para a Linguística por vários especialistas nos anos 1950 e 1960. O autor ressalta que há na literatura sobre o discurso bilíngüe várias visões reducionistas a respeito da alternância de código associadas à incompetência dos falantes. Romaine (1995) também chama a atenção para esse fato. Segundo a autora, mesmo que a alternância de código tenha passado a ser focalizada em pesquisas, até pouco tempo, alguns lingüistas associavam o fenômeno à inabilidade de o bilíngüe manter uma conversação em apenas uma língua.

Weinreich (apud Romaine, 1995), por exemplo, sustenta que o ‘bilíngüe ideal’ muda de uma língua para outra de acordo com a mudança de situação de fala (interlocutores, tópico etc). Romaine (op. cit.) mostra, porém, uma série de exemplos de suas pesquisas em que os falantes alternam as línguas em uma mesma situação. Se levar em conta a concepção de Weinreich, alega a autora, teria de considerar esses falantes bilíngües não-ideais com uma competência menor que a ideal. Com essa visão negativa do fenômeno, muitos pesquisadores não aceitavam que a mudança de código pudesse fazer parte do “funcionamento discursivo do sujeito bilíngüe”, para usar as palavras de Maher (1997). Além disso, denuncia Romaine (op. cit.), em praticamente todas as comunidades onde o fenômeno ocorre, ele é estigmatizado.

A questão do bilingüismo passou a ser tratada na educação, de acordo com Martin-Jones (1998), quando, na metade da década de 1970, iniciaram-se pesquisas em contextos educacionais bilíngües nos Estados Unidos, tendo como foco programas de educação bilíngüe. O desenvolvimento dessas pesquisas, complementa a autora (op. cit.), deve-se, em parte, à influência de pesquisas no campo das ciências sociais, que começaram a emergir na

---

<sup>76</sup> A palavra *código* está sendo empregada para referir-se a diferentes línguas, isto é, ao alemão do grupo e ao português do grupo.

<sup>77</sup> “The alternate use of two or more languages in the same utterance or conversation”.

década de 1970, particularmente a Etnometodologia (Garfinkel, 1972), a Análise da Conversação (Sacks, Schelgloff e Jefferson, 1974), a Sociolinguística Interacional (Gumperz, 1982) e a Microetnografia (Erickson e Schultz, [1981] 2002). O interesse pela dinâmica da fala em interação tem seu marco nos estudos inspiradores de Goffman (1967, 1981<sup>78</sup>).

Pesquisas implementadas nas décadas seguintes mudam o enfoque dos estudos passando das funções comunicativas de elocuições (*utterances*) individuais para a estrutura sequencial e situada do discurso em sala de aula. Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem deixa de ser considerado apenas por meio da fala do professor e passa a ser visto nas interações entre professor e alunos/as. Abandona-se, assim, a idéia de que o contexto de interação está dado, pronto. Em vez disso, reconhece-se que ele vai se constituindo continuamente, enquanto os significados são negociados momento a momento nas interações bilíngües em sala de aula (Martin-Jones, op. cit.).

No título que abre esta seção, o aluno da 4<sup>a</sup>. série, Leandro, dirige-se a seus colegas (*Womma schreiben Kinder womma rechnen*: vamos escrever crianças, vamos calcular), depois que a professora, numa aula de Matemática (04/07/2005), avisa que vai passar a tarefa de casa no quadro. Como Roberto estivesse falando, o que era um comportamento inadequado para o momento da aula, pois contrariava a “etiqueta interacional” (Schutz, Florio, Erickson, 1982), Guilherme, assumindo o papel que geralmente cabe à professora, isto é, controlar as interações em sala de aula, dá a ele a seguinte ordem: *Jetzt schreib mal denn* (agora escreve então). Leandro reage, continuando o jogo de Guilherme, e assume uma fala supostamente no lugar da professora, pedindo que os colegas fizessem a tarefa dada (*Womma schreiben Kinder womma rechnen*). Em seguida, ele se vira para mim, que sento na fila ao lado, e pergunta: *no caderno de Matemática?* Como ele estivesse conversando, não ouviu a professora avisar em que caderno eles deveriam copiar a tarefa.

Na fala de Leandro, pode-se notar a alternância do alemão para o português (brasileiro). Em geral Leandro costumava falar comigo em português e com os colegas em alemão. Inicialmente ele tem como interlocutores seus colegas de sala, quando ele os incita

---

<sup>78</sup> Martin-Jones cita as obras *Interaction ritual: essays on face-to-face behaviour* (1967) e *Forms of talk* (1981). Neste trabalho, estou usando o artigo de Goffman *Footing*, texto original de 1974, traduzido e publicado no Brasil por Ribeiro e Garcez (2002).

a se ocuparem com a tarefa dada pela professora. Depois ele procura resolver um problema de ordem prática: saber em que caderno ele deveria copiar a tarefa de casa. Ele, então, se dirige a mim, alternando para o português. Nesse caso, parece que fica claro que o fato que motivou a mudança de código está diretamente relacionado a essa específica interação em sala de aula, notadamente à mudança de interlocutor. A causa da alternância de código não pode, portanto, ser explicada como uma mudança aleatória relacionada a uma lacuna ou *deficit* na competência lingüística do falante (vide, entre outros, Auer, 1990; Romaine, 1995; Cadiot, 1989; Maher, 2007)<sup>79</sup>.

O excerto a seguir aponta mais uma faceta do uso das línguas na sala de aula, notadamente quanto à alternância de código. O segmento de interação mostra uma conversa entre as crianças, no final de uma aula de Informática, no momento em que os alunos/as aguardavam a autorização da professora para deixarem a sala.

**Excerto 18: “die graviert<sup>80</sup>” (Transcrição de áudio, 03/06/05) português, alemão: negrito, tradução**

01 Roberto: **oh was hat denn deine eine:: oma, da, ( ) die bricke**  
 02 **ging, (.)**  
 03 *o que tem então a tua vó lá que passou pela ponte*  
 04 **hat die:: bein oder was (ge)brochen?**  
 05 *ela quebrou a perna ou o quê?*  
 06 Mônica: **nein;**  
 07 *não*  
 08 *((barulho em segundo plano))*  
 09 Márcio: **<<sussurrando> schi:: (die) graviert>**  
 10 *ela tá gravando*  
 11 Marcos: **oh lass (der) doch gravieren,**  
 12 *ora deixa ele gravar*  
 13 *((Amélia canta algo, barulho na sala))*  
 14 *(2.0) ((Guilherme observa o gravador))*  
 15 Guilherme: **die graviert ein doch GAR nicht**

<sup>79</sup> No Brasil, Mello (1996) fez um estudo focalizando a alternância de código como uma estratégia discursiva entre crianças em fase de aquisição do português e do inglês.

<sup>80</sup> Embora exista o verbo *gravieren* no alemão padrão, ele é usado com outro significado, no sentido de gravar, por exemplo, uma chapa de cobre. Nesse contexto, em que é usado um gravador, o verbo correspondente em alemão é *aufnehmen*.

16 *ela nem tá gravando*

17 Roberto: **=doch, guck mal**

18 *tá sim olha*

19 ((Amélia continua cantando))

20 Mônica: se a fita tá girando tá gravando (--)

21 Guilherme: **WAS?**

22 *o quê?*

23 Roberto: se a fita tá girando tá gravando

24 Guilherme: =NÃO TÁ

25 Mônica: tá sim

26 Guilherme: NÃO TÁ

27 Roberto: =oh:: professora, (.) ela<sup>81</sup> também:: grava em japonês?

28 ((dirigindo-se a mim))

29 Maristela: [**doch**

30 *grava*

31 Roberto: [ela também grava em japonês? todas as línguas?

O segmento acima “die graviert” provém de uma etapa da aula em que a aula, em termos instrumentais, já havia terminado, embora o evento, em termos interacionais ainda estivesse em aberto. Inicialmente pode-se constatar que a língua alemã desempenha um importante papel como língua de interação entre as crianças. Essa seqüência é mais um exemplo dos usos das línguas em sala de aula pelas crianças, na configuração interacional alunos/as → alunas/os, sem que haja o controle direto da professora.

A interação entre as crianças inicia em alemão, depois é seguida em português. Até a linha 17, durante seis turnos entre cinco crianças, o alemão é a língua de interação. Na linha 20, Mônica sinaliza com a alternância para o português que uma nova língua de interação fora escolhida. Como reagem os interlocutores diante da alternância de código? Parece que Guilherme não aceita de início o convite para a alternância para o português. Entre as linhas 20 (fala de Mônica) e 23, quando Roberto repete a explicação de Mônica em português, pode-se constatar uma seqüência de negociação da língua de interação (Auer, 1998). Em seguida, na linha 24, Guilherme mantém sua posição em português (*não tá*), a

---

<sup>81</sup> Suponho que Roberto utilize o pronome feminino *ela* associando-o à fita, já que ele e Mônica haviam empregado a palavra fita ao fazerem referência ao funcionamento do gravador.

mesma língua que seus colegas utilizaram para lhe mostrar que o aparelho estava gravando. A partir desse momento a interação segue em português.

Essa seqüência serve de exemplo para o que Auer (1998) chama de transição entre a escolha de uma língua divergente para uma língua convergente. De fato, quando indivíduos bilíngües interagem entre si, estão continuamente negociando a língua de interação. Nem sempre a escolha de uma língua é aceita e seguida pelos demais interlocutores. Pude perceber nas observações em sala de aula e nas transcrições de áudio e vídeo, que Guilherme, aluno da 4<sup>a</sup>. série, emprega com muita freqüência o alemão ao se dirigir aos colegas. Parece que, no caso dele, há uma preferência pelo uso do alemão. Ele já mencionou o fato de que em casa, a família só fala alemão.

O próximo segmento é mais um exemplo do uso do alemão entre as crianças, neste caso, numa etapa de desenvolvimento da aula em termos instrumentais. Durante a aula de Ciências do dia quatro de julho, em que o tópico tratado na 2<sup>a</sup>. série foi os animais, houve uma mudança na configuração física do espaço na sala de aula, a fim de que as crianças trabalhassem em grupos ou em pares, para realizarem a seguinte tarefa dada pela professora: procurar gravuras de animais (peixes, aves, répteis, mamíferos, 2<sup>a</sup>. série), estados da água (3<sup>a</sup>. série) e órgãos sensoriais (4<sup>a</sup>. série) em livros<sup>82</sup>, recortá-las e colá-las em um papel pardo com a ajuda da professora. A seqüência abaixo mostra a interação entre duas alunas da 2<sup>a</sup>. série, Luciana e Vanuza, e o uso do seu repertório lingüístico, enquanto se ocupam com a tarefa dada, sentadas a uma mesinha redonda nos fundos da sala, próximo à filmadora.

**Excerto 19: “ausschneiden vs. recortar”** (Transcrição de vídeo, 04/07/05) português, **alemão:**  
**negrito, tradução**

|    |          |   |
|----|----------|---|
| 01 |          | (5.0)   |
| 02 | Vanuza:  | <b>wo sind die andere?</b>                        |
| 03 |          | <i>onde estão os outros?</i>                      |
| 04 | Luciana: | <b>da unde</b>                                    |
| 05 |          | <i>ali embaixo</i>                                |
| 06 | Vanuza:  | <b>tuss du das andere hier auch aus schneiden</b> |

---

<sup>82</sup> Confesso meu desconforto com a tarefa dada, ao observar os alunos recortando gravuras de coleções novas de livros de Ciências, que poderiam ser utilizadas nos anos seguintes.

07 *recorta o outro aqui também*

08 Luciana: ( ) ((em alemão))

09 Vanuza: **den hast du (.) schneid DEN lieber aus**

10 *esse tu tens é melhor recortar esse aqui*

11 Luciana: **den hier auch?**

12 *esse aqui também?*

13 Vanuza: ( ) ((em alemão))

((...))

14 (3.0)

15 Vanuza: esses livros são iguais (--) olha ali

16 Luciana: **diese auch aus schneiden hier? der hier?**

17 *esses aqui recortar também? esse aqui?*

18 Vanuza: **ja diese auch** (2.0) (como) essas aves aqui ó=

19 *é esses também*

20 Luciana: =esse aqui é bem bom, (2.0) **jetzt** ( )

21 *agora*

22 **tuss du mit mich ausschneiden**

23 *recorta comigo*

24 (3.0)

25 Vanuza: olha aqui

26 Luciana: **du muss den hier erst noch ausschneiden**

27 *tu precisas recortar esse aqui primeiro ainda*

28 Vanuza: <<reclamando> LuciA::na, recorta tu::,>

A seqüência “**ausschneiden** vs. recortar”, dividida em dois momentos, corresponde, como já mencionado, a uma etapa da aula em que os alunos trabalham em grupos ou em pares, o que cria condições para que eles tenham mais liberdade para utilizar seu repertório lingüístico, pois a professora não participa permanentemente de todas as conversas dos grupos. Nessas ocasiões, como outros exemplos já mostraram, as crianças empregam português (brasileiro) ou alemão e ocorrem mudanças de código. Quando, porém, a professora passa a ser parceira na interação, só há lugar para o português.

Pode-se observar que as duas línguas nessa situação parecem desfrutar da mesma posição, embora a interação ocorra na sala de aula. As interlocutoras são duas meninas bilíngües da mesma série e do mesmo grupo étnico-lingüístico. Na primeira parte do

segmento, as alunas só falam alemão. Na segunda parte, há alternância de código. Interessante é que as mudanças de código no mesmo turno ocorrem depois de uma pausa (Vanuza linha 18, Luciana linha 20) e iniciam uma nova unidade. Entre as linhas 18 e 20, Vanuza emprega o português ao mostrar aves que deveriam ser recortadas ao que Luciana faz um comentário, também em português, sobre o livro utilizado. Parece que essa ligação direta entre os dois turnos determinou a manutenção do português.

Durante a segunda parte do segmento, Luciana, que parece trabalhar com afinco, concentrada na atividade escolar, procura dar conta da tarefa e, para isso, conta com a ajuda da colega. Depois que Luciana, no penúltimo turno (linha 26) diz: “*du muss den hier erst noch ausschneiden*” (tu precisas recortar esse aqui primeiro ainda), insistindo que Vanuza a ajude com o recorte das figuras, Vanuza alterna a língua e o tom. Ela parece querer deixar claro que, embora esteja envolvida com a procura de gravuras, não está disposta a recortá-las. Por esse motivo, assumo que a alternância de código nesses dois últimos turnos tem a função de uma pista de contextualização (Gumperz, 2002), pois funciona como uma estratégia utilizada por Vanuza para enfatizar sua posição e pode ser vista como uma “alternância de código relacionada ao discurso” (*discourse-related code-switching*) que, nas palavras de Auer (1990, p. 81), “é uma maneira bastante conveniente de se partir do que foi falado em uma língua A em contraposição ao que será dito em uma língua B e funciona, dessa forma, como pistas prosódicas e gestuais”<sup>83</sup>.

Auer (1990, 1998, 2007), assim como outros autores que trabalham com o quadro teórico da Sociolinguística Interacional, fundada por Gumperz, utilizam em seus estudos o conceito-chave desse autor de convenções de contextualização, ou seja, “pistas de natureza sociolinguística que utilizamos para sinalizar os nossos propósitos comunicativos ou para inferir os propósitos conversacionais do interlocutor” na leitura e tradução de Ribeiro e Garcez (2002, p. 149). Essas pistas, conforme os autores, podem ser linguísticas, quando ocorre alternância de código, dialeto ou estilo; paralinguísticas, que se relacionam a pausas, tempo da fala, hesitações; bem como pistas prosódicas, como a entoação, o acento, o tom. É importante ressaltar ainda que os significados dessas pistas de contextualização são

---

<sup>83</sup> “ is a very convenient way of setting off what has been said in language A against what is going to be said in language B and works, in this respect, like prosodic and gestual cues” .

implícitos e não podem ser inferidos fora de seu contexto de ocorrência. Em geral, elas são usadas e percebidas tacitamente e dificilmente são observadas em nível consciente, complementam os autores.

Pesquisas de Auer (op. cit.), que trabalha com uma perspectiva sociofuncional da alternância de línguas, permitem considerar o fenômeno como uma estratégia conversacional de falantes bilíngües/multilíngües. A alternância de línguas, enfatiza Auer (1998, p. 1), “tem e cria significado comunicativo e social e precisa ser interpretada pelos participantes da interação, bem como por pesquisadores”<sup>84</sup>. O autor distingue dois tipos de alternância de código que funcionam como pistas de contextualização: alternância de código relacionada ao discurso (*discourse-related code-switching*), conforme citado anteriormente, e alternância de código relacionada ao participante da interação (*participant-related code-switching*). O primeiro tipo, alternância de código relacionada ao discurso, está orientado no falante e, de acordo com Auer (1998, p. 4), é o “uso da alternância de código para organizar a conversação a fim de contribuir para o significado interacional de uma elocução particular”<sup>85</sup>. O segundo tipo, alternância de código relacionada ao participante, orienta-se, por sua vez, no participante da interação e considera suas preferências e competências lingüísticas. Ambas as formas de alternância de código podem preencher funções interacionais e comunicativas. Ver a alternância de código sob essa perspectiva, assinala Auer (1990), implica tratar o bilingüismo como um fenômeno social e não como uma disposição mental ou habilidade do falante.

Martin-Jones (1998) argumenta que o refinamento da abordagem dos estudos relacionados à mudança de código implementado por Auer (1990) fornece uma distinção útil com relação ao uso das línguas em contraste como pistas de contextualização. Embora as pesquisas de Auer (op. cit.) tenham sido realizadas em comunidades de imigrantes italianos na Alemanha, fora do contexto educacional, sua teoria tem servido de base para análise do discurso bilingüe em sala de aula.

---

<sup>84</sup> “Code-switching has and creates communicative and social meaning, and is in need of an interpretation by co-participants as well as analysts”.

<sup>85</sup> “(...) the use of code-switching to organise the conversation by contributing to the interactional meaning of a particular utterance”.

No excerto a seguir será apresentado um segmento de interação que provém da mesma aula de Ciências da seqüência anterior, numa etapa da aula em que a professora controla a interação. Depois do trabalho em grupos/pares, em que as crianças localizaram em livros gravuras relacionadas aos temas da aula de Ciências, recortaram-nas e as colaram em um painel, a professora lhes deu a seguinte tarefa: os grupos/pares deveriam dirigir-se à frente da sala e, apoiados nos cartazes que foram colados no quadro, apresentar aos colegas as características principais dos animais encontrados (no caso da 2<sup>a</sup>. série) ou explicar os demais assuntos pesquisados (no caso da 3<sup>a</sup>. e 4<sup>a</sup>. série). A transcrição de vídeo mostra o momento em que a professora chama o grupo que havia se ocupado com as aves (Vanuza e Luciana).

**Excerto 20: “Ich habe mitgemacht” (Transcrição de vídeo, 04/07/05) português, alemão: *negrito, tradução***

- 01 Ângelo: mamíferos ah::[ ma-mí::  
 02 Professora: [aves, quem é aves?  
 03 Marcos: Vanuza e Luciana  
 04 Professora: a Luciana e::  
 05 Alunos: Va[nuza  
 06 Professora [a Vanuza venham fala(r) sobre as aves (--)  
 07 ((exclamação em segundo plano))  
 08 Ângelo: [e quem (fez) os peixes?  
 09 Professora: [e os outros todos vão ouvi, (.) todos vão ouvi,  
 10 Marcos: os peixes é o:: ( )  
 11 ((conversas paralelas em segundo plano))  
 12 Márcio: é tem dez?  
 13 Professora: =assim ó:: a Luciana começa a falá<sup>86</sup> um pouco  
 14 depois a Vanuza fala um pouco  
 → 15 Leandro: =**Márcio hat allein gemacht né?**  
*Márcio fez sozinho né?*  
 16 ((Márcio se vira e olha para Leandro))  
 → 17 Marcos: **ICH [habe mitgemacht**

<sup>86</sup> Reconheço que ao transcrever “falá” e “começá” (linha 19), por exemplo, com a queda do “r” final, estou registrando um uso lingüístico caracterizado como traço fonológico gradual. Traços graduais “funcionam como indicadores de variedades sociais, diastráticas, mas também como *marcadores de registro entre falantes na língua culta*, ocorrendo com maior freqüência nos registros não monitorados” (Bortoni-Ricardo, 2005) [sem grifo no original]. Optei por preservar essa característica para não tentar “corrigir” esse tipo de ocorrência ou outras semelhantes na fala dos participantes da pesquisa.

18 *eu fiz junto*  
 19 Professora: [podes começá Luciana  
 → 20 Leandro: **non;**  
 → 21 Marcos: **=ja,**  
 22 *fiz*  
 → 23 Leandro: **du hast GAR nichts gemacht**  
 24 *tu não fizeste nada*  
 25 Professora: fala o que tu sabe daí a gente vai completando

O segmento “Ich habe mitgemacht” provém de uma etapa instrumental da aula dirigida pela professora. Ela determina quem deve falar e quando, a fim de seguir a seqüência de atividades de desenvolvimento da aula. Para atingir esse objetivo, a professora procura organizar a interação, conduzindo a uma estrutura de participação social apropriada para essa etapa da aula, na qual os alunos deveriam se engajar.

O tópico da interação entre os alunos Leandro, Márcio e Marcos refere-se à tarefa realizada na fase anterior da aula de Ciências, em que os alunos deveriam trabalhar em grupos ou duplas. Possivelmente Leandro acredita que seu colega da 2<sup>a</sup>. série, Márcio, tenha realizado a tarefa sozinho, embora Marcos devesse ajudá-lo. A fala de Leandro (linha 23) é dita em um tom de censura, quando ele enfatiza que Marcos “*gar nichts*” (nada) fez.

O comportamento das crianças observado no segmento “ich habe mitgemacht” põe em risco a estrutura de participação social esperada pela professora para a etapa de desenvolvimento da aula. A professora assume seu papel, que inclui controlar o papel dos alunos na sala de aula. Ela enfatiza (linha 9) com uma repetição “*os outros todos vão ouvi (.) todos vão ouvi*”, o comportamento que ela espera dos alunos. As crianças, além de não acatarem a ordem/pedido da professora, ao não se alinharem ao novo enquadre<sup>87</sup> estabelecido por ela, empregam uma língua que ela não conhece.

---

<sup>87</sup> O conceito de enquadre (*frame*), de acordo com Ribeiro e Garcez (2002), foi introduzido por Gregory Bateson e desenvolvido por Erving Goffman com o objetivo de analisar a inferência conversacional. “O enquadre contém um conjunto de instruções para que o/a ouvinte possa entender uma dada mensagem (do mesmo modo como uma moldura em torno de um quadro representa um conjunto de instruções que indicam para onde o observador deve dirigir o olhar”, conforme esclarecem os autores (op. cit., p. 85). Ribeiro e Garcez (op. cit.) acrescentam ainda que os participantes de uma interação face a face necessitam constantemente enquadrar os eventos a fim de compreenderem as elocuições.

Inicialmente pode-se constatar que as duas línguas (alemão e português) são empregadas num momento oficial da aula, mas em duas diferentes configurações. A regra de uso das línguas – quando as alunas e os alunos se dirigem à professora, empregam português – não foi quebrada, pois as crianças, Leandro, Márcio e Marcos (vide setas), à margem da ação da professora, introduzem uma conversa paralela, ou uma “seqüência lateral” (Jefferson apud Philips, 2002, p. 32), em que “as trocas conversacionais são marginais à seqüência principal de uma conversa”, conforme esclarece Philips (op. cit.). Para tanto, os alunos formam uma configuração interacional (alunos → alunos) na qual eles possam empregar a língua alemã.

Uma outra possibilidade de análise seria considerar essa seqüência lateral, com apoio da teoria de Canagarajah (2004), como “zonas de refúgio” (*safe houses*)<sup>88</sup>, isto é, “locais que estão relativamente livres da vigilância, principalmente por figuras de autoridade, talvez porque sejam considerados não-oficiais, extra-atividades ou extrapedagógicos”<sup>89</sup>. Em instituições educacionais, esclarece Canagarajah (op. cit.), domínios de tempo e de espaço podem servir como “zonas de refúgio”. O autor, que tem desenvolvido pesquisas com estudantes afro-americanos nos Estados Unidos em contexto de aprendizagem da escrita acadêmica do inglês e alunos falantes de tâmil, aprendendo inglês em Sri Lanka, defende que os alunos necessitam construir “zonas de refúgio” onde possam adotar “identidades mais híbridas” derivadas dos discursos heterogêneos nos quais eles são competentes, uma vez que eles percebem que há identidades que não são desejadas na escola. Diante do contexto monolíngüe da sala de aula alvo desta pesquisa e do fato de a professora não falar alemão e não se identificar com a cultura do grupo, os alunos lançam mão de zonas de refúgio, nas quais eles podem interagir usando suas regras e sua língua.

Se, por um lado, o alemão das crianças surge num momento em que a professora controla a interação, não afeta, por outro lado, o trabalho dela. Quando as crianças conversam entre si em alemão, excluem a professora como participante da interação, visto que constroem esse lugar de refúgio e proteção à margem do nível oficial da interação. O

---

<sup>88</sup> A tradução livre da expressão *safe houses* para o português, “zonas de refúgio”, foi feita por sugestão da Profa. Dra. Terezinha Machado Maher.

<sup>89</sup> “Sites that are relatively free from surveillance, especially by authority figures, perhaps because these are considered unofficial, off-task, or extrapedagogical”.

fenômeno da alternância de código nessa situação tem, pois, uma função estratégica de uma pista de contextualização e sinaliza que somente as crianças podem fazer parte da conversa. Essa alternância, de acordo com a teoria de Auer citada anteriormente (1990, 1998), pode ser vista como um exemplo de “alternância de código relacionada ao participante da interação”, pois se orienta nos participantes da interação, considerando suas preferências lingüísticas. Além disso, a alternância de código pode ainda ser vista como um exemplo de “alternância de código relacionada ao discurso”, visto que ela define uma nova configuração, para a qual o alemão foi escolhido como língua de interação.

Como a professora reage diante do emprego do alemão pelas crianças nessa situação? Provavelmente a professora ouve a fala de Leandro, mas ela não incorpora essa fala à seqüência interacional, pois ela se dirige a Luciana e diz a ela que pode iniciar a apresentação (linha 19). A professora simplesmente ignora a seqüência lateral em alemão das crianças e se dedica às duas alunas que estão na frente da sala, a fim de dar continuidade à aula.

O excerto a seguir mostra uma outra situação em sala de aula, em que as crianças trazem o alemão para o âmbito “oficial” da aula. Trata-se de uma conversa entre a professora e os/as alunos/as. Durante a aula de Matemática, a professora Rosa se ocupa com problemas que ela passa no quadro para os alunos resolverem e com a retirada da decoração da festa junina da sala. As alunas e alunos copiam a tarefa do quadro para o caderno, tentam resolvê-la e conversam entre si. O segmento de interação inicia momentos antes em que a professora pede a atenção dos alunos, para que eles acompanhem no quadro a correção dos problemas dados, buscando engajá-los no novo enquadre.

**Excerto 21: “schwarze Kuh” (Transcrição de vídeo, 04/07/05)**

01 Luciana: ((Luciana vai até a carteira de Vanuza e murmura  
02 algo em seu ouvido))  
03 ((muito barulho na sala))  
04 Vanuza: o Mônica:: [( )]  
05 Professora: [eu quero todos prestando atenção aqui  
06 (--segunda terceira e quarta=  
07 Mônica: <<reclamando> =professo!RA!::, a Luciana  
→ 08 [só fica dizendo que eu sou uma **schwarze KUH**::>  
09 Professora: [<<irritada, f> MÔ!ni!ca, chega CHEga>  
10 Roberto: =é vaca preta  
11 (2.0)  
12 Mônica: a Luciana disse  
13 Professora: =o Mônica o que foi que eu falei?  
14 Leandro: meu a sala ficou mais esCUra agora  
15 ((referindo-se à retirada da decoração))  
16 Professora: eu quero todos olhando aqui (.) Todos(.) terceira  
17 e quarta também

Na seqüência “schwarze Kuh” a língua alemã aparece em uma nova configuração na sala de aula. As crianças conhecem as regras de uso das línguas durante as aulas. Quando elas se dirigem à professora Rosa, elas empregam o português. Embora o contexto da sala de aula sofra restrições relacionadas à estrutura acadêmica da aula e à estrutura de participação social (Erickson, 1982), há sempre espaço para algo novo, para o imprevisto, como alega Erickson (op. cit.).

Quando Mônica se dirige à professora, segue a regra implícita de uso das línguas e inicia seu turno em português. Mas quando ela anuncia a ofensa de Luciana (*schwarze Kuh*), reproduz *ipsis litteris* a fala da colega. Parece que para Mônica era importante que ela usasse exatamente as palavras de Luciana, pois uma tradução (vaca preta) provavelmente não teria o mesmo efeito de sentido. Com o uso do alemão, porém, Mônica emprega uma língua não esperada para essa configuração em que a professora é participante da interação. É provável que a professora não tenha ouvido o conteúdo da ofensa, já que ela sobrepõe seu turno ao da menina (linha 09) e ambas falam ao mesmo tempo (linhas 08 e 09).

Possivelmente Roberto esteja consciente de que a professora Rosa não compreendera a expressão *schwarze Kuh*. Ele nota que a colega emprega uma “língua

desviante” (Gafaranga, 2007) e faz, então, de acordo com a teoria de Gafaranga (op. cit.), uma correção da língua (vaca preta). Essa correção funciona como um meio de construir significados na interação. Com sua intervenção, Roberto pode ter pretendido, talvez, enfatizar a reclamação de Mônica, repetindo-a em português. É difícil saber se Roberto nesse momento está contra Mônica ou a favor dela, com a expectativa de que a professora censurasse o comportamento de Luciana. Em todo caso, ele tenta construir, com a tradução feita, um sentido local na interação, isto é, ele procura integrar a professora, como interlocutora de Mônica, à interação e permitir que ela compreenda o conteúdo da reclamação de Mônica, podendo, assim, se posicionar diante da fala da menina.

Para se compreender a fala ofensiva de Luciana contra Mônica é necessário recorrer aos participantes da interação, inseridos nesse contexto específico. Assim como Luciana, parece que outros colegas vêem Mônica como uma “*outsider*”. Ela tem os cabelos pretos e a pele morena e, com isso, uma aparência que se diferencia um pouco das demais crianças da sala. Como ela mesma já contou em sala de aula, Mônica é filha adotiva de um casal da comunidade. Embora ela fale a língua do grupo e tenha desenvolvido uma competência na leitura e escrita do alemão que se destaca das demais crianças (vide Cap. 5), isso por si só não basta para que ela seja aceita no grupo pelos colegas como as demais crianças. Já havia presenciado em outra ocasião, num momento em que a professora se ausentara da aula, o aluno Ângelo se dirigir a Mônica usando a expressão “preta feia”, cujo significado se aproxima mais de *schwarze Kuh* do que *vaca preta*. Naquela ocasião, quando a professora retornou à sala, Mônica se queixou a ela e a professora imediatamente se posicionou contra a ofensa, alegando que aquilo era racismo e que “*racismo dá cadeia*” (anotações de campo, 03/05/05).

No segmento “*schwarze Kuh*”, o preconceito com relação a Mônica reaparece na sala de aula. A professora Rosa, talvez pelo fato de já ter chamado a atenção dos alunos várias vezes durante a aula, não quis ouvir a reclamação de Mônica. Mas o fato de ela não ter dado atenção à menina somente acentua o preconceito. O conflito racial instaurado na sala de aula poderia ter servido como uma possibilidade de problematizar o tema, ou seja, essa seria, sem dúvida, uma oportunidade para que o problema da discriminação à menina fosse recolocado pela professora e discutido com os alunos. Questões desse tipo, como

ilustra o segmento acima, não são resolvidas rapidamente, com apenas uma conversa. Muitas vezes, é preciso voltar ao tema de diversas maneiras para que as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas. Como isso não aconteceu, fica o preconceito e a aparência de que a professora está sendo conivente com os alunos, permitindo falas em sala de aula que dão continuidade ao preconceito.

Além da possibilidade de problematizar a questão do preconceito em sala de aula, a incorporação da língua alemã, nesse caso, da expressão *schwarze Kuh* da fala de Mônica, pela professora ao domínio oficial da aula, permitiria, por exemplo, que os alunos comparassem a expressão em alemão e sua correspondente em português e discutissem os significados, os efeitos de sentido que provocam em uma e em outra língua.

No excerto seguinte, Roberto, aluno da 3<sup>a</sup>. série que fez a correção da língua no segmento anterior, traz o alemão a uma etapa de desenvolvimento da aula em que a professora controla a interação. No início da aula de Matemática a professora introduz o tema multiplicação. Depois da explicação, a professora Rosa escreve algumas operações no quadro para os alunos resolverem. O trecho transcrito a seguir restitui o momento em que a professora e os alunos fazem a correção da tarefa no quadro.

**Excerto 22: “Vierhundertvierundsechzig” (Transcrição de áudio, 13/06/05) português, alemão: *negrito*, tradução**

- 01 Professora: duas vezes dois dá quanto?  
02 Leandro: quatro  
03 Luciana: quatro  
04 Professora: coloco o quatro aqui(-- ) duas vezes três?=  
05 Guilherme: =seis  
06 Alunos seis  
07 Professora: coloco o seis aqui (-- ) duas [vezes  
08 Menino: [quatro,=  
09 Professora: =dois  
10 Menino: =quatro  
11 Professora: quatro  
12 Leandro: quatrocentos e sessenta e quatro  
13 Roberto: =quatrocentos e sessenta e quatro  
14 Professora: é  
→ 15 Roberto: =<<acc> vierhundertvier[undsechzig>  
16 *quatrocentos e sessenta e quatro*

17 Professora: [alguém não entendeu?  
18 alguém não entendeu?

A seqüência “**Vierhundertvierundsechzig**” é um exemplo de uma rotina interacional bastante determinada pela estrutura acadêmica da aula (Erickson, 1982). O conteúdo da aula e a tarefa dada conduzem a um segmento interacional em que é comum que a professora faça perguntas e os alunos respondam a elas, obedecendo à seqüência do exercício. Nesse segmento pode-se identificar a estrutura de interação IRA (Indagação/Iniciação-Resposta-Avaliação) (conforme Mehan, 1985, IRE: *Initiation-Reply-Evaluation*), pois a professora faz a pergunta, os alunos a respondem e a professora avalia a resposta. No segmento em questão, a terceira parte da estrutura (avaliação), ocorre, na verdade, quando a professora confirma a resposta dada pelos alunos, utilizando-a na continuidade da operação. Parece que os alunos estão acostumados a essa rotina interacional, pois respondem prontamente às perguntas apresentadas pela professora, às vezes mesmo antes de a professora terminar de formulá-las. Mehan (op. cit.) chama a atenção para um tipo de interação na sala de aula que ela chama de aulas recitadas (*recitation lessons*) em que os alunos antecipam a resposta do/a professor/a, respondendo antes mesmo que ele/ela faça a pergunta, como pode ser observado na seqüência acima (linha 8).

Como se poderia esperar nessa seqüência conduzida pela professora, a língua de interação é o português, a língua de instrução na sala de aula. Apesar disso, Roberto introduz uma palavra em alemão, o resultado da operação. Provavelmente ele não se dirige à professora, pois ele conhece as regras de uso das línguas. Além disso, ele não apresenta nenhuma pergunta nova, ele apenas repete o resultado da multiplicação, que ele mesmo já havia falado em português. Pode ser que Roberto se dirija a seu colega Leandro, que, antes dele, dá o resultado da operação em português. Embora ele não tenha falado baixo, como se estivesse pronunciando o resultado apenas para si mesmo, pode ainda ser essa uma possibilidade. Por isso não vejo o emprego do alemão nesse segmento como um exemplo do uso de uma língua desviante (Gafaranga, 2007), que necessitasse de uma correção. O aparecimento do alemão nessa interação controlada pela professora não afeta o

desenvolvimento da tarefa ou a língua de instrução, pois a professora sobrepõe sua pergunta ao turno de Roberto e parece alheia ao emprego do alemão pelo aluno.

Situação semelhante a essa foi observada em outra aula de Matemática, quando os alunos Mônica e Roberto, acompanhavam uma operação de adição em alemão, como pode ser visto no segmento abaixo.

**Excerto 23: “und drei” (Transcrição de áudio, 06/06/05) português, alemão: negrito, tradução**

01 Professora: o que eu quero sabê desse problema?  
02 Roberto: =QUANTas bandeirinha ( )ao todo  
03 Guilherme: [quantas bandeirinhas (.) ela  
04 fez nos dois dia(s)  
05 [((falas simultâneas))  
06 Leandro: vezes quatro  
07 ((Angelo resolve a operação 136 + 172 no quadro))  
→ 08 Roberto: **acht null**  
09 *oito zero*  
→ 10 Mônica: **und drei**  
11 *e três*  
→ 12 Roberto: **null**  
13 *zero*  
14 Marcos: seis mais dois dá (.) Oito?  
15 Professora: seis mais dois dá quanto?  
16 Marcos: ah, dá oito  
17 Professora: é? (.) então tá bom

Durante essa etapa instrumental da aula, Ângelo, aluno da 4<sup>a</sup>. série, está ao quadro, fazendo a correção do problema, que envolvia a soma  $136 + 172$ . Enquanto o menino resolve a operação, Roberto e Mônica o vão acompanhando em alemão, indicando o resultado de cada ordem. Embora a professora esteja conduzindo a atividade, a correção é feita por Ângelo. Roberto e Mônica têm, assim, um colega como parceiro na interação. Nessa configuração (aluno/as → aluno/as), como visto anteriormente, a língua de interação tanto pode ser o português (brasileiro) quanto o alemão. Na situação descrita acima, os alunos preferem empregar o alemão. No excerto “und drei”, a língua das crianças entra

mais uma vez num momento oficial da aula, apesar de não ter interferido na ação pedagógica da professora.

Houve ainda registros de outras ocasiões durante as aulas de Matemática em que os alunos, principalmente os que se sentavam mais próximos, interagiam entre si em alemão na execução de tarefas, resolução de operações matemáticas e problemas. Essas interações se relacionavam muitas vezes a metacomentários, em que os mais velhos, notadamente o aluno Guilherme, tentavam mostrar aos colegas como deveriam executar a tarefa. Como essas interações sociais ocorriam em duplas ou pequenos grupos, foi difícil captá-las em vídeo ou áudio, mas foi possível registrá-las por meio da observação participante, como pode ser visto no excerto a seguir.

**Excerto 24: Apoio na língua alemã (Diário de campo, 22/03/05)**

Depois da abertura oficial da aula em termos interacionais, com a oração e a chamada, a professora passou a verificar as tarefas de casa no caderno dos alunos. Ela havia trabalhado a família de sílabas “sa, se, si, so, su”, a partir da palavra sapo. Como tarefa de casa, a professora havia solicitado aos alunos que recotassem e colassem no caderno palavras que iniciassem com essas sílabas. Ao corrigir as tarefas, a professora verificou que Leandro havia recortado palavras em que a sílaba aparecia no meio da palavra, não iniciando os vocábulos. A professora disse que estava errado e perguntou a ele se era isso que ela havia dito ontem. Como Leandro fizera um sinal afirmativo com a cabeça, a professora Rosa se irritou. Depois de ela ter enfatizado o que deveria ter sido feito como tarefa, perguntou ao aluno se ele não concordava de que ela estava certa. O menino, novamente com um movimento da cabeça, concordou com a professora de que ela tinha razão. A professora, então, se dirigiu à carteira de outro aluno, enquanto, Guilherme, colega de série de Leandro e que senta à sua frente, se ocupou em explicar ao colega em alemão onde estava o erro dele.

Na aula do dia anterior a esse excerto, em que a professora introduzira a família de sílabas, depois de ter escrito a palavra *sapo* no quadro, pediu aos alunos outros exemplos. Foram dados, entre outros, *sacola*, *sapato* e *pesado*. A professora, porém, não fez distinção entre os fonemas /s/ e /z/ representados pelo grafema “s” em questão<sup>90</sup>. No excerto acima, a preocupação da professora está em apontar o erro do aluno, em mostrar-lhe que ele não havia realizado a tarefa conforme ela esperava. Embora a professora não tivesse, na aula anterior, abordado as diferenças na realização do grafema “s” de acordo com o contexto lingüístico, ela provavelmente estava ciente dessas diferenças e talvez por esse motivo tenha dado como tarefa que os alunos encontrassem apenas palavras iniciadas com “s”.

---

<sup>90</sup> Essa questão será retomada na subseção 5.3.7 do Cap. 5.

Guilherme, no excerto acima, ao perceber a dificuldade do colega em compreender a tarefa, o motivo do seu erro, se dirige a Leandro a fim de esclarecer por que ele não havia realizado a tarefa conforme a solicitação da professora. Empregando o alemão como língua de interação, Guilherme faz metacomentários sobre o conteúdo da tarefa, servindo de apoio a Leandro na compreensão da execução da tarefa escolar.

O uso da língua alemã pelos/as alunos/as em exemplos como esses pode, dessa forma, dizer algo sobre o processo de aprendizagem. No trabalho em sala de aula, embora as regras de uso das línguas determine o emprego do português, as crianças bilíngües aprendem com as duas línguas, isto é, o repertório lingüístico dos alunos está presente no seu processo de aprendizagem e desempenha um papel importante nesse sentido, como vários estudos já mostraram (vide, entre outros, Cazden, 1988; Mehan, 1985; Martin-Jones, 1990; Dirim, 1998).

O excerto a seguir mostra mais uma faceta do emprego do alemão em sala de aula pelas crianças. A situação descrita a seguir ocorreu em uma etapa de desenvolvimento da aula, em que a professora controlava a interação e a tomada de turnos.

**Excerto 25: Calo vs. *Blase* (Diário de campo, 03/03/2005, aula de Português)**

Hoje, a primeira tarefa dada para todos os alunos, depois que a professora conferiu a tarefa nos cadernos, foi formação de palavras a partir de sílabas numeradas escritas no quadro pela professora. Os mais velhos, porém, da 3<sup>a.</sup> e 4<sup>a.</sup> série, terminaram mais rapidamente, mas precisaram esperar pelos demais. Ficaram sem fazer nada. Os menores, alguns com dificuldades, levaram bem mais tempo para concluir a tarefa. (...) Durante a realização dessa tarefa, Guilherme, aluno da 4<sup>a.</sup> série, perguntou à professora sobre uma palavra que se formaria com duas sílabas, conforme os números dados pela professora, “calo”. Ele achou que a palavra não estava certa, pois não a conhecia. A professora, inicialmente, se admirou com o fato de o aluno não conhecer a palavra calo. Depois, então, perguntou à turma quem sabia o que significava “calo” e se alguém já havia tido um “calo”. Alguns alunos levantaram a mão. A professora, assim, indicou Marcos para explicar ao colega o significado do vocábulo calo. Ele se dirigiu ao colega e em alemão perguntou a ele se ele nunca tinha ficado com calo (*Blase*, em alemão) quando andou com meia e tênis. A professora, que não fala alemão, perguntou então a Guilherme se ele havia entendido o sentido da palavra. Ele disse que sim. Ela pediu que ele então a explicasse. O aluno explicou em português, mostrando que havia entendido. Mas estendeu o significado de calo à bolha que se forma, por exemplo, na mão por causa de uma queimadura. Isso se deveu ao fato de que em alemão *Blase* é também bolha (*Brandblase*). A professora então explicou que aquilo era uma bolha e não um calo, esclarecendo, com exemplos, por que motivo um calo se forma.

O excerto “Calo vs. **Blase**” refere-se a uma etapa da aula em que os alunos se dedicam à realização da tarefa dada pela professora enquanto ela acompanha o trabalho, andando entre as carteiras para solucionar dúvidas. Quando Guilherme interage com a professora, forma-se uma configuração interacional, na qual a regra de uso da língua é o português. Os alunos sabem que a professora não fala alemão e reconhecem sua autoridade, legitimada pelo papel que ela assume dentro da instituição escolar. Talvez por esse motivo, durante o evento aula e os enquadres que ele evoca, nas interações controladas pela professora eles empregam o português, como foi observado em outras situações.

Diante da dúvida do aluno, a professora demonstra admiração, pois a palavra calo deveria ser uma palavra do vocabulário das crianças. Ela, então, opta por não explicar o significado do vocábulo. Em vez disso ela lança a pergunta para os demais alunos. Talvez ela pretendesse saber se outros alunos também tinham dúvidas com relação à palavra em questão. Diante da pergunta da professora, apenas algumas crianças levantam a mão para dar a resposta, o que indica que outras crianças também não conheciam a palavra calo. Quando a professora concede o turno a Marcos com o objetivo de que ele explicasse o termo ao colega, permite que se forme uma nova configuração. Em vez da professora, Guilherme passa a ser o interlocutor de Marcos. Como Marcos então se posiciona na interação?

Marcos faz uma escolha pela língua não esperada, apesar de todos os aspectos envolvidos na interação: sala de aula, aula de português, presença e controle da professora que não fala alemão. Ao alternar a língua, Marcos sinaliza uma mudança de alinhamento (Goffman, 2002). Em outras palavras, o aluno Marcos, ao se dirigir ao colega, projeta-se na interação assumindo sua identidade de membro do grupo lingüístico minoritário. Com a mudança de código para o alemão, Marcos evoca uma situação prática vivenciada por crianças como eles que costumam usar tênis, o que eventualmente pode provocar o aparecimento de um calo. A mudança de código, portanto, nessa situação, foi utilizada como resposta a uma mudança no alinhamento, o que implica uma mudança no posicionamento que os participantes de um evento de fala assumem para si e para os demais interlocutores, ou seja, nessa interação, uma mudança que assinala o pertencimento do aluno ao grupo teuto-brasileiro.

Goffman (2002, p. 110), ao tratar da mudança de alinhamento, cita pesquisas de Blom e Gumperz (1972) na Noruega, mencionadas anteriormente, em que os residentes alternavam de um dialeto regional do norueguês para o dialeto padrão quando os pesquisadores se aproximavam. Ainda são mencionadas situações em que essa mudança ocorreu também entre grupos de mesma etnia, quando a conversação acontecia em repartições públicas, por exemplo. As saudações e assuntos relacionados à família se davam no dialeto local, enquanto a parte formal do encontro, no dialeto padrão.

Romaine (1995, p. 172), ao empregar o conceito de alinhamento de Goffman, sustenta que as mudanças de alinhamento operadas no curso da fala podem se manifestar lingüisticamente e/ou paralingüisticamente. Entre as marcas lingüísticas está a mudança de código. O bilingüismo, que aparece nesse caso na alternância de código, pode ser visto nessa situação como um recurso utilizado na construção dos sentidos locais na interação. Parece claro que a construção dos sentidos na sala de aula observada passa pela língua alemã.

Com apoio na teoria de Auer (1990) mencionada anteriormente, pode-se considerar a alternância de código no excerto descrito como uma pista de contextualização. O contexto que se constrói nessa interação orienta-se nos participantes da interação. A mudança de código feita por Marcos manifesta a preferência pela língua que seu colega parece preferir empregar, pela língua que os alunos usam com naturalidade entre colegas e na esfera familiar. A “alternância de código relacionada ao participante” (Auer, op. cit.) funciona, assim, como uma estratégia que permite a construção de significados locais na interação. Ambas as perspectivas teóricas aqui focalizadas permitem compreender o que ocorre na interação, mais especificamente, como as crianças lidam com seu repertório lingüístico durante o processo de aprendizagem.

E como se posiciona a professora Rosa diante do emprego do alemão numa esfera oficial da aula? Ela não poderia, nessa situação, simplesmente ignorar a fala de Marcos, já que ele, como “ouvinte primário”, fora selecionado por ela, “falante primário” (Schutz, Florio, Erickson, 1982), para ocupar a posição de falante primário diante das demais crianças envolvidas na interação como ouvintes primários. A professora decide aceitar a contribuição de Marcos, mostrando-se sensível à utilização do alemão. Mas como ela não

fala alemão, talvez estivesse incerta sobre a explicação de Marcos. Ela pergunta, então, a Guilherme se ele havia compreendido o significado da palavra calo. Embora Guilherme tenha dado uma resposta positiva, ela pede ainda que ele diga o que entendera. Com essa atitude, ela pôde verificar se houve compreensão por parte do aluno, pôde ainda esclarecer a diferença entre calo e bolha, expandindo, assim, a contribuição de Marcos.

Calo (*Blase*) é uma de tantas palavras que certamente surgem em interações no âmbito familiar, daí o fato de as crianças não conhecerem o vocábulo correspondente em português. Saville-Troike (1989) sugere que o tópico pode ser determinante na escolha da língua em contextos multilíngües. A autora assinala que indivíduos bilíngües muitas vezes aprendem determinados assuntos em uma língua e outros na segunda língua, o que os leva a conhecer o vocabulário específico de determinado tópico em uma língua e não em outra. Decorre daí o fato de parecer mais natural discutir certos tópicos na língua em que o assunto fora aprendido.

Durante minha visita à escola no dia 15 de outubro de 2004, a diretora (ainda na função de professora em 2004) comentou comigo sua dificuldade em pôr em prática as orientações que ela e as demais professoras que participavam da formação do projeto Escolas Bilíngües recebiam. A recomendação era que os professores ocupassem cinquenta por cento do período de aula empregando o português como língua de instrução e os outros cinquenta por cento utilizando o alemão. Ela disse que para dar conta disso, precisaria conhecer o vocabulário científico em alemão das disciplinas escolares, sem o qual ficaria difícil manter todo um período de aula utilizando apenas o alemão.<sup>91</sup>

A questão da alternância de código é um dos temas centrais nas pesquisas de Gumperz (1982), que tem se dedicado ao estudo da comunicação face a face. Para ele “comunicação é uma atividade social que requer esforços coordenados de dois ou mais indivíduos”<sup>92</sup> (op. cit., p.1), que estão continuamente negociando significados na interação, já que esses significados não residem necessariamente nas formas lingüísticas. Para Gumperz (1982, 2002), uma das formas de gerar significados na interação é a alternância de código, que funciona como uma pista de contextualização.

---

<sup>91</sup> Vide Cap. 2, seção *Em busca de um recomeço: a iniciativa dos professores de alemão do município*, em que essa questão é discutida a partir da fala da coordenadora do projeto.

<sup>92</sup> “Communication is a social activity requiring the coordinated efforts of two or more individuals”.

Blom e Gumperz (1972) identificam a alternância de código situacional e a metafórica. Segundo os autores, a mudança de código situacional ocorre acompanhada de uma mudança de tópico, dos participantes da interação ou quando a situação comunicativa é redefinida. Saville-Troike (1989, p. 59) cita o caso de professores navajo que, dentro de uma mesma conversação, empregavam o inglês para assuntos relacionados à escola, mas o navajo quando se tratava de temas relativos à família, ou ainda passavam do navajo para o inglês quando um não-índio se integrava ao grupo.

A mudança metafórica, por sua vez, ocorre dentro de uma mesma situação, mas relaciona-se aos efeitos comunicativos do discurso. Saville-Troike (op. cit.) ressalta que falar determinada língua é uma marca de pertencimento a determinado grupo, o que leva os indivíduos bilíngües, com frequência, a fazerem uma opção com o objetivo de se identificarem ou não com certo grupo dentro de uma situação particular de interação.

A situação descrita na seção anterior (“*Wie heißt du?*”), em que o pai de um aluno fala comigo em português e, quando aparece a diretora, alterna para o alemão, parece ilustrar o que Blom e Gumperz (1972) chamam de alternância de código situacional. Ao conversar comigo, ele não tinha motivos para empregar o alemão, pois estava diante de uma pessoa desconhecida. Quando, porém, ele vê a diretora, dirige-se a ela e alterna para o alemão. Ao iniciar o diálogo com a diretora, houve uma mudança na situação da interação, pois ele passa a ter um outro interlocutor, um membro do grupo, alguém, portanto, que compartilha a língua alemã. Várias foram as situações em que conversei com pais da comunidade em português e eles, em seguida, interagiram com a diretora e professoras em alemão, utilizando a língua do seu grupo étnico.

Nem sempre, porém, ocorre uma mudança de interlocutor ou tópico, ou uma redefinição da situação de comunicação, que justifique a alternância de código, como já foi mostrado no Excerto 19, em que as alunas Luciana e Vanuza, envolvidas na tarefa de procurar em livros exemplos dos animais estudados, empregavam o alemão, com mudança para o português, sem que tivesse havido alguma outra mudança, de interlocutor, de tópico, de evento, ainda que, a última alternância de código tenha sido empregada de forma estratégica pela aluna Vanuza.

Grosjean (1982., p. 148) observa que a alternância de código acontece em muitos casos de forma totalmente inconsciente. Os indivíduos bilíngües, não raro, não percebem a mudança de código em sua fala. Seu objetivo principal é a comunicação e eles sabem que, falando com outros indivíduos bilíngües, usando uma língua ou outra, serão compreendidos. Esse parece ser o caso de interações sociais que foram observadas e, no caso do excerto a seguir, gravadas na escola.

Por solicitação da diretora Ane, pais e professores que fazem parte da APP – Associação de Pais e Professores, se reuniram na escola para tratar do tema festa junina. Todos os anos a escola oferece uma feijoada que é feita no salão da Sociedade de Caça e Tiro, próximo à escola. No segmento transcrito a seguir, a diretora procura definir com os membros da APP que pais poderiam trabalhar como garçons na festa. Participaram da reunião oito pessoas, entre elas, a diretora Ane, a professora Lilian, a merendeira Susana, que também é mãe de um aluno, duas mães, Márcia e Hannelore, e três pais, Cláudio, presidente da APP, Ademar e Nélio.

**Excerto 26: “aber wenigstens no horário de pique” (Transcrição de áudio, 08/06/2006, reunião de pais e professores)** português, **alemão: negrito**, *tradução* (como há muitos trechos em alemão, as linhas que contêm a tradução não estão numeradas, a fim de facilitar a leitura e compreensão do segmento interacional)

01 Ane: garçons, (.)  
 02 ((falas incompreensíveis em segundo plano))  
 03 Ane: é,  
 03 Cláudio: ele falou [pra mim pode botá lá  
 04 Ane: [garçons (.) **wen (hamer)?**  
*quem temos?*  
 05 Ademar: **=alle die was geblieben sind**  
*todos que ficaram*  
 06 ((tosse))  
 07 Márcia: **[ja denn FEHLT noch**  
*é então falta ainda*  
 08 Lilian: [<<rindo> sobrou sobrou [dois ( )>  
 09 Cláudio: [sobrou dois não dá  
 10 pra fazê né, só pode fazê um  
 11 Ane: =NÃO (.) não não é uma e bem feita né, **womma so machen**  
*vamos fazer assim*

12 Cláudio: =garçon **habe ich [(gesprochen) mit Gabriel Oechsler**  
*eu falei com o Gabriel Oechsler*

13 Ane: =tá **womma (ausmachen) (.) Gabriel Oechsler**  
*vamos combinar*

14 Ademar: **(der hinten)**  
*ele atrás*

15 Ane: **Gabriel Oechsler;**

16 Ademar: **ich habe auch mit Carlos (gesprochen)**  
*eu falei também com o Carlos*

17 Ane: tá **womma (sehen) balcão né,**  
*vamos ver*

18 Homem: aham

19 Ane: **für balcão ah (.) balcão ist ja (.)**  
*para o balcão ah é*

20 ((conversas incompreensíveis em segundo plano))

21 Ane: **BALcão is Gabriel Oechsler hinten und ähm::**  
*é o Gabriel Oechsler atrás e*

22 **Carlos vorne,**  
*Carlos na frente*

23 Cláudio: aham

24 Ane: **wer noch?**  
*quem mais?*

25 Ademar: **denn Lorival mithelfen**  
*então o Lorival ajuda*

26 Ane: **hinten balcão oder vorne?**  
*no balcão de trás ou da frente?*

27 Cláudio: não **hinten**  
*de atrás*

28 Nélio: **vorne is Lorival ( )**  
*na frente é o Lorival*

29 Ane: Lorival?

30 Lilian: Lorival

31 Ane: **wer noch? (.) nur die, hã:: (.) auch garnicht einfach**  
*quem mais? só esses também não é nada fácil*

32 Cláudio: eu quero falá com o Anderson

33 Ademar: ( ) **der muss sonntags moin ( )**

*ele precisa domingo de manhã*

34 Ane: **aber wenigstens** no horário de pique né, **nachher**  
*mas pelo menos* *depois*

35 **kann er (vielleicht)**  
*ele pode talvez*

36 Homem: ( ) **(die ganze nacht)**  
*a noite inteira*

37 Lilian: ( )

38 Ane: **kann man nachher sehen (.)** **aber denn tun wir wenigstens**  
*depois a gente pode ver* *mas então pelo menos nós*  
*colocamos*

39 na hora da janta **und nachher anfang so bis zehn uhr;**  
*e depois no começo até umas dez horas*

40 **(.) ein in die woche ( ) muss ich sagen kann er**  
*uma vez na semana* *tenho que dizer ele pode*

41 **(etwas)**  
*fazer alguma coisa*

42 ((risos))

43 Homem: ( )

44 Ane: **aber bleibt ( )**  
*mas fica*

45 Cláudio: eu vou falá com ele

46 Ane: **ja wie heißt der nochmal?**  
*sim como ele se chama mesmo?*

47 Cláudio: An[derson

48 Lilian [Anderson

49 Ane: =Anderson

O excerto acima corresponde a um segmento interacional em que a reunião já havia começado há doze minutos e os pais já estavam engajados ao enquadre, interagindo de forma descontraída. As interações, durante toda a reunião, se deram principalmente em português com alternâncias frequentes para o alemão. Nos eventos que acontecem na escola, como já foi mencionado anteriormente, a língua oficial é o português, embora o alemão também esteja sempre presente, seja nos números apresentados pelos alunos, seja

nas conversas informais entre pais, pais e professoras, alunos/as. A diretora iniciou a reunião em português, mas ainda no mesmo turno alternou para o alemão:

**Excerto 27: Festa da escola (Transcrição de áudio, 08/06/2006, reunião de pais e professores)**

01 Ane: tá então (--) o que nos traz pra mais uma vez  
02 esse encontro é a nossa, FES::ta né? (.) agora  
03 nosso principal objetivo a festa(.)da escola(--)  
04 dia oito de,(.)julho (--) MENos de um mês (.)  
→ 05 **dann muss man sehen dass man uns** ( )  
*então a gente tem que ver que*  
→ 06 **dass es alles richtig wird né,** (--)  
*que tudo dê certo*  
07 daí a rifa já tá correndo normalmente né, (.)

Talvez o fato de a diretora, como representante da instituição escolar, empregar o português, mas alternar para o alemão, logo no início da sua fala, deixe os pais mais livres para também empregarem o alemão. Quer dizer, embora o português seja a língua oficial da escola, o evento reunião de pais na escola não sofre as mesmas restrições que o evento aula no tocante aos usos das línguas. Em 2005, já havia acompanhado uma reunião de pais na escola, sem no entanto gravá-la. Tive a impressão de que a língua principal de interação fora o alemão e o português tenha aparecido mais em palavras específicas, como *ata*, por exemplo.

Se pretendêssemos fazer uma análise sobre os motivos que teriam gerado a alternância de código nos segmentos acima, utilizando os dois tipos de alternância de código postulados por Blom e Gumperz (1972), penso que não seria tarefa fácil. Esses exemplos mostram que dentro do mesmo evento, reunião de pais, não houve mudança de tópico ou participantes ou uma redefinição da situação que pudessem explicar as alternâncias de código, como exemplos de alternância de código situacional. Tampouco houve o confronto com membros de fora da comunidade que pudesse levar à alternância de código com o objetivo de marcar a identidade do grupo ou excluir algum falante da conversação, como exemplo de alternância metafórica. As alternâncias de código, portanto, parecem não

responder a estratégias conversacionais, mas referirem-se à própria característica do discurso bilíngüe desse grupo, no qual é natural que elas ocorram.

Cadiot (1989, p. 141), para quem o conceito canônico de diglossia não dá conta do fenômeno das línguas em contato/conflito, sugere que há situações sociais mais abertas “em que a alternância das línguas é a regra e é considerada um modo específico de comunicação”. O autor argumenta que os participantes da interação, em geral, “preocupados apenas com os efeitos de sua fala, quase não têm consciência de que, para comunicar, mobilizam dois ou mais códigos diferentes” (op. cit., p. 140). Poderíamos então considerar que, dentro da própria situação que se cria no evento – reunião de pais e professores na instituição escolar –, a alternância do brasileiro para o alemão local e vice-versa é de fato a norma. Ou ainda, indo mais adiante, assumo a posição de Maher (1997), quando afirma que “um bom bilíngüe transita de uma língua para outra justamente porque, diferente do monolíngüe, tem competência para tanto”. No entanto, acredito que mais interações face a face deveriam ser registradas na comunidade, em diferentes situações, para que se pudesse empreender um estudo mais detalhado da língua do grupo e da alternância de línguas no discurso dos membros da comunidade.

#### 4.5.2 “*Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben*” (eu consigo escrever meu nome com letra junta e com letra solta): a questão dos empréstimos

Um dos argumentos presentes nos discursos que estigmatizam a língua alemã da região se refere à mistura das línguas, mais precisamente aos empréstimos do português presentes no alemão, vistos como falhas, defeitos na competência lingüística de seus falantes, que maculam a pureza da língua. É comum ouvir-se por parte dos próprios teuto-brasileiros manifestações dessas representações de língua pura, imutável, quando eles afirmam, por exemplo, que a língua que eles falam é misturada. Para ilustrar isso, usam elocucões hipotéticas como “*Mach die Janellen zu! Es chuvt.*” (Fecha as janelas! Está chovendo.), em que a palavra *Fenster* do alemão (que, aliás, tem origem no latim, *fenestra!*) é substituída por uma adaptação da palavra janela no plural (Janellen) e o verbo chover (em alemão, *regnen*) é adaptado para a forma impessoal do alemão (*es regnet*), *es chuvt*. Esse exemplo, embora não seja real, pelo menos não registrado nos dados da pesquisa, mostra o uso do alemão, apenas. Se o substantivo janela e o verbo chover fossem mesmo emprestados do português, eles já teriam se adaptado à língua alemã, seriam exemplos de empréstimos sedimentados (Auer, 2007<sup>93</sup>).

Assim como o fenômeno da mudança de código, os empréstimos carregam freqüentemente uma conotação negativa, depreciativa (vide Projeto de Lei 1676/1999 de autoria do Deputado Aldo Rebelo contra os estrangeirismos – anglicismos), não somente entre os leigos, mas, por vezes, também entre pesquisadores (vide Cadiot, 1989). Se pensarmos no fato de que as línguas mudam, noção indiscutível hoje no campo da linguagem, e que “as línguas vivem em constante contato uma com a outra e se “contaminam” mutuamente, constantemente criando possibilidades novas e nunca sonhadas” (Rajagopalan, 1998, p. 39) [grifo no original], é natural que o alemão trazido pelos alemães desde os primeiros imigrantes em 1850 tenha mudado. Não apenas porque seus falantes saíram da Alemanha e passaram a ter contato e vivenciar conflitos com outros

---

<sup>93</sup> Auer (2007, p. 9), ao tratar dos empréstimos, considera a existência de um *continuum* de empréstimos que vai dos empréstimos *ad hoc* em um extremo e, no outro extremo, empréstimos sedimentados, isto é, palavras que são habitualmente empregadas por um falante ou mesmo por um grupo. Somente o segundo grupo de empréstimos, segundo o autor, faz parte do sistema da variedade que os recebe.

povos e línguas, mas porque o mundo também mudou, as sociedades humanas passaram e passam por transformações, porque novos conceitos, instrumentos, novas formas de olhar o mundo são construídas, se apresentam a nós e nos desafiam dia após dia.

A maioria dos empréstimos do português que pude registrar nas falas dos atores sociais pesquisados se relacionam a vocábulos que, ao que tudo indica, não foram trazidos pelos colonizadores alemães por se referirem a instrumentos, objetos que foram criados pelos seres humanos recentemente. Assim, sua utilização mostra que a língua evolui conforme a necessidade de comunicação. Outros vocábulos em alemão talvez tenham se perdido pela própria falta de uso, pois como o alemão, em sua maioria, ficou restrito à zona rural e à oralidade, eles perderam sua função.

A fala que abre a presente seção, “*ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben*” (eu consigo escrever meu nome com letra junta e letra solta) pronunciada por Michele, 6 anos, aluna da primeira série, quando me contava, com orgulho, do seu progresso na escola (notas de campo, 08/04/2006), revela o contexto em que acontece a alfabetização, isto é, um contexto escolar de língua portuguesa. A menina faz uso de empréstimos *ad hoc* para cobrir uma necessidade de comunicação. Se, por outro lado, o projeto Escolas Bilíngües tivesse sido levado adiante, esses alunos teriam contato com textos escritos nas duas línguas e daí seria possível a aprendizagem do vocabulário específico em alemão relacionado aos conteúdos e atividades escolares.

Dentro da sala de aula, pude registrar situações semelhantes a essa, em que a língua de interação entre os alunos é o alemão com emprego de empréstimos do português, como pode ser visto nas passagens a seguir:

**Excerto 28: Exemplos de empréstimos do português no alemão**

“*Du musst **correção** machen!*” (Precisas fazer a correção) (Roberto, diário de campo, 29/03/2005)

“*Marcos wie viel **linhas** hast du geschrieben?*” (Marcos, quantas linhas escreveste?) (Leandro, transcrição em áudio, 20/06/2006)

“*Das ist doch **sucrilhos*** (Mas isso é sucrilhos) (Marcos, transcrição de vídeo, 23/05/2005)

“*Jetzt kommt (der) **lixo** caminhon.*” (Agora vem o caminhão do lixo) (Leandro, diário de campo, de 29/03/2006)

Nas duas últimas passagens, os vocábulos emprestados do português não se referem a objetos ou conceitos da realidade da sala de aula. Sucrilhos é uma metonímia para um gênero alimentício, um cereal, e caminhão de lixo não poderia ser uma expressão trazida pelos colonizadores no século XIX. A palavra caminhão passou por uma adaptação fonética à língua hospedeira (Romaine, 1995), o alemão.

Os exemplos acima confirmam o que pesquisas já demonstraram: os nomes são frequentemente emprestados, pois não é necessário que eles se integrem completamente à língua que os recebe para adaptarem-se às flexões morfológicas, como acontece com os verbos, por exemplo. Além disso, os nomes são formas com maior conteúdo lexical, conforme afirma Romaine (op. cit., p. 65), com base em pesquisas de Poplack, Sankoff e Miller, citados pela autora.

Outra forma de empréstimo bastante comum na região e registrada em pesquisas sobre o alemão falado em zonas de imigração no Rio Grande do Sul (Prade, 2003) é o empréstimo de verbos em português, mas adaptados ao alemão, por receberem a terminação *ieren*, presente nos verbos em alemão derivados do latim, por sua vez emprestados do francês como *telefonieren*, *studieren*, *kommandieren*. Exemplos desse tipo de empréstimos podem ser vistos nas passagens a seguir, quando são usados os verbos *apontieren* e *decidieren* em sua forma no particípio:

**Excerto 29: Exemplos de empréstimos do português no alemão: verbos**

“*Ich habe schon apontiert!*” (Eu já aponte!) (Roberto, referendo-se ao lápis, notas de campo, 10/05/2006)

“*und wenn ham wir decidiert die data*” (e quando temos decidido a data) (Ane, transcrição de áudio, 08/06/06)

Na verdade, as falas registradas acima põem em evidência o contexto bilíngüe em que elas ocorrem, no qual elas fazem sentido. Elas parecem, assim, desafiar a lógica das visões unificadoras e puras de língua, a lógica do modelo clássico de diglossia, muitas vezes ainda, a lógica do pesquisador, conforme citado acima. Lidar com falas reais de sujeitos igualmente reais na escola requer romper com essas representações de língua e considerar essas novas possibilidades de uso das línguas como manifestações naturais e legítimas.

#### **4.6 “*Ich spreche anders aber das ist auch Deutsch*”(eu falo diferente, mas isso é alemão também): línguas alemãs em conflito na sala de aula e interações face a face nas aulas de Alemão**

Antes do início do Projeto Escolas Bilíngües e da formação das professoras, o alemão da comunidade entrava na escola de forma não-oficial. A partir de 2003, como já mencionado, as professoras passaram a empregá-lo nas interações com os alunos também em sala de aula, apesar de ele ainda não estar efetivamente presente no currículo oficial.

Em 2005, com as mudanças na escola e no projeto e com a contratação da professora Rosa, que não fala alemão, para atuar na classe multisseriada de 2<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série, a entrada do alemão na sala de aula sofreu alterações. O alemão passou a ser disciplina ministrada uma vez por semana por uma professora de Alemão, a professora Mara. Com isso, o projeto Escolas Bilíngües foi totalmente modificado e a idéia de o alemão, ao lado do português, ser utilizado como língua de instrução na escola se perdeu, como mencionado no Cap. 2.

Como já foi mostrado anteriormente, nas interações sociais controladas pela professora Rosa há predomínio do português. Mas é interessante observar que quando a diretora, não somente no pátio da escola, mas também em sala de aula, interage com os alunos, muitas vezes para tratar de eventos da escola ou sobre a aprendizagem, ela alterna para o alemão, abrindo a possibilidade de os alunos usarem o alemão em sala de aula.

Quando as aulas de Alemão tiveram início, no dia 11 de maio de 2005, logo nos primeiros dias os alunos já comentaram que o alemão da professora Mara era diferente do alemão que eles falam. O excerto a seguir apresenta em parte o conflito entre as diferentes línguas alemãs.

#### **Excerto 30: Línguas alemãs em conflito (Diário de campo, 1º. de junho de 2005, aula de Alemão)**

Logo no início da aula surgiu um conflito: os alunos diziam que o alemão da professora era diferente. Guilherme insistia dizendo que o alemão que ele fala em casa é outro. Roberto então concluiu: “*Ich spreche anders, aber das ist auch Deutsch!*” (eu falo diferente, mas isso é alemão também). Achei muito interessante a conclusão a que ele chegou. De fato, eles notam as diferenças, assim como já tinham notado numa ocasião em que eu ensaiei com eles uma música de Páscoa a diferença entre meu modo de falar e o da professora. Na verdade, eles têm consciência de que a

professora de alemão fala outro alemão, mas o que eles falam também é alemão. Isso poderia ser mais explorado e ser lembrado a eles. (...) Mesmo que num primeiro momento a professora de alemão tenha tentado esclarecer, sem dizer que eles falam errado, que existe uma forma para a escrita e outra para a fala, durante a aula ela se refere a formas usadas na comunidade como: “Vocês têm *mania* de falar...”, que expressa uma valoração negativa com relação ao modo de eles falarem, ao alemão da comunidade.

A professora Mara é de Blumenau, filha de pai alemão (da Alemanha) e aprendeu alemão em casa como primeira língua. Ela tem curso superior em Letras-Alemão (incompleto). No início dessa aula de Alemão, cujo tópico foi Fonética, a professora tentou mostrar as diferenças entre a língua escrita e a oral, dizendo que “se fala de um jeito, mas se escreve de outro”. Essa fala deu margem para que os alunos comentassem a diferença entre o alemão que eles falam e o da professora. A professora enfatizou as diferenças entre a fala e a escrita, ao que Roberto, aluno da 3<sup>a</sup>. série, chegou à conclusão de que ele fala diferente, mas que é alemão também. A professora Mara parecia admitir as variedades lingüísticas entre a oralidade e a escrita, mas ao tratar do alemão padrão, referia-se às diferenças com relação ao alemão da comunidade como “manias” nas falas das pessoas, ou até como erros, conforme observado na primeira aula oficial de Alemão na escola (anotações de campo, 11/05/05). Apesar disso, o menino parece ter resolvido o conflito, admitindo que a língua que ele fala é diferente do alemão da professora, mas que não deixa de ser alemão.

Esse mesmo aluno, Roberto, na ocasião em que meu marido Michael esteve na escola para conversar com os alunos sobre a utilização da água e o tratamento de esgoto, assim se pronunciou com relação ao seu domínio do alemão:

**Excerto 31: “ich kann gut in deutsch sprechen” (Transcrição de áudio, 14/06/2005, Palestra sobre água e esgoto) português, alemão: negrito, tradução**

01 Michael agora tem um pequeno filme (.) daí eu quero que vocês  
02 prestem bastan::te atenção porque esse aí  
03 vai ser em alemão  
04 Roberto: <<admirado> **in deutsch?**  
05 em alemão?  
06 Michael: **in deutsch (.) genau,**  
07 em alemão exato  
08 Roberto: **oh, ich kann gut in deutsch sprechen**  
09 eu sei falar bem em alemão  
10 Michael: **ja?**



**Excerto: 32: “Wie schreibt man dein Name?” (Transcrição de áudio, 15/06/05) alemão: **negrito**, português, tradução (como a principal língua de interação é o alemão, as linhas em que aparece a tradução não foram numeradas para facilitar a leitura e compreensão da seqüência)**

01 Professora: **(wie schreibt) man dein(en) name? (--)** ã:::  
02 **Guilherme,**  
como se escreve teu nome?  
03 **wie schreibt man dein name, mit dem alphabet?**  
como se escreve teu nome com o alfabeto?  
04 Guilherme: **er::**  
05 Professora: ó pra quem está perdi::do (--)((professora mostra as  
06 gravuras penduradas abaixo do quadro com as letras  
07 do alfabeto)) **er**  
08 Guilherme: **ó**  
09 Professora: **ô::**  
10 Guilherme: **de::**  
11 Professora: **de::**  
12 Guilherme: **er (--)**i:: i (--)**gue:: (.) ô**  
13 Professora: **ô**  
14 Guilherme: ((solta um grito))  
15 Professora: **du brauchst nicht schreien ich habe keine keine/**  
tu não precisas gritar eu não tenho/

No turno que inicia essa seqüência, a professora Mara lança a pergunta: “*wie schreibt man dein(en) Name?*” como uma estratégia didática com o objetivo de engajar os alunos na nova tarefa e verbalizar a pergunta em alemão que levaria os alunos a, como resposta, soletrarem seu nome. A seqüência mostra que Guilherme não apresentou dificuldades para compreender a nova tarefa, explicitada em alemão pela professora, e como ele se engaja prontamente no novo enquadre da aula. O tópico da aula, alfabeto alemão, não deve servir de tema nas interações familiares das crianças. Soletrar as letras do alfabeto em alemão era algo novo para essas crianças bilíngües. Apesar disso, Guilherme saiu-se bem na realização da tarefa, fato que talvez o tenha motivado a soltar um grito dentro da sala. A professora o adverte, a fim de mostrar que esse não era um comportamento esperado por ela e apropriado socialmente para o evento.

A seqüência a seguir mostra mais um momento dessa etapa instrumental da aula, em que os alunos se ocupam em soletrar seu nome e como Roberto se posiciona a fim de ter acesso ao piso conversacional.

**Excerto 33: “Kann ich auch?” (Transcrição de áudio, 15/06/05) alemão: negrito, português, tradução (linhas não numeradas)**

- 01 Roberto: **kann ich auch?**  
*posso também?*
- 02 Professora: **pschi::**
- 03 Márcio: **em a i ko a**
- 04 Professora: **ka**
- 05 Márcio: **ka a**
- 06 Professora: **nein KA**  
*não ka*
- 07 Márcio: **o en**
- 08 Roberto: **kann ICH (dann)?**  
*posso eu então?*
- 09 Professora: **nein ( )**  
*não*
- 10 Roberto: **kann ich (dann los)?**  
*posso começar então?*
- 11 Professora: **ó ( ) ((em alemão))**
- 12 Roberto: **gue (.) i (.) el (.) be (--)**
- 13 Marcos: **e**
- 14 Roberto: **e::**
- 15 Marcos: **ra**
- 16 Roberto: **↑SEI ruhig wenn ich laut spreche**  
*fica quieto quando eu falo alto*
- 17 Mônica: **te e**
- 18 Roberto: **te o**

No início da seqüência, Roberto se auto-seleciona para pedir à professora Mara para realizar a tarefa. De acordo com as regras interacionais do evento, era preciso que a professora selecionasse o próximo falante, isto é, o/a aluno/a que estaria autorizado a tomar

o turno e incumbido de concretizar a tarefa. É interessante observar como Roberto tenta em três momentos (vide indicação das setas) chamar a atenção da professora a fim de que ele fosse selecionado por ela. Além disso, outro fato que chama a atenção no segmento acima é que o menino não manifesta nenhuma dificuldade em empregar o alemão para preencher diferentes necessidades interacionais: primeiro, para solicitar insistentemente o consentimento da professora para que ele realizasse a tarefa de soletração de seu nome; segundo, para pedir silêncio ao colega Marcos enquanto ele, Roberto, se ocupava com a realização da tarefa (linha 16). A língua alemã surge com naturalidade na seqüência interacional. A atividade escolar, soletrar o nome em alemão, é que exigia de Roberto maior concentração para que ele pudesse pronunciar corretamente cada letra em alemão.

Após a maioria dos alunos ter soletrado seu nome, a professora Mara muda o enquadre e negocia com eles a etapa seguinte da aula, os últimos trinta minutos.

**Excerto 34: “eine halbe Stunde” (Transcrição de áudio, 15/06/05) alemão: negrito, português, tradução (em linhas não numeradas)**

- 01 Professora: **so::** na PRÓxima semana (.) quando as coisas estão  
*então*
- 02 **in ordnung tá? ohne probleme mit( ) vorschau (.)**  
*em ordem sem problema com apresentação*
- 03 **präsentation ( )**  
*apresentação*
- 04 ((falas paralelas))
- 05 †**JETZT habt ihr (noch) eine halbe stunde né?**  
*agora vocês têm ainda uma meia hora*
- 06 Roberto: **ja**  
*é*
- 07 Mônica: **halbe stunde?**  
*meia hora?*
- 08 Professora: **ja eine halbe stunde**  
*é uma meia hora*
- 09 Roberto: **halbe stunde**  
*meia hora*
- 10 Marcos: †**MEIa HOra**

- 11 Professora: **=bis mittag habt ihr noch zeit** (.) é:: a dona Simone  
*até meio dia vocês ainda têm tempo*
- 12 **und** dona Rosa ( ) **eine präsentation** ( )  
*e uma apresentação*
- 13 **vielleicht**  
*talvez*
- 14 **bis mittag** ( )  
*até meio-dia*
- 15 Roberto: ( )
- 16 Professora: **habt ihr keine HAUSAufgaben zu machen?**  
*vocês não têm nenhuma tarefa de casa para fazer?*
- 17 **habt ihr nichts zu lesen?**  
*vocês não têm nada para ler?*
- 18 Mônica: †**JA:: ich WEISS schon was wir kenn machen** (.)  
*é eu já sei o que nós podemos fazer*
- 19 **wir kenn die bicher lesen**  
*nós podemos ler os livros*
- 20 Menino: **JA,**
- 21 ((alunos e professora negociam a realização da  
22 leitura, trecho incompreensível))

Pode-se observar que a língua de interação na seqüência em análise “eine halbe Stunde” é o alemão, embora no início do segmento a professora Mara tenha empregado em parte o português. O português apareceu ainda na fala de Marcos (*meia hora*, linha 10) diante do impasse (entre linhas 5 e 9) sobre a meia hora que os alunos ainda teriam de aula. Talvez ele tenha alternado para o português para enfatizar o fato de eles disporem de meia hora e pôr fim à hesitação da colega (linha 7), o que se caracterizaria como uma mudança de código relacionada ao discurso, conforme a teoria de Auer (1990) discutida anteriormente.

Quando a professora Mara sugere que os alunos utilizem a meia hora de aula restante com alguma tarefa, ela abre a aula para uma situação nova aos alunos. A professora Rosa costumava controlar as ações dos alunos em todos os momentos da aula. Quando, por

exemplo, um aluno terminasse alguma tarefa antes dos demais, ela sugeria que ele lesse algum texto já copiado do quadro ou que esperasse. Mas os livros de literatura infantil não serviam para leitura individual em sala de aula (vide Excerto 38 “*Você estava lendo o livro*”, Cap. 5).

As perguntas da professora (linhas 16 e 17) demonstram que os alunos poderiam decidir o que fazer, escolher entre as opções dadas por ela (tarefa de casa ou leitura). Mônica logo reage à pergunta da professora e sugere uma atividade com os livros de literatura infantil. Não foi possível compreender exatamente o que foi acordado sobre a atividade, mas logo em seguida a professora esclarece para o grupo: “*nós vamos fazê o seguinte (.) quem tem a condição e a possibilidade vai sentá (.) explicá a figurinha (--) auf Deutsch tá?*” (em alemão) (Transcrição de áudio, 15/06/05). No excerto a seguir, pode-se verificar o desdobramento da proposta de Mônica.

**Excerto 35: “Wie heißt caçador? (Transcrição de áudio, 15/06/05) alemão: negrito, português, tradução** (em linhas não numeradas)

- 01 Menina: **was sehen wir hier?**  
*o que vemos aqui?*
- 02 Roberto: **ein ha::us (--) ein:: (.) caçador oder**  
*uma casa um ou*
- 03 **<<acc> weiss ich nicht was da is>**  
*eu não sei o que tem lá*
- 04 Luciana: **ein ein/ wie heißt caçador?**  
*um um/ como se diz caçador?*
- 05 Roberto: **=ein mensch wo JACHten tut ein jachtmann (.) ma sehen**  
*um homem que caça um caçador<sup>94</sup> vamos ver*
- 06 **(.) hier sehen(wir) die selbe wo ich erst gesehen hab**  
*aquí vemos a mesma coisa que eu vi antes*
- 07 **denn ( ) zwei frauns mit zwei gabel stechen ( )**  
*então duas mulheres com dois garfos enfiam*
- 08 Alunos/as: ((risos))
- 09 ((falas em segundo plano))

<sup>94</sup> Roberto não conhecia a palavra em alemão *Jäger* correspondente a caçador. Ele usa criativamente a palavra *Jachtmann* (*Jagdmann*), que poderia ser traduzida como ‘homem que/de caça’, como em *Jagdhund*, cão de caça.

- 10 Roberto: **eine frau hat a:: (.) /**  
*uma mulher tem*
- 11 Professora: [schi:::]
- 12 Roberto **[tut die stube von ihr haus mit ein HANDtuch (.) hier**  
*limpa a sala da casa dela com uma toalha aqui*
- 13 **steht wieder der (paster) mit ein glas glas wasser(.)**  
*está de novo o pastor com um copo d'água*
- 14 **komma her, wie heißt dies eine hier? ( )**  
*vem cá como se chama esse um aqui?*
- 15 Ângelo: Roberto
- 16 Professora: **das ist doch ein (hammer) ist der ( )**  
*isso aqui é um martelo ele é*
- 17 Roberto: **ein mann (.) ein junge licht (dort)**  
*um homem um rapaz está lá deitado*
- 18 **und tut seine BEIne kratzen (.)**  
*e coça a perna dele*
- 19 **eine bank is in die mitte durch (ge)brochen**  
*um banco está quebrado no meio*
- 20 Alunos: ((risos))
- 21 Roberto: **ein hahn der kräht ↑KUKuku:: (--) hier steht noch ein**  
*um galo que canta kukuku aqui está mais um*
- 22 **mann mit ein (--) / sitzt auf die bank mit**  
*homem com um/ sentado no banco com*
- 23 **ein topf zucker**  
*uma panela de açúcar*

O excerto “Wie heißt caçador?” mostra parte da tarefa realizada por Roberto, aluno da 3<sup>a</sup>. série. Ele está na frente da sala, próximo à mesa da professora, com seu livro de literatura infantil em português. À medida que ele vai folheando o livro, vai descrevendo a ilustração de cada página. A professora havia avisado aos alunos que eles não precisavam ler a história, isto é, fazer a tradução do texto para o alemão, apenas “*explicá a figurinha*”. O excerto inicia com a fala de uma menina, em que ela introduz, depois de uma breve pausa de Roberto, a pergunta que a professora fizera para dar início à atividade “*was sehen wir hier?*” (o que vemos aqui?). Roberto dedica-se com atenção à tarefa, sem apresentar

dificuldades para explicar aos colegas as gravuras do seu livro. Apenas em um turno (linha 2), ele emprega uma palavra em português (caçador), mas diante da pergunta de Luciana “*wie heißt caçador?*” (como se diz caçador?) ele resolve a questão em alemão: “*ein mensch wo jachten tut (.) ein jachtmann*” (um homem que caça, um caçador). Mais adiante, na linha 14, ele suspende a descrição para perguntar à professora o nome de um objeto. O menino sustenta todo o piso conversacional em alemão, tanto quando se dedica à realização da tarefa, ou quando se dirige à professora para resolver questões de vocabulário. Também Luciana manteve o alemão como língua de interação, enquanto a professora o manteve como língua de instrução.

Essa seqüência interacional, uma amostra representativa do alemão da comunidade, é reveladora da presença incontestável da língua de herança do grupo e do bilingüismo das crianças. Pode-se verificar que, nas aulas de Alemão, não há regras que restrinjam os usos das línguas na sala de aula, como visto nas demais disciplinas em que o português é a língua de instrução. Os alunos têm liberdade para fazerem uso de seu repertório lingüístico, tanto pela estrutura acadêmica da aula, em que o alemão é objeto de ensino, quanto pela estrutura de participação social. De acordo com os excertos acima, parece haver uma preferência pelo emprego do alemão nas interações sociais que se dão entre os/as alunos/as e a professora Mara, bem como na configuração interacional alunos/as → alunos/as.

O quadro descrito acima, a partir das seqüências interacionais construídas nas aulas de Alemão, parece não deixar dúvidas quanto ao direito que o sistema de educação formal deveria garantir a essas crianças: o direito ao bilingüismo (alemão/português), via escolarização. Certamente a entrada do alemão no currículo da escola já foi um passo, o primeiro passo. Diante, porém, de toda a situação escolar – do português como língua de instrução de todas as demais disciplinas e do monolingüismo da professora do ensino fundamental – pode-se constatar que ainda é pouco, que o espaço do alemão continua limitado a uma aula semanal. Seria necessário de fato repensar o *status* das línguas na escola e as políticas lingüísticas para essas comunidades de imigração.

Ao mesmo tempo, é preciso ainda que a escola construa um projeto de educação bilíngüe inclusivo, isto é, que leve em conta os alunos que não falam alemão, como era o

caso dos alunos Amélia e Edson<sup>95</sup> da sala de aula observada. O projeto teria de integrar esses alunos, para que não ficassem à margem do ensino da língua de imigração. O próprio ambiente bilíngüe no qual esses alunos estão inseridos já é bastante favorável ao contato com a língua alemã. Pude observar, por exemplo, uma aluna da 1<sup>a</sup>. série, cuja família não fala alemão em casa, interagir com outras crianças em alemão. Obviamente o ambiente apenas não basta. É preciso que a escola crie estratégias didáticas que incluam no seu projeto de ensino da língua alemã os alunos de outros grupos étnicos ou que não tenham adquirido em casa a língua de herança.

---

<sup>95</sup> Quando as aulas de Alemão tiveram início, o aluno Bernardo já freqüentava outra escola.

## 5 PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E DE ESCRITA NA ESCOLA

*“Gosto de ser gente porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir.”*

Paulo Freire

Neste capítulo, tenho como objetivo focar os usos e significados da escrita construídos em sala de aula e suas relações com a escrita na comunidade a fim de responder à segunda pergunta central desta pesquisa. Para tanto, inicio a primeira parte do capítulo percorrendo e posicionando-me ante os conceitos de letramento sob uma perspectiva social. Em seguida, discuto as ideologias utilizadas para explicar o fracasso escolar de crianças das camadas populares, além de contribuições da Antropologia Educacional à educação de minorias. Exponho ainda as categorias de análise *eventos* e *práticas* de letramento como forma de compreender as formas de utilização da escrita e seus significados para os participantes da interação. Como parte ainda dos fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa, focalizo a concepção de língua(gem), gêneros discursivos e texto. Na segunda parte do presente capítulo, com base nos registros de maior relevância selecionados, abordo detalhadamente os usos e a construção de significados pela professora e alunos para a leitura e para a escrita em eventos de letramento ocorridos na sala de aula. Partindo sobretudo de seqüências interacionais, descrevo e discuto atividades de cópia, de metalinguagem, de leitura e de produção de texto que tiveram lugar na sala de aula. Por fim, apresento e analiso eventos de letramento em alemão associados a atividades escolares e a uma experiência extra-escolar.

## **5.1 Em busca de compreensão do letramento na escola: aportes teóricos**

Em consonância com vários estudiosos que se têm orientado por uma perspectiva social do letramento (Street, 1995, 2000, 2003; Heath, 1983; Barton e Hamilton, 1998; Kleiman, 1995, 2001, 2004; Terzi, 2002), adoto neste estudo uma definição de letramento como um conjunto de práticas sociais que têm como base a leitura e a escrita, desenvolvidas em grupos sociais específicos. Sendo assim, cada grupo social desenvolve diferentes práticas de letramento que emergem das relações sócio-históricas, culturais e ideológicas desse grupo.

Em regiões bilíngües/multilíngües, como já foi destacado no Capítulo 4, as disputas pelo poder travam-se no contato/conflito entre as línguas minoritárias e a língua hegemônica, entre, na verdade, os grupos étnico-lingüísticos que convivem nessas regiões. Para que se possa, assim, compreender o letramento de uma comunidade hoje, é necessário considerar, como ressaltam Barton e Hamilton (1998, p. 12), que o letramento é historicamente situado e que as práticas de leitura e de escrita “são culturalmente construídas e, como todo fenômeno cultural, têm suas raízes no passado.” De fato, as relações entre língua (e, conseqüentemente, cultura), letramento e poder levaram à proibição das línguas de imigração (vide Capítulo 2), num momento histórico em que o alemão nas regiões de imigração era utilizado em instituições sociais de prestígio na sociedade como escola, imprensa, igreja, que divulgavam e reproduziam os valores culturais do grupo étnico-lingüístico. As práticas de letramento dessas instituições tornavam-se, assim, visíveis e influentes para a sociedade majoritária. Daí as medidas que impuseram o fechamento das escolas teuto-brasileiras, das sociedades recreativas e dos jornais em língua alemã, pois se haveria lugar para a circulação, divulgação e aprendizagem da escrita, para práticas de letramento nessas comunidades de língua minoritária, esse lugar só poderia ser ocupado pela língua hegemônica, a língua de poder, a língua que se associava ao projeto nacionalista brasileiro.

Street (2000), um dos representantes dos Novos Estudos do Letramento<sup>96</sup>, tem enfatizado a dimensão social do letramento, reconhecendo a existência de múltiplos letramentos, isto é, múltiplos tipos de letramento em um mesmo local, já que não faz sentido, como defende Street (2003), supor a existência de um único letramento, associado a uma única cultura. Relacionada a essa concepção está o conceito plural de cultura, vista como um processo e não “um inventário dado de características”, reconhece Street (op. cit).

Pode-se deduzir, assim, que o letramento não depende exclusivamente da escolarização, mas, sobretudo, da participação em práticas sociais de leitura e de escrita, em contextos e instituições dentro dos quais elas adquirem sentido. Kleiman (1995, p. 20) afirma que a escola, como a mais importante agência de letramento, tem-se dedicado a apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, em detrimento do letramento como prática social. A escola, assim, estaria mais voltada ao processo de aquisição de códigos, em geral centrado em uma competência individual, enquanto outras agências de letramento (família, igreja) mostram orientações diferentes de letramento.

Street (1995, 2000, 2003) tem criticado abordagens do letramento que se concentram apenas na aquisição de habilidades individuais de escrita, sem levar em conta o entorno, o contexto onde os eventos acontecem e suas conseqüências para os sujeitos envolvidos. O autor distingue dois modelos de letramento que vêm sustentando pesquisas e programas de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O primeiro, que trata os usos da leitura e da escrita de forma individual e neutra, tem como pressuposto que o letramento por si só é autônomo, isto é, as conseqüências sociais do letramento estão dadas, ou ainda, como esclarece Kleiman (1995, p. 22), “a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”. Sob esse ponto de vista, a promoção de programas de letramento a pessoas “iletradas”, a comunidades pobres de baixa escolaridade, por exemplo, sem levar em conta aspectos sociais e culturais, traria automaticamente resultados positivos, melhorando a

---

<sup>96</sup> Os Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*), conforme Street (2003, p. 1) representam “uma nova tradição em se considerar a natureza do letramento, focalizando não muito na aquisição de habilidades, como em abordagens dominantes, mas, ao contrário, sobre o que significa pensar o letramento como uma prática social”. “(...) a new tradition in considering the nature of literacy, focusing not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice”.

capacidade cognitiva dos indivíduos, elevando sua condição de vida e cidadania, além de promover o progresso social e a modernização (Street, 2003b). Segundo o autor, vários programas de letramento, inclusive da Unesco, têm como suporte o modelo autônomo de letramento.

No entanto, quando uma pessoa lida com palavras, textos, embora ela necessite de habilidades técnicas, essas habilidades estão sempre sendo empregadas em um contexto sócio-ideológico específico (Street, op. cit.). Em outras palavras, os significados que as práticas de leitura e escrita assumem em diferentes grupos sociais estão intimamente ligados aos contextos e às instituições sociais que exigem essas práticas. Daí o caráter político e ideológico que subjaz à natureza do letramento, o que leva o autor a contrapor o modelo autônomo ao modelo ideológico de letramento.

A ideologia que sustenta o modelo de letramento autônomo repercute na sociedade, ganha espaço na imprensa e alimenta a idéia de que quem não tem estudo é um “sujeito menor” (Ratto, 1995), como é possível perceber no depoimento de um trabalhador de 22 anos, aluno de uma escola para jovens e adultos: *“Sem estudo neste século em que vivemos, somos comparado igual a um barco parado que está com algum defeito. Enquanto não for consertado não está em condições de trabalhar”* (Pereira, 1999a, p. 111).

O “mito do letramento”, conforme assinala Signorini (1994) a partir de Graf, “constituído por um conjunto de crenças e representações de natureza ideológico-cultural inerentes ao processo de letramento do tipo valorizado pela escola”, prevê uma transformação, neste caso, na vida do trabalhador sem ou com pouca escolaridade, isto é, do “barco parado”, do “barco defeituoso”, que lhe garanta o conserto, o estudo e, com isso, o acesso ao emprego.

Uma contribuição importante para se compreender o modelo de letramento adotado na escola e sua relação com as práticas discursivas de grupos socioeconomicamente distintos é o estudo etnográfico realizado por Health (1983), no qual a pesquisadora descreve a orientação de letramento de três comunidades diferentes nos Estados Unidos (Trackton, Roadville e Maintown), a fim de desvelar os modelos culturais de leitura e de escrita a que as crianças dessas comunidades estavam expostas, no seu grupo social e no lar, antes de ingressarem na escola e sua relação com o rendimento escolar dessas crianças.

Heath (op. cit.) utilizou como unidade de análise o *evento de letramento*, definido como situações em que a escrita é parte integrante da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação. A pesquisadora constatou que os usos da escrita, as funções do letramento nas relações sociais e estilos de comunicação mudam conforme o contexto. Assim, crianças pertencentes a grupos majoritários, com alto nível de escolarização, estão mais próximas ao modelo de letramento adotado na escola, continuando seu desenvolvimento lingüístico iniciado em casa. Por outro lado, em grupos sociais menos escolarizados, nos quais os usos da leitura e da escrita e as formas de interações adotadas no lar diferem daquelas privilegiadas pela escola, o modelo de letramento adotado pela escola não favorece a continuidade do desenvolvimento lingüístico das crianças e sua continuidade na escola.

Pesquisas como a de Heath (op. cit) indicam a necessidade de se reverter esse descompasso entre o modelo de letramento adotado pela escola e os usos sociais efetivos da escrita além dos muros escolares. Para tanto, pesquisadores precisariam voltar seu olhar aos grupos sociais a fim de compreenderem as práticas de base cultural desses grupos com o objetivo de contribuir para a ação pedagógica do professor em sala de aula. É necessário frisar, porém, que nem sempre estudos que visavam analisar a história de letramento de grupos sociais tiveram um impacto positivo na educação. Muitos estudos, conforme denuncia Terzi (2002), que se apoiaram em práticas de base cultural da classe média, valorizadas pela escola, serviram apenas para indicar o suposto “*deficit*” do aluno que não pertence a essa classe. Em outras palavras, em vez de as pesquisas apontarem para a necessidade de a escola levar em conta os vários tipos de letramento existentes e valorizados no grupo social da criança, esperava-se que os grupos alterassem suas práticas para adaptarem-se às exigidas e valorizadas pela escola. Diante dessas expectativas, permanece o problema das dificuldades que crianças de camadas populares enfrentam na escola.

Soares (1989, 7. ed.), já na década de 1980, em seu livro *Linguagem e escola*, discutia as causas do fracasso escolar das crianças das camadas populares e respostas que têm sido dadas como causas de tal fracasso. A primeira explicação para esse fracasso, de acordo com Soares, está pautada na *ideologia do dom*, isto é, a causa do fracasso está no

aluno, “portador de desvantagens intelectuais (dom, aptidão, inteligência)” (p. 13), que o impedem de se desenvolver cognitivamente. Na escola, essa ideologia se converte em práticas como separar alunos “fortes” de “fracos”, criando hierarquias como turma A (dos mais capazes), turma B, C e assim por diante. A prática dos vestibulares também aparece legitimada nessa ideologia que seleciona “os mais capazes”. A segunda explicação fundamenta-se na *ideologia da deficiência cultural* em que a causa do fracasso continua na criança, pois ela é vista como portadora de *deficits* socioculturais, notadamente *deficit* lingüístico. Esses *deficits* (não apenas do ponto de vista cultural, mas também econômico), porém, não têm origem individual, em desvantagens de inteligência como apontado na visão da ideologia do dom, mas têm sua explicação no contexto de carência e “pobreza” cultural em que a criança vive.

Gumperz (1991) também se preocupa com essa questão e ressalta que o sucesso e o fracasso de crianças na escola ainda é um problema sem solução. O autor historiciza como a noção da privação lingüística foi introduzida/aplicada nos Estados Unidos. Faço uma síntese dessa explicação a seguir. Desde os anos 60, reconhece-se que crianças de baixa renda e de minorias étnicas representam a maioria do número de crianças que fracassam na escola. Nos Estados Unidos, testes estandardizados de habilidades cognitivas revelaram que crianças provenientes de periferias pobres das cidades e de áreas rurais empobrecidas tinham desempenho abaixo da média. Educadores e psicólogos, ao observarem a habilidade verbal dessas crianças, consideraram a fraca habilidade lingüística a causa de seu baixo desempenho. Em outras palavras, as crianças fracassavam na escola por uma condição de *privação lingüística* que bloqueava seu desenvolvimento cognitivo e impedia que se beneficiassem da instrução formal. Para os psicólogos e educadores, o ambiente cultural pobre em que as crianças cresciam não lhes oferecia estimulação verbal necessária para seu desenvolvimento. Essa noção de privação lingüística e cultural, conforme o autor, foi muito bem aceita entre os educadores. Para solucionar esse problema, da privação lingüística e cultural, cujas conseqüências são sérias deficiências na capacidade lingüística e cognitiva, segue Gumperz (op. cit), foram criados programas compensatórios para suprir essas supostas deficiências. Alguns desses programas foram aplicados na pré-escola com o objetivo de dar um treinamento às crianças para compensar a falta de estimulação verbal

em casa. Esses programas compensatórios também são conhecidos aqui no Brasil e, ainda hoje, em muitas escolas, ainda se podem ouvir os ecos dessa noção distorcida das causas do fracasso escolar de muitas crianças oriundas das classes populares.

Já nos anos 60, nos Estados Unidos, conforme Gumperz (1991), pesquisas sociolinguísticas em escolas urbanas mostraram que os programas compensatórios se baseavam em premissas infundadas. Em resumo, pesquisas constataram que crianças que na escola não correspondiam às expectativas dos professores, por demonstrarem falta de habilidades verbais, revelaram-se ótimas comunicadoras em seu grupo, em situações fora da escola. Os dialetos usados por essas crianças de fato se diferenciavam do dialeto padrão do inglês, mas continham regras gramaticais sistemáticas que exigiam complexas capacidades cognitivas. A noção de privação linguística, portanto, argumenta o autor, não tem mais validade, da mesma forma que as noções evolucionistas do séc. XIX sobre primitivismo cultural e linguístico (refutadas por Boas e Sapir) não são mais aceitas hoje.

Uma terceira explicação para as causas do insucesso das crianças pertencentes às classes populares na escola, discutida por Soares (1986), surgiu, segundo a autora, a partir dos estudos das Ciências Sociais e da Antropologia, para os quais não é possível admitir que haja “deficiência” cultural, “carência” cultural, pois não há culturas superiores ou inferiores, melhores ou piores, mas culturas diferentes. Surge então a *ideologia das diferenças culturais* como explicação para o fracasso dos alunos provenientes das camadas populares. Segundo essa ideologia, o aluno sofre um processo de marginalização cultural na escola, porque a escola, a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes, entendendo-a como certa, como modelo, como o padrão cultural. A escola, assim, transforma as diferenças culturais (já que não se pode admitir que existam culturas superiores ou inferiores) em deficiências. O fracasso do aluno não se explica, portanto, “em deficiências intelectuais ou culturais, como sugerem a ideologia do dom e a ideologia da deficiência cultural, mas porque [ele] é *diferente*” (Soares, 1989, p. 16) [grifo no original]. Isso revela, na verdade, uma atitude etnocêntrica, sentencia Soares (op. cit), pois ‘ser diferente’ significa, em última instância, ‘ser inferior’ por não fazer parte da cultura socialmente privilegiada, a única legítima.

Empreender estudos de letramento, especialmente em contextos de línguas minoritárias, estigmatizadas pela sociedade majoritária e desvalorizadas e/ou apagadas no contexto escolar, requer do pesquisador, representante da cultura letrada, sensibilidade para com os padrões culturais dos alunos, para o conhecimento local (Canagarajah, 2005) e postura ética, pois o estudo que ele realiza e divulga pode tanto ser positivo para o grupo social, no sentido de que ele seja visibilizado e veja suas diferenças reconhecidas, quanto pode marginalizá-lo ainda mais, expondo seus modos culturais que se chocam com os modos culturais dominantes e que, por isso, precisariam ser substituídos.

Jacob e Jordan (1996) mostram como a perspectiva antropológica pode contribuir para a compreensão da educação de minorias e como essa perspectiva difere das demais. Os estudiosos destacam três contribuições dessa área.

1. A antropologia educacional considera estudantes de grupos minoritários, suas famílias e comunidades não como menos bem dotados, em inteligência básica, talentos, língua, cultura, ou experiência de vida em comparação à população majoritária. Portanto, embates com escolas de cultura majoritária, quando ocorrem, são problemas não de deficiência, mas de diferença (vistos como descontinuidade elementar ou secundária, ou resistência).
2. A antropologia educacional amplia o foco de atenção e investigação para além de resultados baixos em testes que emergem de encontros/embates de crianças de alguns grupos minoritários com escolas de cultura majoritária. Essa ampliação envolve atenção a um leque de variação em significados culturais e comportamento no e entre grupos de minorias que estão associados com escolarização.<sup>97</sup>
3. A antropologia educacional vê a educação como um processo no qual todos os participantes contribuem para dar forma aos resultados, influenciados não apenas pelos contextos imediatos, mas também pela sua experiência passada e cultura. Essa visão leva a *insights* dentro do processo (cultural, social, político, histórico, interacional e psicológico) que contribuem para os vários resultados da educação de minorias (Jacob; Jordan, 1996, p. 10).<sup>98</sup>

---

<sup>97</sup> “1. Educational anthropology views minority students and their families and communities as no less well endowed, in basic intelligence, talents, language, culture, or life experience, than members of majority population. Therefore, clashes with majority culture schools, when they occur, are matters not of deficit, but of difference (whether viewed as primary or secondary discontinuity, or resistance). 2. Educational anthropology broadens the focus of attention and inquiry beyond the low scores on tests that emerge from encounters of the children of some minority groups with the majority culture schools. This broadening involves attention to the range of variation in cultural meanings and behavior within and between minority groups which are associated with schooling (...).”

<sup>98</sup> “3. Educational anthropology views education as a process in which all participants contribute to shaping the outcomes, influenced not only by the immediate contexts but also by their past experience and culture. This view leads to insights into the process (cultural, social, political, historical, interacional, and psychological) that contribute to the various outcomes of minority education” .

Por meio da Antropologia Educacional, como assinalam Jacob e Jordan (op. cit.), pode-se ampliar o foco de análise em pesquisas de grupos minoritários e estabelecer relações sociais, culturais e políticas com a escola e seu entorno. Isso, por certo, requer uma nova postura do professor e um novo olhar ao grupo social, às crianças e ao processo educacional como um todo. Enxergar o outro em suas diferenças, em suas singularidades, em seu fazer-se como membro de um determinado grupo cultural expressa uma opção antropológica que, não raro, demanda uma ruptura com a pedagogia conservadora. A educação de minorias reclama, como sugere Erickson (1996), por uma pedagogia culturalmente sensível, capaz de desenvolver nas pessoas uma auto-estima positiva em relação ao seu domínio lingüístico e levá-las a compreender as razões sócio-históricas e identitárias de pertencer a um grupo de minoria lingüística.

No tocante aos estudos do letramento, uma forma de enfrentar e abordar questões educacionais, éticas e metodológicas com relação aos estudos em contextos minoritários é a utilização, para o empreendimento da pesquisa, das seguintes unidades de análise: eventos e práticas de letramento.

Street (2000, p. 20) adota a noção de eventos de letramento elaborada por Heath (1983): “qualquer ocasião em que a escrita é parte constitutiva da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação”<sup>99</sup>. Estão, pois, em foco, nessa concepção de eventos de letramento, as interações sociais mediadas pela língua escrita. Street (2000) assevera que esse conceito pode ser útil para o desenvolvimento de estudos sobre o letramento, pois permite focalizar “uma situação particular em que coisas estão acontecendo e pode-se vê-las acontecendo”<sup>100</sup> (Street, op. cit., p. 21). Por meio da observação do evento, o pesquisador pode iniciar a descrição dele, determinar suas características.

Há, no entanto, como lembra Street (op. cit.), um perigo em se usar apenas o conceito de *eventos de letramento*, sem se adotar um ponto de vista antropológico, a fim de se chegar a conhecer como os significados culturais são construídos. O autor emprega, então, *práticas de letramento* para designar as concepções sociais e culturais que

---

<sup>99</sup> “any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of the participants’ interactions and their interpretative processes”.

<sup>100</sup> “a particular situation where things are happening and you can see them happening”.

configuram e dão sentido a um evento específico de letramento. Ele enfatiza que um evento de letramento pode ser fotografado, gravado, mas não se pode fazer o mesmo com as práticas de letramento, pois essas exigem a metodologia etnográfica: “precisamos iniciar conversando com as pessoas, ouvindo-as e relacionando sua experiência imediata de leitura e escrita com outras coisas que elas também fazem”<sup>101</sup> (op. cit., p. 21). A fim de a pesquisa ir além da descrição do evento e alcançar a sua interpretação, parece necessário, pois, levar em conta o conceito de práticas de letramento.

## **5.2 Perspectiva de língua(gem), gêneros discursivos e texto**

Se as reflexões sobre o(s) letramento(s) feitas até aqui conduzem ao entendimento do letramento como prática social situada num determinado contexto sócio-histórico, político e ideológico, não se poderia pensar a linguagem fora de seu funcionamento, mas sim como um processo complexo de interação entre diferentes sujeitos, como sugere Bahktin (1997, 2004). Adoto neste trabalho a perspectiva bakhtiniana de língua como enunciação, o que significa dizer, que a língua não pode ser vista como a expressão individual de um locutor. Ao contrário, como sustenta Bahktin (1997), o locutor, ao produzir seu enunciado, dirige-se ao outro com uma intencionalidade. Ele não espera que seu discurso seja apenas compreendido passivamente pelo outro, mas espera uma resposta, uma adesão, uma atitude, deseja, enfim, agir sobre o outro. Além disso, o próprio locutor também é, de certa forma, um “respondente”, na medida em que seus enunciados estão vinculados a outros enunciados já produzidos, sobre os quais ele se fundamenta, ou com os quais ele dialoga. “Toda enunciação (...) não passa de um elo da cadeia dos atos de fala” (Bahktin, 2004, p. 98).

Essa cadeia complexa de outros enunciados traduz a experiência comunicativa do ser humano, sua interação com outros seres humanos, em diferentes contextos históricos, em culturas diversas e sob ideologias distintas. Cada sujeito, imerso em seu mundo (micro e macro) compartilha os enunciados desse meio que expressam as relações sociais vigentes, a

---

<sup>101</sup> “We have to start talking to people, listening to them and linking their immediate experience of reading and writing out to other things that they do as well”.

literatura em evidência, o desenvolvimento da ciência. E é nessa permanente interação com os enunciados do outro que a experiência verbal do ser humano vai se gestando e evoluindo.

Desse pressuposto decorre que “a compreensão é uma forma de diálogo” (op. cit., p. 132), pois, como argumenta Bakhtin, é na enunciação, na interação concreta entre o locutor e o receptor que a significação é construída. As palavras que materializam a comunicação discursiva não são selecionadas em dicionários (como se dá, por exemplo, no aprendizado de línguas estrangeiras), mas se concretizam pelos sujeitos discursivos em meio a um processo de interação verbal, em diferentes situações sociais. Fazem parte, portanto, da língua-discurso, da língua em funcionamento. Por isso não são apenas palavras da língua enquanto sistema.

Em consonância com essa concepção de língua, o texto, na perspectiva bahktiniana, é visto como o mediador entre a constituição social do ser humano e sua linguagem e, portanto, como um fenômeno sócio-discursivo. Nesse sentido, texto e enunciado, este último entendido como a “unidade real da comunicação verbal” (Bahktin, 1997, p. 287) se assemelham, se confundem, desde que, é claro, não se reduza o texto a sua dimensão puramente linguística, mas que ele seja compreendido em sua natureza dialógica e social. O enunciado, o texto, se realiza em diversas esferas da atividade humana (esfera familiar, esfera jornalística, esfera científica etc.) e, com isso, está impregnado de valores, da ideologia de cada esfera de produção de discursos.

Essas esferas, a seu turno, elaboram “tipos relativamente estáveis de enunciados” (id. *ibid.*, p. 279) que se denominam *gêneros do discurso*. Os enunciados são, assim, individuais, possuem um estilo individual, e os gêneros são, até certo modo, permanentes, pois são historicamente dados. No dizer de Bakhtin, “as condições menos favoráveis para refletir a individualidade na língua são as oferecidas pelos gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, tais como a formulação do documento oficial, da ordem militar, da nota de serviço, etc” (id. *ibid.*, p. 283).

É importante observar que a imensa variedade de atividades humanas (e, assim, as esferas de utilização da língua) e suas transformações ao longo do tempo refletem a heterogeneidade dos gêneros do discurso. No entanto, ao contrário do que possa parecer,

esses gêneros não são totalmente estáticos e acabados, mas suscetíveis a mudanças, a renovações, acompanhando os movimentos sociais e as práticas sociais de utilização da língua decorrentes da interação entre as pessoas.

Assim poder-se-ia dizer que há gêneros mais fechados, mais padronizados, em que o locutor tem pouco ou quase nenhum espaço para refletir seu estilo individual na elaboração de seus enunciados e há gêneros que, embora possuam uma determinada forma, permitem a expressão da individualidade, em especial, os gêneros artístico-literários. A heterogeneidade dos gêneros do discurso, que inclui desde o diálogo cotidiano à tese científica, levou Bakhtin a distinguir os gêneros primários (simples) dos secundários (complexos).

Com base nessa perspectiva bakhtiniana, para que haja interação comunicativa, é preciso que se domine não apenas as formas da língua, mas as formas do discurso, os gêneros. E isso se dá de maneira conjunta. Compreender, pois, a natureza do gênero, sua esfera de circulação e seus elementos, é condição *sine qua non* para as práticas discursivas, para a elaboração de enunciados, construídos em um determinado gênero. A teoria bakhtiniana e os estudos do letramento aqui discutidos permitem inferir que a escola deveria propiciar ao aluno participação em práticas discursivas de utilização da leitura e da escrita de diferentes gêneros que circulam socialmente, levando em conta o seu contexto de enunciação, os conhecimentos locais e os letramentos presentes na comunidade.

### **5.3 Usos e significados da escrita na sala de aula**

Nas seções a seguir, procuro fazer uma análise, com base em segmentos interacionais transcritos e anotações dos diários, das práticas de leitura e escrita que tiveram lugar na sala de aula, dos significados construídos para a leitura e a escrita, do modo como foram conduzidas as aulas, das decisões didáticas da professora e como se deram as interações entre a professora e os alunos em eventos de letramento ocorridos durante o semestre em que estive em campo, com o objetivo de responder a uma das principais questões que norteiam este estudo: como se dão as práticas sociais de leitura e de escrita em eventos de letramento na escola. Também serão focalizados, nas últimas seções, eventos de

letramento em alemão. Devido, porém, ao espaço limitado do alemão em sala de aula, a maioria dos registros refere-se às demais disciplinas, notadamente às aulas de Português.

### 5.3.1 Cópia: de mera atividade escolar à cópia de charadas

A rotina diária de trabalho na sala de aula e a frequência com que atividades de cópia (cópia de textos, cópia de questionários de compreensão dos textos, cópia de tópicos gramaticais e das demais disciplinas – Ciências, Estudos Sociais e Matemática –, cópia de atividades escolares, cópia da correção feita no quadro) tiveram lugar nas aulas sinalizam para os significados da escrita na escola. Escrever, na sala de aula, é sinônimo de copiar, a escrita tem a função de cópia. Desempenhar o papel de aluno implica engajar-se diariamente em atividades de cópia. E para comprovar essa reprodução/repetição da escrita, os alunos, muitas vezes, mostram com orgulho seus cadernos com páginas e páginas escritas. Não raro, inclusive os pais mostram-se satisfeitos com a escola quando podem comprovar no caderno das crianças quanto eles já escreveram. Isso revela a valorização/legitimação dessa prática escolar que atinge esferas extra-escolares, em que o que importa é a quantidade da escrita e não a qualidade e o significado do que foi feito com a escrita. Como a professora não adotou nenhum livro didático e não utilizou outros suportes (jornais, revistas etc.) que pudessem veicular diferentes gêneros discursivos, a maioria das atividades realizadas na sala de aula envolviam cópias.

Embora, em geral, os alunos se mostrassem entusiasmados com as atividades propostas pela professora, como pode ser visto no excerto abaixo,

#### **Excerto 36: “YES!” (Transcrição de vídeo, 19/05/05)**

01 Professora: tá (.) deu? (...) então escutem aqui (.) hoje eu vou  
02 passar pra vocês um texto né, (.) que faz um tempinho  
03 que a gente não escreve mais um texto  
04 Alunos: =YES,  
05 (...)  
06 Professora: copiem a tarefa que depois nós vamos fazê a leitura  
07 Alunos: <<vibrando> iahu>

as cópias freqüentes, muitas vezes acabavam gerando uma dificuldade operacional/de trabalho: como havia dois quadros, facilmente eles eram ocupados com as atividades e a professora precisava esperar que os alunos terminassem de copiar para que um quadro fosse liberado. Uma vez que a maioria das atividades eram as mesmas para todas as séries, os alunos da 2<sup>a</sup>. série geralmente necessitavam de mais tempo para a realização das cópias, enquanto os alunos da 3<sup>a</sup>. e 4<sup>a</sup>. série eram mais rápidos e precisavam, com isso, aguardar para dar continuidade à cópia. Por isso, a professora se ocupava com freqüência do controle das atividades, a fim de manter os alunos engajados na tarefa de cópia.

**Excerto 37: Controle da cópia (Transcrição de vídeo, 19/05/05)**

01 Professora: deu? todos? (.) levanta a mão quem terminou  
02 de escrevê tudo  
03 Guilherme: eu tô no/  
04 Professora: =então POR FAVOR, sem conversa  
pra não copiá errado(-- ) vamos, Amélia copia,

**(Transcrição de vídeo, 11/07/05)**

01 Professora: Roberto terminou? (.) não quero conversa porque  
02 eu quero apagá o quadro

Muitos conflitos em sala de aula advinham do fato de os alunos não se engajarem na atividade de cópia do modo como era esperado pela professora. O segmento de interação apresentado no excerto a seguir, ocorreu durante uma aula de Português em que os alunos deveriam copiar um texto do quadro. A professora, depois de fazer a chamada, na etapa de preparação da aula, comunica aos alunos que passaria um texto a eles, o que é recebido pelos alunos com entusiasmo “YES!”<sup>102</sup> (vide Excerto 36 acima). Antes de copiá-lo no quadro, ela lê o texto em voz alta para a turma. Em seguida, os alunos se envolvem com a tarefa de copiar o texto. Chegada a hora da pausa, nem todos haviam completado a tarefa. Após o recreio, de volta à sala de aula, os alunos continuam a copiar o texto do quadro. O trecho transcrito a seguir corresponde ao momento em que a professora procura saber se

---

<sup>102</sup> É interessante observar que num contexto multilíngüe como esse, em que o alemão está presente como língua de herança do grupo, as crianças acabem por fazer um empréstimo do inglês (*yes*), ao qual devem estar expostas provavelmente por meio da televisão, como uma interjeição para exprimir seu entusiasmo. Esse uso aparece ainda em outros segmentos interacionais.

todos os alunos já haviam feito a cópia de um dos quadros para que ela pudesse apagar o texto e passar a tarefa de casa, algumas perguntas sobre o texto.

**Excerto 38: “Você estava lendo o livro” (Transcrição de vídeo, 19/05/05)**

01 Professora: alguém tá copiando esse lado aqui ainda?  
02 Alunos: não  
03 Edson: eu  
04 Professora: !EU!?  
05 ((Edson faz sinal afirmativo com a cabeça))  
06 Professora: <<gritando> !EU!? o Edson eu estou cansada de  
07 esperar (.) e o que tu tavas fazendo agora?>  
08 Mônica: brincando com o Lúcio  
09 Professora: <<gritando> conta pra mim o que vocês tavam faZENdo?  
10 (.)vocês tavam copiando?>  
11 ((Edson faz sinal afirmativo com a cabeça))  
12 Professora: <<gritando> estavam copiando? menTira você estava  
13 lendo o livro dali ó (.) e Lúcio eu não pedi pra  
14 ninguém tirá o livro (.) o que eu eu pedi? quem  
15 terminou de ler é pra/ quem terminou de escrever  
16 é para o quê? você já leu TUDO?> (...)

Minutos antes do segmento de interação acima, os alunos da 2<sup>a</sup>. série, Edson e Lúcio, os quais sentam na mesma fila, folheavam o livro que Lúcio havia tomado emprestado da Biblioteca Intinerante. Os alunos pareciam curiosos com o novo livro e começaram a lê-lo durante a aula, o que não era permitido, pois, conforme orientação da professora, os livros deveriam ser lidos em casa. Além desse fato, os alunos deveriam se ocupar com a tarefa de cópia. Diante da resposta de Edson (linha 03) à pergunta da professora (linha 01), a professora Rosa, irritada, altera o tom de voz e chama a atenção do menino. Mônica toma o turno, alinhando-se em favor da professora, para denunciar o colega que, em vez de copiar o texto, estaria brincando com Lúcio. A professora, então, incorpora ao segmento interacional o conteúdo da fala de Mônica (linha 08), querendo saber o que eles (“vocês”, incluindo assim Lúcio, citado por Mônica) estavam fazendo. É provável que a professora tenha visto quando os dois alunos se ocupavam com o livro momentos antes da situação acima descrita.

O segmento acima mostra um conflito entre duas práticas envolvendo a leitura e a escrita em sala de aula. De um lado, a tarefa dada pela professora, responsável pelo desenvolvimento da aula, cujo papel é legitimado pela instituição escolar. De outro, a interação não autorizada entre os dois alunos que se engajam na leitura conjunta de um livro de literatura infantil. A tarefa controlada pela professora fazia parte da atividade de estudo de um texto, o que envolvia a cópia do referido texto pelos alunos, isto é, uma típica atividade escolar mecanicista, repetida diariamente. Já o novo livro escolhido por Lúcio atrai a curiosidade dos dois meninos que acabam por alguns momentos abandonando a tarefa dada pela professora para se ocuparem de uma leitura que parecia atividade mais interessante para eles. Nitidamente pode-se perceber o contraste/abismo que envolve essas duas práticas de letramento. A escola impõe um uso da leitura e da escrita que remete para um uso neutro, opaco, sem ancoragem em alguma prática social efetiva. No entanto, como adverte Street (2001, p. 8)<sup>103</sup>,

Engajar-se em letramento é sempre um ato social mesmo do lado de fora. As formas pelas quais professores e seus alunos interagem já é uma prática social que afeta a natureza do letramento sendo aprendido e as idéias sobre o letramento sustentadas pelos participantes, especialmente os novos alunos e sua posição em relações de poder.

Por isso é ingênuo acreditar que “o letramento pode ser dado neutramente”<sup>104</sup> e seus efeitos sociais experimentados apenas *a posteriori*, adverte o autor (op. cit.).

Os alunos, em movimento contrário à escola, buscam dar sentido à leitura, envolvendo-se com uma prática, leitura de contos, que a própria professora parece querer propiciar, já que coloca à disposição dos alunos livros de literatura infantil, mas para a qual não há espaço na sala de aula, apenas em casa. O aluno da 2ª. série, em seu processo de fazer-se leitor, é repreendido severamente pela professora como se seu comportamento fosse algo condenável para o evento aula: “*você tava lendo o livro dali*”. Se há lugar para contos ou fábulas na sala de aula, somente quando forem introduzidos oficialmente pela professora. Além disso, o tratamento que é dado ao texto é outro: é preciso copiá-lo para

---

<sup>103</sup> “(...) engaging with literacy is always a social act even from the outset. The ways with teachers and their students interact is already a social practice that affects the nature of the literacy being learned and the ideas about literacy held by the participants, especially the new learners and their position in relations of power”.

<sup>104</sup> “(...) literacy can be given neutrally”.

depois poder ser feito o “estudo” dele, uma seqüência de perguntas que pouco ou nada colaboram para a compreensão do texto. Esse episódio comprova que, “muitas das práticas do professor nesse período após a alfabetização sedimentam as imagens negativas sobre o livro e a leitura desse aluno, que logo passa a ser mais um não-leitor em formação”, como ressalta Kleiman (2004, p. 16).

Nesse mesmo dia, depois da longa cópia que as crianças fizeram na sala de aula, os alunos da 4<sup>a</sup>. série, Leandro e Guilherme, encontraram um novo sentido para a atividade de cópia.

**Excerto 39: Cópia de charadas (Diário de campo, 19/05/05)**

Durante a pausa, que foi mais prolongada hoje, Leandro e Guilherme levaram para o recreio um dos livrinhos de charadas que estavam na sala. Depois do lanche, em vez de correrem e brincarem como sempre costumam fazer, eles se sentaram a uma das mesas grandes que estão no pátio da escola e passaram a copiar as charadas do livrinho no final do caderno de Cantos de Leandro. Roberto me pediu um outro livrinho de adivinhações da coleção e me desafiou a matar as charadas. Não demorou muito e estávamos nós, Roberto, outros alunos e eu, também sentados à mesa, lendo e tentando desvendar as charadas.

Já havia notado em outras ocasiões que os alunos Roberto e Guilherme se interessavam por adivinhações, charadas e de vez em quando vinham com alguma nova para instigar colegas e professoras. Segundo Guilherme, ele tinha um caderno em casa no qual ele colecionava adivinhações, sempre copiando as novas que apareciam. Dias antes do episódio acima mencionado apareceu na sala de aula um livro de adivinhações. O livro fazia parte de uma coleção e era da biblioteca da escola. A professora da tarde o havia levado para a sala de aula. Num momento em que a professora Rosa recebera a visita da Secretaria da Educação, os alunos tiveram a oportunidade de ler algumas charadas e tentar adivinhá-las. No dia seguinte à descoberta do livro, antes que a professora reiniciasse a aula após a pausa, os alunos Leandro e Ângelo sentaram-se junto à carteira de Ângelo e passaram a copiar algumas charadas. Leandro encontrou um uso “extra-oficial” para o caderno de Cantos, que não era um caderno utilizado diariamente, e reservou as últimas páginas para as charadas. Quando percebi que estavam copiando charadas, disse a eles que o livrinho era da biblioteca da escola e que eles poderiam levá-lo para casa emprestado. Havia na coleção dois livros de adivinhações que fizeram muito sucesso entre os alunos,

chegando a gerar disputas e conflitos quando havia troca de livros. Mas os alunos Leandro e Guilherme não se mostraram satisfeitos em apenas ler as novas adivinhações. Era preciso registrá-las, tê-las no caderno para usá-las quando quisessem, daí a necessidade de copiá-las na hora da pausa.

Interessante observar como os alunos vão construindo sentido para as atividades de leitura e de escrita nas interações não controladas pela professora, às margens dos eventos “oficiais” de letramento da sala de aula. Para a escola, a cópia é uma atividade diária de reprodução da escrita, para os alunos, a cópia funciona como um registro de um gênero discursivo usado nas interações entre familiares e amigos, que serve para instigar a curiosidade e divertir.

### 5.3.2 “O que Clarinha gostava de fazer?”: atividades de leitura na sala de aula

As atividades de leitura em sala de aula durante o semestre concentraram-se em leituras de breves narrativas que eram copiadas do quadro pelos alunos e sobre as quais era feita uma atividade denominada “conhecendo o texto”, que envolvia a cópia de perguntas sobre o texto, a resolução dessas perguntas e a correção. Ao todo, os alunos copiaram onze textos, mas com alguns foi feita somente leitura silenciosa seguida de leitura em voz alta e localização de elementos gramaticais estudados, como palavras dissílabas, trissílabas, substantivos, frases interrogativas etc. Todos os alunos das três séries (2<sup>a</sup>., 3<sup>a</sup>. e 4<sup>a</sup>.) realizaram as mesmas atividades.

#### Excerto 40: “Conhecendo o texto” (Transcrição de vídeo, 19/05/05)

01 Professora: (...) então eu vou passar pra vocês UM tex::to(--)  
02 pra vocês copia::rem pra vocês fazer leiTUra tá,  
03 (.) eu vou lê pra vocês sobre o TEXto  
04 e depois a gente copia  
05 Leandro: nós vamo de novo ( ) esse texto?  
06 Guilherme: ah, depois vai tê conhecendo o texto né?  
07 Professora: é

No segmento acima, quando a professora anuncia que haveria uma atividade com um texto, que seria primeiro lido por ela e depois os alunos deveriam copiá-lo, Guilherme já se antecipa e constata que em seguida haveria a atividade “conhecendo o texto”. Na verdade, os alunos já estavam familiarizados com a rotina estabelecida para essas aulas, baseada na seqüência apresentada nos livros didáticos. A professora já havia comentado comigo que utilizava livros da 2<sup>a</sup>. série para essas atividades. No excerto a seguir, pode-se verificar em que consistiam essas atividades denominadas *conhecendo o texto* ou *estudando o texto*, a depender do livro didático que a professora usava.

**Excerto 41: “As respostas tão tudo no texto” (Transcrição de vídeo, 11/07/05)**

01 Professora: estudando o texto(.) responda(.)o que Clarinha  
02 gostava de fazer? (.) ((lendo do quadro))  
03 eu só não/ eu não que/ quero só o que ela ela/  
04 eu quero resposta COM::pleta (.) Clarinha gostava de  
05 fazer tâtâtâtâ isso é uma resposta completa (.)  
06 não é só pra colocá a palavrinha ali (-- o que  
07 ela usava para fazer barquinhos? ((lendo do  
08 quadro)) ela usava para fazer barquinhos plásticos  
09 (-- só tô dando um exemplo não é (.) só tô dizendo  
10 que a resposta tem que sê assim né? então o que  
11 Clarinha gostava de fazer? Clarinha gostava de  
12 fazer bonecas de pano (.) essa é a resposta  
13 completa (.) <<f> NÃO é essa a resposta,>  
14 eu só tô dando exemplo (.) o que ela mais gostava  
15 de usar para fazer barquinhos? ((lendo do quadro))  
16 ela gostava mais de usar:: é:: fitas (.) isso é  
17 uma resposta completa (.) que jornal dava mais  
18 barquinho de papel? ((lendo do quadro)) o jornal  
19 que dava mais barquinho de papel e::ra (2.0)  
20 uma revista  
21 Marcos: ((risos))  
22 Professora: vamo só supor assim tá, (.) isso é resposta  
23 completa não é só pra colocá que jornal dava  
24 mais barquinho de papel? ((repetindo a pergunta))  
25 o jornal de sábado né?=

26 Roberto: =<<discordando> sábado?>  
 27 Professora: o jornal que dava mais barquinho de papel  
 28 era o de sábado (.) entenderam?  
 29 ((alunos sinalizam com a cabeça))  
 30 Professora: alguém não entendeu? (.) então LEIAM novamente  
 31 O TEXto para responDER::  
 32 Ângelo: as respostas tão tudo no texto  
 33 Professora: se é estudando o texto é lógico que tá no texto né,  
 34 (-- ) não pode fazê ( ) terminou Lúcio?  
 35 ((Lúcio volta a copiar))

O segmento acima mostra um momento da etapa instrumental da aula, em que a professora, após ter passado no quadro para os alunos copiarem o texto e a atividade “conhecendo o texto”, ocupa-se com a leitura das perguntas sobre o texto e com o esclarecimento sobre o tipo de resposta que ela espera dos alunos. As questões apresentadas pela professora (*O que Clarinha gostava de fazer? O que ela usava para fazer barquinhos? O que ela mais gostava de usar para fazer barquinhos? Que jornal dava mais barquinho de papel?*), copiadas do livro didático, conduzem apenas à localização e cópia de informações contidas no texto, na ordem em que aparecem citadas no texto. A professora parece mais preocupada não com o conteúdo das respostas que os alunos deveriam escrever, mas com a forma das respostas, “respostas completas”, no dizer da professora, isto é, respostas que na sua formulação contivessem a pergunta dada. Para deixar claro o que ela entende por respostas completas, ela lê as perguntas e fornece aos alunos exemplos hipotéticos de respostas que deveriam ser substituídas pela palavra específica do texto: “*ela usava para fazer barquinhos plásticos*”, em que *plásticos* deveria dar lugar a *jornais e revistas*, ou como em *jornal de sábado*, em vez de *jornal de domingo*, o que provoca reação imediata de Roberto: “*sábado?*” (linha 26). A ênfase da professora nas “respostas completas” é tão grande que ela chega a formular exemplos de respostas que não fazem sentido (*o jornal que dava mais barquinho de papel era uma revista*), provocando risos em Marcos (linha 21).

Após a recomendação/ordem da professora para que os alunos relesem o texto a fim de responderem às perguntas, Ângelo, aluno da 4ª. série, conclui: “*as respostas tão*

*tudo no texto*". Ele percebe que a realização da tarefa não exige nenhuma reflexão, nenhuma associação com outros temas ou questões fora do texto, basta realmente que eles releiam o texto em busca da palavra "certa" e a copiem em seu caderno. As próprias palavras empregadas na formulação das perguntas favorecem a localização da resposta no texto. Os alunos desenvolvem, assim, o que Terzi (1995, p. 103) chama de "estratégia de pareamento", isto é, "tomam parte da pergunta como pista e, num processo de pareamento com o texto, localizam neste o trecho que, por conter a pista, é uma provável resposta". A professora parece não perceber o que a fala de Ângelo significa. Ela acha "lógico" que tudo esteja mesmo no texto, pois se o nome da atividade é "estudando o texto" é natural que ela se resume apenas a informações expressas no texto, sem que haja discussão, reflexão que ultrapasse os limites lingüísticos do texto escrito. Mesmo que as perguntas pareçam inofensivas e as respostas "estejam todas no texto", a correção da atividade não se deu de forma tranqüila, como pode ser visto no excerto abaixo.

**Excerto 42: "O que Clarinha gostava de fazer?" (Transcrição de vídeo, 11/07/05)**

01 Professora: só vamos pará aqui e vamo vê a letra a (.) o QUE  
02 Clarinha gostava de faZER? ((lendo do quadro))  
03 Guilherme: †Clarinha gostava de fazer barquinhos de papel  
04 ((outros alunos acompanham Guilherme))  
05 Marcos: eu não fiz assim  
06 ((professora começa a escrever a resposta no quadro))  
07 Lúcio: mas tinha que fazê::  
08 Mônica: é  
09 Marcos: mas eu só fiz Clarinha gostava de fazer barcos  
10 ((Márcio vai mostrar seu caderno à professora))  
11 Professora: barcos do quê?  
12 Marcos: de papel  
13 Ângelo: eu fiz igual o que o Guilherme disse(.) Clarinha gosta  
14 de ( ) ((falas simultâneas))  
15 ((professora escreve resposta no quadro))  
16 Professora: Clarinha gostava de fazer barQUInhos de pa!PEL! (--)  
17 é barquinhos de papel= porque se você colocá  
18 só barquinho eu vou pensá que barquinhos?  
19 de madeira? do quê?

20 Ângelo: =de ferro? de plástico?

21 Professora: [tá? Clarinha gostava de fazer barquinhos de  
22 papel (.)o que ela usava para fazer barquinhos?

23 Guilherme: ela usava para fazer barquinhos de jornal

24 Mônica: jornal e revistas?

25 Marcos: ↑jornal e revista

26 Professora: [jornal e revista  
27 ((professora passa a escrever a resposta no quadro))

28 Roberto: professora eu escrevi assim (.) Clarinha usa  
29 papel para fazer os barquinhos

30 Guilherme: mas que papel?

31 Mônica: é (.) que papel?  
32 ((professora continua virada para o quadro escrevendo a  
33 resposta))

34 Professora: ela usava reVIS::tas e jorNAIS (.) né?

35 Ângelo: pra fazê barquinhos de papel?

36 Professora: o que ela usava para fazer barquinhos? (.)  
37 ((lendo a pergunta))  
38 ela usava revistas e jornais:: (.) para (.)  
39 ((acrescentando à resposta))  
40 fazer barquinhos

41 (...)

42 Roberto: professora a minha eu também não fiz certo  
43 porque (eu não botei papel)

44 Professora: [lê,

45 Roberto: Clarinha usa papel para fazer seus barquinhos

46 Professora: ó o que E::la usava para fazer barquinho?  
47 ((relendo a pergunta))  
48 ela usava/ era de papel mas o que que ela usava?

49 Amélia: jornal

50 Mônica: revistas e jornais

51 Professora: ela usava jorNAL:: (.) revis::ta (.) ela podia usar  
52 papel PARdo (.)ela podia usá papel cartão

53 Marcos: =isso aqui é/ isso aqui é papel pardo?  
54 ((apontando para o papel afixado na parede

55 Professora: é

56 Marcos: ãh

57 Professora: então ela usava revistas e jornais para fazer

58 barquinhos (.) o que ela usava né,

59 Mônica: o que/ posso lê?

60 Professora: o que ela mais gostava de usar para fazer os

61 barQUInhos? ((lendo do quadro))(.)o que mais ela

62 gostava de usar?

63 Mônica: jornal de domingo

64 Professora: o que ela mais gostAVA de usar para fazer os

65 [barquinhos?

66 Leandro: [o jornal de domingo que dava mais barquinhos

67 Mônica: [ela gostava mais de fazer jornal de domingo

68 Leandro: não, é assim o jornal de domingo que dava mais

69 barquinho

70 Ângelo: isso ali vai ( )/

71 Professora: o que ela MAIS gostava de usar para fazer barQUInhos?

72 Leandro: o jornal/

73 Marcos: =<<f> reVISTas e jornais>

74 Leandro: não o jornal de domingo que dava mais barquinhos

75 Professora: uhm essa pergunta é assim ó ↑QUE jornal dava mais

76 barquinho de paPEL? essa é OU::tra pergunta

77 Leandro: ah, ( )

78 Guilherme: =<<f> o jornal [de domingo>

79 Professora: [eu só tô perguntando o que ela mais

80 gostava de usar para fazer barqui/ barquinho?

81 Roberto: [ela gostava de [( ) jornal ((falas simultâneas))

82 Professora: [era revista ou jornal?

83 Ângelo: ↑jornal

84 Professora: jor::NAL (.)ela gostava mais de usar jornal

85 ((professora passa a escrever a resposta no quadro))

86 Ângelo: eu também fiz assim (.) uma errada primeiro eu só tenho

87 Roberto: eu também

88 Márcio: eu também ( )

89 Roberto: eu fiz assim ela gostava de usar jornal mais nada

90 Amélia: não é a mesma coisa?

91 ((falas simultâneas))  
 92 ((professora conclui resposta no quadro: ela gostava  
 93 de usar mais jornal))  
 94 Professora: agora †QUE jor::nal dava mais barquinho de papel? (.)  
 95 ((lendo a pergunta seguinte)) que jornal era?  
 96 Alunos: †era o jornal de domin::go::  
 97 Professora: o jornal de domingo  
 98 Amélia: ( )  
 99 Ângelo: eu também fiz assim  
 100 ((professora escreve a resposta no quadro))  
 101 ((falas simultâneas enquanto professora escreve))  
 102 Mônica: o que dava mais barquinhos ((com r retroflexo))  
 103 Marcos: BAR::quinho ((com r retroflexo, imitando a colega))  
 104 Mônica: barquinhos  
 105 Marcos: tu disse barquinhos ((r retroflexo))  
 106 Mônica: é barquinhos  
 107 Marcos: mas tu disse barquinhos ((r retroflexo))  
 108 Mônica: então não é ( ) ((eles continuam a discussão))  
 109 ((falas simultâneas, incompreensível))  
 110 Professora: o jornal que dava mais barquinhos era o jornal de  
 111 domingo((lendo a resposta do quadro))

O segmento acima mostra a segunda etapa de desenvolvimento da aula de Português, em que alunas/os e professora se ocupam com a correção das perguntas sobre o texto “Barquinho de papel”<sup>105</sup>. Todas as atividades com o texto, que envolviam ainda localizar e extrair dele substantivos e tipos de frases, serviam como um exercício de preparação para a prova nos mesmos moldes que os alunos fariam no dia seguinte.

No início da seqüência, embora nem todos os alunos haviam concluído a tarefa, a professora solicita a atenção das crianças a fim de engajá-las no novo enquadre (correção da tarefa) e dirige a primeira pergunta sobre o texto aos alunos. Diante da pergunta, Guilherme toma o turno e inicia sua resposta, seguido por outros colegas. Imediatamente após a resposta dos colegas, Marcos percebe que sua resposta difere da resposta deles e diz “*eu não fiz assim*”, enquanto a professora, sem fazer nenhuma avaliação da resposta,

<sup>105</sup> O texto, que mais parece apenas um fragmento de texto, pode ser lido no Anexo 4.

começa a escrevê-la no quadro, como sinal de que era essa a resposta esperada por ela. Embora Marcos não chegue a explicitar sua resposta, Lúcio já o adverte: “*mas tinha que fazê*” (linha 7). Mônica ratifica a advertência de Márcio: “*é*”. Os alunos deram uma resposta dentro dos padrões esperados pela professora, que iniciava com parte da pergunta: “*Clarinha gostava de fazer barquinhos de papel*”, que correspondia exatamente à primeira frase do texto. Por isso, não importava aos colegas saber que resposta Marcos dera, pois se não era aquela, não poderia estar certa. Em seguida, Marcos insiste em dizer que fez diferente e lê sua resposta (linha 09). Ele não menciona a locução adjetiva “de papel”. A professora então se dirige a Marcos: “*barcos do quê?*” (linha 11), ao que ele prontamente responde “*de papel*”, confirmando o que ela esperava ouvir. A professora em seguida (linhas 16 e 17) se dirige aos alunos para ler a resposta certa, escrita no quadro, enfatizando a expressão *de papel*. Ela ainda repete “barquinhos de papel”, com o argumento de que se não estivesse mencionado na resposta “de papel” ela poderia se perguntar sobre o tipo de material usado para fazer os barquinhos e poderia achar que fossem de madeira. Ângelo sustenta o argumento da professora e acrescenta “de ferro, de plástico”. O modo como a professora conduz a atividade parece indicar que ela se coloca como receptora das respostas dos alunos, os quais deveriam responder às perguntas do texto conforme as expectativas dela que iria, no dia seguinte, atribuir uma nota às respostas deles. Daí a necessidade de escreverem o que ela espera, para que ela não chegue supostamente a conclusões erradas sobre as informações do texto.

A professora prossegue a correção da tarefa, dirigindo aos alunos a pergunta seguinte: “*o que ela usava para fazer barquinhos?*” (linha 22). Novamente Guilherme é o primeiro a se manifestar, com a resposta “*ela usava para fazer barquinhos de jornal*”. Guilherme parece ter seguido exatamente a orientação da professora, quando, ao se referir às respostas completas, ela indica o modelo “*ela usava para fazer barquinhos plásticos*” (Excerto 41 “As respostas tão tudo no texto”, linha 08), em que ela toma parte da pergunta para formular a resposta, acrescentando apenas a palavra que contém a informação do texto. Mônica, a seguir, apresenta sua resposta em forma de pergunta, parecendo querer confirmação, já que a professora não havia se manifestado com relação à resposta de Guilherme. Marcos toma o turno e confirma a resposta de Mônica. A professora então

sobrepõe seu turno ao de Marcos e confirma a resposta “*jornal e revista*”, passando a escrever a resposta no quadro. Roberto então se auto-seleciona para dizer que deu outra resposta: “*Clarinha usa papel para fazer os barquinhos*” (linha 28 e 29). Ele formula sua resposta nomeando a menina (Clarinha) que na pergunta aparecia como o anafórico “ela” e inverte a ordem do modelo da “resposta completa” (Excerto 41, linha 08) dado pela professora, pois ele introduz o objeto direto “papel” logo após o verbo, o que soa mais natural (SVOD), em vez de primeiro introduzir a oração reduzida de infinitivo adverbial final. No entanto, apesar de dar uma resposta plenamente aceitável, já que a pergunta indagava o que a menina usava para fazer barquinhos, não era a resposta esperada pela professora. Ela, porém, continua ocupada em escrever no quadro a resposta certa e ignora a pergunta de Roberto. Guilherme e Mônica, contudo, logo se manifestam contra a resposta de Roberto, usando a mesma estratégia da professora (linha 11) quando ela pergunta “barcos do quê?” diante da resposta “incompleta” de Marcos. A professora então lê a resposta certa escrita no quadro: “*ela usava revistas e jornais*”. Ângelo percebe que a resposta escrita no quadro pela professora não estava “completa”, pois não continha parte da pergunta. Ele indaga se não deveriam acrescentar “para fazer barquinhos de papel” (linha 35). Diante da indagação de Ângelo, a professora relê a pergunta e a resposta que ela havia escrito e acrescenta “*para fazer barquinhos*”. Roberto volta a dizer à professora que a resposta dele é outra. Desta vez ele diz que sua resposta não está certa. A professora, então, ao se dirigir a Roberto, incorpora a fala do menino à seqüência interacional (Philips, 2002). Ela pede que ele leia sua resposta. Roberto segue a ordem/pedido da professora e relê sua resposta (linha 45), conforme visto acima (linhas 28 e 29), substituindo ainda o artigo “os” na frente de barquinhos pelo pronome possessivo “seus”. A professora revê então a pergunta feita e ao tentar formular a resposta ela inicia “ela usava” (linha 48). Ela interrompe, porém, sua resposta, talvez por perceber que ela poderia completá-la com “papel”, conforme a resposta que Roberto dera. Ela tenta argumentar de outro modo, afirmando que “era de papel” [o barquinho] e acrescentando a pergunta “*mas o que ela usava?*”. Mônica, que parece estar sempre confirmando as respostas apresentadas pela professora, toma o turno para ratificar a resposta esperada pela professora, já escrita no quadro. A professora tenta justificar a resposta esperada por ela, reafirmando a resposta e

indicando outros materiais que a menina poderia usar, como papel pardo, papel cartão. Ela então conclui (linha 57), relendo a resposta escrita no quadro.

As perguntas feitas sobre o texto seguem uma ordem rígida, cujas respostas não podem ser mudadas, pois comprometeriam as demais respostas contidas no livro didático. Por isso, na primeira pergunta (*O que Clarinha gostava de fazer?*), era preciso que os alunos escrevessem que ela gostava de fazer barquinhos *de papel*, pois, do contrário, a resposta para a segunda pergunta sobre o material que ela usava (*O que ela usava para fazer barquinhos?*), estaria comprometida, embora a pergunta não contivesse a locução adjetiva *de papel* após o substantivo barquinhos, o que levou Roberto a dar justamente essa informação na sua resposta.

Prosseguindo a seqüência interacional, Mônica se auto-seleciona (linha 59) e começa a ler a pergunta seguinte, mas interrompe a leitura, como se tivesse percebido que caberia à professora fazer as perguntas, dando continuidade à correção. A menina então faz um reparo para lidar com a violação à regra da organização da tomada de turno (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974) na sala de aula ao perguntar à professora se poderia ler a questão seguinte. A professora não incorpora a fala de Mônica à seqüência interacional (Philips, 2002). Em vez disso, ela mesma lê a pergunta (linha 60), dirigindo-a a todos os alunos (*O que ela mais gostava de usar para fazer os barquinhos?*). Depois de uma breve pausa, a professora volta a fazer a pergunta aos alunos, mas a modifica: “*O que mais ela gostava de usar?*” Diante da pergunta, Mônica toma o turno e responde: “*jornal de domingo*”. A professora refaz a pergunta como ela a havia formulado no quadro: “*O que ela mais gostava de usar para fazer os barquinhos?*” (linha 64). Leandro sobrepõe seu turno ao da professora para dar sua resposta: “*o jornal de domingo que dava mais barquinhos*”. Mônica e Leandro insistem numa resposta não esperada pela professora. Ângelo parece perceber que a resposta de Leandro deveria ser dada à pergunta seguinte. A professora não faz nenhum comentário ou avaliação das respostas apresentadas pelos alunos até então. Ela repete a pergunta. Leandro tenta mais uma vez fazer ouvir sua resposta, mas é interrompido por Marcos que, aumentando o tom, dá a resposta: “*revistas e jornais*” (linha 73). Leandro, porém, continua insistindo na sua resposta: “*o jornal de domingo que dava mais barquinho*”. Difícil deduzir se Leandro dá essa resposta, utilizando

o “que” como conjunção explicativa: “[Ela gostava de usar] o jornal de domingo [porque] ele dava mais barquinho”, ou se ele, por engano, estava lendo a resposta da pergunta seguinte. Diante da insistência de Leandro, a professora lhe diz que a resposta dele se refere a outra pergunta (*Que jornal dava mais barquinho de papel?*). Leandro parece ter compreendido isso, mas não é possível ouvir completamente sua fala. Depois do esclarecimento, Guilherme toma o turno para dar sua resposta, semelhante à de Leandro: “*o jornal de domingo*”. Mais uma vez é preciso fragmentar a informação do texto (em vez de *jornal de domingo*, apenas *jornal*) para não comprometer a resposta da pergunta seguinte. Até então a professora não obtém a resposta esperada. Ela refaz pela quarta vez sua pergunta, acrescentando a ela uma pista, a resposta da pergunta anterior: ela pergunta se a menina gostava mais de usar *revista ou jornal?* (linha 82). Ângelo então responde *jornal* e é seguido por Roberto. A professora ratifica a resposta de Ângelo: “*jornal*” e repete a “resposta completa”, passando a escrevê-la no quadro. Depois de um trecho de falas incompreensíveis dos alunos, a professora conclui sua resposta no quadro: “*ela gostava de usar mais jornal*” (linhas 92-93). Ela modifica a posição do advérbio “mais” na frase, que passa a pronome, modificando assim o sentido da resposta.

Finalmente, a professora faz a última pergunta sobre o texto: “*que jornal dava mais barquinho de papel?*”. A maioria dos alunos se manifesta, dando a resposta esperada pela professora. Ela então a confirma: “*o jornal de domingo*”, passando a escrevê-la no quadro. Mônica vai acompanhando a anotação da professora no quadro, mas pronuncia barquinhos com “r” retroflexo (linha 102), o que é percebido imediatamente por Marcos, que imita sua pronúncia. Mônica modifica sua pronúncia, mas o colega insiste que ela teria falado barquinhos, com o “r” retroflexo. O “r” retroflexo não faz parte do português falado pelo grupo, por esse motivo a pronúncia de Mônica chama a atenção do colega, que parece não aprovar a realização do “r” de Mônica. Ela percebe o tom de reprovação de Marcos e não assume sua pronúncia. A professora ignora a discussão dos dois e, ao finalizar sua anotação no quadro, lê a resposta. Episódios como esse, envolvendo esses dois alunos, poderiam servir de mote na sala de aula para o tratamento da “pluralidade de contextos multiculturais em que é falada a língua portuguesa no Brasil” (Cavalcanti e César, 2007).

Nesta fase instrumental da aula em que a professora e os alunos ocupam-se da correção das perguntas do texto, percebe-se uma estrutura interacional tradicional, centrada no professor. Mehan (1985) postula que as seqüências interacionais entre professores e alunos na fase instrucional/instrumental da aula podem ocorrer em forma de três partes inter-relacionadas (*three interrelated parts*) (IRA) ou em formas estendidas (*extended forms*). A primeira ocorre quando a resposta esperada pelo professor se dá no turno após a pergunta (iniciação) e é imediatamente seguida pelo turno do professor que faz a avaliação. As formas estendidas, por sua vez, ocorrem quando a resposta esperada não é dada no turno posterior à pergunta, seja porque os alunos não respondem à pergunta do professor, seja porque dão uma resposta considerada incompleta ou errada. O professor utiliza, então, estratégias, que incluem, por exemplo, sugestão, indução, ou repetição da pergunta, a fim de obter a resposta desejada.

No segmento “O que Clarinha gostava de fazer?” a professora, na linha 60, inicia (I) o par adjacente (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974) com a pergunta “*O que ela mais gostava de usar para fazer barquinhos?*”. Os alunos completam o primeiro par adjacente (R) com respostas não esperadas pela professora. Ela, então, não faz uma avaliação (A), mas reinicia o primeiro par adjacente, repetindo a pergunta. Essa estratégia é empregada quatro vezes seguidas pela professora e, na quarta, além de repetir a pergunta a professora dá uma pista aos alunos a fim de eles chegarem à resposta certa: ela dá duas opções para que os alunos escolham a correta. Somente quando os alunos dão a resposta esperada por ela, ela a confirma, isto é, a avaliação é feita por meio da repetição da resposta esperada dada pelos alunos, mas não é acrescida de *feedback* da professora. Também no início desta seqüência pode-se perceber que a professora faz a pergunta (iniciação), os alunos dão a resposta e a professora não avalia. Quando ouve a resposta esperada, passa a escrevê-la no quadro e, quando conclui a escritura, lê a resposta certa, como forma de ratificá-la. A partir daí, a professora dá prosseguimento ao tópico.

Observando-se no segmento acima o tipo de atividade de estudo de texto pode-se verificar que é enfatizado o aspecto mecânico da escrita, em que os alunos devem localizar e copiar do texto informações explícitas, fragmentadas, ordenadas na mesma seqüência em que aparecem no texto. O que fundamenta essa prática é uma visão de “texto como

repositório de mensagens e informações” (Kleiman, 2004, p.18). O papel do leitor é simplesmente “extrair essas informações através do domínio das palavras que, nessa visão, são o veículo das informações” (Kleiman, op. cit.). Da mesma forma, a estrutura interacional entre professora e alunos no enquadre “correção das respostas” não promove a discussão do texto e não leva os alunos a explicitarem os motivos que os levaram a dar respostas diferentes daquelas esperadas pela professora. Quando “erra”, o aluno deve refazer sua resposta, copiando a resposta correta do quadro. O que se verifica, enfim, é que “a prática tanto da língua oral como da língua escrita se transforma num exercício mecânico e repetitivo, carente de todo conteúdo semântico-pragmático e valor comunicativo”, conforme Hamel (1989, p 24) também constata em suas pesquisas em salas de aula no México.

Essa visão de texto como “depósito de informações” (Kleiman, op. cit.) e o leitor como sujeito passivo que apenas extrai as informações do texto fundamentam também as atividades com o texto nas aulas de Ciências.

**Excerto 43: Prova de Ciências (Diário de campo, 30/06/05)**

Às 8h12min Guilherme diz ter terminado a prova. A professora pede que ele leia toda a prova novamente antes de entregá-la. Depois Ângelo e Leandro também terminam. A professora recolhe as provas e observa o que os alunos tinham feito. Ela, então, traz a prova até mim, indignada, e me mostra a primeira questão da prova, dizendo: “todos fizeram assim”. Eu li a questão e, na primeira lida, não vi onde estava o erro. Só depois percebi que na 1<sup>a</sup>. questão a professora havia perguntado o nome dos sentidos (Escreva o sentido pelo qual percebemos o cheiro de uma flor, por exemplo) e, na 2<sup>a</sup>, ela queria saber o nome dos órgãos dos sentidos. Os alunos responderam com que órgão do corpo sentem, por exemplo, o cheiro, e não olfato etc. Como ela me perguntara o que fazer, dei a ela a sugestão de devolver a prova, já que os demais alunos ainda a estavam fazendo, e pedir aos alunos que verificassem bem o enunciado da questão e a palavra “sentido”. Ela, porém, disse que mostraria as provas à diretora. Noto que ela sempre reclama para a diretora do mal desempenho ou comportamento dos alunos. Ela parece sempre insatisfeita e querendo provar que eles são maus alunos e crianças desobedientes.

O excerto acima mostra a primeira reação manifestada pela professora diante da prova de Ciências dos alunos da 4<sup>a</sup>. série. O tópico relacionava-se aos campos sensoriais, tema da aula de Ciências do dia 28/06, passado no quadro sob o título *O corpo humano sente o ambiente*. É natural que a professora ficasse insatisfeita com o mau desempenho dos alunos nas provas, principalmente por ser a prova a única forma de avaliação adotada. É a nota da prova que vale, é a nota da prova que vai definir a nota do boletim.

Minha presença na sala de aula muitas vezes era considerada pela professora como uma ancoragem. Eu era vista como uma colega de profissão que poderia esclarecer dúvidas, dar sugestões e também alguém com quem a professora poderia compartilhar suas angústias. Certamente o fato de ser professora da Universidade de Blumenau, e por isso, representante de uma instituição que forma professores, dava-me um *status* de profissional especializado, como se eu pudesse resolver os problemas do dia-a-dia enfrentados por ela. Essa posição me causava desconforto, embora soubesse que não poderia ser apenas observadora passiva e invisível das aulas. Ao mesmo tempo em que a professora procurava conhecer minha opinião, ela tinha suas próprias convicções e decidia seus passos. Na situação descrita, ela preferiu não dar uma segunda chance aos alunos e manter as provas com os erros para mostrá-las à diretora. Essa era uma atitude recorrente da professora, como transparece na minha reação no diário. Frequentemente ela levava à diretora suas queixas com relação ao mau comportamento dos alunos, às suas dificuldades de aprendizagem. A diretora, que trabalha há anos na escola e é membro da comunidade, tinha sido professora dos alunos até então. As queixas constantes da professora soavam também como uma crítica ao trabalho da própria diretora e à comunidade como um todo, quando o assunto estivesse relacionado à língua alemã e ao modo de vida das pessoas.

No excerto abaixo, pode-se ver o momento seguinte ao descrito no excerto anterior, quando a professora se dirige aos alunos da 4<sup>a</sup>. série para verificar se eles haviam estudado para a prova e se realmente não dominavam o conteúdo.

**Excerto 44: “Tá escrito no caderno de vocês!” (Transcrição de vídeo, 30/06/05)**

01 Professora: tu não estudou? ((dirigindo-se a Guilherme))  
02 Guilherme: (não)  
03 Professora: dá pra vê que tu não estudou (.) você estudou?  
04 ((dirigindo-se a Ângelo))  
05 Ângelo: eu sim  
06 Professora: é:: eu não sei o que vocês estudaram (2.0) pode pegá  
07 o caderno de ciências de vocês que eu quero  
08 vê uma coisa  
09 ((alunos da 4<sup>a</sup>. série tiram o caderno de ciências))  
10 Roberto: professora ( )

11 Amélia: professora professora  
12 ((professora verifica caderno de ciências de Ângelo))  
13 Professora: só um pouquinho Amélia ((lendo o caderno de Ângelo))  
14 (5.0) pode guardá pode guardá que depois eu vou vê  
15 com a dona Ane  
16 (...)  
17 Professora: o::: Guilherme(.) o que que é o o sen/ não (.) deixa  
18 eu vê como tá escrito aqui no caderno de vocês  
19 ((alunos tiram novamente o caderno de ciências))  
20 Professora: deixa eu vê aqui Leandro ((professora pega o caderno  
21 de Leandro, olha-o e vai me mostrar)) ( )  
22 ((professora devolve o caderno a Leandro))  
23 Professora: o Leandro e Guilherme e::: Ângelo (.) na prova de  
24 vocês/no caderno ontem quando a gente fez a revisão  
25 que a gente falou sobre os órgãos dos sentidos (.)  
26 quais são os Órgãos do sentido?  
27 Guilherme: a língua  
28 Professora: a língua  
29 Guilherme: o nariz  
30 Leandro: os olhos  
31 Professora: os olhos  
32 Guilherme: a mão  
33 Professora: a mão  
34 Leandro: aqui a orelha  
35 Professora: é (.) agora me diz uma coisa (.) esses são os órgãos  
36 do nosso sentido né? e quais são o:::/ e qual o  
37 sentido da visão? do:::/ qual é o sentido do::: olho?  
38 (3.0)  
39 Ângelo: visão  
40 Professora: visão e qual é o sentido do::: nariz?  
41 Guilherme: [olfato  
42 Leandro: [paladar  
43 Professora: olfato (--) qual é o senti:::do do:::/ (--) senti o  
44 azedo o amargo?  
45 Ângelo: é::: a língua  
46 Professora: é o órgão do sentido da::: lín/ o sentido da:::/ a

47                    língua é o órgão (.) qual é o sentido da língua?

48    Ângelo:            paladar

49    (...)

50    Professora:        poxa vida, ontem a gente não FEZ a revisão

51                    de tudo isso? (-- ) lá no caderno de vocês não tem/ lá

52                    no caderno de vocês TÁ esCRItO, (.) †PEga o caderno e

53                    vê ali onde começa isso dali Leandro, (.) LÊ

54    Leandro:            alto?

55    Professora:        lê aqui ó, (.) não((dirigindo-se à carteira de

56                    Leandro))aqui aqui ó ((mostrando no caderno o trecho

57                    que ele deveria ler)) lê aqui (-- ) pode lê, (2.0)

58                    ((Luciana entrega sua prova à professora))

59                    o que tu escreveu ali Leandro? ((professora toma o

60                    caderno de Leandro)) olha o que eu escrevi aqui no

61                    caderno de vocês (-- )                    ((inicia a leitura))

62                    os órgãos do sentido recebem estímulo do ambiente

63                    como a luz som calor odor (.)esses estímulos são

64                    transmitido pelo(s) ner::vo(s) (.)ao cérebro onde

65                    será transformada em sensações (.)a visÃO a audição o

66                    olfato o paladar e o tato são os NOS-SOS SEN!TI!DOS

67                    (.) esses são os nossos senTIIdos (.) agora olha ali

68                    visÃO((continuando a leitura)) pela visão podemos ver

69                    co::res as formas o tamanho dos objetos e dos seres e

70                    saber que distância estão de nós (.) nossa visão

71                    depende da luz do ambiente (.) †O Ór::GÃO da visão é?

72    Leandro e

73    Ângelo:            olhos=

74    Professora:        =olhos (.) então qual é o senti::do dos::: dos:::/

75                    do órgão dos/ dos o:::/ o órgão é os olhos qual é

76                    o sentido dos olhos?

77    Leandro:            a visão

78    Professora:        a visão((professora devolve o caderno a Leandro))

79                    (3.0)dois complete (.) MAIS uma vez eu vou te deixá

80                    de castigo porque eu te mandei virá pra frente

81                    ((dirigindo-se a Mônica)) complete o órgão do

82                    olfato é? (-- ) qual é o órgão do olfato?

83 Marcos: ouVido  
 84 Professora: quarta série,  
 85 (4.0)  
 86 Ângelo: audição?  
 87 Professora: qual é o ÓR::gão do olfato?  
 88 Leandro: [nariz  
 89 Professora: nariz (.) qual é o órgão da VI!SÃO!?

No início do segmento acima a professora interroga Guilherme e Ângelo para saber se eles haviam estudado. Depois ela pede que os alunos tirem o caderno de Ciências. Talvez ela quisesse confirmar o conteúdo dado ou verificar se os alunos de fato haviam copiado o conteúdo do quadro. Irritada, a professora manda os alunos guardarem o caderno e avisa que falaria com a diretora sobre o mau desempenho deles na prova. Minutos depois, enquanto os alunos da 2<sup>a</sup>. e 3<sup>a</sup>. série ainda estão ocupados com a prova, a professora passa a interrogar os alunos da 4<sup>a</sup>. série sobre o conteúdo trabalhado. Ela inicia uma pergunta a Guilherme, mas a interrompe e pede novamente para ver o caderno dos alunos. Depois que a professora vê o caderno de Leandro, ela se dirige a mim para mostrar o caderno, como se quisesse provar que o conteúdo fora dado, que ela havia feito a parte dela, mas os alunos não. Depois a professora se dirige novamente aos alunos, lembrando que eles tinham anotações do tópico no caderno e que na aula do dia anterior haviam feito revisão do conteúdo para a prova. A revisão a que a professora se refere foi uma revisão oral, com perguntas e respostas orais. Ela pergunta então (linha 26) quais são os órgãos dos sentidos. Os alunos vão nomeando um a um os órgãos e a professora vai repetindo, confirmando a resposta deles, numa estrutura interacional com pergunta-resposta-avaliação (IRA) (Mehan, 1985), semelhante àquela utilizada na aula de revisão do dia anterior. A professora passa então a focalizar os nomes dos cinco sentidos, mas não parece segura quanto à forma de abordá-los, pois ela inicia a pergunta (linha 36), hesita e a reformula várias vezes, até chegar à pergunta: “*qual é o sentido do olho?*”. Essa mesma hesitação pode ser percebida em outras três passagens do segmento (linha 43, linha 46, linha 74), quando a professora pergunta sobre as funções sensoriais.

Na segunda parte do segmento (linha 50), em que alunos e professora se ocupam da correção oral da avaliação, a professora manifesta seu descontentamento com relação às provas, lembrando mais uma vez que havia sido feita uma revisão. Além disso, ela destaca com veemência o fato de o conteúdo estar escrito no caderno dos alunos. Mais uma vez ela pede que os alunos peguem o caderno de Ciências e pede a Leandro que o leia. Ele não entende se deve fazer uma leitura silenciosa ou se deve ler alto para os colegas. A professora, alterada, vai até a carteira do aluno para mostrar a ele o trecho que ele deveria ler. Como ele não atende prontamente ao pedido da professora, ela toma o caderno de Leandro e pede que os alunos observem o que *ela escrevera no caderno dos alunos* e não o que *ela escrevera no quadro* para os alunos copiarem. Nesse momento, ela se faz agente da ação de escrever (*o que eu escrevi aqui no caderno de vocês*), querendo talvez mostrar que ela, no papel de professora, havia se empenhado em passar o conteúdo de Ciências aos alunos e eles não souberam assumir a contento seu papel de alunos. Ela, então, passa a ler o ponto no caderno dos alunos. Ao concluir a leitura pergunta aos alunos “*o órgão da visão é?*” (linha 71), diante do que Leandro e Ângelo respondem corretamente. Em seguida ela continua a fazer a correção da prova.

Assim como foi mostrado anteriormente com relação aos textos trabalhados durante as aulas de Português, também o texto nas aulas de Ciências é tratado como “depósito de informações”. Basta que o leitor decodifique as palavras para chegar à compreensão do texto. Quando a professora lê um trecho dos apontamentos do caderno de Leandro ela não faz nenhum comentário sobre o conteúdo do texto. A leitura foi feita somente para constatar que o conteúdo estava escrito no caderno dos alunos, que as informações de que eles necessitavam para fazer a prova estavam expressas no texto. Parece que a professora utiliza o texto escrito no caderno dos alunos como uma espécie de álibi para provar sua inocência com relação ao fracasso das crianças na prova: se está escrito no caderno dos alunos é sinal de que o tópico fora abordado em sala de aula e se fora abordado e o aluno não se sai bem na prova a culpa é dele que não estudou, isto é, não leu o ponto um número de vezes necessário para aprender, para responder corretamente às perguntas da prova.

A repetição contínua da leitura dos textos copiados na sala de aula é usada como argumento pela professora para verificar se o aluno já sabe. Esse argumento acaba sendo

incorporado pelos alunos em sua defesa, para mostrarem que estudaram, como pode ser visto no excerto abaixo:

**Excerto 45 “Eu li dez vezes” (Transcrição de vídeo, 30/06/05)**

- 01 Professora: o Lúcio:: você estudou pra prova?  
02 ((Lúcio faz sinal afirmativo com a cabeça))  
03 Professora: Edson, (.) estudou pra prova?  
04 ((Edson faz sinal afirmativo com a cabeça))  
05 Professora: não POde menti  
06 Leandro: eu estudei mui::to  
07 Professora: Edson  
08 Edson: só os peixes eu estudei  
→ 09 Lúcio: eu li dez vezes  
10 (...)  
11 Professora: Vanuza, (.) você estudou tudo?  
12 Vanuza: uhum  
→ 13 Professora: quantas vezes você leu o texto mais ou menos?  
14 Vanuza: ah eu não me lembro mais  
15 Professora: =Luciana,  
→ 16 Luciana: só uma vez que eu li  
17 Professora: só uma vez (.) MÁRcio,  
18 (...)  
19 Professora: Ângelo estudou?  
→ 20 Ângelo: sim três vezes (.) ontem à tarde  
21 Professora: Guilherme  
22 Guilherme: sim  
23 Professora: estudou muito ou pouquinho Guilherme?  
24 Guilherme: pouco  
25 Professora: Leandro  
→ 26 Leandro: eu li cinco vez(es)  
27 Ângelo: eu estUDEI bastan::te

O segmento acima mostra um momento da aula depois que todos os alunos haviam concluído a prova. A professora, minutos antes da pausa, começa a perguntar aos alunos, um por um, se eles haviam estudado. Os alunos procuram explicitar a quantidade de vezes que o texto fora lido em casa e a professora indaga o número de vezes que os alunos leram

o texto. Quanto mais vezes os alunos afirmam terem lido o texto, mais mostram que estudaram. Pela valorização que a professora dá à repetição da leitura (linha 13) pode-se constatar que a concepção que norteia seu trabalho baseia-se na concepção de “leitura como decodificação” (Kleiman, 2004), ou seja, os sentidos não são construídos pelo leitor, mas estão dados no texto, bastando apenas decodificá-los. Em outras palavras, se o aluno sabe ler, no sentido de decodificar, ele deveria saber compreender o escrito (depois de saber o significado das palavras desconhecidas) e mais: deveria saber interpretar as perguntas e encontrar as respostas no texto. O texto é transparente, não é necessário discuti-lo, basta lê-lo, mas não apenas uma vez, quantas vezes forem necessárias. É a repetição e, com ela, a memorização, que levarão o aluno à resposta certa. A aprendizagem se dá, assim, por meio da repetição da atividade de decodificação do texto. Além desse fato, a observação das aulas também permitiu verificar o tratamento didático dado aos conteúdos. A professora trabalhou os tópicos oralmente, sem apoio em outros materiais didáticos e em seguida passou no quadro o texto escrito. Na aula de revisão, a professora trabalhou os conteúdos novamente de forma oral, sem apoio no texto escrito. O único recurso didático utilizado foi a repetição oral.

No excerto “*Tá escrito no caderno de vocês!*”, os alunos responderam às perguntas corretamente em várias passagens, mas isso não é levado em conta pela professora que só dá valor à prova, como um documento escrito que comprova o erro do aluno. Possivelmente o problema dos alunos na prova foi de compreensão das próprias questões. Até mesmo a professora se apóia no texto do caderno dos alunos quando faz as perguntas oralmente a eles, mostrando-se, como já evidenciado acima, insegura ao formular as perguntas.

Em síntese, os registros mostram que as atividades de leitura organizadas pela professora, bem como as interações entre ela e os/as alunos/as durante a realização das tarefas, não contribuem para a compreensão do texto, pois não é considerada a dimensão discursiva do texto e mesmo a dimensão lingüística não é explorada. O leitor, neste caso, sujeito passivo, cumpre apenas o papel de decodificador e de copista, sem que a leitura tenha uma outra função que não seja a de preencher as aulas, ocupando os alunos com

meras atividades escolares para que depois atividades semelhantes sirvam como forma de avaliação.

### 5.3.3 “Isso aqui é um convite”: gêneros discursivos de outras esferas que entram na sala de aula

Houve ocasiões durante o semestre em que outros gêneros discursivos além de narrativas entraram na sala de aula, apesar de não terem sido selecionados pela professora como objeto de estudo. Eles vieram da Prefeitura e Secretaria de Educação, conforme pode ser visto na tabela dos gêneros discursivos da seção *Gêneros do discurso que circulam na sala de aula*, no Cap. 3. Passo a mostrar a seguir, qual o tratamento dado a esses gêneros durante as aulas, a partir do segmento abaixo, que mostra um momento da aula em que a professora se ocupa com a entrega aos alunos de um convite dirigido aos pais.

#### Excerto 46: “Isso aqui é um convite” (Transcrição de vídeo, 30/06/05)

01 Professora: quem terminou de fazê a correção GUARda o caderno (.)  
02 de Matemática  
03 Luciana: o que vamo fazê agora?  
04 Professora: calma agora eu quero que guardem o caderno de  
05 Matemática eu só quero entregá isso daqui(.) tá?  
06 <<acc> senão a gente acaba a aula vocês vão embora e  
07 eu acabo esquecendo> (.)IS::so daqui é um con::vite  
08 tá? (.) ((professora mostra os convites que ela tem  
09 em mãos)) pros pais de vocês (-- ) eles vão LÊ tá?  
10 e se quiserem PARTicipá eles pode i(r) tem o endereço  
11 e a hora tudo certinho tá?  
12 Roberto: o que é isso?  
13 Marcos: =conVite::  
14 Professora: =pra participá das reuniões de revisão do  
15 plano diretor (.) ((lendo)) queremos saber SUA opinião  
16 sobre <<acc> a educação saúde transporte assistência  
17 social e meio ambiente> ((lendo))  
18 Luciana: =a mãe também pode i ou só o pai?  
19 Professora: os PAIS:: tanto o pai quanto a mãe tanto faz (-- )  
20 ((professora começa a entregar os convites))

21                               isso é pra ajudá pra prú o:: pai né,  
 22                               se eles acham o que que precisa ainda melhorá  
 23                               na educação:: na saú::de (--)porque eles podem/ eles  
 24                               vão falá pra contribuí pra melhoria do município  
 25                               ((alunos lêem o convite à medida que o vão  
 26                               recebendo))  
 27    Amélia:                meu pai não vai

O segmento “Isso aqui é um convite” permite que se observe como a professora lida com comunicados, convites vindos da Prefeitura. Inicialmente ela demonstra sua preocupação em entregar os convites aos alunos, já que a escola é o canal de comunicação entre a família e a Prefeitura. Além disso, certamente a Prefeitura, as autoridades/servidores que fariam a reunião esperavam que a escola cumprisse seu papel e fizesse o convite chegar aos pais.

Quando a professora menciona o que vai entregar aos alunos ela diz: “*isso aqui é um convite*”. Os alunos já conheciam esse gênero discursivo, porque era comum que a escola enviasse convites aos pais para eventos festivos. Além disso, já tinha visto algumas vezes circular na sala de aula, no âmbito “não oficial” das interações sociais, convites de aniversário feitos pelos alunos ou preenchidos, desses que podem ser comprados em papelaria para apenas se completar com as informações faltantes. O excerto a seguir mostra o registro de um desses dias em que um convite feito pelos alunos apareceu na sala de aula.

**Excerto 47: Convite de aniversário (Diário de campo, 28/04/05)**

Márcio apareceu hoje na escola com um convite para o aniversário dele no sábado. O convite, escrito pela irmã que está na quinta série e estudou até a quarta (2004) na escola, foi entregue à maioria dos colegas. Dentro da sala, vi quando os alunos estavam lendo o convite e comentando o texto dele. O convite tinha realmente todas as características desse gênero. Um desenho na primeira página e o título “Convite”, dentro um texto com as informações necessárias e um fechamento “Espero você lá!”

Embora Márcio não tenha feito o convite sozinho, ele participou de sua elaboração, tendo inclusive contribuído com os desenhos, o que ele faz muito bem. Como vários colegas tivessem sido convidados, foi necessário fazer vários exemplares do convite. Esse episódio serve para mostrar que os alunos tinham de fato familiaridade com o gênero

convite escrito e o valorizavam, empregando-o em situações em que talvez bastasse um convite oral.

Voltando ao segmento interacional “Isso aqui é um convite”, como foi visto acima, a professora inicialmente não menciona a finalidade do convite, apenas o destinatário, os pais. Talvez por esse fato, Roberto (linha 12), que acompanhara com atenção a fala da professora, não tenha ficado satisfeito com a explicação, o que o levou a perguntar: “*o que é isso?*” A professora decide ler o convite, o trecho principal, de forma rápida, talvez por considerar que não fosse necessário fazer essa leitura, uma vez que estava dirigido aos pais. Mas ela valoriza a transmissão oral da informação, ao se preocupar em comentar a finalidade do convite e ao parafrasear o texto do convite, indicando um exemplo da participação dos pais (*se eles acham o que que precisa ainda melhorá na educação, na saúde*, linhas 22 e 23) e enfatizando a consequência dessa participação (*pra contribuí pra melhoria do município*, linha 24). À medida que os alunos recebiam os convites, faziam a leitura deles individualmente.

Uma outra cena da sala de aula, relacionada à circulação de gêneros discursivos vindos de outros canais, será mostrada a seguir, como forma de se observar como a professora e os alunos lidam com esses gêneros.

**Excerto 48: Mais um convite (Diário de campo, 12/04/05)**

Concluída a correção (embora não por todos), a professora pediu que os alunos guardassem todo o material, tirassem a agenda e a abrissem no dia de hoje para colarem um bilhete aos pais. A professora ia passando em cada carteira, dobrando o bilhete e indicando aos alunos onde eles deveriam passar a cola para o colarem. O aluno Leandro, enquanto a professora ainda estava passando nas carteiras, quis me mostrar como sabia ler e começou a ler em voz alta o bilhete, na verdade um convite. Havia alguns pronomes de tratamento abreviados (V.Sa., Exma. Família) com os quais ele não demonstrou familiaridade. Depois a professora leu o convite para todos, em voz alta. Ela não o explicou. Marcos quis saber o que era conselheiro. Perguntou três vezes, de diferentes maneiras, mas a professora não respondeu. Uma comissão (Comissão de Desenvolvimento da Vila Itoupava) enviara a correspondência aos pais dos alunos, convidando-os a comparecerem a uma reunião, na escola, com o objetivo de escolherem o novo conselheiro do bairro, pessoa que representa a comunidade na Intendência da Vila Itoupava.

A passagem ilustrada no excerto acima mostra, mais uma vez, que comunicados, convites, bilhetes aos pais entram na sala de aula, mas no papel de figurantes, pois não chegam a fazer parte das cenas principais da aula. A professora parece apenas cumprir com

sua obrigação de distribuir os convites aos alunos, tomando o cuidado de que fossem colados na agenda para não extraviarem. O texto do convite em si é apenas lido e se surgem dúvidas, elas não são vistas como relevantes, talvez pelo fato de o convite não se encaixar no plano instrucional da professora.

O convite que a professora tinha em mãos para passar aos alunos constituía um gênero discursivo real, vindo de uma comissão da própria comunidade. Era, portanto, um exemplo de uma prática situada de comunicação, que evidencia uma experiência local de letramento. Partindo do interesse dos alunos, conforme pôde ser observado nas atitudes de Leandro e de Marcos, a professora poderia ter explorado aspectos desse gênero discursivo e ter relacionado o letramento da comunidade ao da escola.

Dando continuidade à discussão sobre os gêneros discursivos que circularam no âmbito da sala de aula vindos de outras fontes, será apresentada mais uma seqüência interacional, ocorrida logo em seguida do segmento “Isso aqui é um convite”, exposto anteriormente. O excerto se refere a um momento da aula em que a professora procura chamar a atenção dos alunos para um novo tópico: a meningite.

**Excerto 49: “Se abri a janela daí não ganha essa doença” (Transcrição de vídeo, 30/06/05)**

01 Professora: e vocês SAbem que cada vez que chega um inver::no é  
02 uma grande preocupação né? por causa de uma doença  
03 chamada meningite (.) então o que nós podemos fazê  
04 pra evitá a meningite tá? aqui vocês tão levando pra  
05 CA::SA tá, (--) um um folderzinho ((mostrando-o aos  
06 alunos)) tem algumas ã::/ tem explicação tá? (.) vocês  
07 tão vendo aqui ó um um desenho (--) ((Amélia se  
08 levanta e se aproxima da professora para ver o  
09 desenho))tem o quê? uma?/ =senta lá Amélia/  
10 Alunos: =janela  
11 Professora: janela (.) então assim ó ↑A::bra a janela né? (.)  
12 Amélia: =professora  
13 Professora: =porque abrin::do a janela vai evitá que as pessoas  
14 peguem meningite tá, porque o ar precisa circuLÁ  
15 Amélia: [professora (.) professora  
16 Professora: a mesma/ Amélia eu estou falando,/

17 Mônica: É Amélia,  
18 Professora: a mesma coisa quando a gente tá com uma gripe ou com  
19 alguma coisa se a gente fica num ambiente FEchado  
20 com outras pessoas aquele vírus acaba pegando em  
21 outra pessoa  
22 Amélia: ( )  
23 Professora: e a gente não consegue vê os vírus né, (.)e:: a gente  
24 acaba ficando doente (.)  
25 Mônica: [↑E acaba pasSANDo pros outros,  
26 Professora: [e a meningite é uma doença  
27 mui::to perigosa que pode até causá a morte  
28 Marcos: [NÃO POde abri as janelas?  
29 Professora: ↑DE::ve abri as janelas  
30 Roberto: se abri a janela aí não ganha essa doença  
31 Professora: então olha aqui ó eu vou sorteá (.) tá? e::: porque  
32 não tem pra todos (.) e::: então eu vou marcÁ um  
33 número aqui na minha folhinha  
34 Mônica: ah::: ((em tom de reclamação))  
35 Alunos: ah:: não ((insatisfação geral))  
((falas simultâneas, incompreensível))  
36 Márcio: eu já não vou ganhá  
37 Leandro: eu também não  
38 Amélia: eu tenho sorte porque eu ganhei na rifa ( )  
39 Vanuza: eu não tenho sorte  
40 Luciana: eu nunca nunca tinha sorte ((falas simultâneas))

A professora havia recebido, nesse dia, além do convite para ser entregue aos pais, folhetos informativos e ilustrados e um cartaz sobre a meningite, vindos da Prefeitura para servir de apoio à campanha contra a doença que deveria ser feita nas escolas. No início do segmento, antes de citar o tópico meningite, a professora procura articular o tema com o inverno, chamando a atenção dos alunos para o início da estação e a conseqüente preocupação com a doença. Em seguida ela encaminha sua fala para a prevenção (*então o que nós podemos fazê pra evitá a meningite?*), além de destacar o desenho e o *slogan* (*abra a janela*) que serviu de mote à campanha. Na linha 18, a professora estende a idéia da

prevenção (abrir as janelas), citando a gripe e o fato de a doença ser transmitida por um vírus, ressaltando tratar-se de doença muito perigosa “*que pode até causá a morte*”. Marcos (linha 28) parece não ter acompanhado toda a explicação da professora e interrompe o turno dela para perguntar se não se pode abrir as janelas. A professora é enfática: “*deve abrir as janelas*”. Roberto, então, resume: “*se abri a janela então não ganha essa doença*”.

A partir daí, a professora se ocupa em explicar como vai proceder com a entrega dos folhetos, uma vez que ela não tinha uma quantidade suficiente para todos os alunos. Ela decide fazer um sorteio, o que desagradou os alunos que afirmam não terem sorte. A professora passa a realizar o sorteio. Quando a professora havia distribuído todos os folhetos, percebeu que apenas Marcos não havia recebido. Ela, então, entrega o cartaz a ele, o que gerou protestos dos demais. Alguns alunos jogaram o folheto no chão, Vanuza disse que jogaria o dela no lixo (*eu vou jogá o meu no lixo*), Luciana disse que não queria ler o folheto (*eu não quero lê isso*). Depois de 7min e 15segundos, tempo que durou o sorteio e a entrega dos folhetos, a professora pediu que eles os guardassem.

Os procedimentos adotados pela professora para abordar o tema meningite por meio da oralidade parecem ter atingido o objetivo principal da campanha: alertar as crianças para a necessidade de prevenção. No entanto, se for considerado o rico material que ela tinha em mãos, pode-se dizer que a professora perdeu uma valiosa oportunidade para transpor a prática de leitura como mera atividade escolar e fazer uma leitura na sala de aula que fizesse sentido, que trouxesse informações importantes aos alunos, inclusive ressaltando o nome da doença, que parecia ainda não ter ficado claro para os alunos (*se abri a janela então não ganha essa doença*, linha 30). A conversa inicial que a professora teve com os alunos teria servido de preparação para a leitura do folheto como enquadramento do tópico. A leitura do folheto, por sua vez, proporcionaria a ampliação e discussão do tema, com base no texto escrito. Afinal, qual seria o papel da escola se ela não for capaz de introduzir as crianças no mundo da escrita, da cultura letrada por meio de diferentes gêneros que circulam socialmente? A professora não vê as possibilidades de uso desses gêneros discursivos que acabam aparecendo na sala de aula por outros caminhos, fora do seu planejamento. Apenas o texto (fragmentos de texto) do livro didático pode servir de base

para o seu trabalho pedagógico, como objeto de estudo. O que talvez seja mais grave é que a atitude da professora, a opção pelo sorteio sem que o pôster tivesse sido lido e explorado, teve um efeito contrário ao supostamente desejado, isto é, que as crianças lessem o pôster em casa. Os alunos não consideraram justo que o colega tenha ficado com o cartaz e se desmotivaram para fazer a leitura do folheto.

Além do convite e dos folhetos, houve ainda outros gêneros discursivos que entraram na sala de aula via Prefeitura/Secretaria de Educação. No dia 14 de março, a diretora entrou na sala para entregar as novas agendas escolares aos alunos durante uma aula de Português em que os alunos se ocupavam com o tópico gramatical famílias de sílabas. Além das agendas, eles costumam receber da Prefeitura todo o material escolar (cadernos, lápis, caneta, cola etc.) necessário para o ano letivo. A chegada das agendas alegrou as crianças, que logo passaram a manuseá-las com cuidado e interesse. A diretora pediu à professora que ela orientasse os alunos no preenchimento do formulário de abertura da agenda, no qual os alunos deveriam escrever dados pessoais e informações sobre a escola. A professora, porém, considerou melhor os alunos deixarem para preencher o formulário em casa e solicitou que eles guardassem a agenda na mochila. Além do formulário, como a maioria das agendas desse gênero, havia um texto literário de abertura e várias outras informações. A professora não deu valor à chegada das agendas e não quis explorá-las com os alunos. Em vez disso, ela preferiu dar continuidade ao seu trabalho com as sílabas, perdendo, assim, uma oportunidade de empregar a escrita na sala de aula para atender a uma necessidade real de uso: o preenchimento de um formulário, tarefa bastante presente em diferentes práticas sociais de uso da escrita em situações do dia-a-dia fora da escola. Talvez por esse motivo, por considerar que esse gênero (formulário, ficha cadastral) tenha bastante circulação em outras esferas, a professora acredite que ele não precisa servir de objeto de estudo ou de manuseio dentro da sala de aula.

Esses episódios descritos acima mostram que o material escrito oriundo de outras fontes, que não seja o livro didático, tem pouco valor e só entra na sala de aula por influência de órgãos externos. Ao mesmo tempo, pode-se dizer que o surgimento de outros gêneros discursivos na sala de aula, não eleitos para o trabalho pedagógico, praticamente não afeta a organização do plano didático da professora. Além disso, é preciso registrar que

a escola recebe diariamente o Jornal de Santa Catarina, um dos jornais de maior circulação no Estado e no Vale do Itajaí. No entanto, ele não está acessível aos alunos e apenas em uma ocasião ele entrou na sala de aula, quando as crianças haviam participado de um desfile de Páscoa promovido pela Prefeitura nas principais ruas do centro da cidade. O jornal publicara uma foto das crianças da escola para ilustrar a matéria. Quer dizer, o fato de a escola dispor de um conjunto de materiais ricos e diversificados (biblioteca com livros de consulta, literatura infantil, dicionários, jornal, CDs etc.) não significa automaticamente que eles estarão à disposição dos alunos. Na verdade é o professor quem decide que materiais serão utilizados, com que objetivos, como e quando. E se para ele esses materiais não são indicados para o seu projeto pedagógico, eles continuarão sendo enviados pela Secretaria de Educação, sem, contudo, chegarem aos alunos. Não basta, portanto, empregar recursos na compra de materiais sem investir na formação em serviço dos professores.

#### **5.3.4 “Circule os substantivos próprios”: o texto como conjunto de elementos gramaticais**

Além da concepção de texto como “repositório de mensagens e informações” (Kleiman, 2004) que norteia a ação pedagógica da professora, o texto também serviu como “pretexto” para o tratamento de aspectos gramaticais.

##### **Excerto 50: “Circule os substantivos próprios” (Transcrição de vídeo, 11/07/05)**

01 Professora: número dois (.) CIRcule os substantivos próprios (.)  
02 se no texto apareceu UM substantivo (.) vamo supor::  
03 ãh Rosa (.) se lá no texto aparecê CINco vezes o meu  
04 nome ROsa vocês vão tê que sublinhá as cinco ve::zes  
05 o meu nome= entenderam?  
06 Mônica: ahã  
07 Professora: =se aparecê uma vez só é uma vez só (.) os  
08 substantivos próprios (.) circulá é passá um círculo  
09 ao/ em volta (.) ↑PAS:sem com LÁpis de esCRE!VÊ!  
10 porque se tiver errado dá pra apagá tá, (.) e o  
11 número TRÊS vocês vão lê o texto e vão pegá



Da fato, como pode ser confirmado nos registros da pesquisa, o ensino de gramática se confunde com a nomeação e o reconhecimento das categorias gramaticais, como aliás outros estudos já indicaram (vide Neves, 1990). Esse ensino, entretanto, da forma como vem sendo ministrado, não contribui para que os alunos se tornem falantes e escritores competentes para enfrentar as necessidades de comunicação em diferentes esferas sociais de utilização da língua. A escola propicia ao aluno uma relação estéril com a escrita, em que ela perde os vínculos com a interação social entre sujeitos discursivos, como se dá no mundo extra-escolar.

### **5.3.5 “Professora, é pra escrever uma história ou um texto?”: produção textual na sala de aula**

Como já mencionado na seção *Panorama das aulas*, Cap. 3, durante todo o semestre em que estive em campo, os alunos tiveram apenas três aulas de produção textual, o que evidencia a priorização do trabalho com elementos gramaticais e com o “estudo” de texto, numa concepção de texto como “depósito de informações” como apontado anteriormente. Passo a abordar a primeira atividade de produção de texto, ocorrida no dia seis de junho.

#### **Excerto 51: “É pra escrevê uma história ou um texto?” (Transcrição de áudio, 06/06/05)**

01 Professora: como vocês já leram desde o começo do ano VÁrios  
02 livrinhos né, (.) (contaram-se) várias historinhas(.)  
03 hoje (.)eu vou entregá pra vocês uma fo::lha (.)  
04 primei::ro nós vamos fazê o nome da [esco::la  
05 Ângelo: [ah, não,  
06 Professora: aí DE::pois a gente vai colá uma figura=  
07 Mônica: =ah, ja,  
08 Professora: CA::DA um vai recebe(r) uma figura diferente(.)  
09 vocês vão observar BEM:: esta figura (--)  
10 olhar(--)vão PEN::sar (.)  
11 <<p> aí depois vão formá uma história sobre aquela  
12 figura;>  
13 Meninos: YES,

14 Professora: alguém tem alguma dúvida?

15 Leandro: =não

16 Mônica: não

17 Menino: não

18 Professora: Roberto

19 Roberto: eu:: olhei no::

20 [sábado (.)de noite um:: DVD que veio da Alemanha

21 Ângelo: [pode escrevê uma história?

22 Professora: ah é, ((dirigindo-se a Roberto))

23 Roberto: [só de música

24 Ângelo: [o professora, o professora,

25 Professora: <<rindo> aí tu tens [que conversá com a dona

26 Maristela então> ((dirigindo-se a Roberto))

27 Ângelo: [é pra escrevê uma história

28 ou um texto?

29 Menino: uma história

30 Ângelo: é pra escrevê uma HISTÓRIA ou um texto?

31 Professora: história (ou) um texto;

32 Leandro: =é a mesma coisa

33 Ângelo: tem um grilo

34 Professora: o quê?

35 Ângelo: um grilo tem lá em cima ((apontando para o teto))

36 ((falas simultâneas))

37 Leandro: o professora, é a mesma coisa

38 Ângelo: meu, **der is groß**,

39 ele é grande

40 Guilherme: **(hat zwei) né**,

41 tem dois ((outras falas incompreensíveis))

42 Leandro: **guck nach vorne**

43 olha pra frente

44 ((falas simultâneas em alemão entre Ângelo, Guilherme

45 Leandro e Roberto))

No segmento “*É pra escrevê uma história ou um texto?*”, a professora dá início à etapa de preparação da aula em termos instrumentais. Ela lembra que os alunos já leram “vários livrinhos”, “várias historinhas” até então. A professora se refere aos livros de

literatura infantil fornecidos pela Biblioteca Itinerante que os alunos tomam emprestado para lerem em casa, além dos textos estudados durante as aulas de Português. Em seguida ela se ocupa com a explicação dos procedimentos operacionais (*eu vou entregar pra vocês uma folha, primeiro nós vamos fazer o nome da escola*), sem ainda explicitar a natureza da tarefa proposta. Pelas pistas de contextualização (Gumperz, 2002) dadas pela professora (linhas 2 e 3), Ângelo certamente já prevê que tarefa eles deverão realizar e manifesta uma atitude negativa (*ah! não*). A professora continua a explicação dos procedimentos, avisando que cada aluno receberá uma figura para colar na folha. Mônica mostra seu entusiasmo diante do que virá (*ah! já*). Em outros segmentos interacionais já foi possível constatar que a menina em geral se alinha em favor da professora. Quando a professora pergunta aos alunos se ficou alguma dúvida, alguns alunos respondem que não e Roberto levanta a mão. A professora então nomeia Roberto para falar, mas ele inicia um novo tópico. Ele conta que havia assistido a “*um DVD que veio da Alemanha*” (linha19). Apesar de a fala de Roberto não se relacionar ao tópico da aula, a professora mostra interesse em ouvi-lo, enquanto Ângelo sobrepõe seu turno ao de Roberto para fazer uma pergunta relacionada à atividade (linha 21). Roberto continua o diálogo com a professora sobre o DVD, que para ele parecia algo muito especial que merecia ser contado para a professora. A menção à Alemanha na fala de Roberto parece inserir-se na memória histórica dos membros da comunidade, evocando, implicitamente, os discursos construídos sobre a imigração e toda a carga de significados produzidos sobre as experiências vivenciadas pelos imigrantes e seus descendentes em terras brasileiras. Falar da Alemanha remete, de alguma forma, à identidade do grupo teuto-brasileiro.

Enquanto isso, Ângelo volta à sua pergunta. Desta vez ele quer saber se eles deveriam escrever uma “*história ou um texto*” (linha27). A professora continua sustentando o piso conversacional com Roberto e, diante da experiência que ele narra, ela sugere, em tom de brincadeira, que ele deveria falar comigo, já que o assunto em questão eram músicas alemãs. Um aluno reage à pergunta de Ângelo, afirmando que era para escrever uma história. Essa foi, na verdade, a palavra empregada pela professora na etapa de preparação da atividade, quando ela apresentou a tarefa de expressão escrita (linha 11). Ângelo ainda insiste em sua pergunta (linha 30) e a professora responde inicialmente história, mas em

seguida também fala em texto. Não fica claro se ela responde “*história (ou) um texto*”. Leandro esclarece imediatamente a fala da professora: “*é a mesma coisa*”. A professora não faz mais nenhum comentário sobre a dúvida de Ângelo relacionada à distinção entre história e texto. Não fica claro o motivo da pergunta do menino, o que ele entendia por história e por texto. Mas ele mesmo parece satisfeito com a resposta da professora, pois já volta sua atenção a um grilo que havia aparecido na sala. Leandro, no entanto, espera confirmação da professora sobre sua afirmação de que ambas as palavras significam “*a mesma coisa*” (linha 37). A professora, porém, ignora a pergunta de Leandro, enquanto os meninos se ocupam com o grilo. Ao perceber o grilo na sala (linha 33), Ângelo anuncia em português “*tem um grilo*”. Após as falas simultâneas, Ângelo (linha 38) continua observando o grilo, mas alterna para o alemão para comentar o tamanho do inseto. A conversa sobre o grilo segue em alemão e passa, então, à esfera não-oficial da aula, na configuração interacional alunos/as → alunos/as, pois quando alternam para o alemão, os alunos constroem “zonas de refúgio” e, com isso, acabam excluindo a professora como parceira da interação, como já citado no Capítulo 4.

As experiências que os alunos haviam tido até então durante as aulas de Português se resumiam a atividades de cópia e ao suposto estudo do texto, ou a atividades gramaticais em que o texto era utilizado para a localização de elementos gramaticais, isto é, sublinhar substantivos, tipos de frases, palavras monossílabas etc. Os gêneros usados nessas atividades eram breves narrativas, algumas parecendo apenas fragmentos de contos, contidos em livros didáticos. Além dessas atividades, os alunos puderam, extra-classe, ler contos e fábulas, charadas e adivinhações em livros de literatura infantil. Talvez a dúvida de Ângelo se relacionasse exatamente à oposição texto usado na sala de aula vs. contos dos livros de literatura infantil. O texto estaria, assim, relacionado ao plano da estrutura e a história, mais ao plano do conteúdo. É possível que ele, como aluno da 4<sup>a</sup>. série, tenha percebido a diferença entre esses dois gêneros com os quais eles tiveram contato durante o semestre. Para a professora, porém, tudo era texto ou história, já que o tratamento que era dado a eles era o mesmo: o texto como depósito de informações, como foi demonstrado em outros excertos. A insistência de Ângelo (linhas 21, 24, 27-28 e 30) mostra a necessidade de o menino esclarecer o que parece crucial em toda produção textual: saber que gênero

discursivo elaborar. Sem compreender a tarefa envolvida na atividade de linguagem não há como executá-la.

Ainda durante a preparação da atividade, a professora dá instruções aos alunos quanto à colagem da gravura na folha e ao preenchimento do cabeçalho (data, nome da escola, nome da diretora, nome da professora e nome do aluno). Depois ela se ocupa em orientar os alunos na realização da tarefa, como pode ser visto no excerto abaixo.

**Excerto 52: “Eu já fiz o título” (Transcrição de áudio 06/06/05)**

- 01 Professora: aí depois que vocês colaram o desenho vocês vão  
02 Observa(r) BEM::: a figu::ra  
03 Guilherme: o profe/ isso aqui tem/  
04 Professora: [depois que vocês observaram BEM a  
05 figura vocês vão pensá que histÓria vocês vão formá  
06 (.) qual é o título que vocês vão dá PA:::ra  
07 essa história; (--) tá?  
08 Guilherme: isso são (várias linhas) várias né,  
09 ((falas simultâneas e barulho))  
10 (...)  
11 Professora: tá (.) quem já colou (3.0) pensa um título que vai dá  
12 (.) pode fazê o título e pode fazê a história  
13 Marcos: EU já fiz o Título  
14 Professora: tá (.) †SEM conVERsa pra fazer certo, olhe a  
15 pontuação, frases bonita,  
16 ((falas simultâneas, barulho continua))  
17 Professora: deu? cada um tem que fazê o seu e pensá

A professora se preocupa em deixar claro que, antes de iniciarem a escritura do texto, os alunos deveriam observar com muita atenção a figura que cada um recebera, pensar numa história que poderiam criar e no título para a história. Não há nenhuma preocupação em explicitar em que consiste o gênero discursivo “história”. Certamente a professora pressupõe que esse é um conhecimento geral de todos os alunos, não havendo, assim, necessidade de dar explicações sobre isso, pois falar em escrever uma história na escola parece dispensar qualquer tipo de esclarecimento, apesar das perguntas de Ângelo. A

única referência que ela faz, de forma vaga, ao que ela considera “história” foi num outro momento da aula, quando Guilherme comunica que seu texto estaria pronto e a professora diz: “*eu já vou ali olhá (.) quero vê se tem começo tem meio e tem fim*”. Quer dizer, para a professora, uma história parece se resumir num gênero discursivo que tem começo, meio e fim.

No segmento “Eu já fiz o título” Guilherme demonstra sua preocupação com a quantidade de linhas que uma história deveria conter. Essa mesma preocupação ressurge ainda no momento da produção textual, quando os alunos contam o número de linhas que já teriam escrito e anunciam aos colegas. Márcio chega a dizer a Edson (ambos alunos da 2<sup>a</sup>. série) que o texto dele parecia de um aluno do pré-escolar, porque só tinha quatro linhas, enquanto Vanuza, orgulhosa, afirma que o texto dela continha 33 linhas. Por meio do contato com textos na sala de aula e outras produções de texto que os alunos provavelmente já realizaram no ano anterior (no caso os alunos da 2<sup>a</sup>. série) e nos anos anteriores (os alunos da 3<sup>a</sup>. e 4<sup>a</sup>. série) na escola, os alunos tinham uma idéia do número mínimo de linhas que uma produção textual deveria ter para ser considerada como tal.

Ainda nessa seqüência, a professora determina e acompanha os passos da tarefa (linhas 11 e 12), procura ainda engajar todos os alunos na produção textual (linhas 14 e 17) e lembra alguns aspectos que devem ser observados durante a escritura para “*fazê certo*”. Ela destaca o cuidado com a pontuação e a formulação de “*frases bonita*”, sem, porém, explicitar o que ela entende por frases bonitas.

Os alunos engajaram-se na produção da história e ocuparam-se com essa tarefa até depois da hora da pausa.

**Excerto 53: Produzindo uma história (Diário de campo, 06/06/05)**

Os alunos se empenharam na produção de seus textos. Houve muito interesse em escrever uma história que não tivesse apenas algumas linhas. (...) Também observei que um ajudava o outro quanto aos problemas de ortografia e também com relação ao encadeamento do texto. Para quem recebeu tão poucas instruções para a produção textual e escreve tão pouco além de cópias, acho que eles foram muito bem na atividade.

Antes da pausa para o lanche, a professora inicia uma nova etapa da fase instrumental da aula, em que os alunos deveriam ler seus textos aos colegas, como pode ser observado no excerto a seguir.

**Excerto 54: “O galo” (Transcrição de áudio, 06/06/05)**

01 Professora: o Guilherme né Guilherme, já foi o primeiro que  
02 terminou já leu também Guilherme?  
03 Guilherme: sim  
04 Professora: pode i(r) lá na frente lê pra todos os teus colegas  
05 BEM alto, bonito,  
06 ((alunos falam alto, incompreensível))  
07 Professora: só um pouquinho Guilherme (.) o::: Márcio (.) Márcio  
08 (.) o Guilherme tá lá na frente pra lê  
09 Márcio: =mas eu tô lendo agora  
10 Professora: tá mais daí tu lendo com a ( ) em voz alta (.)  
11 então tu espera um pouquinho que depois eu dou um  
12 tempo pra ti lê (.) vamos ouvi primeiro a história do  
13 Guilherme?  
14 Menino: professora ( )  
15 ((professora dá atenção ao aluno))  
16 Guilherme: posso começá?=  
17 Marcos: =NÃO  
18 Ângelo: coMEça,  
19 ((professora continua ocupada com o aluno))  
20 Marcos: vamo Guilhaer::me:: coMEça,  
21 Guilherme: o professora Ro::sa::  
22 Professora: bem alto Guilherme  
23 Guilherme: o galo (.) era uma vez um galo que queria  
24 pegar uma galinha (.) certo dia ele pegou  
25 a galinha e enton deu uma briga grande (.)  
26 o galo venceu dessa grande briga (.)  
27 depois da briga a galinha ficou machucada (.)  
28 doeu MUIto MUIto até que a galinha ficou de novo boa  
29 Professora: tá bom Guilherme  
30 Márcio: eu quero i professora (.) posso eu?  
31 Professora: não agora nós vamos fazê a nossa oração  
32 e vamo pro lanche  
33 ((falas simultâneas, muito barulho))  
34 Márcio: professora posso eu lê depois?  
35 Professora: depois pode

Durante o processo de produção, cada aluno vai escrevendo a seu ritmo. Como houvesse alunos de 2<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série envolvidos na mesma tarefa, é natural que os da 4<sup>a</sup>. série, como o aluno Guilherme, terminassem antes dos alunos da 2<sup>a</sup>. série. Embora nem todos tenham concluído a tarefa, a professora resolve introduzir um novo enquadre, leitura das histórias, e solicita a Guilherme que ele se dirija à frente da sala para fazer a leitura (*bem alto, bonito*) aos colegas. Diante, porém, do barulho dos alunos, a professora, procura engajar as demais crianças nessa etapa da aula e chama a atenção de Márcio (linha 07), avisando que o colega Guilherme já estava na frente da sala para ler seu trabalho. Márcio reage imediatamente ao pedido implícito de silêncio da professora, com o operador argumentativo “mas”, alegando que estaria lendo, isto é, se o colega já havia terminado o texto, ele precisaria ainda revisar seu trabalho, o que ele fazia lendo seu texto em voz alta. A professora tenta mais uma vez engajá-lo em seu enquadre (leitura das produções textuais) com o argumento de que daria a ele mais tarde tempo para concluir seu texto. Ela ainda em tom de pergunta, convida: “*vamos ouvir primeiro a história do Guilherme?*” Em seguida a professora ainda é solicitada por um aluno e se ocupa com ele, enquanto Guilherme pergunta se pode iniciar a leitura. Ele espera a confirmação da professora. Os demais colegas parecem já engajados no enquadre e incitam o colega a começar a leitura. Guilherme chama a professora mais uma vez, nomeando-a, ao que ela dá então o sinal para ele iniciar a leitura: “*bem alto Guilherme*”. Guilherme acata o pedido e lê seu texto em voz alta e clara. Ao final, ele ouve a avaliação da professora: “*tá bom*”. A professora já havia avisado a Guilherme que ela queria ver sua história para verificar se tinha começo, meio e fim. Guilherme parece ter atendido a essa expectativa da professora, quando usa expressões típicas dos gêneros escritos contos e fábulas: “*era uma vez*” (linha 23) para marcar o início do conto, “*certo dia*”(linha 24) para dar início ao desenvolvimento da trama e “*até que a galinha ficou de novo boa*” (linha 28) para finalizar seu texto. Isso mostra a familiarização do aluno com esses gêneros discursivos, embora seu texto careça de mais elementos para compor o enredo e tornar a trama mais consistente e atraente.

Assim como no segmento acima, em várias outras aulas, as atividades coletivas como correção da tarefa de casa, de exercícios, de perguntas sobre textos estudados eram iniciadas sem que todos os alunos as tivessem concluído. Quando a correção exigia cópia

da resposta certa do quadro, frequentemente alguns alunos da 2<sup>a</sup>. série não chegavam a participar da correção, eles apenas copiavam a tarefa já com a resposta dada pela professora. A especificidade de uma classe multisseriada, em que a heterogeneidade alcança uma dimensão ainda maior do que em classes de apenas uma série, não é reconhecida e considerada nos procedimentos didáticos da professora. Na atividade descrita acima, o aluno Márcio reivindica seu tempo para poder concluir a tarefa e, em seguida, mostra-se bastante interessado em apresentar aos colegas o resultado de sua produção (linhas 30 e 34).

O excerto abaixo mostra o momento em que Márcio lê sua história à classe, no reinício das atividades depois da pausa.

**Excerto 55: “Os gatinhos bonitos” (Transcrição de áudio, 06/06/05)**

01 Professora: aGOra (--) o Guilherme já leu (.) Guilherme entrega  
02 sua folha pra (dona Rosa) corrigi  
03 Amélia: ( )folha?  
04 Professora: essa eu já vou recolhê Amélia  
05 Márcio: eu já queria fazê ↑MAIS  
06 Professora: então vamo vê (.)tu terminou:: Márcio?  
07 então vem fazê a leitura Márcio (.)eu quero  
08 que os OUtros esCUtem BEM o que ele leu  
09 Márcio: os/  
10 Professora: [só um pouquinho/ Amélia e Luciana agora também  
11 vão prestá atenção tá?  
12 Roberto: [o professora, o professora eu posso lê  
13 depois do Márcio?  
14 Professora: tá  
15 Márcio: =os gatinhos bonitos (.) era uma vez (.) qua-tro  
16 gatinhos mui-to felizes (.)  
17 os gatinhos gostavam gos::tam de ( )  
18 ((barulho de carteiras)) cada coisa engraçada  
19 e eles gostam de cavar na areia (.) brin-car na no  
20 barbante e gostam de brin-car na grama (--) e gostam  
21 de brincar dentro da casa (.) e gostam de comer

22 lin-güi-ça e gosta (.) gosta de comer rato<sup>106</sup> ratos e  
 23 gosta de comer (.) peixes (.) e gosta de comer (1.5)  
 24 car-ne e gosta de comer bolo e gosta de (.) comer  
 25 ma-car-ron e gosta de comer (.) raçon e gosta de  
 26 comer arroz e aipim  
 27 Guilherme: MEU, sempre e gosta de e gosta de e gosta e gosta  
 28 Professora: [a tua  
 29 história tá boa só que tu repetisse TANTA palavra  
 30 tantas palavras a::gosta em vez de colocá eles  
 31 gostam e:: podias colocá assim ó eles gostam de comer  
 32 arroz (.)VÍRrgula macarrão VÍRgula (.)  
 33 ratos VÍRrgula ração vírgula car::ne (.) tá?  
 34 e por último vamos supor que eles gostariam/  
 35 que gostam de comê::: feijão E feijão ponto final tá?  
 36 (.) mas hoje tu deixa assim que a dona Rosa depois  
 37 faz uma anotação tá? a PRÓxima vez que você fIZER::  
 38 então não precisa eles gosta/ ele gosta de comer  
 39 carne (.) ele gosta de comer arroz ele gosta  
 40 de comer feijão

No início do segmento, a professora Rosa se ocupa em organizar as atividades, a fim de continuar a aula de leitura das produções textuais dos alunos. Ela se dirige a Márcio para certificar-se de que ele havia concluído seu texto e solicitar que ele vá até a frente da sala para lê-lo. Roberto sobrepõe sua fala à da professora para pedir que ele seja o próximo a ler. Tanto Márcio como Roberto se auto-selecionam para fazerem a leitura. Na seqüência da aula, também outros alunos manifestaram seu interesse em ler seu texto aos colegas. Essa era certamente uma oportunidade importante para que eles encontrassem leitores/ouvintes, enfim, interlocutores para seus textos, além da professora. Márcio lê seu texto, em que ele cita “*cada coisa engraçada*” que os gatinhos são capazes de fazer e vários alimentos que gostam de comer. Concluída a leitura, Guilherme toma o turno para criticar a freqüência com que o colega usou a expressão “e gosta de”. A professora em nenhum momento abre espaço para que os alunos façam comentários, críticas aos textos

---

<sup>106</sup> O fonema /R/ das palavras *rato*, *ratos* e *arroz* foi produzido por Márcio como [r].

dos colegas. Mas a repetição da conjunção “e” e do verbo “gostar” devem ter chamado a atenção de Guilherme para que ele logo se manifestasse. A professora então toma o turno, sobrepondo-o ao de Guilherme e primeiro faz uma avaliação geral positiva do texto do menino: “*a tua história tá boa*”(linha 28). Depois ela ratifica o comentário de Guilherme e indica como o aluno poderia melhorar seu texto usando vírgulas.

Ao promover a leitura dos textos produzidos pelos alunos, a professora abre espaço na sala de aula para a voz e a escrita das crianças, fato que motivou os alunos a se engajarem na atividade de leitura e a disputarem um lugar para a apresentação do seu texto. Embora a principal interlocutora dos alunos continuasse sendo a professora, a quem caberia oficialmente comentar o texto oralmente e depois corrigi-lo, sempre pode ocorrer o inesperado, já que o “*script*” da aula não vem pronto, vai se construindo na interação, como postula Erickson (1982). Daí a intervenção de Guilherme, o que talvez tenha levado a professora a se posicionar de forma mais específica diante do texto de Márcio. A maioria dos demais comentários da professora quanto aos textos lidos foram lacônicos: “*tá bom*”; “*tá, deixa lá na frente*”; “*tá bom, bota lá*” etc.

Em ambas as leituras, podem ser percebidas marcas fonéticas e rítmicas do alemão no português das crianças em palavras como ratos, arroz, macarrão, então, em que a vibrante múltipla /R/ é pronunciada como simples /r/ e o ditongo nasal “ão” [ãw] é pronunciado como [oŋ]. Essas marcas podem ser notadas, em maior ou menor grau, na fala dos demais alunos e dos membros da comunidade. Essa questão será retomada na seção 5.3.7, “*O nosso português é muito complicado*”: *representações da professora sobre o sistema de escrita*.

O trabalho de refacção desses textos foi feito dias após, como será mostrado nos próximos excertos.

**Excerto 56: “Tem que copiar tudo de novo?” (Transcrição de áudio, 20/06/05)**

→ 01 Professora: tem criança que tem mui:::to erro(muito) eu  
02 passei TUDO no computaDOR (.) agora eu vou entregá  
03 PRA:: vocês (.) <<dim> e vocês vão copiar numa  
04 folha (em branco)> tá?  
05 Marcos: e se acertá tudo?

06 Professora: se acertá tudo não ↑são OBRI!GA!DOS a acertá tudo  
07 porque é uma cópia (.) vocês vão CO-PI-Á agora  
08 o que eu vou entregá pra vocês (.)  
09 <<acc> porque na verdade o de vocês eu corrigi  
10 passei tudo ali e agora vocês vão copiá>  
11 (5.0)

→ 12 Guilherme: eu tenho erro (.) isso eu já sei (3.0) eu acho  
13 que eu tenho tudo errado

→ 14 Lúcio: é eu acho que fiz também tudo errado  
15 Marcos <<f>tem que copiá TUdo de novo?>  
16 ((falas simultâneas em tom baixo))

17 Guilherme: onde copiá isso? ah no caderno?  
18 Ângelo: na FO::lha::

19 Professora: [na folha  
20 ((alguns alunos sussurram))

21 Professora: eu vou entregá primeiro essa daqui tá?  
22 Guilherme: [a segunda?

23 Professora: que vocês escreveram(--), Edson (.) Guilherme (--)  
24 ((professora passa pelas carteiras, nomeando  
25 os alunos ao entregar os textos corrigidos))  
26 Márcio (5.0) Roberto (9.0) Vanuza

27 Mônica: meu, a Vanuza tem muito

→ 28 Leandro: ela nem errou

29 Professora: Ângelo

→ 30 Marcos: ah, não errou, ((em tom de descrença))

→ 31 Luciana: ela errou ( )

→ 32 Menino: ela não errou ( )

33 Professora: Marcos  
34 (3.0)

→ 35 Marcos: EU errei, (.)eu sabia

36 Professora: [Mônica

→ 37 Guilherme: ó ó professora Maristela (.) O::lha, eu sabia

O segmento acima mostra a etapa de preparação da aula de Português, no momento em que a professora explica aos alunos os procedimentos para a atividade de refacção dos textos. A professora chama a atenção dos alunos para a quantidade de erros cometidos e

explica que ela digitou as produções deles para que eles nessa aula fizessem a cópia do texto corrigido. Diante da explicação da professora, Marcos lança a pergunta: “*e se acertá tudo?*”. Ele muda o enfoque da professora: em vez de abordar o erro, fala de acerto. Parece que Marcos quer saber como ficaria o caso de quem acertasse tudo, isto é, de quem não tivesse erros na sua primeira versão do texto, já que os demais deveriam copiar o texto corrigido pela professora.

A professora reage imediatamente à pergunta do aluno e, aumentando o tom de voz e acelerando sua fala, alerta que os alunos são “obrigados” a acertar tudo, uma vez que se trata de uma cópia e, sendo cópia, o erro se torna inadmissível. É provável que a professora tenha entendido que Marcos estivesse se referindo à cópia que os alunos deveriam fazer nessa aula, isto é, a correção do texto e não à primeira versão corrigida por ela. A professora enfatiza o trabalho dela de correção dos textos (*o de vocês eu corrigi*) e de digitação (*passsei tudo ali*) e ressalta, ainda, a tarefa que os alunos deveriam realizar: ela cita três vezes a palavra cópia no seu turno (entre linhas 06 e 10). A impressão que se tem é que o trabalho mais difícil e mais importante foi feito por ela que, além de corrigir todos os textos ainda digitou-os, entregando-os prontos aos alunos. A eles só resta, então, a mera atividade, tipicamente escolar: fazer mais uma cópia.

Na seqüência interacional que se segue à fala de Marcos e da professora Rosa (a partir da linha 12), o erro continua a ser ressaltado pela maioria dos alunos (vide marcação pela setas), que teme ou admite ter cometido vários erros. Eles vão recebendo sua primeira versão corrigida e vão constatando a quantidade de erros feitos.

O segmento acima demonstra a excessiva escolarização do trabalho de refacção de texto baseado no erro e na cópia. Quem tem erro, “*tem que copiá tudo de novo*” (linha 15). Em nenhum momento são destacados pontos positivos dos textos ou se aborda o porquê dos erros, ou se dá condições para o aluno desenvolver habilidades que lhe permitam fazer a autocorreção. O trabalho de mediação da professora se resume a identificar os erros e a entregar ao aluno uma nova versão do seu texto reproduzida por ela. Em vez de o trabalho de refacção de textos ser visto como uma etapa do próprio processo de produção textual, que permite ao aluno, com a mediação da professora, melhorar seu texto, passa a ser mais uma mera atividade escolar de cópia.

No segmento a seguir, que mostra a continuidade da aula com a atividade de refacção dos textos, podem ser observados os desdobramentos dos procedimentos adotados pela professora.

**Excerto 57: “Isso aqui tá tudo ao contrário do que eu escrevi” (Transcrição de áudio, 20/06/05)**

01 Professora: alguém não recebeu? (7.0) eu vou entregá uma folha  
02 pra vocês (2.0) tá, (--) pra vocês fazê NES::sa folha  
03 (.) ↑ANtes vocês vão lê com os Olhos a folha  
04 que eu entreguei aGOra pra vocês  
05 Guilherme: isso também depois vale nota? isso aqui?  
06 Professora: claro que vale né,  
07 (5.0)  
08 Márcio: meu mas eu escrevi MAIS do que isso aqui  
09 Professora: ah, mais tem coi::sa:::/ ah porque é no computador  
10 daí fica/  
11 (17.0) (alunos lêem o texto revisado))  
12 (6.0) ((algumas conversas sussurradas))  
13 Guilherme: pode já começá?  
14 Professora: não Guilherme (.) mandei LÊ o texto que eu fiz  
15 (.) pra vocês  
16 Ângelo: isso que a senhora entregou nesse papelzinho pequeno  
17 não tá bem certo que nem o meu aqui  
18 Professora: ah mas daí/  
19 Ângelo =isso aqui tá tudo ao contrário do que que eu  
20 escrevi aqui  
21 Professora: não senhor (.) não tá ao contrário não (.)  
22 tem coisas que você repetiu que eu arruMEI::  
23 (3.0)  
24 ((professora vai à carteira de Ângelo))  
25 Ângelo: os nomes de deles são/((lendo no texto))  
26 (2.0)  
27 Professora: o que que tá ao contrário?  
28 Ângelo: ↓isso aqui a senhora fez ( )  
29 ((Ângelo fala baixo, incompreensível))  
30 Professora: ah não, porque não precisa colocá isso daqui

31 Ângelo: ( )  
 32 Marcos: [↑tem que copiá/  
 33 Professora: era uma vez uma cidade muito grande ( )  
 34 ((lendo o texto de Ângelo)) tem muita coisa (.)  
 35 não tem sentido isso (.)pode lê isso aqui ó ( )  
 36 ((falas simultâneas, incompreensível))

Após a entrega a todos os alunos da versão corrigida e digitada dos textos, a professora ocupa-se em dar instruções aos alunos dos passos seguintes da atividade. Ela solicita aos alunos que leiam a nova versão do texto que ela acabara de entregar, antes de se dedicarem à tarefa de cópia do texto revisado para a folha limpa que ela iria entregar-lhes.

Guilherme toma o turno e revela preocupação com a nota: “*isso também vale nota?*”. A professora até então não havia em nenhum momento citado a questão da nota. Diante da pergunta do menino ela apenas confirma: “*claro que vale né*”. Ela parece considerar a questão da nota como uma conseqüência natural da atividade de produção textual e não fornece nenhum outro esclarecimento aos alunos.

Ao observar a folha digitada entregue pela professora, com a nova versão do texto, Márcio manifesta seu estranhamento com relação à suposta diminuição de tamanho do seu texto manuscrito comparado ao texto digitado (linha 8). A professora esclarece: “*ah! é porque é no computador*”. Os alunos não tinham ainda desenvolvido essa noção das diferenças entre um texto apresentado na forma de um manuscrito e um texto digitado, embora tivessem aulas de informática. Na verdade, durante todo o semestre, eles só copiaram textos (ou fragmentos de narrativas) do quadro e quase não foram expostos ao formato de textos de imprensa, os quais eles encontram fora da escola, como em jornais, propagandas, comunicados, por exemplo. O contato com a letra de imprensa (de forma) se deu por meio dos livros de literatura infantil. Além desse aspecto, a professora certamente eliminou do texto de Márcio (vide Excerto 55 “*Os gatinhos bonitos*”) os sintagmas verbais repetidos (gosta/m de), o que deve ter feito diferença na quantidade de linhas do texto.

Após alguns segundos em que os alunos verificavam o texto revisado, Guilherme pergunta se ele pode iniciar a cópia. Como todos os passos instrumentais da aula são dirigidos e controlados pela professora, os alunos sabem que precisam ter o consentimento

dela para avançarem. Daí a pergunta do menino. A professora ressalta que ele deveria ler primeiro a versão corrigida.

Ângelo é o próximo a se auto-selecionar para falar. Ele também manifesta seu estranhamento com relação à nova versão do seu texto que não estaria “*bem certo que nem o meu aqui*”. A professora inicia uma reação contrária à fala de Ângelo, mas ele insiste em querer mostrar à professora que ele não está de acordo com a versão dela. Ele então não apenas afirma que “*não tá bem certo*”, mas que “*tá tudo ao contrário do que eu escrevi*” (linha 19). Diante da crítica do aluno, a professora contesta enfaticamente: “*não senhor*”. Não é possível ouvir todo o diálogo do menino com a professora, mas em algumas falas da professora ela parece lhe mostrar que há passagens do texto com repetições e outros problemas: “*não tem sentido isso, pode lê isso aqui ó*”.

Alguns aspectos relacionados aos procedimentos pedagógicos chamam a atenção no segmento interacional. Por um lado, a atividade de refacção do texto, depois de alguns dias de distanciamento dele, permitiu aos alunos tê-los novamente em mãos como objeto de estudo. No entanto, pelo posicionamento inicial da professora diante da manifestação de estranhamento dos alunos (*ah! mas tem coisa*, linha 9, *ah! mas daí*, linha 18), talvez ela não esperasse deles alguma reação contrária à versão apresentada por ela. Como a nova versão já tivesse vindo pronta, higienizada e sem marcas do processo de revisão, não haveria mais o que ser questionado. Faltava apenas o trabalho de cópia dos alunos. O que se pode constatar ainda nessa atividade de refacção de texto é que a correção da professora é feita de tal modo que o aluno não se reconhece mais como autor de seu texto. Em outras palavras, a correção da professora anula o dizer do aluno, matando seu raro momento de autoria.

Como foi mencionado na seção *Panorama das aulas*, Cap. 3, durante o semestre foram feitas duas produções textuais nas aulas de Português e uma na aula de Informática, todas no mês de junho. Como essas atividades são bastante representativas da relação que se estabelece na escola com a escrita, passarei a abordar a seguir a produção textual desenvolvida na aula de Português do dia 30 de junho, iniciando com o excerto abaixo, na

etapa de preparação da aula, em que a professora se ocupa em apresentar aos alunos a proposta de trabalho e os passos para realizá-la.

**Excerto 58: Preparação para a produção textual (Transcrição de vídeo, 30/06/05)**

01 Professora: nós já vimos MUITas vezes já/ vocês também né, a  
02 gente já escutou mui/muitas vezes algumas histórias  
03 né,  
04 Leandro: sim  
05 Professora: e voCÊS JÁ escreveram também algumas histórias (.)  
06 partindo como aquela que eu dei ali né,  
07 aquela produção de texto que voCÊS tiveram que criá  
08 um texto através de uma figura né,  
09 Roberto: (uma figura) [( )]  
10 Professora: [e LÁ::/ ali só vocês tinham uma  
11 fiGU::ra e vocês tinham que criÁ:: um TEXto não é  
12 isso?  
13 Roberto: ↑sim::  
14 Professora: lá na informática vocês também ti::nham (.) Uma  
15 figura  
16 Roberto: =sim  
17 Professora: =e tinham que criá um texto não é isso?  
18 Roberto: =sim  
19 Professora: então tá (.) até então vocês parTIram de uma figura e  
20 montaram um texto (.)↑HO::JE (.) eu vou entregá  
21 pra vocês (.) um livro (-- ) e NE::se livro tem  
22 VÁ::rios quadrados tá?  
23 ((Roberto levanta os braços, vibrando))  
24 dois ou três ou quatro, tem alguns quadradinhos tá?  
25 e ↑NESses quadraDinhos tem fiGU::ras  
26 Roberto: YES, ((erguendo os braços))  
27 Professora: só que essas figuras (.) vocês têm que observá as  
28 CEnas  
29 Roberto: =professora,  
30 Professora: =se elas estão em !OR!dem tá?  
31 Alunos: <<vibrando> ié::>  
32 Professora: então vão olhá se está em primeiro se está em segundo

33 ver a ordem delas

34 Meninos: YES, ((Roberto e Leandro vibram e pulam))

35 Professora: <<acc> †AÍ DEpois vocês não sabem faZÊ>  
36 ((cruza os braços))

37 Roberto: eu vou sozinho

38 Ângelo: eu também

39 Vanuza: eu vou [( )]

40 Professora: [aí vocês vão olhá (.) †SE as figuras  
41 estão em ORdem (.) vocês vão observá MUI::TO bem as  
42 figuras

43 Guilherme: ( )

44 Márcio: mas eu quero ( )  
45 ((Marcos leva um caderno para mostrar à professora))

46 Roberto: deixa a pro-fes-SO-ra fa-LÁ

47 Guilherme: o professora,

48 Roberto: deixa a professora falá

49 Professora: ( ) ((dirigi-se a Marcos))

50 Mônica: DEIXA A PROFESSORA FALÁ ((dirigindo-se a Guilherme))

51 Vanuza: **Mônica, du auch,**  
52 tu também  
53 ((falas simultâneas, enquanto professora espera  
54 silêncio de braços cruzados ))

55 Leandro: oito Ângelo (.) um no meio desse verde

56 Professora: aí depois acontece o quê? aí ficam me enchendo  
57 a paciência porque não entendi não sei  
58 mas †NÃO TÃO presTANdo atenÇÃO,

59 Guilherme: isso pode levá pra casa (o livro)?

60 Mônica: ai, Guilherme,

61 Professora: Guilherme <<f> se voCÊ esperASse você ia sabê> (3.0)

62 Amélia: professora

63 Professora: †espera um pouquinho Amélia depois eu já vou te  
64 atendê (.) ai vocês vão olhá (.) as figuras estão em  
65 ordem? é como está ali? = o que que vocês vão fazê,  
66 vocês vão olhá BEM:: CAda qua-DRI-nho DES::se  
67 Mônica: =quadradinho

68 Professora: desses quadrinhos vocês vão o::LHÁ (.) e vão PEN::SAR

69 o que vocês vão escrevê (.) não é pra pegá o livro  
70 e já começá a escrevê (.) primeiro as idéias que  
71 estão na cabeça (.) ((professora coloca as mãos na  
72 cabeça)) organizá essas idéias pra depois escrevê no  
73 papel  
74 Mônica: ( )  
75 Professora: esse texto tem que tê <<f> UM co-ME-ço e um meio  
76 e um FIM> (.) não adianta só escrevê duas  
77 três coisa e deu  
78 Márcio: é que nem o Edson  
79 Professora: =tá, então é pra prestá MUI::ta atenção e vê MUI::to  
80 bem o texto (.) entenderam?  
81 Roberto: sim  
82 Outros: sim

Em todo o segmento interacional acima, a professora se ocupa com a etapa de preparação da aula de produção textual, buscando (i) contextualizar o tema “histórias”, articulando a atividade de produção textual com outras que os alunos já haviam realizado, também criando histórias e (ii) explicar aos alunos a proposta de produção textual, exposta no livro didático, que consistia numa seqüência de gravuras que deveriam ser ordenadas para se compor uma história.

Pode-se verificar nesse início de segmento interacional e em toda a seqüência a forma com que Roberto se posiciona na interação como “bom ouvinte” (Philips, 2002), assumindo seu papel de aluno e ratificando o papel da professora. Ele vai confirmando a fala da professora (*sim*, linhas 13, 16, 18) à medida que ela procura engajar os alunos no enquadre e demonstra seu entusiasmo com a proposta apresentada por ela (linhas, 26, 34) por meio de sinais verbais e não verbais (erguer o braço, vibrar, falar *ié*, *yes*), dando a entender à professora que ele não somente a está ouvindo, mas está completamente alinhado ao seu enquadre. Na aula do dia 28/06, enquanto copiavam conteúdo de Ciências do quadro, Roberto já havia demonstrado seu interesse em escrever seu próprio texto ao perguntar à professora: “*professora, quando a gente vai escrevê de novo um texto, assim uma história?*” (Transcrição de vídeo).

Em dois momentos (linhas 35, 56-58) a professora suspende o tópico da aula para tentar engajar os alunos na estrutura de participação social que ela esperava para o enquadre. Diante das interrupções de alguns alunos durante a explicação da professora, Roberto (linhas 46 e 48) e Mônica (linha 50) alinham-se prontamente ao enquadre da professora e ordenam: “*deixa a professora falá!*”. Vanuza reage ao comando de Mônica, alternando para o alemão: “*du auch!*” (tu também). Se era para fazer silêncio a fim de que a professora pudesse falar, Mônica também deveria fazer. Como já foi citado neste trabalho, é comum que os alunos chamem a atenção uns dos outros, quando há muito barulho na sala, ou quando alguém fala muito alto, demonstrando comportamento inadequado para a sala de aula, principalmente em situações em que a professora não está presente. Em geral é o alemão que serve nesses momentos como língua de interação, quando os alunos ordenam, por exemplo: “*hin setzen jetzt*” (senta agora, Guilherme para Marcos, 20/05/05, transcrição de vídeo) “*du sei mal ruhig*” (tu fica quieta, Roberto para Mônica, 28/06/05, transcrição de vídeo), “*schnell Márcio! Márcio schnell*” (depressa, Marcos, 30/06/05, transcrição de vídeo). Acredito que essas formas de interação se aproximem das interações em âmbito familiar, daí soar mais natural o emprego do alemão com a intenção de dar ordens ao colega para sentar ou ficar quieto.

A partir da linha 64 a professora retoma a explicação, indicando os passos da tarefa que incluíam (1) verificar a ordem da seqüência (*as figuras estão em ordem? é como está ali?*), (2) observar com atenção cada figura da seqüência (*vocês vão olhá bem cada quadrinho*), (3) refletir sobre o conteúdo da história/criar mentalmente uma história (*vão pensar o que vocês vão escrevê*) e (4) produzir o texto (*escrevê no papel*). Na linha 75 a professora continua a explicação da proposta de produção textual, acrescentando informações sobre a forma/estrutura do texto esperado por ela (*esse texto tem que tê um começo, e um meio e um fim*), e a extensão do texto (*não adianta só escrevê duas três coisa e deu*). Diante da fala da professora referente ao tamanho do texto, Márcio dá como exemplo o texto de Edson da produção textual anteriormente mencionada, em que ele teria escrito sua história com apenas uma ou duas linhas. A professora ainda enfatiza a necessidade de os alunos prestarem muita atenção à sua escrita, referindo-se provavelmente a questões de ortografia e pontuação.

O excerto a seguir, mostra a continuidade da aula, ainda durante a fase de preparação para a tarefa de elaboração do texto, quando a professora começa a entregar aos alunos os livros didáticos com as gravuras que serviriam de mote para a produção textual.

**Excerto 59: “Eu e a Vanuza, professora!” (Transcrição de vídeo, 30/06/05)**

- 01 Professora POde ficá senTAdo Roberto,
- 02 Ângelo: é em dois ou em um?
- 03 Professora: vai sê (.) alguns em:./vai sê sozinho
- 04 Luciana: [eu quero eu e a Vanu::za professo::ra  
Professora: [outros em dois
- 05 ((falas simultâneas, alguns alunos pedem à  
06 professora para fazerem sozinhos, outros com um  
07 colega))
- 08 Leandro: eu quero sozinho
- 09 Luciana: com a Vanuza professo::ra, com a Vanuza,  
10 ((falas simultâneas continuam, sobre quem quer  
11 fazer sozinho ou com um colega))
- 12 Guilherme: eu quero sozinho
- 13 Mônica: eu quero i com:: ( )
- 14 Professora: aqui embaixo aqui ó
- 15 Leandro: eu e o Ângelo
- 16 Professora: é nessa página que começa (.) e essa página aqui
- 17 Luciana: [professora eu e a  
18 Vanuza queremos
- 19 Professora: o Mônica (.) essas duas e continua aqui ó essas  
20 duas
- 21 Luciana: eu e a VaNU::za professo::ra
- 22 Vanuza: ah, eu não quero ( )
- 23 Leandro: eu também não quero ( )
- 24 Márcio: a Luciana qué em grupo porque ela não SAbe escrevê
- 25 Vanuza: I::sso mesmo Márcio

O excerto “Eu e a Vanuza, professora!” mostra a reação das crianças diante da pergunta de Ângelo (linha 2) sobre como deveria ser realizada a tarefa, individualmente ou em duplas. A professora ainda não deixa claro quais alunos deveriam realizar a produção de texto sozinhos, mas eles começam a se auto-selecionar, a fim de demonstrarem ou sua vontade de fazerem o trabalho de forma individual, ou a fim de nomearem um colega com o qual gostariam de realizar a tarefa. Luciana é a primeira a se auto-selecionar com o pedido para fazer a atividade com a colega Vanuza. Outros alunos também manifestam suas preferências ao mesmo tempo, o que torna as falas incompreensíveis. Luciana, porém, reforça insistentemente seu pedido para ter Vanuza como par, fala que se sobressai às demais. Márcio então observa, depois de Vanuza (linha 22) aparentemente ter demonstrado seu desinteresse em fazer o trabalho com a colega, que Luciana estava em busca de um/a parceiro/a por não saber escrever. Vanuza então apóia a observação do colega.

Esse segmento mostra uma atitude comum dos alunos com relação a Luciana, aluna da 2<sup>a</sup>. série. Luciana tinha de fato dificuldades com a escrita. Ela era organizada, copiava sempre todos as atividades e textos passados no quadro, mas ainda não conseguia ler. Ela era uma aluna copista, fruto das atividades escolares mecanicistas e do isolamento. Até meados de maio, quando uma equipe de professores da Secretaria de Educação esteve na escola para fazer uma espécie de avaliação dos alunos, a aluna Luciana teve tratamento igual às demais crianças. Ela executava todas as atividades, apesar de na maioria das vezes apenas copiar as respostas do quadro. A partir da visita, as coordenadoras de ensino sugeriram à professora que ela fizesse um trabalho diferenciado com as alunas Luciana e Amélia<sup>107</sup>. A professora solicitou que eu auxiliasse Luciana nas atividades conjuntas ou nas atividades dirigidas a ela somente.

A reação dos alunos, no segmento acima, diante do pedido reiterado de Luciana à professora para realizar a tarefa com sua colega da 2<sup>a</sup>. série, demonstra, por um lado, o menosprezo dos alunos com relação ao baixo desempenho escolar da colega, que era

---

<sup>107</sup> Amélia, aluna da 4<sup>a</sup>. série e filha da merendeira Isabel, necessitava permanentemente de tratamento médico por sofrer de uma síndrome rara de natureza genética, a síndrome de Prader-Willi, caracterizada por polifagia (necessidade involuntária de comer constantemente), pequena estatura e dificuldades de aprendizado, conforme fôlder explicativo sobre a doença ao qual tive acesso na escola.

constantemente exposta a situações constrangedoras<sup>108</sup> por não conseguir realizar as tarefas dadas pela professora e, por outro, uma atitude natural da professora e dos alunos de colocá-la à margem, de isolá-la, por considerá-la incapaz de acompanhar as aulas. Essa atitude esconde o individualismo cultivado no ambiente de sala de aula, especialmente nas aulas de produção textual (vide excerto abaixo, linhas 05 e 06). Kleiman, Cavalcanti e Bortoni (1993) já ressaltaram o equívoco do “caráter isolacionista, individualista” que orienta práticas pedagógicas de produção textual. A escrita, argumentam as autoras, é uma construção social, orientada para a comunicação com os outros. O favoritismo de atividades de escrita individuais se sustentaria “na crença de que o professor ainda ensina e a criança aprende sozinha, em silêncio, em consequência desse ensino” (op. cit. p. 477).

Os alunos condenam a atitude de Luciana, demonstrando já terem assimilado o jogo do “cada um por si” da escola. O pedido insistente da menina, por sua vez, mais parece uma súplica por ajuda, numa manifestação clara de que estava disposta a realizar a tarefa, mas que necessitava, para tal, interagir com um/a parceiro/a mais capaz. Essa questão da construção do conhecimento como esforço individual voltará a ser abordada adiante, na seção 5.3.8 “*O Leandro ainda não acertou tudo*”.

O excerto a seguir mostra mais uma etapa da aula de Português, antes da produção propriamente dita, quando a professora, após ter entregue os livros aos alunos, dá mais instruções sobre o desenvolvimento da tarefa.

**Excerto 60: “Tu já pensou na história?”(Transcrição de vídeo, 30/06/05)**

01 Professora: vocês vão ↑OB-servar <<ral> CA::da UM desses  
02 quadrinhos> (--v)ão !AN!tes observá (.)depois que  
03 observaram vão PENsá o que está acontecendo em cada  
04 um (.)e depois vão escrevê (.)vocês vão sentá em  
05 dois em dois ↑SÓ QUE (.) a Vanuza vai fazê o dela  
06 (.)a Luciana vai fazê o dela (.)o Marcos vai fazê  
07 (...)entenderam? (.)alguma dúvida? (.)

---

<sup>108</sup> Uma dessas situações vivenciadas pela menina foram os ditados feitos quase diariamente nos meses de março e abril com todos os alunos. Luciana não conseguia escrever e acompanhar a turma, o que a deixava aborrecida e calada. No dia 31/03/05 (anotações de campo), após várias tentativas fracassadas e da expectativa da professora, que dissera que ela deveria fazer a tarefa, a menina começou a chorar.

08 Aluno: não::

09 =então tá (.) podem ir olhando (.) sentarem no lugar

10 que eu vou agora explicá pra quarta e terceira

11 ((conversas simultâneas))

12 Professora: terceira e quarta série ((professora pega o livro))

13 (-- ) vocês têm ali (.) o:: Mônica dá pra prestá

14 atenção?/ vocês tem aqui NESSA página dois quadrinhos

15 (.)e na outra página mais dois quadrinhos não é isso?

16 Roberto: sim

17 Professora: o que que vocês vão fazê?

18 Mônica: olhá

19 Professora: vocês vão OLHAR:: os quadrinhos (.) ve(r) o que está

20 acontecendo em cada um (.) observá bastANTE (.)

21 depois vão imaginá ((colocando a mão na cabeça)) a

22 hisTÓria que vocês vão escrevê (.) <<acc> aí depois

23 que vocês fizerem isso> eu vou dá o paPEL e vocês vão

24 fazê o texto a história entenderam?

25 Mônica: =eu já sei,

26 Leandro: eu também já eu já olhei

27 Professora: então tá bom

28 Guilherme: eu já sei o que eu (vou fazê)

29 (...) (01.13)

30 Professora: NÃO pode ter conversa pra não atrapalhá os colegas

31 (.) Marcos senta lá e vai olhando

32 Ângelo: [pode começá já?

33 Professora: tu já vai escrevê? já vai escrevê?

34 ((Ângelo faz sinal afirmativo com a cabeça))

35 Professora: tu já observou todas as figura?

36 Ângelo: essas quatro sim e essa ( )

37 Professora: =o::: tu podes observá MUI::to bem Ângelo olhá com

38 bastante atenção (.) tu já pensou na história que tu

39 vai escrevê?

40 ((Ângelo faz sinal afirmativo))

41 Márcio: eu já

42 Professora: assim rapidinho que eu mal acabei de entregá a folha

43 Ângelo,

- 44 Ângelo: ah o começo sim ( )  
45 Professora: [ah, o começo, então vai pensÁ  
46 Amélia: tem que tê começo meio e fim  
47 Professora: isso

O segmento interacional acima ocorreu depois que a professora já havia feito a entrega dos livros didáticos para os alunos com a sequência de figuras. Os alunos da segunda série sentaram em dupla, porque não havia um exemplar do livro para cada criança. Os trabalhos, porém, foram feitos individualmente, conforme explicação da professora aos alunos entre as linhas 05 e 06. Os alunos da 3<sup>a</sup>. e 4<sup>a</sup>. receberam cada um um livro. A sequência de gravuras da 2<sup>a</sup>. série era diferente da sequência da 3<sup>a</sup>. e 4<sup>a</sup>. série.

Segurando o livro com as figuras, a professora dirige-se à 2<sup>a</sup>. série e retoma a explicação da proposta de produção textual, explicitando os passos da tarefa: observar as figuras, pensar a história e escrever o texto. Ela dá ênfase à etapa de observação, quando os alunos deveriam verificar a sequência adequada das figuras para compor a história, e à etapa que os alunos deveriam pensar a história.

Em seguida a professora dedica sua atenção à 3<sup>a</sup>. e 4<sup>a</sup>. série. Também com o livro na mão, ela explica mais uma vez o desenvolvimento da atividade, chamando a atenção dos alunos para a tarefa de observação (*vocês vão olhá*, linha 19, *observá bastante*, linha 20) e imaginação da história. Quando cita essa etapa em que os alunos deveriam criar mentalmente a história, a professora enfatiza o ato colocando a mão na cabeça. Somente depois de concluídos esses passos a professora entregaria a folha e os alunos iniciariam a escritura do texto. Logo em seguida alguns alunos se manifestam, dizendo que já sabem o que vão fazer. No momento seguinte da aula, em que houve interrupção da transcrição, os alunos observam os livros e conversam, enquanto a professora entrega as folhas em branco para os alunos escreverem. Depois de 1min e 13 seg, a professora procura mais uma vez engajar os alunos na tarefa, pedindo silêncio.

Quando Ângelo (linha 32) pergunta à professora se ele poderia iniciar a escritura da história, a professora demonstra não estar de acordo que os alunos já iniciem o texto, pois ela pergunta duas vezes a Ângelo se ele já iria escrever. Depois de dar tanta ênfase à etapa de observação e de imaginação da história, ela certamente não acredita que os alunos já

estivessem prontos para iniciarem a etapa de produção escrita. Por isso ela insiste na etapa de observação das figuras e na de imaginação da história, já enfatizadas anteriormente (vide Excerto 58). Quando a professora obtém a confirmação de que Ângelo não havia cumprido todos os passos da tarefa (*ah! o começo! então vai pensá*, linha 45) e é ratificada por Amélia, que se auto-seleciona e confirma o que a professora já avisara (Excerto 58, linhas 70 e 71): [a história] “*tem que tê começo, meio e fim*”, a professora deixa claro ao aluno que se ele só havia pensado um começo para a história, não tinha, portanto, permissão para iniciar a produção escrita.

Nos dois últimos segmentos apresentados, pode-se perceber como a professora se dedica a esclarecer os passos anteriores à atividade de produção textual propriamente dita. Ela enfatiza a ação de pensar, de criar uma história na mente. Quanto ao plano de conteúdo e aos aspectos lingüísticos envolvidos num gênero discursivo como esse (conto) não há nenhuma menção. Há apenas uma referência a um aspecto extremamente vago sobre a estrutura do texto (começo, meio e fim).

O segmento “Tu já pensou na história?” revela a concepção de linguagem que dá suporte ao trabalho pedagógico da professora: a concepção de linguagem como expressão do pensamento. Primeiro o aluno precisa pensar, *depois* ele escreve, como se ele não pudesse pensar *enquanto* escreve. Essa é a hipótese presente já na gramática de Port-Royal ([1660] 2001): a linguagem tem natureza essencialmente racional e deve traduzir o pensamento de maneira clara. O mau uso da língua não se relaciona ao caráter estilístico da língua, mas a um caráter de natureza racional. Em última análise, dentro dessa perspectiva, quem não se expressa bem não sabe pensar. Por essa razão a atividade didática é planejada em partes, para que o aluno possa primeiro criar na mente sua história e depois, com ela já pronta, ele só tenha o trabalho de passá-la para o papel. É certo que a produção escrita exige planejamento, mas esse planejamento parece ser melhor alcançado com apoio na escrita. Também é possível que haja escritores competentes que criem primeiro uma história mentalmente, mas essa por certo não é uma regra que precisa ser seguida. Esse tratamento didático dado à produção textual (o texto escrito como transposição da história mental) esconde, na verdade, a complexidade da tarefa, por não considerar o processo de produção escrita propriamente dito.

As atividades de produção textual desenvolvidas em sala de aula durante o semestre parecem reveladoras de uma prática já bastante criticada na literatura (ver Geraldi, 1984, Costa Val, 1998): “fazer redação” escolar (ou ainda, *composição*, como era designado o ato de redigir nas escolas do então primeiro grau ou escolas primárias). O que subjaz a essa prática, como evidencia Costa Val (op. cit., p. 83) é uma concepção de língua, apoiada nos estudos estruturalistas, como “um sistema gramatical suficiente em si mesmo e pronto para ser usado pelos falantes como instrumento de comunicação”. A autora ressalta que era essa a concepção de língua predominante até o final da década de 1970. Geraldi (1984) chama a atenção para a natureza artificial, desprovida de sentido, tipicamente escolarizada da atividade de redação e de composição. O autor ressalta que, *fazer composição*, nas escolas primárias associava-se a atividades como escrever a partir de figuras ou títulos. Dos anos 1970 para cá, muitas dissertações e teses já foram elaboradas denunciando as limitações da atividade de redação escolar e propondo novos rumos para o processo de produção textual com base numa concepção de língua como enunciação (Bakhtin, 2004), que relacione o plano lingüístico ao plano da enunciação, pondo em evidência os sujeitos enunciadore e as condições de produção. Também foram lançados em nível nacional e estadual, novos parâmetros curriculares para nortear o trabalho pedagógico do professor. O discurso produzido na academia e o discurso produzido pelas esferas oficiais da educação nem sempre, porém, conseguem chegar à sala de aula. Outras vezes chegam de forma enviesada. De qualquer modo, há sempre uma ressignificação desses discursos na prática escolar.

Os textos produzidos pelos alunos não constituíram objeto de ensino, uma vez que não foi dada aos alunos a possibilidade de discutirem o gênero, suas características lingüísticas e discursivas. Toda a ênfase recaiu apenas num produto final (mesmo que nem tenha ficado claro para todos os alunos que produto seria), que deveria conter “frases bonitas”, uma estrutura com “começo, meio e fim”, além de certo número de linhas (mesmo que não tenha sido especificada uma quantidade mínima). Os alunos escreveram, assim, *na* escola e *para* a escola, como argumenta Geraldi (1984), com o objetivo específico de avaliação. Quanto ao trabalho de refacção do texto, ele se resumiu a mais uma atividade de cópia da reprodução da professora, sem que os alunos pudessem refletir sobre seus erros e aprender com eles, conforme sublinhado acima.

### **5.3.6 A escrita que faz sentido: eventos de letramento que atendem a uma necessidade real de comunicação**

Como já foi discutido neste trabalho, o desenvolvimento e o ritmo de uma aula se dão pela mobilização da estrutura acadêmica da aula, que direciona os passos instrumentais da aula e a estrutura de participação social (Erickson, 1982), que direciona a ação dos participantes da interação de acordo com seu papel. Na escola, sabe-se, os papéis estão bem definidos. A professora gerencia e organiza a aula, decide, de acordo com seus objetivos didáticos, que atividades serão realizadas, quando e como devem ser feitas. Além disso, ela ainda controla a participação dos alunos no evento. Aos alunos cabe assumir seu lugar institucional e seu papel na interação, respondendo ao ritmo acadêmico e social da aula, o que demanda também aprendizado.

Os alunos da sala de aula observada, como já foi mostrado na seção *O evento aula e suas implicações interacionais*, Cap. 3, reconhecem seu papel e o papel da professora, assumindo sua identidade de alunos, embora nem sempre de acordo com as expectativas da professora. No excerto abaixo, pode-se observar uma situação de tensão entre as identidades sociais de professora e de alunos.

#### **Excerto 61: Anotações coletivas (Diário de campo, 26/04/05)**

A professora pediu que cada aluno ficasse no seu lugar e prestasse atenção. Ela falou sobre a reforma da escola e a visita da Secretária de Educação. A Secretária sugeriu que as crianças participassem da reforma no pátio da escola, dando idéias sobre o que elas gostariam que fosse feito no pátio, o que elas gostariam que tivesse no pátio. A professora se irritou quando os alunos Ângelo e Guilherme foram sugerir como ela deveria fazer para colher as idéias dos alunos. Ela estava com uma folha em branco na mão e perguntou a Ângelo se ele queria assumir o lugar dela e fazer as anotações. Ele disse que não, mas Marcos a desafiou dizendo que queria fazer. A professora, então, entregou a ele a folha com uma caneta e todos se dirigiram para o pátio da escola. Em cada lugar, a professora perguntava sobre o que eles queriam que ali tivesse. Eles deram muitas idéias que iam sendo anotadas por Marcos, com a ajuda dos colegas. Ele escrevia e, quando tinha dúvidas sobre a escrita de alguma palavra, os colegas negociavam a ortografia. Marcos levou a sério seu papel. Foi feito um passeio por todo o pátio da escola. Os alunos deixaram registrados seus desejos: campo de futebol, árvore grande, casinha de bonecas, canteiro de flores, entre outros.

Durante quase todo o semestre que passei na escola, estavam sendo feitas reformas nas dependências físicas e no pátio. Quando a Secretária de Educação, na semana da Páscoa, visitou a escola com sua equipe, a maioria das reformas já havia sido concluída.

Faltava ainda resolver o que fazer no pátio da escola. A Secretária, então, sugeriu que os alunos fossem envolvidos nas decisões. A professora, acatando a sugestão da Secretária, resolveu dedicar parte da aula para esse fim. A idéia era levar os alunos ao pátio da escola e anotar suas sugestões referentes às mudanças e melhorias nesse espaço. Guilherme e Ângelo se anteciparam, manifestando-se com relação aos procedimentos que a professora poderia adotar para atingir seus objetivos. A professora, que certamente já definira seus passos, reagiu contrariamente à atitude dos meninos, demonstrando uma visão rígida sobre o papel dos alunos na sala de aula, entendendo que eles estavam querendo assumir o papel que cabia a ela. A pergunta que ela lança a Ângelo, para a qual provavelmente ela esperava um não, serviria mais para lembrá-lo qual era o seu papel na instituição escolar. No entanto, quando ela faz essa pergunta, abre para uma outra possibilidade, de que a resposta fosse positiva. Ângelo parece ter compreendido o jogo da professora e recua, Marcos, porém, que era um interlocutor não ratificado (Philips, 2002) pela professora na interação, resolve entrar no conflito e assumir a tarefa “oferecida” pela professora a Ângelo: fazer as anotações no papel. Ele muda seu alinhamento (Goffman, 2002) na interação e se projeta como alguém capaz de realizar a tarefa que estaria destinada à professora. Em resposta ao imprevisto, isto é, ao posicionamento de Marcos, a professora muda suas estratégias. Ela ratifica o alinhamento do menino, passando a tarefa a ele. Ao conduzir os alunos ao pátio e guiá-los para as diferentes partes dele, a professora continuou naturalmente no comando da atividade, mas dividiu-a com Marcos, delegando a ele a responsabilidade de registrar as idéias dos colegas. Essa mudança na estrutura de participação social prevista para essa atividade permitiu um envolvimento maior de Marcos e dos demais alunos, que se engajaram de fato na atividade e trabalharam de forma coletiva e cooperativa na anotação de suas idéias. Nesse evento de letramento, eles não somente contribuíram com suas sugestões, mas passaram a sujeitos/autores de suas próprias palavras.

O excerto a seguir mostra uma atividade desenvolvida em sala de aula que, mais adiante, repercutiu positivamente nas práticas de letramento dos alunos.

**Excerto 62: Cartão para as mães (Diário de campo, 02/05/05)**

Hoje a aula começou tranqüila, com a oração e a chamada. Em seguida a professora mostrou um cartão já pronto como modelo para eles fazerem um igual para o dia das mães. Os alunos gostaram

da idéia. Primeiro a professora entregou um pedaço de cartolina já com o molde riscado para os alunos recortarem. Eu também ganhei um para ficar com o modelo. Depois de recortarem, a professora ajudou os alunos a dobrarem o cartão. Em seguida ela mostrou onde eles escreveriam uma mensagem para as mães. O texto da mensagem foi escrito no quadro para os alunos copiarem no local indicado. À medida que os alunos iam concluindo a cópia da mensagem, a professora ia passando e verificando os textos. Depois ela entregou tiras de papel colorido para que os alunos cortassem em quadradinhos e colassem na parte externa do cartão.

Também na escola o dia das mães se tornou uma data que não pode passar em branco. Além de todos os preparativos para a festa em homenagem às mães, que incluíam apresentações artísticas, confecção de presentes, organização da festa, a professora elaborou com os alunos um cartão para eles darem às mães junto com o presente. Assim que a professora trouxe a proposta de confeccionarem um cartão, os alunos, vendo um modelo já pronto, se entusiasmaram e se dedicaram com empenho à tarefa. A professora optou por trazer uma mensagem já pronta para que os alunos a copiassem no cartão. Ela teve o cuidado de rever cada cartão para verificar se não havia erros de ortografia. Quando vi os cartões, pensei que a professora poderia ter deixado os alunos criarem sua própria mensagem, seu próprio texto às mães, uma vez que os alunos estão sempre fazendo cópias do quadro. Dias depois me surpreendi quando alguns alunos (Vanuza, Marcos e Mônica) me mostraram um outro cartão para as mães, alguns mais parecidos com uma carta, em que eles utilizaram uma mensagem multimodal, com texto escrito por eles, numa folha ilustrada com desenhos, figuras, cores.

A elaboração do cartão na escola, que parecia já preencher uma necessidade de demonstração de gratidão e carinho às mães pela passagem de seu dia, levou alguns alunos a irem além da atividade escolar e a criarem seu próprio cartão ou carta, usando suas próprias palavras. O cartão da escola tinha apenas uma frase. Os cartões/cartas produzidos pelos alunos continham texto longo e original. A prática escolar foi assim reinterpretada, ganhou novos contornos e significados dentro das práticas de letramento locais. Street (2001, p. 8) ressalta o que muitas pesquisas já constataram: “as pessoas fizeram [fazem] coisas com o letramento diferentes daquelas imaginadas pelas pessoas que trouxeram

[trazem] o letramento”<sup>109</sup>. Nesse sentido é difícil prever o que os alunos farão com o que lhes é ensinado, com o que é feito na escola, principalmente quando as práticas de letramento valorizadas na escola não levam em conta e se distanciam das práticas locais.

Quando participei do culto infantil que ocorre a cada quinze dias, sábados à tarde, na Igreja Evangélica Luterana do bairro, pude ter contato com os usos da escrita feitos nessa instituição religiosa, conforme abordado a seguir.

### **Excerto 63: Culto infantil (Diário de campo, 11/06/05)**

A professora deu início ao encontro depois de buscar material num armário. Ela perguntou que data seria comemorada no domingo, 12 de junho. As crianças disseram o dia dos namorados. Uma menina respondeu: “o dia do *Schatz*”<sup>110</sup>. A professora disse que sabia que alguns ali já tinham namorado/a, mas que eles fariam um cartão para um amigo/a. Houve então uma negociação sobre para quem fazer o cartão. Uma menina sugeriu que cada um fizesse um cartão para depois a professora fazer uma espécie de amigo secreto, distribuindo os cartões entre os presentes. Assim cada um faria um cartão e receberia um.

O culto infantil é conduzido por uma moradora do bairro, uma moça de dezenove anos. Ela tem um irmão menor que frequenta o jardim na escola, por isso foi fácil para mim fazer o contato com ela para pedir sua autorização a fim de que eu pudesse observar o evento. As crianças que participam do culto infantil têm entre seis e doze anos, pois a partir dos treze anos elas passam a ter doutrina preparatória para a confirmação com o pastor da igreja. Nesse dia havia vinte crianças no culto, entre elas, quatro alunos da escola (Michele, Mônica, Marcos e Márcio). Os demais já tinham estudado na escola e frequentavam a escola estadual no centro do distrito da Vila Itoupava.

Embora a língua de instrução usada tenha sido o português, quando as crianças se ocuparam com a execução da tarefa, ouvia-se muito o alemão nas interações entre elas. Mesmo num momento “oficial” do evento, quando a professora pergunta que data seria comemorada no domingo, uma aluna responde, empregando *Schatz* em vez de *namorado*, pois talvez fizesse mais sentido para eles falarem em *Schatz* ao se referirem ao namorado.

Quanto ao evento de letramento em si, pode-se notar que a professora/instrutora veio com um plano didático para o culto: uma proposta de trabalho, um texto que foi lido e

---

<sup>109</sup> “(...) the things that people did with that literacy were rather different from what the people who had brought it had imagined”.

<sup>110</sup> O substantivo *Schatz*, que literalmente significa *tesouro*, é usado como tratamento carinhoso no alemão.

discutido depois da efetivação da tarefa, um outro texto bíblico para ser lido como tarefa de casa. A tarefa sugerida pela professora ancorava-se numa data comemorativa não-religiosa, mas que, ao ser ampliada, evocando-se a figura do amigo, ganhou uma dimensão importante nos relacionamentos interpessoais. A elaboração dos cartões foi discutida com o grupo e, com a idéia da troca, a tarefa passou a ter um significado especial na interação entre os participantes do culto. Embora a professora tivesse um planejamento para o encontro, ela o abriu a negociações, permitindo que as crianças participassem das decisões. Os cartões foram elaborados com muita criatividade e interesse. Eles continham desenhos, colagens e texto das crianças escrito em português. O material utilizado foi fornecido pela professora. A tarefa de casa foi anotada no caderno de culto pelas crianças.

O texto religioso lido pela professora/instrutora referia-se ao quarto domingo depois de Pentecostes. Ao abordar o texto, a professora relacionou-o com a passagem bíblica e com seu significado para a vida das pessoas. As perguntas feitas oralmente para as crianças buscavam dar um sentido ao texto lido. Houve bastante participação das crianças, embora os menores como a aluna Michele, de seis anos, não tenham participado ativamente da discussão oral. Todos, porém, dedicaram-se à realização da tarefa e demonstraram reconhecer a estrutura de participação social do evento, além de legitimarem o papel da professora. As experiências de letramento vindas da comunidade, via instituição igreja, demonstram práticas de leitura e escrita que atendem a usos reais da língua. O texto é tratado de forma global e discutido entre os participantes do culto. A escrita é produzida pelos alunos, que, ao elaborarem seu texto, o fazem com objetivo específico e destinatário determinado. Por tudo isso, pode-se observar que, embora o evento culto infantil tenha estrutura semelhante a uma aula, com professora, alunos, materiais manejados, duração estipulada, a orientação para o letramento é distinta em ambos os eventos, pois a leitura e a escrita no culto infantil preenchem funções significativas e não são transformadas em meras atividades escolares, cujo fim em última instância é a avaliação.

Passo a seguir a focar cenas típicas da sala de aula ocorridas durante as aulas de Português, principalmente nos meses de março e abril, pelo significado que elas adquirem

ao revelarem crenças e escolhas da professora com referência ao trabalho com a escrita, a ortografia e sua relação com os conhecimentos dos alunos e seu repertório lingüístico.

### **5.3.7 “O nosso português é muito complicado”:** representações da professora sobre o sistema de escrita

Desde os primeiros dias de minha entrada em sala de aula no início de março até meados de abril, a professora concentrou seu trabalho em atividades, iguais para todas as três séries, de reconhecimento de sílabas. Ela apresentava diariamente sílabas ou grupos de sílabas aos alunos que as copiavam com alguma palavra ilustrativa dada como exemplo e depois realizavam tarefas como preencher palavras com as sílabas estudadas, escrever palavras que iniciassem ou que tivessem as sílabas dadas pela professora, formar frases com as palavras escritas a partir das sílabas estudadas, copiar textos do quadro para sublinhar sílabas, ditados. O excerto a seguir mostra uma atividade proposta pela professora e suas expectativas com relação a esse trabalho.

#### **Excerto 64: Juntando sílabas (Diário de campo, 02/03/05)**

À medida que iam terminando de copiar a tarefa do quadro, a professora dava a cada aluno cartões com uma sílaba cada. A proposta era que os alunos, primeiro individualmente, formassem palavras com os cartões, compondo-as com as sílabas dos cartões e depois mostrassem à professora as palavras formadas e em seguida as escrevessem numa folha. Depois de uns minutos, a professora solicitava que os alunos trabalhassem em dupla, juntando os cartões que cada aluno tinha recebido e formassem mais palavras. (...) A professora veio à carteira onde eu estava para justificar o porquê de estar passando as mesmas atividades a todos os alunos. Ela me mostrou algumas folhas com ditados. Os ditados foram de letras maiúsculas e minúsculas e de sílabas. Havia folhas com vários erros e isso, segundo a professora, demonstrava as dificuldades dos alunos. Daí a necessidade de ela iniciar o trabalho do ano com letras e sílabas para todas as séries.

Na avaliação da professora, que se pode inferir pelos passos instrucionais adotados por ela e pela própria explicação dada a mim, os alunos tinham problemas de escrita porque tinham problemas de codificação das palavras, problemas de ortografia, confirmados no ditado aplicado por ela. Pela situação descrita, pode-se depreender as crenças da professora com relação à língua e ao ensino da ortografia, sintetizadas a seguir: (i) a unidade mínima de ensino é a sílaba, não o fonema; (ii) a língua é um sistema transparente, daí que os ditos erros não deveriam ocorrer; (iii) há uma homogeneidade entre os alunos, que aprendem

todos da mesma maneira, independentemente de suas singularidades, de seus conhecimentos já construídos, das práticas de letramento vividas por eles. Para resolver as dificuldades dos alunos com a escrita, os problemas de ortografia, era preciso, segundo a professora, retomar o processo de alfabetização pelo método das cartilhas, com famílias de sílabas. Para tanto seria necessário um trabalho exaustivo, igual para todos os alunos, de reconhecimento de sílabas. Os alunos passaram a copiar diariamente, como se fora conteúdo novo, famílias de sílabas e a fazer treinos mecânicos e repetitivos já descritos acima.

A fala da professora que abre a presente seção confirma um dos mitos bastante propagados no Brasil, presentes também na escola e talvez nesse contexto ainda mais vivos, de que “português é muito difícil” (Bagno, 2000). Ao fazer tal asserção, a professora refere-se a um problema de ortografia<sup>111</sup>, surgido a partir da fala de um aluno.

**Excerto 65: “O nosso português é muito complicado!” (Diário de campo, 29/03/05)**

(...) Depois a professora deu início a uma aula de gramática, cujo foco estava em mais um grupo de sílabas. Ela disse que eles estudariam mais uma família de sílabas que vinha do nome de um animal que eles tinham em casa. Os alunos logo disseram cachorro. A professora deu mais uma pista e eles, então, disseram, gato, palavra esperada por ela. Ela colocou então no quadro o ga, ge, gi, go, gu, explicando que o ge e o gi tinham som diferente do ga, go, gu. Ela me mostrou a folha em que havia escrito as sílabas que ela usa para fixar acima do quadro. Na folha ela deixou o *ge* e o *gi* mais abaixo, com outra cor. (...) Quando ela pediu aos alunos exemplos de palavras que iniciassem com as sílabas ga, go gu, ge e gi, um aluno disse *jibóia*. Ela perguntou se ele tinha certeza de que era com g. Depois ela olhou para mim e disse: “O nosso português é muito complicado!” Um aluno deu “zagu” (sagu) como exemplo. A professora não entendeu. A aluna Mônica disse: “Isso é em alemão”. A professora então perguntou se não era “sagu”. Outros alunos confirmaram: “Não é zagu, é sagu”.

Nota-se na etapa de preparação dessa aula, que a professora tenta buscar nas experiências dos alunos um mote, a palavra gato, para dar início ao estudo do grupo de sílabas. A professora apresenta o grupo de sílabas e ressalta que o “g” acompanhado das vogais “e” ou “i” não é realizado da mesma forma que o “g” acompanhado das vogais “a”, “o”, “u”. De acordo com o sistema alfabético do português do Brasil (Scliar-Cabral,

---

<sup>111</sup> Ao tratar do mito “Português é muito difícil” Bagno (2000) focaliza principalmente questões de regência que se modificaram com o uso (“fósseis gramaticais”, nas palavras do autor), mas que, no ensino de português, ainda são cobradas dos alunos, seguindo o modelo do português de Portugal. Bagno discute ainda a ideologia que sustenta o mito e suas consequências para os falantes do português do Brasil.

2003)<sup>112</sup> o grafema “g” corresponde a mais de um fonema, podendo ser realizado como /g/ ou como /ʒ/, o que, nesse último caso, entra em contexto competitivo com o grafema “j”, como em jibóia. Isso explica a resposta do aluno à pergunta da professora (jibóia), que certamente não esperava palavras grafadas com “j”, pois fugiam do grupo de sílabas que ela estava focalizando. Diante da dificuldade do aluno, a professora prefere não entrar em detalhes ou fazer comparações entre palavras que se escreviam com a consoante “g” ou com “j” representando o fonema /ʒ/. Talvez a própria formação da professora não lhe dê suporte para lidar com essas dificuldades ortográficas, como pesquisas já apontaram (vide Heinig, 2003). Assim, o problema do aluno é também o problema da professora que, por falta de uma fundamentação sólida sobre os princípios do sistema alfabético do português do Brasil, acaba por justificar a dificuldade do aluno (e dela mesma) no próprio sistema, no “nosso português” que é “muito complicado”. Essa é a visão de muitos professores, tanto dos primeiros ciclos do ensino fundamental quanto dos demais.

Mas a situação de sala de aula descrita no excerto acima vai ainda mais longe, pois esbarra em outra questão: a do bilingüismo dos alunos. O aluno que dá como exemplo a palavra *sagu* /za'gu/ atende à solicitação da professora, que esperava vocábulos grafados com “g”, mas acaba realizando o grafema “s” como /z/ por influência do alemão, como em palavras como *Samstag* /'zamsta:k/ (sábado), *Sonne* /'zɔnə/ (sol) em que o “s” tem valor de /z/. Interessante observar que Mônica, aluna da 3<sup>a</sup>. série, logo percebe a interferência do alemão na fala do colega e adverte-o tratar-se de pronúncia em alemão. Talvez a intervenção de Mônica tenha possibilitado à professora compreender o exemplo do menino, ao que ela pergunta se não seria “sagu” /sa'gu/ a palavra que o aluno queria dar como exemplo. Os alunos então confirmam tratar-se de “sagu”. A professora não leva a questão adiante. Ela certamente percebe a interferência do alemão, o que talvez confirme sua hipótese de que “o alemão atrapalha o aprendizado do português escrito” ou que “os alunos têm problemas com o português por causa do alemão” (Anotações de campo, 09/03/05).

---

<sup>112</sup> Scliar-Cabral realizou um trabalho exaustivo sobre a decodificação e codificação envolvidos no processo de leitura e de escrita apresentado nas obras *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil* e *Guia prático de alfabetização*, ambos de 2003.

Não se pode omitir o fato de que existem interferências<sup>113</sup> fonéticas, além de rítmicas, do alemão das crianças (e dos adultos) bilíngües no português falado pelo grupo, como pode ser visto no excerto a seguir.

**Excerto 66: Valores do “r” (Diário de campo, 14/03/05)**

A professora deu continuidade ao seu trabalho de apresentar uma palavra que dá nome a algum objeto existente na sala de aula para introduzir uma sílaba e a respectiva família de sílabas que formam a palavra. Hoje foi trabalhada a palavra *parede*. Alguns alunos ficaram confusos com relação à realização do grafema “r”, pois têm dificuldades para distinguir os valores representados por ele: /R/, como em rato, carro, ou /r/ como em caro, careta. A professora procurou ajudá-los, pronunciando o grafema “r” velar [x], quando tinha valor de /R/. Como alguns alunos, às vezes, pronunciam o vocábulo *rede* /redi/, ficou difícil para eles fazerem a distinção.

Quando a professora introduz na aula a palavra geradora *parede* a fim de trabalhar as sílabas ra-re-ri-ro-ru ela parece não levar em conta a distinção entre o fonema /r/ e o arquifonema |R|, pois ela não faz referência ao contexto lingüístico de uso dos fonemas no português, comparando com palavras como, por exemplo, rádio ou barriga. Abordar o vocábulo *parede* e focalizar a sílaba “re” não deveria, na perspectiva da professora, trazer complicações. Mesmo que ela estivesse trabalhando com crianças monolíngües em português, essa abordagem certamente implicaria a referência ao arquifonema |R| e suas realizações dependendo da variedade sociolingüística (Scliar-Cabral, 2003).

É comum, ou talvez seja a regra, como mostram pesquisas de Prade (2003) em zonas de imigração alemã no Rio Grande do Sul, que as consoantes vibrantes simples /r/ e múltiplas /R/ sejam pronunciadas pelos alunos e membros da comunidade como simples /r/ tanto em posição inicial de palavra como em *rabanete*, *roça*, como em posição central como em *carro*, *garrafa*, como pode ser visto no segmento abaixo:

---

<sup>113</sup> Quando utilizo o termo “interferência”, não vejo o fenômeno com uma conotação negativa, diante da qual as interferências seriam transferências negativas da L1 para L2. Utilizo o termo apenas para mostrar alguns aspectos do bilingüismo, no qual as línguas se tocam, podendo exercer influências uma(s) na(s) outra(s). Para aprofundar a questão, vide Romaine (1995), que apóia uso do termo mais neutro “*crosslinguistic influence*”, sugerido por Sharwood-Smith e Kellerman (1986 citados por Romaine, 1995, p. 52).

**Excerto 67: caRinho vs. carinho (Transcrição de vídeo, 28/06/05)**

- 01 Professora: o Leandro leia o problema pra mim faz favor  
02 Leandro: Ângelo tem quatro caixas de carinhos<sup>114</sup> (.)  
03 cada caixa tem/=  
04 Mônica: =carinhos ca-rim-bos (.) carinhos  
05 Roberto: carinhos ( )  
06 Guilherme: carinhos  
07 Ângelo: carinhos  
08 Leandro: Ângelo tem quatro caixas de carinhos (.)  
09 ((recomeçando a leitura))  
10 cada caixa tem dezesseis carinhos (.)  
11 quantos carinhos Ângelo tem ao todo?

O segmento acima corresponde à etapa instrumental de uma aula de Matemática, quando a professora pede a Leandro que ele leia o problema do quadro para que fosse feita a correção. Leandro pronuncia /r/ em vez de /R/ em todas as ocorrências da palavra “carrinho” no texto. Todas as cinco crianças que participaram da seqüência interacional acima leram /ka'riɲo/ em vez de /ka'Riɲo /.

A ausência (ou pouca freqüência) da vibrante forte /R/ no repertório fonético dos alunos torna difícil a pronúncia e grafia de tais palavras. Daí a dificuldade apresentada pelos alunos no reconhecimento das sílabas (ra-re-ri-ro-ru) apresentadas pela professora como exemplo na palavra *parede*. Diante do impasse, a professora procura distinguir o fonema /R/ do fonema /r/ pronunciando o /R/ como em “rede” [x] para diferenciá-lo de “parede” [r]. No entanto, essa distinção parece não ser suficiente, pois os alunos não percebem a diferença entre os dois fonemas.

Talvez fosse necessário não apenas sólidos conhecimentos da professora sobre o sistema de escrita do português, mas também do alemão para que ela pudesse orientar os alunos na superação de suas dificuldades e levá-los à aprendizagem da ortografia do português.

É certo que, com relação ao sistema ortográfico do português, muitas vezes diante de várias possibilidades de escrita que o redator/escritor/aluno tem diante de si, não resta

---

<sup>114</sup> A palavra que fazia parte do texto (problema matemático) era *carrinho* e não *carinho*.

senão a memorização da grafia correta de algumas palavras, mas há casos que podem ser resolvidos pelo conhecimento e aplicação de regras. Os PCNs (1997) para os primeiros ciclos do ensino fundamental já alertaram para o fato de que a aprendizagem da ortografia não é um processo passivo, embora tenha “um forte apelo à memória” (op. cit. p. 84). As orientações do documento, no entanto, não devem ter chegado à professora, pois as aulas de ortografia tiveram como base a perspectiva mecanicista: repetir para memorizar. E como se dá essa repetição?

Uma alternativa encontrada pela professora foi a realização de ditados de dez palavras, quase diários, como instrumento de avaliação, conforme já foi mencionado na seção *Panorama das aulas*, Cap. 3. Numa dessas ocasiões em que a professora fez um ditado com os alunos, foi ditada a palavra “pesado”. Muitos alunos escreveram o vocábulo com “z” em vez de “s”. Diante do erro, Leandro, aluno da 4<sup>a</sup>. série, ficou confuso e, com a folha do ditado na mão, comentou comigo: “*Mas não pode tá certo. Beleza é com “z”. Por que então pesado é com “s” e não com “z”?*” (Anotações de campo, 06/04/05). Nas aulas não havia, porém, espaço para esse tipo de pergunta e de reflexão. Após os ditados, a professora escrevia no quadro a seqüência de palavras ditadas para que os alunos fizessem a correção das palavras grafadas erroneamente, copiando-as do quadro. A ênfase desse tipo de atividade está no erro. O aluno que erra tem diminuída sua nota e precisa decorar as palavras, sem que haja comentários, esclarecimentos sobre a ocorrência dos erros, sobre o sistema ortográfico que, em muitos casos, possui regras (vide *beleza*) que poderiam ser aplicadas e estendidas a outras ocorrências semelhantes. Massini-Cagliari e Cagliari (1999, p. 82) são enfáticos com relação ao trabalho com a ortografia em sala de aula: “corrigir só não basta! Tirar o errado e pôr o certo não basta! É preciso que a criança saiba o que fez e por que precisa corrigir”.

Esse procedimento da professora, adotando atividades mecanicistas no tratamento da ortografia, confirma a crença de que “nosso português é muito complicado” e, sendo assim, o remédio é exercitar muito, fazer muitos ditados, para memorizar as palavras. Além disso, para os alunos, os ditados, associados unicamente à constatação de erros e à aplicação de uma nota, reduzem as possibilidades de uso da escrita e “ensinam um modo estranho de se lidar com a linguagem oral e com a escrita”, como sustentam Massini-

Cagliari e Cagliari (1999, p. 81). Os autores chamam a atenção para o fato de os ditados conterem uma idéia fragmentária da linguagem e da escrita. Entretanto, alertam os autores, “quando falamos e quando escrevemos, guiamo-nos pelo sentido do que queremos falar ou escrever e não pelos sons e pelas letras” (op. cit.).

Se a estratégia e a expectativa da professora eram repetir para memorizar, a fim de que com isso os alunos melhorassem a escrita, neste caso, a ortografia, sua escolha didática – o trabalho com as famílias de sílabas – parece não ter contribuído para esse objetivo, como mostram as situações anteriormente descritas e o excerto abaixo.

**Excerto 68: “Recorte e cole 5 palavras que tenham ha, he, hi, ho, hu.” (Diário de campo, 06/04/05)**

Depois do bom dia, da oração e da chamada, a professora pediu que os alunos da 4ª. série levassem até ela, que estava sentada à mesa, os cadernos de Português com a tarefa. Logo surgiu o primeiro impasse. Alguns alunos, entre eles Leandro, haviam colado palavras no caderno que tinham o “ha, he, etc” no meio da palavra, isto é, formando sílabas como nos dígrafos *cha*, *lha* ou *nha*. Na verdade, na aula anterior, a professora havia dado como tarefa a seguinte demanda: “Recorte e cole 5 palavras que tenham ha, he, hi, ho, hu”. Sempre que ela escrevia “tenham” significava para os alunos, de acordo com a explicação da professora, que a sílaba poderia estar no meio da palavra, não precisaria necessariamente iniciar o vocábulo. Ontem a professora reforçou essa explicação. Eu logo percebi ontem que isso causaria complicações, pois as palavras podem iniciar com essas sílabas, mas não estariam no meio da palavra. Não sabia, no entanto, qual era o objetivo da professora. Ela considerou erradas as palavras encontradas com os dígrafos *ch*, *nh*, *lh*. Depois de feita a correção, ela pediu a atenção dos alunos para explicar. Disse que as palavras deveriam iniciar pelas sílabas “ha, he etc.” e que o *cha*, *nha*, por exemplo, já faziam parte de outras famílias. Ela evitou pronunciar as sílabas (*cha*, *nha*), mas os próprios alunos o fizeram.

A professora no dia anterior à passagem descrita, apresentou o grafema “h” a fim de abordar palavras que iniciassem com essa letra, que em termos fonéticos tem valor zero. Ela utilizou como exemplos palavras como *horas*, *hospital*, *hiena*, mas não fez nenhuma menção aos dígrafos que se formam com o grafema *h* (*lh*, *ch*, *nh*), porque provavelmente seu objetivo era apenas trabalhar as ocorrências do “h” no início de vocábulos. Ao verificar o dever de casa, a professora percebeu que muitos alunos não haviam realizado a tarefa conforme ela esperava, pois haviam selecionado palavras em que o “h” aparecia nos dígrafos, o que para ela estava errado, pois não atendia às suas expectativas. Depois de corrigir os cadernos, a professora explicou aos alunos que a tarefa estava errada, porque eles haviam recortado palavras com outras sílabas e não aquelas que ela havia trabalhado.

Ao falar dessas ‘outras sílabas’, a professora só as escreve, não as pronuncia, como se fosse algo muito novo aos alunos, e que pudesse confundi-los caso ela não seguisse seu modo sistemático de trabalho, avançando gradualmente com sílabas diferentes, numa hierarquia que ia das sílabas consideradas mais simples às mais complexas. Ela usava para esse trabalho um livro didático da 1<sup>a</sup>. série, mas adaptava-o às suas necessidades e convicções.

Esse receio da professora de confundir os alunos com sílabas ainda “não estudadas”, supostamente complexas, veio à tona ainda em outra situação nesse mesmo dia (06/04/05), quando a professora, com o objetivo de trabalhar a família de sílabas *nha, nhe, nhi, nho, nhu*, após ter lido o texto “Uma minhoca esperta”, ficou em dúvida, ao passar o texto no quadro para que os alunos o copiassem, se deveria simplificar o texto, modificando algumas palavras como “corresse” e “chão”, uma vez que ela ainda não havia abordado os dígrafos “ss” e “ch”. Ela veio até minha carteira para expor o problema e indicar a sua solução, isto é, substituir essas palavras no texto. Sugeri que ela conservasse o texto original e que isso não traria complicações aos alunos. Ela acatou minha sugestão.

A professora parece se esquecer de dois fatos importantes, a saber: os textos com os quais os alunos se deparam na vida social são reais, isto é, não-simplificados; há na sala de aula alunos até a 4<sup>a</sup>. série que já tiveram contato, portanto, em sua trajetória escolar e fora da escola, com vários textos. E mesmo que eles estivessem de fato em fase de alfabetização (talvez esse fosse ainda o caso de Luciana, aluna da 2<sup>a</sup>. série), certamente esse procedimento da professora, querer evitar que os alunos sejam expostos a sílabas consideradas complexas que ainda não tenham sido abordadas na sala de aula por ela, não parece um caminho eficaz para ajudar o aluno a avançar no seu aprendizado do sistema ortográfico, tampouco vai contribuir para que avance no aprendizado da escrita, da escrita que faz sentido fora da escola.

O excerto a seguir mostra o registro de mais uma situação em que surge uma dificuldade de ortografia na sala de aula.

**Excerto 69: “Bisicleta vs. Bicicreta” (Diário de campo, 01/06/05)**

(...) Em seguida a professora comentou a tarefa, dizendo que apenas dois alunos ainda não tinham classificado corretamente os tipos de frases. Depois ela ainda falou sobre a escrita correta das palavras e comentou que alguns não tinham escrito corretamente a palavra *bicicleta*. Leandro disse que era tão fácil. A professora então o desafiou a escrever a palavra no quadro. Ele foi e escreveu:

*bicicleta*. A professora sorriu como quem já previa que ele não saberia escrever a palavra. Ela perguntou aos demais alunos se estava certo. Eles disseram que não. Mônica foi então escrever no quadro: *bicicleta*. Roberto comentou, em tom de deboche, que Leandro tinha escrito /bizi'klɛta/. Ele mostrou saber que fonema representa o “s” nessa situação. A professora não comentou essa palavra, mas deu um outro exemplo: *rosa*. Perguntou qual era o som que aparecia ali e como a palavra deveria ser escrita. Pela primeira vez vejo-a fazer esse tipo de comentário, envolvendo a relação fonema/grafema. Marcos disse então que Edson não costumava dizer *bicicleta*, mas *bicicreta*. A professora pediu que ele lesse a palavra no quadro e ele leu: *bicicreta*. Ela insistiu para que ele dissesse /cle/ até que ele conseguisse. Ela falou que ele precisaria fazer bastantes exercícios até que ele conseguisse pronunciar corretamente o vocábulo.

Depois de ter feito a correção das tarefas de casa no caderno dos alunos, a professora comentou o desempenho deles. Eles deveriam recortar quatro frases e classificá-las (frase exclamativa, interrogativa, declarativa – afirmativa e negativa). Ela ainda ressaltou o erro de ortografia cometido por alguns alunos ao escreverem a palavra *bicicleta*. Ao fazer essa observação com relação à escrita de uma palavra em que a representação do fonema /s/ está em contexto competitivo, a professora permitiu que os saberes e hipóteses dos alunos quanto à ortografia fossem mobilizados e explicitados. Leandro, por exemplo, mostrou que não diferencia os fonemas que o grafema “s” pode representar (/z/ ou /s/) de acordo com o contexto lingüístico. A escrita do vocábulo no quadro por Mônica evidenciou que a menina conhece a grafia da palavra. Já Roberto, ao dizer que Leandro teria escrito /bizi'klɛta/ revelou que já percebeu ou aprendeu a relação do grafema “s” e a realização do fonema /z/ entre vogal ou semivogal, como em *quiser, rosa, pesado*, em que o grafema “s” representa o fonema /z/.

Além dessas evidências sobre os conhecimentos lingüísticos dos alunos, o episódio também suscitou que Marcos fizesse uma observação quanto à pronúncia do vocábulo em questão, *bicicleta*, que Edson costumava fazer, isto é, com a rotacização do “l” em encontro consonantal<sup>115</sup>: *bicicreta*. Edson mora na comunidade, mas não faz parte do grupo étnico teuto-brasileiro. Ele não fala alemão e veio de outro bairro do município. Parece que o rotacismo do “l” em encontros consonantais não faz parte da variedade lingüística local, do português falado na comunidade. Daí o fato de a pronúncia de Edson ter chamado a atenção

---

<sup>115</sup> Bagno (2001), ao focalizar o preconceito lingüístico referente ao português não-padrão, explica como esse fenômeno lingüístico, o rotacismo, já foi produtivo no decorrer da história da língua portuguesa e o compara com outras línguas latinas.

de Marcos, que não parecia querer zombar do colega, mas fazer uma constatação com relação à pronúncia da palavra em foco. Diante da fala de Marcos, a professora quis primeiro verificar a pronúncia de Edson e depois procurou exercitar com ele a pronúncia valorizada socialmente sem, contudo, fazer algum comentário de valor sobre a diferença entre falar *bicicreta* e *bicicleta*.

O excerto acima mostra que é na interação entre professor e aluno/s que o professor pode ter acesso aos saberes dos alunos, às suas crenças sobre diferentes temas e à sua percepção (às vezes também preconceitos!) sobre a língua e as variedades lingüísticas à sua volta. Ocasões em que é permitido ao aluno falar podem ser extremamente ricas para o professor compreender suas experiências de vida e conhecimentos e, a partir daí, planejar seu trabalho didático levando em conta as necessidades dos alunos. Quanto ao ensino da ortografia especificamente, “a escola tem uma missão a cumprir. E faz parte dela o ensinar a escrever e escrever ortograficamente. Uma coisa não precisa destruir a outra” (Massini-Cagliari e Cagliari, 1999, p. 82).

### **5.3.8 “O Leandro ainda não acertou tudo”: a valorização do erro na escola ou a ideologia do dom às avessas**

Atitudes positivas do/a professor/a com relação à cultura da rede social dos alunos, além de sua crença na capacidade de aprendizagem das crianças certamente são fundamentais na construção de contextos de aprendizagem eficazes. Difícil imaginar que seja possível construir ambientes favoráveis à aprendizagem, quando a professora desvaloriza a língua do grupo social das crianças e não acredita em sua capacidade de aprendizagem. No Capítulo 4, já abordei o conflito lingüístico-cultural instaurado na escola quando a professora desqualifica a fala de um pai da comunidade e baixa a nota de leitura de um aluno por causa do “sotaque alemão” de ambos.

O excerto a seguir revela o modo pelo qual a professora vê as crianças e seu grupo social e as conseqüências dessa visão para a organização de seu plano didático.

**Excerto 70: “Ainda bem que a minha filha é inteligente” (Diário de campo, 28/03/05)**

Quando a professora e eu estávamos indo embora, ela me disse que os alunos dali quase não sabem nada, que têm pouca informação. Também comentou as dificuldades de Bernardo, da 2<sup>a</sup>. série, que havia errado todas as operações matemáticas e disse, sorrindo: “Ainda bem que a minha filha é inteligente”. Esse aluno Bernardo foi chamado na sala da diretora que tentou explicar a ele as operações. Ela também comentou que ainda não passou a multiplicação e divisão porque acha que eles não têm condições de resolverem essas operações, já que ainda não sabem a adição e subtração.

O retorno diário da escola para o bairro onde moro que a professora e eu fazíamos juntas permitia que eu tivesse acesso as suas expectativas e a sua visão referente ao desempenho dos alunos, bem como as suas decisões e escolhas relacionadas ao planejamento das aulas e ao programa. No excerto acima a professora demonstra seu descontentamento diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos, principalmente do aluno da 2<sup>a</sup>. série, que, para ela, parecem estar associadas ao contexto sócio-cultural “pobre” em que as crianças estão inseridas. Nesse dia, a professora havia citado na sala de aula a palavra “impostos”, para explicar que o material escolar dos alunos vindo da Prefeitura é, na verdade, pago por todos, por meio dos impostos. Mais tarde, durante a aula de Matemática, Marcos perguntou à professora o que significava imposto.

Pode-se notar na situação descrita acima a desvalorização pela professora da cultura do aluno e, conseqüentemente, da comunidade. A professora representa a cultura urbana e uma classe sócio-econômica superior. O alunos representam a cultura rural e a cultura teuto-brasileira, sintetizadas pelo estigma “colono alemão”, como já foi citado neste trabalho, e, com isso, na visão da professora, têm carências cognitivas, falta de conhecimentos, dificuldades de aprendizagem, além de falarem uma língua inferior. A afirmação da professora “*Ainda bem que a minha filha é inteligente*” opõe-se a “esses alunos não são inteligentes”. Poder-se-ia pensar que a professora, com essa afirmação/constatação, quisesse explicar o fracasso dos alunos pela ideologia do dom (Soares, 1987), isto é, os alunos apresentam carência intelectual, por isso não aprendem. No entanto, diante do conjunto de atitudes da professora, acredito que essa afirmação se fundamente na ideologia da deficiência cultural. É a cultura do grupo étnico-lingüístico como um todo que está em jogo, que apresentaria *deficits*. “*Ainda bem que a minha filha é inteligente*” parece não apenas querer significar que a menina teria nascido com um “superavit” genético, de acordo com a ideologia do dom, mas antes “ainda bem que minha

filha (que minha família) não faz parte desse grupo socioculturalmente pobre, que tem pouco acesso à informação e à cultura letrada”.

“O encontro com o outro cultural é sempre um problema”, como apregoa Silva (2000, p. 97). E no caso da situação em que esse outro cultural são os alunos o problema ultrapassa a esfera social e passa a ser também pedagógico e curricular. As crenças da professora fazem-na tomar decisões relacionadas ao seu plano pedagógico, evidenciando o “currículo real, de fato” (Hamel, 2003): a professora ensina os conteúdos que ela acredita que os alunos sejam capazes de aprender. É certo que há diferenças na sala de aula, como aliás, não poderia deixar de ser. Mas a impressão que se tem é que a professora procura equiparar todos os alunos de todas as séries numa mesma escala inferior. Isso explica o fato de ela trabalhar os mesmos tópicos de forma similar com todas as séries, sem levar em conta as diferenças no nível de aprendizagem já atingido pelas crianças.

As atitudes da professora com relação à capacidade de aprendizagem dos alunos também se manifestaram em uma outra situação, abordada a seguir, e que, num primeiro momento, poderia invalidar a análise acima.

**Excerto 71: “Ele é muito inteligente” (Transcrição de vídeo, 11/07/05)**

01 Professora: o Leandro, o que que houve?  
02 Leandro: nada  
03 Professora: então senta direito e vai fa!ZÊ!  
04 Ângelo: ele queria pedi ajuda pra professora ((apontando para  
05 mim))  
06 Professora: não ele tem que fazê sozinho (.) amanhã é prova ele  
07 não pode pedi ajuda (.) e ele é muito inteligente  
08 ele é capaz

O segmento interacional acima mostra uma etapa instrumental da aula, em que os alunos estavam envolvidos com uma atividade de metalinguagem, em continuidade ao estudo do texto “Barquinho de papel”, conforme Excerto 50 “*Circule os substantivos próprios*”. Os alunos deveriam localizar no texto substantivos (comuns e próprios) e frases declarativas (afirmativas e negativas), interrogativas e exclamativas, ou ainda, com palavras

retiradas do texto, elaborar esses tipos de frases. Toda a atividade era preparatória para a prova de Português que os alunos fariam no dia seguinte.

A professora estava sentada nos fundos da sala, enquanto os alunos copiavam os exercícios do quadro e tentavam resolvê-los. Leandro, sentado de lado, segurava seu caderno pensativo. A professora então pergunta a ele o que houve. Ele apenas responde “nada”. Ângelo intervém para dar sua versão: Leandro estava na verdade querendo pedir minha ajuda para resolver a tarefa. Era prática comum e aceita pela professora (muitas vezes inclusive requisitada) que os alunos me procurassem quando tivessem dúvidas, principalmente Leandro, pois minha carteira ficava na fila ao lado, quase paralela à carteira dele. Nesse dia, porém, a professora havia pedido que os alunos resolvessem as tarefas sozinhos, pois haveria prova no dia seguinte e, sendo prova, os alunos deveriam fazê-la sem apoio de ninguém.

É certo que o aluno deve estar preparado para esse momento da prova, em que ele se vê consigo mesmo diante da folha de papel, mas permanece a questão: para que serve a revisão para a prova? Qual seu sentido se ela já é uma atividade solitária, em que o aluno não tem possibilidade de discutir suas dúvidas com o professor, no caso o adulto especialista?

Cazden (1988) ao abordar o discurso utilizando a metáfora do *scaffolding* (andaime), (segundo a autora, desenvolvido por Bruner e seu grupo), cuja base teórica sustenta-se no conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1998), mostra o papel fundamental da interação social do professor com os alunos no processo de aprendizagem. Para exemplificar o conceito, a autora compõe o seguinte quadro: um adulto segurando a mão de uma criança pequena, com a seguinte legenda: “Todos necessitam de uma mão que ajude” (*Everyone needs a helping hand*) (Cazden, 1988, p. 102). A autora explica a metáfora num processo em que o adulto iniciaria oferecendo à criança as duas mãos e, depois, aos poucos, as iria retirando, oferecendo apenas um dedo, até poder se afastar enquanto a competência da criança iria crescendo. O *scaffolding* seria, assim, “uma ação pedagógica do adulto que permite a aprendizagem de uma tarefa complexa”, conforme interpreta Kleiman (1991, p. 9), a partir de Cazden (1988). Pensando no contexto da sala de aula apresentado no excerto acima e nas atividades que seguem à execução das tarefas

pelos alunos – correção no quadro, sem discussão (vide excerto abaixo) –, parece não haver oportunidade de criação de um contexto propício à construção do andaime, favorável à mediação do professor como parceiro mais capaz na interação, dando ao aluno o apoio que lhe falta.

**Excerto 72: “Tá errado” (Transcrição de vídeo, 11/07/05)**

01 Professora: quatro use as palavr/ ah, não três <<acc>↑Escriva  
02 cinco substantivos comuns que estão no texto> ((lendo  
03 do quadro))  
04 Ângelo: ali eu tô escrevendo  
05 Professora: [Guilherme leia os cinco substantivos comum  
06 Guilherme: menina barquinho (.) papel jornal<sup>116</sup> camisas  
07 Professora: certo (.) já fez? já fez os cinco substantivos  
08 comu(ns)Roberto?  
09 Roberto: ah ( ) a última agora  
10 Professora: mas já fez essa daqui?  
11 Roberto: eu tô fazendo agora  
12 Professora: ah então::  
13 Ângelo: eu também tô fazendo agora  
14 Professora: [Mônica leia,  
15 Mônica: sabia (.) tanto eram e mesmo  
16 Professora: errado::  
17 Ângelo: =↑O que ela DISse?  
18 Professora: [tá errado  
19 Vanuza: terminei professora  
20 Professora: pode lê  
21 Vanuza: barqui::nho (.) ba-nhei-ra jornal e au:: ( )  
22 Professora: =automóvel

O excerto “Tá errado” apresenta a continuidade da correção das tarefas referentes a tópicos gramaticais. A professora, com participação dos alunos, faz a correção oral. Ela inicia a correção da questão quatro (“*escreva cinco substantivos comuns que estão no texto*”), enquanto alguns alunos ainda estavam ocupados com a cópia da tarefa. A

---

<sup>116</sup> Guilherme lê a palavra jornal com o “l” pronunciado como [l] e não como [w], traço característico do português falado pelo grupo.

professora parecia ter pressa. A seqüência interacional é típica do enquadre (correção de tarefas), com uma estrutura interacional de IRA (iniciação-resposta-avaliação). A professora nomeia um interlocutor para responder à questão, o aluno toma o turno e dá sua resposta e a professora, ou ratifica a resposta (*certo*, linha 07) ou a rejeita (*errado, tá errado*, linhas 16 e 18), preenchendo a segunda parte do segundo par adjacente, a avaliação (Mehan, 1985). Não há, porém, possibilidade de rever as respostas a fim de se buscar o porquê dos erros. O aluno recebe apenas o *feedback* “certo” ou “errado”, mas isso por si só não garante que ele aprenda. A única referência, por exemplo, que Mônica dispõe para tentar reconsiderar sua resposta são as respostas certas apresentadas pelos colegas.

Diante da análise desses dois excertos (“Ele é muito inteligente” e “Tá errado”), pode-se perceber que as interações sociais construídas nessa sala de aula não contribuem para a produção de um diálogo profícuo entre professor-aluno/as. O aluno que apresenta dificuldades para realizar determinada tarefa precisa efetuar-la sozinho porque é necessário que ele se adapte aos procedimentos adotados em dia de prova e porque “ele é muito inteligente, ele é capaz”. Quer dizer, a responsabilidade da aprendizagem está toda sobre o aluno que, sendo “capaz” e “inteligente”, tem de dar conta da atividade sem a mediação da professora. Se ele fracassa, o responsável é ele próprio que, sendo capaz, não estudou, por isso não se saiu bem na prova. Essa atitude da professora não se ampara na ideologia do dom, em que o professor hierarquiza, separando os inteligentes dos menos inteligentes para explicar o fracasso dos últimos. Ela parece se ancorar numa ideologia do dom às avessas, pois quando a professora admite que o aluno tem capacidade para aprender, isso parece significar que não há necessidade da ajuda do professor como parceiro mais capaz, o aluno por si só, com sua elevada capacidade cognitiva, precisa responder adequadamente às exigências das tarefas escolares. O que poderia ser visto como uma atitude positiva da professora, ao afirmar na presença do aluno que ele é capaz, inteligente, parece esconder a própria responsabilidade do professor pela aprendizagem do aluno. Em outros momentos, porém, quando fala comigo ou com a diretora, a professora enfatiza os erros dos alunos, desse aluno em especial e não demonstra acreditar na capacidade de aprendizagem dos alunos, o que dá evidências da contradição entre o discurso da professora perante os alunos e suas crenças e atitudes referentes à capacidade de aprendizagem deles.

**Excerto 73: Ênfase no erro (Diário de campo, 01/07/05)**

Hoje, além da professora, a diretora também foi até a Itoupava Norte conosco. A professora comentou com a diretora durante o almoço que o aluno Leandro ainda não tinha conseguido fazer tudo certo. A diretora disse que se ele conseguisse 70% já estaria bom, que ele também não precisava tirar 10. Parece que a professora está sempre atrás dos erros dos alunos, pois é sobre isso que ela fala. Os acertos são valorizados dentro da sala quando ela diz “Muito bem!”, mas ela sempre enfatiza os erros, seja para os alunos, seja à diretora. Fico pensando como nós professores fomos educados e formados, muitas vezes, para fazermos a correção. Parece que nosso papel principal é sermos os corretores do mundo. Não vemos o erro como um indício, como uma pista que pode nos levar ao modo como o aluno pensa, ao que ele já sabe e o que isso pode nos ajudar a fazer com que ele aprenda. Vemos os erros para comentar e mostrar a eles e a outros quanto eles ainda não sabem, ou quão incapazes eles são. Desculpa o desabafo, liebes Tagebuch!<sup>117</sup>

O almoço coletivo na escola era também um momento em que as professoras, a diretora, as merendeiras traziam à mesa assuntos que envolviam o dia-a-dia da instituição. Nesse dia, depois da reclamação da professora com relação ao mau desempenho dos alunos na prova de Ciências, situação já comentada anteriormente (seção 5.3.2), a diretora havia entrado na sala de aula a fim de acompanhar o trabalho dos alunos com o objetivo de talvez dar mais uma chance a eles com a aplicação de uma nova avaliação. Quando a professora fez o comentário de que Leandro ainda não acertara tudo, ela se referiu à avaliação feita pela diretora. A professora certamente já havia corrigido ou verificado as avaliações e constatara erros na prova do menino. Observando o comentário da professora e a reação da diretora, percebe-se a falta de sintonia entre a atitude de ambas. Enquanto a professora chama a atenção para os erros cometidos pelo aluno, para constatar o que ele ainda não é capaz de fazer, a diretora procura ver os acertos, o quanto ele foi capaz de fazer.

É visível também no excerto acima minha inquietação<sup>118</sup> com relação a esse episódio somado a outros fatos semelhantes ocorridos na escola. A reflexão sobre minha formação e a formação dos professores em geral emerge do conflito, quando eu percebo a valorização do erro na escola. Parece que o ensino, e especialmente o ensino de português, sustenta-se numa caça permanente e incansável aos erros, adquirindo várias facetas.

---

<sup>117</sup> Querido diário.

<sup>118</sup> Inicialmente estava propensa a apagar essa minha inquietação do meu diário, isto é, ignorá-la na abordagem da situação descrita, talvez como uma forma de neutralizar a dimensão da relação do pesquisador com o contexto pesquisado, o que indicaria um resquício da busca pela imparcialidade e objetividade do pesquisador. O fato de ela ter aparecido no texto deste trabalho indica uma decisão metodológica, a partir das reflexões feitas sobre o papel do pesquisador em campo e os inevitáveis confrontos que surgem, motivados pela formação, crenças e valores do pesquisador e o que ele vivencia no contexto em estudo.

Embora esse não seja tema novo (vide Bagno, 2000a, 2000b, os PCNs, entre outros), sua discussão ainda não está esgotada, pois muitas atitudes de nós professores ainda se sustentam predominantemente nessa prática. Uma mudança de atitude ainda precisaria ser construída, aos poucos, pelo diálogo em cursos de formação e formação em serviço, pois não se mudam convicções, valores, posturas de forma rápida. Um caminho possível seria buscar ancorar nossas práticas numa pedagogia que permita a criação de uma ecologia cognitiva de valorização do acerto, na qual o erro tenha a função de diagnosticar os problemas para que sejam planejadas atividades em torno desses tópicos.

O excerto abaixo dá indícios do significado do acerto para o aluno e de como isso pode influir no processo de aprendizagem.

**Excerto 74: “Hoje eu brilhei!” (Diário de campo, 05/04/05)**

(...) Os alunos fizeram, então, o ditado das dez palavras seguintes: hoje, tapete, cavalo, sapato, telefone, peixe, abacaxi, beleza, amizade, hora. Depois de ditar cada palavra apenas uma vez, como de costume, a professora recolheu as folhas dos alunos. Ela ficou sentada à mesa, corrigindo. Enquanto isso, Leandro falou baixinho como ele havia escrito a palavra beleza e amizade. Quando a professora terminou a correção, mostrou-se satisfeita com o resultado e disse que mais alunos haviam acertado todas as palavras. Ela foi chamando os alunos e dando os parabéns e uma bala aos que haviam escrito todas as palavras de acordo com a ortografia. Leandro tirou dez e ficou felicíssimo, radiante! Outros colegas também conseguiram dez: Ângelo, Roberto, Vanuza, além de Guilherme que até hoje só tirou dez e Mônica. Eles me mostravam a folha com as notas, cheios de orgulho. (...)

Depois os alunos pintaram os desenhos. De vez em quando eles vinham até mim e a professora para nos mostrarem suas criações. À medida que foram concluindo os desenhos, eles os mostravam à professora que escrevia alguma consideração sobre o trabalho. Leandro ficou ainda mais feliz quando ela escreveu: “Você foi muito criativo” no desenho dele. Ele estava realmente tão satisfeito com o seu desempenho de forma geral na aula de hoje, que disse: “Hoje eu só tenho certo, tá tudo certo. Hoje eu brilhei!”

No excerto acima aparecem dois momentos de um mesmo dia. Inicialmente, durante a aula de Português, os alunos realizaram um ditado, atividade que se tornou diária a partir de final de março, conforme seção *Panorama das aulas*, Cap. 3. A diretora havia deixado um pacote de balas que havia sobrado da festa de Páscoa para a professora distribuir às crianças, mas a professora havia decidido usar as balas como prêmio aos alunos que acertassem todas as palavras do ditado. Nesse dia, vários alunos alcançaram a nota máxima e ganharam cada um uma bala. Mas o que os deixou mais satisfeitos parece ter sido a nota 10 e não propriamente a bala. A bala era na verdade o símbolo do sucesso. Só ganha bala

quem tira 10. O que não aparece, todavia, no excerto acima são as conseqüências do erro para os alunos que não tiraram 10, que não ganharam a bala e que, conseqüentemente, não puderam experimentar o êxito na execução da tarefa.

A segunda parte do segmento refere-se a uma aula de Educação Artística em que cada aluno recebera uma folha branca com um traço preto feito pela professora, com curvas e tamanhos distintos. A partir desse traço os alunos deveriam criar seu desenho. No excerto fica visível a alegria de Leandro ao ler a apreciação da professora sobre sua produção artística. As experiências de sucesso vivenciadas pelo menino na aula se materializam em seu discurso quando ele comemora: *“Hoje eu só tenho certo, tá tudo certo. Hoje eu brilhei!”* A fala de Leandro mostra claramente a importância do acerto para as crianças. Já havia notado que eles se incomodavam e evitavam a todo custo uma marcação de errado (*er*) pela professora no caderno, seja em tarefas de casa ou em exercícios realizados na sala de aula. Da mesma forma, ficavam felizes quando viam o caderno marcado com o “c” de certo.

Um dos pressupostos básicos da pedagogia culturalmente sensível proposta por Erickson (1996, vide também Bortoni-Ricardo e Dettoni, 2001; Kleiman, Cavalcanti e Bortoni, 1993; Bortoni, 2005) é justamente que o aluno tenha oportunidade de experimentar o sucesso na sala de aula, o que elevará sua auto-estima e o encorajará a ir adiante. A pedagogia culturalmente sensível refere-se a ações do professor e da escola que respeitem a cultura do aluno e da comunidade, sua língua, os modos de comunicação do grupo para a partir dessa cultura local desenvolver a ação pedagógica a fim de chegar ao letramento via escolarização. A adoção dessa pedagogia certamente seria um passo muito maior, um “horizonte de possibilidade” para usar as palavras de Bakhtin (1997). Um primeiro passo em direção à prática de uma pedagogia culturalmente sensível está na utilização de recursos pedagógicos que promovam situações em sala de aula que levem o aluno a acreditar na sua capacidade de aprendizagem e a experimentar o sucesso, deixando assim de vivenciar continuamente o fracasso.

A seguir passo a abordar eventos de letramento em torno da utilização de diferentes gêneros discursivos em alemão que tiveram lugar na sala de aula durante o período no qual

estive em campo. A importância dessa abordagem relaciona-se à posição que o alemão ocupa no currículo real, antes e depois de terem iniciado as aulas de Alemão, e ao tratamento dado aos textos em alemão pelas professoras.

### **5.3.9 “Não é *Wunschlein* é *Wünschlein!*”: eventos de letramento em alemão na escola**

Foram poucas as ocasiões em sala de aula, em que um evento de letramento tenha tido como base um texto em alemão, conforme já mencionado na seção *Gêneros discursivos*, Cap. 3. O principal motivo certamente é o fato de a escola ser uma escola monolíngüe, em termos oficiais, embora esteja inserida num contexto multilíngüe. Se a língua de instrução é o português, havia poucas chances de o alemão escrito entrar na escola, especialmente na sala de aula. Outro motivo se refere ao fato de as aulas de Alemão terem iniciado somente em maio e, como já mencionado no Cap. 3, seção *Panorama das Aulas*, a professora Mara não ter selecionado textos escritos para seu trabalho pedagógico.

Preparativos para festas na escola acabavam sendo uma via de entrada do alemão padrão escrito na sala de aula e se transformavam em eventos de letramento. Os eventos de letramento que serão abordados a seguir ocorreram, portanto, antes do início das aulas de Alemão em maio, por iniciativa da diretora Ane e das professoras Lilian e Maria por ocasião de datas comemoradas na escola, que contariam com a participação dos pais e da comunidade. Para essas professoras, dentre as quais Ane e Maria que participaram dos encontros de formação do Projeto Escolas Bilíngües, integrar o alemão nesses eventos tinha um significado especial: o reconhecimento da língua do grupo pela escola.

O primeiro evento de letramento em alemão foi desencadeado em função dos preparativos para a comemoração da Páscoa. Passo aqui a descrever detalhes de como se deu o referido evento.

#### **Excerto 75: *Häschen* (Diário de campo, 07/03/05)**

Hoje, na escola, vivi alguns momentos de “professora”. Pela manhã a diretora da escola, antes do início da aula, pediu à professora de 2<sup>a.</sup> a 4<sup>a.</sup> série que passasse a música alemã *Häschen* aos alunos. Essa canção eu havia levado na sexta-feira. A professora parece não ter gostado da idéia (e com razão, pois ela não fala alemão!). A diretora disse que depois entraria na sala para ensaiar com os alunos. Depois da oração, a professora, então, passou a letra da música no quadro, solicitando a minha ajuda, por exemplo, quando apareceu a palavra “*säß*” (sentava, de *sitzen*, sentar). A diretora

depois entrou, trabalhou o significado da letra com os alunos. Ela lia a letra em alemão e perguntava aos alunos o que eles entendiam em português. A maioria dos alunos não teve dificuldades para fazer a tradução para o português. Os alunos da educação infantil também foram chamados para cantarem junto. A diretora colocou o CD e os alunos cantavam acompanhando o CD. Ela teve, porém, que sair da sala. Com isso a professora me pediu para assumir o ensaio. Ajudei, então, a cantar. Logo a diretora retornou e passamos a trabalhar juntas. Por fim, a diretora disse que haveria mais ensaio no dia seguinte.

Como a Páscoa estivesse próxima, a diretora estava à procura de cantigas infantis alusivas à data para ensaiar com os alunos e apresentá-las no dia da celebração de Páscoa na escola. Ela havia me perguntado se eu tinha alguma e, por acaso, tinha um CD em casa com algumas músicas, entre elas, *Häschen in der Grube* (Coelhinho na toca, vide Anexo 5). No dia 4, aula anterior à apresentada no excerto acima, levei o CD com a música e a letra, além de algumas fábulas em alemão. Na escola, ouvimos a música, conversamos sobre a pronúncia e tradução de algumas palavras. A diretora ficou satisfeita e disse que a música seria apresentada pelos alunos na comemoração da Páscoa. Na segunda-feira, conforme excerto acima, a diretora entregou a letra para que a professora passasse aos alunos. Como ela tivesse demonstrado no mínimo estranhamento diante do pedido da diretora, fiquei apreensiva, primeiro porque não queria que a professora associasse o fato com a minha presença na escola, segundo porque mal tinha iniciado o trabalho de campo propriamente dito e não queria criar conflitos justamente com a professora que havia cedido suas aulas para minha pesquisa. A cópia, porém, aconteceu de forma tranqüila.

Depois da cópia e antes de iniciar o ensaio a diretora leu e discutiu a letra da música com os alunos, mais com o objetivo de verificar se todos os alunos haviam compreendido o texto. A maioria dos alunos não teve dificuldades com a letra, embora alguns alunos não conhecessem essa forma de diminutivo de *Hase*, *Häschen*.<sup>119</sup> Nas interações com os alunos a diretora Ane transitava entre o alemão e o português. As crianças do jardim participaram somente do momento do ensaio. Elas ouviram a música e observavam como cantávamos e logo se integraram ao coro.

Durante o ensaio, fiquei preocupada quando a diretora teve de se ausentar da sala e me pediu que eu ensaiasse a música com as crianças, pois tive receio de já estar interferindo

---

<sup>119</sup> Embora exista em alemão a palavra *Kaninchen* para designar coelho, o substantivo *Hase* (*Häschen*, no diminutivo), em português lebre, associa-se à idéia de coelho da Páscoa, *Osterhase*.

dessa maneira na sala de aula, embora tivesse consciência de que minha presença ali não era invisível, tampouco neutra. Por outro lado, também pensei que poderia estar sendo útil e não somente uma pessoa estranha que entra na sala de aula para observar (ato compreendido pelas professoras, não raro, como “avaliar”) as aulas.

No período vespertino, com a turma do pré-escolar e primeira série da professora Maria, tive também de assumir a aula por alguns minutos, como pode ser visto no excerto a seguir.

**Excerto 76: *Häschen* de novo (Diário de campo, 07/03/05)**

Os alunos da 1<sup>a</sup>. série copiaram a data em seu caderno e deveriam completar, escrevendo seu nome e respondendo à pergunta: Como está o dia hoje? Assim que a professora terminou de escrever no quadro essa pergunta, a merendeira chegou à sala de aula e disse à professora que havia uma matrícula para ela fazer. A professora, então, me pediu que eu assumisse a aula. Sugeri que eu passasse a letra da música em alemão, pois a diretora havia dito que os alunos da tarde também deveriam ensaiar e cantar no dia da celebração da Páscoa essa música. Fiquei meio sem saber o que fazer. Primeiro percebi que eu não sabia muito bem escrever em letra de forma, mas não podia deixar os alunos ali, me esperando. Resolvi, então, antes de passar a música no quadro, falar sobre ela e sobre o título em alemão. Depois da conversa, passei a escrever, com cuidado, tentando imitar a letra da professora que já estava no quadro. Em seguida fui discutindo com eles o significado. (...) Depois da pausa, as professoras levaram todos os alunos para o pátio para ensaiarem as músicas de Páscoa. Primeiro foi feito o ensaio das músicas em português, depois a professora Maria me pediu para que eu treinasse com eles primeiro a letra da música, depois eles cantariam com o CD. Disse que talvez fosse melhor ela fazer isso, pois o alemão dela era mais próximo dos alunos. Ela insistiu que eu fizesse, então assumi essa tarefa. Os alunos se mostraram receptivos e colaboraram. Depois cantamos, acompanhando o CD.

No período da manhã a professora e a diretora dividiram comigo a organização da atividade com as crianças. No período da tarde, vi-me, de súbito, diante de uma sala de aula cheia de crianças ativas que me viam como professora, tendo que escrever um texto no quadro em letra de forma (e esse foi de fato um desafio, pois nunca havia trabalhado com primeira série). Como eu estava havia três dias acompanhando as aulas na escola, os alunos já me conheciam, embora certamente não soubessem exatamente qual meu papel na sala de aula. Quando havia terminado de passar a letra no quadro, a professora retornou com o novo aluno do pré, que só falava alemão<sup>120</sup>. Ela o acomodou na sala e assumiu a aula. Durante toda a tarde, porém, vários alunos foram à minha carteira, que ficava no final da

---

<sup>120</sup> A entrada desse menino na escola já foi mencionada no Capítulo 4.

segunda fila, para me mostrarem suas atividades ou tirarem dúvidas. Depois dessa experiência meu papel de professora estava reconhecido na sala de aula<sup>121</sup>.

Quanto ao ensaio da música, também não esperava que a professora viesse me pedir para ler o texto da música com os alunos. Pela manhã a diretora havia coordenado essa tarefa e eu não me via mais capaz para realizá-la no lugar da professora, pelo contrário! Acredito que ela tenha me pedido e insistido para que eu assumisse essa tarefa por pura insegurança, diante do preconceito que existe com relação ao alemão falado na região. Como eu era uma representante da sociedade majoritária, no sentido de que não pertencia ao grupo, não falava o alemão da comunidade e era (sou) professora da Universidade, ela talvez tenha preferido não se expor.

Nessa minha aproximação com os alunos dentro desse evento de letramento em alemão, eles logo perceberam as diferenças do meu alemão (que certamente está longe da forma idealizada no alemão padrão) com o alemão deles. Como fui colocada no comando para ensaiar a música, tive de me expor e ler, depois cantar com os alunos. O modelo que eu tenho da língua alemã vem principalmente do Estado de Hessen, cujo dialeto na Alemanha é conhecido como *hessisch*. Eu não queria assumir essa tarefa com os alunos com receio de que alguém pudesse pensar que a minha pronúncia é que deveria ser considerada “certa” ou que eu quisesse impô-la. Ao mesmo tempo, também não sabia falar como os alunos. Na letra apareceu a palavra *hüpfen* (saltar, pular) que a professora Maria associou à palavra conhecida dos alunos *hopfen*, para que eles entendessem o seu significado. Os alunos do pré e 1<sup>a</sup>. série já haviam notado a diferença na pronúncia e disseram que eu falava um alemão diferente. Eles obviamente têm sensibilidade para perceber quando alguém fala um alemão diferente do alemão do seu grupo social, conforme também foi constatado com a turma de 2<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série no Cap. 4.

Embora esse primeiro evento de letramento em alemão que teve lugar na sala de aula também tenha envolvido a atividade de cópia pelos alunos, a cópia assume um outro caráter e significado nessa situação. Aqui ela não foi usada como mais uma mera atividade

---

<sup>121</sup> A sala de aula que escolhi para fazer minhas observações foi a sala de 2<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série, do período matutino. Com os alunos do pré-escolar e primeira série fiquei apenas duas semanas, conforme mencionado no Capítulo 3.

escolar, mas teve uma função específica: os alunos precisavam aprender a letra da música para a cantarem na comemoração de Páscoa.

A seguir será apresentado e discutido mais um evento de letramento em alemão que teve lugar na sala de aula, antes de iniciarem as aulas de alemão em maio. Como no anterior, o ponto de partida para a entrada do texto em alemão na sala de aula foi uma data comemorativa: o dia das mães.

**Excerto 77: Poema em alemão para as mães (Diário de campo, 25/05/05)**

Como na semana passada a Profa. Ane havia falado sobre a comemoração do dia das mães e que ela gostaria que os alunos apresentassem números em alemão, procurei na Internet e encontrei um site interessante, com poemas de crianças para várias ocasiões. Tirei alguns e levei hoje para a escola. Mostrei às professoras os poemas e elas escolheram dois entre eles. Depois a professora Rosa indicou dois alunos para apresentarem um dos poemas. A diretora fez a cópia do poema de duas estrofes e nós o entregamos aos alunos Roberto e Leandro. Mônica lê muito bem em português e em alemão e decora com facilidade, mas ela já havia apresentado um número na celebração de Páscoa. A professora achou melhor convidar dois alunos que não tivessem feito uma apresentação sozinhos. Ela pediu que eles lessem o poema. Pensei que ficaria mais fácil se primeiro alguém lesse para eles e depois eles tentassem, mas a professora foi logo pedindo que lessem. Depois eles vieram algumas vezes à minha carteira para me perguntarem algumas palavras que eles não sabiam como ler. Uma delas era “Wünschlein”. É provável que eles conheçam a palavra “Wunsch”, mas não o diminutivo. Fiquei surpresa com Roberto. Até o fim da aula ele já estava lendo muito bem o poema. Infelizmente a professora disse a eles que deveriam trazer o poema decorado para o dia seguinte. Achei que era pedir demais, já que ainda faltam duas semanas para a apresentação.

A escola contava com material de apoio didático em alemão, como livros de literatura infantil, dicionários e outros materiais, conforme já mencionado, mas não especificamente poemas que pudessem ser apresentados em datas comemorativas. Nessa época, já havia na Secretaria de Educação uma nova coordenadora do ensino de alemão do município. A diretora comentou que ela forneceria uma letra de música e o CD para a homenagem às mães.

Desta vez, inicialmente, apenas dois alunos se envolveram diretamente com o evento de letramento em alemão, pois o poema foi entregue aos alunos escolhidos pela professora para apresentarem o poema (vide Anexo 6) no dia da homenagem. Ao receberem o poema, imaginei que as crianças deveriam primeiro acompanhar a leitura da diretora Ane, mas ela tinha outros compromissos. Os alunos não foram alfabetizados em alemão e as aulas de Alemão ainda não tinham começado. Daí a minha preocupação. Mas

eles na verdade surpreenderam. Leandro foi mais lento que Roberto na primeira leitura, precisando de apoio, mas na segunda já conseguiu ler sozinho. Na verdade, eles só tiveram dificuldades com palavras que não faziam parte do seu vocabulário e com a decodificação do vocábulo *auch* (também), no caso de Leandro, provavelmente por causa da realização do fonema /x/ representado pelas consoantes “ch”. Para mim, o fato de eles terem conseguido fazer a leitura do texto já era um ótimo começo. Por esse motivo considerei que não havia necessidade de eles já no dia seguinte apresentarem o texto decorado para a professora. Naturalmente não intervimos na situação.

Nesse mesmo dia, à tarde, Roberto me telefonou para tirar uma dúvida com relação à pronúncia da palavra *Wünschlein* (de *Wunsch*, desejo, + *lein*, sufixo diminutivo), que fazia parte do poema, mas não parece ser uma palavra muito empregada no alemão em geral. Além de ser uma palavra nova para o menino, no alemão da região normalmente o “ü” /y/ é pronunciado /i/.

Três dias após, houve um ensaio oficial do poema em sala de aula e das músicas que os alunos cantariam em homenagem às mães.

**Excerto 78: “Es war eine Mutter” (Diário de campo, 29/04/05)**

Na escola, a preocupação atual é a festa do dia das mães. Logo depois do recreio a professora chamou Roberto e Leandro para irem à frente da sala, diante dos colegas, declamarem o poema em alemão. Roberto o sabe bem de cor. Leandro sabe bem a primeira estrofe, mas se confundiu na segunda. A professora sugeriu que cada um então ficasse com uma estrofe, como havíamos planejado. Depois ela chamou a diretora para ver o ensaio. Ela gostou. Hoje também começou o ensaio com as músicas que serão cantadas na sexta-feira, dia da comemoração do dia das mães na escola. A primeira música cantada foi uma música em alemão (*Es war eine Mutter die hatte vier Kinder...* era uma vez uma mãe que tinha quatro filhos). Primeiro a diretora pediu que os alunos se posicionassem na frente da sala, perto do quadro, cada um com seu caderno de canto no qual foi colada a folha com as músicas. Depois ela leu a letra da música e foi perguntando o significado do texto. Mônica tem muitos conhecimentos em alemão. Outros alunos também ajudaram a dar sentido, em português, à música em alemão. A palavra *nett* (amável), além de *Herbst* (outono) e *Frühling* (primavera) não pareciam familiares aos alunos. A diretora traduziu a música com a ajuda dos alunos e, em seguida, todos nós cantamos juntos, acompanhando o CD que a diretora pôs para tocar. (...) Depois de termos cantado algumas vezes, ela sugeriu que os alunos cantassem sem o CD. Depois passamos para as duas músicas seguintes em português.

Com o início dos ensaios do poema em que Roberto e Leandro se posicionavam diante dos colegas e declamavam o poema, os demais alunos também passaram a memorizar o poema. Depois de alguns dias, mesmo sem terem recebido o texto escrito, a

maioria já sabia também o poema de cor. Assim como o poema em alemão, a letra da música foi entregue para os alunos já digitada em uma folha, juntamente com as outras duas em português, para que eles a colassem no caderno de cantos. Também nesse evento de letramento, a diretora Ane coordenou os trabalhos, lendo o texto em partes e discutindo com eles o significado das palavras, a tradução para o português. Na verdade não ficou claro se as palavras *Herbst* e *Frühling* não faziam parte do vocabulário das crianças, ou se eles estranharam a escrita dessas palavras, não as reconhecendo.

Embora o texto escrito em torno do qual as interações aconteciam nesse evento estivesse escrito em alemão, o português servia como língua principal de interação. Acredito que fatores como (i) o português ser a língua de instrução na escola, (ii) o português ser a língua cujo aprendizado é valorizado na sociedade dominante e (iii) as novas orientações quanto ao ensino de alemão na escola exerçam grande influência na escolha das línguas nesse contexto institucional. Em resumo, o alemão padrão escrito entrou na esfera oficial da aula, mas ainda de forma tímida, embora seu uso tenha sido autêntico, para atender a uma necessidade real, um evento social na escola.

Ainda com relação ao poema para a homenagear as mães, um fato ocorrido na sala de aula durante os ensaios precisa ser destacado.

**Excerto 79: “*Não é Winschlein é Wünschlein!*” (Diário de campo, 02/05/05)**

Hoje ajudei a professora a ensaiar, principalmente a música em alemão. Os alunos estavam calmos e cantavam com entusiasmo. Depois dos ensaios das músicas, ainda ensaiamos o poema em alemão com Leandro e Roberto. Também tomei à frente, com o apoio da professora, já que se tratava de um número em alemão. Mônica também ensaiou, pois Roberto só irá participar da homenagem às mães de manhã. Leandro ficaria, assim, à tarde sozinho. Ela já sabe todo o poema de cor. Durante o ensaio, Roberto corrigiu-a, em tom resolutivo: “*Não é Winschlein, é Wünschlein, Mônica!*”. Interessante observar isso, pois em geral eles não pronunciam o “ü”, mas “i”. No dia em que passei o poema, Roberto havia me telefonado justamente para me perguntar sobre a pronúncia dessa palavra. Pelo jeito ele a gravou mesmo.

Esse episódio mostra a interferência do texto escrito na língua das crianças, embora não tenha sido feita nenhuma correção oral com relação à pronúncia dos alunos. Na verdade, a palavra que apareceu no poema é que desencadeou o episódio. O contato com o texto escrito permitiu a abertura para o novo e, como o poema seria declamado em um evento social formal na escola, era essencial saber como pronunciar cada palavra que

aparecesse no texto. Roberto tinha pressa e, para decorar o texto, precisava saber a pronúncia exata do vocábulo. Daí é que ele tomou a iniciativa de me telefonar para esclarecer sua dúvida. Considerei o ato do menino muito positivo. Passei a ser uma referência para Roberto e Leandro com relação ao poema em alemão, pois como a professora não fala alemão e nem sempre a diretora está por perto, desde o primeiro dia eles vieram a mim para falar sobre o poema. Quanto ao telefonema, essa foi a primeira chamada que eu recebera de um aluno da escola. Eles tinham meu telefone porque numa ocasião a aluna Vanuza havia visto uma pequena agenda que eu tinha sobre a carteira e percebeu que o número do meu telefone estava ali anotado. Ela o copiou e, dias depois, quando outros colegas viram que ela tinha meu número, também o quiseram copiar.

Quando Mônica foi ensaiar o poema diante dos colegas, Roberto logo percebeu que a pronúncia dela não correspondia à pronúncia que ele aprendera. Diante disso ele não hesitou em intervir para fazer o reparo: *não é Winschlein[i] é Wünschlein [ʏ], Mônica!*

Essas foram, assim, as ocasiões em que gêneros discursivos em alemão entraram na sala de aula. Considerando o rico material de que a escola já dispunha e o fato de as aulas de Alemão já fazerem parte oficialmente do currículo, pode-se constatar que a entrada da língua alemã na sala de aula é modesta. Os gêneros discursivos se limitaram a letras de música e a um poema e as ocasiões que suscitaram o manuseio desses gêneros foram datas comemorativas. Isso significa que as decisões didáticas sobre o que deve ser eleito para o trabalho pedagógico em sala de aula não levam em conta a possibilidade de se trabalhar com a variedade de gêneros discursivos em alemão. Pelo visto, há ainda desafios a serem vencidos no ensino do alemão escrito e no desenvolvimento da oralidade dessas crianças bilíngües. Retomar a formação em serviço das professoras parece ser o primeiro passo para que os alunos sejam de fato introduzidos na cultura letrada de sua língua de herança.

### **5.3.10 Cartas da Alemanha e para a Alemanha: uma experiência de eventos de letramento em alemão**

A seguir passo a descrever um episódio que desencadeou uma série de eventos de letramento que envolveram a aluna da 3<sup>a</sup>. série, Mônica, a professora de alemão e a família de Mônica, mais precisamente a avó dela, Sra. Nilsa Kuhn.

Em janeiro de 2005, quando estive a passeio na Alemanha, tive a oportunidade de visitar uma escola de primeira a quarta série (*Grundschule*) localizada na cidade de Hadamar, no Estado de Hessen. Já conhecia a escola, pois meus sobrinhos a haviam freqüentado e eu já tinha estado lá em algumas ocasiões. O contato com a diretora da escola foi feito pela minha cunhada que é pedagoga e já trabalhara lá. Meu cunhado, professor de um Ginásio<sup>122</sup> de Música, me levou até a escola e me apresentou à diretora. Ela foi muito gentil e me levou para conhecer a 4<sup>a</sup>. série. Fui apresentada à professora, apresentei-me aos alunos e eles logo ficaram fascinados quando souberam que eu vinha do Brasil. Na hora da pausa eles conversaram comigo sobre os jogadores de futebol brasileiros, os quais eles sabiam nomear muito melhor do que eu. Um aluno de origem turca quis saber qual era o significado das estrelas na bandeira do Brasil. Durante minha visita conheci uma professora que estava organizando um projeto cujo tema principal era justamente o Brasil. Infelizmente as aulas envolvendo esse projeto, com duração de uma semana, iniciariam após minha viagem de volta ao Brasil. Sendo assim, não pude contribuir. Mesmo assim trocamos nosso endereço eletrônico, imaginando que talvez fosse possível promover um contato entre os alunos dessa escola e os alunos da escola alvo de minha pesquisa.

De volta ao Brasil, troquei algumas mensagens com essa professora da Alemanha. Ela estava muito interessada em estabelecer contato com as crianças brasileiras. Quando a professora de alemão iniciou seu trabalho na escola, mencionei minha experiência e a idéia de trocar cartas com as crianças da escola alemã. Passei o e-mail da professora alemã para Mara, a professora de alemão. Depois não ouvi mais nada. Num dia perguntei à professora

---

<sup>122</sup> Ginásio (*Gymnasium*) na Alemanha corresponde ao ensino de 5<sup>a</sup> série (3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup> ciclos do ensino fundamental) até o final do ensino médio.

de alemão (Mara) se ela havia escrito à professora alemã. Ela disse que sim, mas que ela não havia respondido à mensagem. Achei estranho o fato, já que ela sempre respondera minhas mensagens prontamente. Talvez a professora de alemão não estivesse disposta a levar adiante essa idéia, então resolvi não interferir mais.

Em julho, na Alemanha, minha cunhada contou a uma professora da escola a qual eu havia visitado que viria passar as férias no Brasil. Antes de viajar, essa professora entregou uma carta de uma aluna da quarta série, Marion, para que ela me entregasse. Recebi em agosto a carta. A menina havia me conhecido quando eu estive de visita à escola, mas eu não me lembrava dela. Em resumo, ela estava buscando um/a amigo/a por correspondência (*Brieffreund/in*) aqui no Brasil. Respondi à carta, naturalmente, mas imaginei que uma carta de uma menina de nove anos, cheia de imagens coloridas desenhadas, mereceria chegar a outra criança que também pudesse se tornar uma *Brieffreundin*. Levei, então, em agosto, a carta à escola e a mostrei às professoras e à diretora. Nessa época, a professora de alemão que havia iniciado na escola em maio já não estava mais. Havia uma nova professora de alemão. Ela também viu a carta. Comentei que a carta poderia ser mostrada às crianças ou a algum/a aluno/a que talvez se interessasse em se corresponder com uma menina alemã em alemão. As professoras sugeriram passar a carta a Mônica. E assim foi feito. Nesse período eu já não estava mais fazendo o trabalho de observação participante na escola e, por isso, não acompanhei o processo de perto. Soube que Mônica, com a ajuda da avó e da professora de alemão, respondera à carta.

Em dezembro, em visita à Alemanha, fui encontrar minha *Brieffreundin*. Ela disse que havia recebido a carta de Mônica e já a havia respondido. A menina ainda me pediu para que eu trouxesse um presente para Mônica: um livro de literatura infantil.

Quando retornei ao Brasil, em janeiro, telefonei para Mônica para contar a ela que havia trazido um presente de sua colega alemã. Quis saber se ela havia recebido a carta de Marion, mas ela disse não a ter recebido. Imaginei que não havia carteiro que entregasse correspondência em regiões rurais e sugeri que ela procurasse a carta no correio da Vila Itoupava. Em fevereiro Mônica me ligou para contar que havia recebido, apanhado no correio, a carta da Alemanha, essa sim, dirigida a ela (vide Anexo 7). Ela manifestou sua alegria com relação à carta e contou que a compreendera melhor do que a primeira. Mônica

comentou que sua avó, que aprendeu alemão nas aulas de doutrina, também teria lido a carta. Mas Mônica se mostrou preocupada, porque demoraria a enviar uma resposta, já que as aulas começariam apenas em 13 de fevereiro e ela precisava da ajuda da professora de alemão. Ela me pediu que eu dissesse/escrevesse a Marion, informando que ela demoraria a responder à carta. Expliquei a ela que eu já havia escrito à menina, falando das dificuldades aqui no recebimento de cartas, quando se mora em regiões afastadas do centro urbano.

Ainda em fevereiro, fui à escola levar o presente para Mônica. Ela ficou muito feliz com o livro e me mostrou a carta que ela recebera da colega alemã. Marion contara na carta que tem um irmão e queria saber mais sobre a família de Mônica.

Em conversa ao telefone com Mônica, em março, ela me contou que recebera mais uma carta de Marion. Disse também que escrevera uma resposta à primeira carta recebida, mas que precisava ainda ser enviada. Segundo a menina, ela escrevera uma parte em alemão, com a ajuda da avó, mas deixara algumas palavras em português que ela não conhecia em alemão. A professora de alemão a ajudou a completar o que faltava. Mônica disse também que queria falar com o pastor da Igreja para ver se ele não tinha um livro em alemão, pois ela gostaria de retribuir o presente de Marion. Disse a ela que a menina deveria ter muitos livros em casa e que ela não se preocupasse com isso. Certamente Marion ficaria muito feliz em receber uma resposta dela e isso já seria suficiente.

Quando estive na escola por ocasião da festa de Páscoa, em abril, encontrei novamente Mônica e sua família. Ela contou que havia enviado a segunda carta para Marion, respondendo o que ela havia perguntado sobre a família e agradecendo o livro que ela enviara. Mais uma vez, a avó de Mônica a ajudara na escritura da carta e a professora de alemão a havia revisado para que Mônica reescrevesse a carta.

Em agosto, no aniversário da avó de Mônica, vivenciamos mais um capítulo desse episódio de troca de correspondências, como pode ser visto no excerto a seguir.

**Excerto 80: Mais uma carta em alemão (Diário de campo, 26/08/2006)**

Mônica me mostrou as três cartas que ela já recebera da *Brieffreundin* da Alemanha, Marion. Ela me mostrou também o rascunho da resposta que ela tinha escrito com a ajuda da *Oma*, que sabe ler em alemão. Esse rascunho ela entregou à professora de alemão que o corrigiu, para que Mônica passasse a limpo. Depois do café, sentamos numa outra sala onde havia uma mesa com mais pessoas e onde fica a escrivaninha de Mônica. Lá relemos a carta e a ajudamos a ampliá-la. Marion havia contado sobre os animais que ela tem em casa e Mônica só havia escrito que tinha muitos

animais em casa, mas não tinha citado quais. Sugerimos que ela contasse sobre os animais já que havia uma grande variedade de animais em sua casa. Quando estávamos na escrivania, Márcio e Michele também se envolveram ali conosco com a carta e ajudaram a citar os animais que lá havia e nós (Mônica e eu) fomos escrevendo. Mônica também quis contar na carta sobre o aniversário da *Oma*. Incluímos então uma passagem sobre a festa de aniversário. Depois ela me mostrou seu caderno de Alemão, de Ciências, seus desenhos, suas figurinhas. Conversamos, vimos o livro que ela havia ganhado de Marion. Mônica contou que não entendia todas as palavras. Quando o Michael folheou o livro, disse que de fato, não era tão simples, pois usava vocábulos desconhecidos talvez para uma criança. Ela não tem dicionário de alemão em casa. Mônica disse que passaria a carta a limpo no papel que eu havia dado e que não precisaria mais esperar pelo papel que a professora de alemão levaria para ela.

Embora Mônica more com a família numa casa simples, conforme descrito no Capítulo 4, ela dispõe de uma escrivania, onde guarda seu material escolar, suas figurinhas, seus livros. Lá ela também costuma guardar, com cuidado, as cartas recebidas da colega alemã. Nesse dia na casa dela, tive a oportunidade de ver as demais cartas que Mônica recebera de Marion e de ver parte do processo de escritura da nova carta que Mônica mandaria para a colega. Dois apoios importantes para a menina envolvida nessa prática de letramento por meio da escritura de cartas vinham de duas esferas diferentes: na esfera familiar, ela tinha o apoio da avó com conhecimentos escritos do alemão; na escola, ela tinha o apoio da professora de Alemão e com isso o acesso ao alemão padrão. A avó de Mônica não tinha muito contato com outros textos escritos em alemão além da bíblia, do jornal mensal da Igreja Evangélica Luterana com algumas páginas escritas em alemão e o livro de cantos da Igreja. Com as cartas de Mônica, ela se engajou em uma necessidade real de comunicação em que precisou mobilizar seus conhecimentos da língua não apenas para ler, mas para escrever em alemão. Mônica tinha consciência de que ela precisava revisar suas cartas antes de enviá-las à colega e para isso contou com a ajuda da professora. Pelo relato da menina, a professora de Alemão também forneceria o papel de carta e, por esse motivo, ela ainda não havia passado a limpo a versão final. Esse fato possibilitou que trabalhássemos ainda com a versão da carta em processo de revisão. Foi interessante como as demais crianças (Márcio, aluno da 2<sup>a</sup>. série, e Michele, aluna da 1<sup>a</sup>. série) também se envolveram com o evento de letramento, dando idéias para ampliarmos a carta.

Mônica continua se correspondendo com a colega alemã, mas infelizmente, em função da falta de políticas lingüísticas que contemplem a língua de herança dos teuto-

brasileiros no ensino fundamental, ela não tem mais aulas de Alemão na escola onde estuda na quinta série. Os alunos da escola alvo da pesquisa, quando concluem a 4<sup>a</sup>. série, passam a estudar na Vila Itoupava, em uma escola estadual, onde só são oferecidas aulas de Alemão no ensino médio, conforme já mencionado no Cap. 4. Agora, ela só pode contar ainda com o apoio da avó e, esporadicamente, como relatou Mônica (anotações de campo, 22/07/2007), com o auxílio da diretora Ane, nos momentos em que a encontra na escola, quando a menina pega o ônibus (o ponto do ônibus fica em frente à escola) que leva os alunos que freqüentam o ensino fundamental a partir da 5<sup>a</sup>. série para a escola da Vila.

## 6 ARREMATES PROVISÓRIOS E IMPLICAÇÕES DESTE ESTUDO

*“Gosto de ser gente porque inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele.”*

Paulo Freire

No percurso deste estudo etnográfico, procurei desvelar o cenário sociolingüístico da escola alvo da pesquisa, bem como as práticas sociais de leitura e de escrita construídas em sala de aula, confrontando-as com o bilingüismo dos alunos e da comunidade onde está inserida a escola em estudo. Os resultados aqui apresentados, embora o acréscimo do adjetivo “provisórios” no título possa sugerir, não pretendem expressar uma análise incipiente ou apressada, tampouco pretendem dar uma resposta definitiva às questões de pesquisa levantadas. Refletem, na verdade, em consonância com o paradigma interpretativista, o movimento do próprio processo de pesquisa pelo qual a análise gerada traduz a interpretação dos registros por uma pesquisadora não-neutra, que optou por um caminho metodológico, com a ancoragem em determinadas teorias e que chega ao final do trajeto ciente de que foi além em seu inacabamento, mas que há mais perguntas para serem colocadas, recolocadas, refletidas, que a pesquisa, enfim, precisa ir adiante. Isso posto, devo dizer que, pelo que foi possível construir com o desenvolvimento deste trabalho, procurei dar, usando as palavras de Bakhtin (1997, p. 300), “um mínimo de acabamento” ou um “acabamento relativo” ao tema de pesquisa aqui tratado, a fim de “suscitar uma atitude responsiva” (op. cit.), isto é, ressoar nas práticas discursivas dominantes, promovendo o debate sobre o bilingüismo da região e os direitos lingüísticos dos grupos teuto-brasileiros.

Inicialmente a pesquisa parece ter mostrado que estudos de grupos/sociedades de línguas minoritárias deveriam estar afinados teoricamente com o bilingüismo, tratado como fenômeno social, e metodologicamente com a etnografia. No primeiro caso, a perspectiva

social do bilingüismo permitiu compreender as razões sócio-históricas, políticas e de poder que envolvem o bilingüismo do grupo teuto-brasileiro. No segundo caso, a opção pela etnografia permitiu ampliar o campo de análise e o olhar do pesquisador para as ações sociais dos sujeitos participantes do estudo, acompanhando sua vida diária na comunidade e na escola alvo da pesquisa, procurando ouvir suas vozes, documentar seu dizer.

Os registros gerados pela participação em diversos eventos na comunidade estudada são indicativos da importância da língua de herança para o grupo teuto-brasileiro. A língua alemã do grupo, apesar das tentativas históricas de seu silenciamento ou de seu apagamento pelos órgãos oficiais governamentais e de ensino, é a principal língua de interação entre os membros da comunidade, é a língua presente em eventos oficiais como o culto na Igreja Evangélica Luterana e é ainda adquirida em casa. É importante salientar o papel relevante da Igreja como agência de letramento, que vem ainda possibilitando ao grupo contato com o alemão escrito (livro de cantos, jornal mensal), fortalecendo a língua de herança. O fato de várias crianças ainda ingressarem na escola falando apenas alemão, como foi mostrado no Cap. 4, seção 4.4, torna evidente o papel da língua do grupo como símbolo da identidade étnico-lingüística alemã.

No entanto, como procurei demonstrar anteriormente, apoiada na concepção de identidade como constructo em processo, em fluxo (Hall, 2000; Silva, 2000; Moita Lopes, 2003), assim como no próprio caráter da língua como atividade em evolução (Rajagopalan, 1998), a identidade do grupo é construída em confronto com outras identidades, denominadas pelos próprios teuto-brasileiros como italianos, “polacos”, brasileiros. Quando os teuto-brasileiros do grupo estudado, e provavelmente também de outras localidades, reconhecem-se ‘alemães’ não estão querendo evocar uma identidade alemã da Alemanha, mesmo porque ela não existe como constructo coletivo puro e acabado, mas uma identidade de grupo que, por exemplo, fala a língua de imigração, que pratica, em sua maioria, a religião Evangélica Luterana, que se reúne para comemorar as festas de rei e de rainha trazidas pelos antepassados. Contudo, todas essas manifestações, tanto culturais, lingüísticas e religiosas, não são fixas e essencialistas, como se pudessem permanecer inalteradas ao longo do tempo, são, sim, reinterpretadas pelos grupos teuto-brasileiros, ganhando novos contornos e significados no contato, na convivência e disputas com os

demais grupos. Provavelmente, ainda, reconhecer-se alemão não tenha o mesmo significado através dos tempos para todas as pessoas supostamente do grupo e em todas as ocasiões, mas é mais uma questão de posicionamento associada às interações com o outro, pois as identidades “são construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos” (Hall, 2000, p. 108).

Os discursos hegemônicos que estigmatizam a língua de herança do grupo pesquisado, em afirmações do tipo “o alemão de Blumenau não é mais alemão”, e os membros do grupo, categorizados como “colonos alemães”, reproduzem uma visão de língua como sistema imutável e não a língua verdadeiramente em uso. Ao mesmo tempo em que consideram que o alemão falado em Blumenau perdeu o *status* de língua alemã e, com isso, é uma língua menor, um “dialeto”, seus falantes também são considerados socialmente inferiores. A marginalização das línguas, como foi possível constatar, vai além do alemão teuto-brasileiro, pois atinge também o português falado pelo grupo, isto é, os membros da comunidade pesquisada e de outras comunidades bilíngües/multilíngües da região sofrem duplo preconceito, seja por falarem um “dialeto” alemão “contaminado” pelo português e que se “corrompeu” por ter se distanciado do ideal de língua alemã eleita como padrão (o *Standarddeutsch* ou o *Hochdeutsch* como é denominado fora da academia), seja por falarem o português do grupo, no qual as “marcas da origem” (Bauman, 2003) denunciam seus falantes, “colonos alemães”. A estigmatização das línguas do grupo (alemão teuto-brasileiro e brasileiro) tem provocado a baixa auto-estima lingüística de seus falantes.

Os conflitos e tensões lingüísticas que pude vivenciar na escola corroboram a estigmatização das línguas construída fora do ambiente escolar. Na escola, as manifestações contrárias à língua de herança do grupo atingem as professoras locais ou que vêm de outras comunidades do município que também conservam a língua de imigração (como a diretora Ane, a professora Lilian, a professora Maria, além da merendeira Susana), bem como os alunos e os membros do grupo. Essas professoras mostravam-se sensíveis ao uso da língua de herança, posicionando-se a favor dos pais da comunidade (conforme descrito no Capítulo 4, seção 4.2) e dos alunos, tanto em ocasiões informais como no pátio da escola, durante a pausa, nos passeios com as crianças, bem como em ocasiões formais

dentro da sala de aula, como ocorridas nas aulas da professora Maria com a turma do pré-escolar e primeira série (seção 4.4) ou com a professora Lilian com as turmas de educação infantil. O posicionamento da diretora, durante o conselho de classe (seção 4.2), em que ela procurou relativizar as marcas do alemão no português falado pelas crianças na avaliação de leitura que a professora Rosa havia feito, também demonstra sua sensibilidade e solidariedade ao grupo étnico.

As atitudes da diretora Ane e da professora Maria já refletiam o início da formação em serviço que elas receberam durante a primeira etapa de implantação do projeto Escolas Bilingües e que lhes possibilitou passar a ouvir, discutir e construir outros discursos, outras histórias sobre a língua do grupo, sobre as razões políticas e ideológicas de desfrutar de tal *status* hoje. Era nítido como elas viam o bilingüismo das crianças de forma positiva, interagindo com os alunos em alemão, promovendo números artísticos em alemão para os alunos apresentarem em datas festivas na escola, fortalecendo, assim, a língua do grupo, mesmo que a diretora Ane temesse possíveis interferências do aprendizado do alemão escrito no português, em função do peso do português como língua do currículo e das avaliações internas e externas. Essa formação em serviço das professoras também contagiou positivamente as interações da merendeira Susana com os alunos, quando ela servia o lanche, pois ela também se via motivada a empregar a língua do grupo com os alunos dentro da instituição escolar que, para as gerações que viveram o período do nacionalismo e pós-nacionalismo, sempre foi vista como símbolo do ensino da língua oficial do País, da pretensa homogeneidade lingüística e o conseqüente apagamento das línguas minoritárias.

Os efeitos positivos da formação em serviço das professoras já sentidos na escola caminham, entretanto, na contramão das ações e atitudes protagonizadas pela professora Rosa, que não fala alemão, admitida na escola em 2005 para atender a classe dos alunos de 2<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série. Para ela, o alemão das crianças é um problema, um obstáculo para o seu trabalho e motivo para desvalorizar as manifestações lingüísticas das crianças em atividades de leitura em voz alta, ou para a apresentação de números em português nas comemorações da escola.

Esse fato mostra que, apesar de o bilingüismo da comunidade ter recebido oficialmente visto de entrada na escola, na sala de aula observada, de 2<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série, a língua das crianças é com freqüência ignorada no processo de ensino, isto é, continua-se oferecendo às crianças um ensino monolíngüe. Com a vinda da nova professora, os alunos tiveram de aprender rapidamente as regras implícitas de uso das línguas na sala de aula. A língua alemã restringiu-se, assim, a interações entre os alunos, desde que não controladas pela professora. Os alunos, porém, passaram a usar a língua de seu grupo étnico, em muitas ocasiões, às margens das interações no âmbito oficial da aula, como “zonas de refúgio” (Canagarajah, 2004). As alternâncias de código vistas sob uma perspectiva sócio-funcional evidenciaram, em várias situações, o uso estratégico da língua alemã das crianças, além de terem confirmado o uso do repertório lingüístico dos alunos durante seu processo de aprendizagem.

A entrada do alemão no currículo oficial da escola, uma vez por semana, pode ser vista de forma positiva, como um primeiro passo em busca do reconhecimento do bilingüismo do grupo. No entanto, se retomarmos o projeto Escolas Bilingües, que estava em fase inicial de implementação, não será difícil perceber o retrocesso. O projeto era auspicioso, pois partia da formação em serviço das próprias professoras bilíngües da escola (e das demais escolas em contexto bilíngüe), objetivava valorizar e fortalecer a língua de imigração por meio da problematização do *status* das línguas no contexto escolar e na comunidade e tinha como meta o bilingüismo de adição, na concepção de língua como um direito, conforme descrito na subseção 2.2.3 do Capítulo 2. O que a escola oferece hoje não garante o bilingüismo de adição, tampouco pode ser considerado ensino bilíngüe. Fica inclusive a impressão de que, com o início das aulas de Alemão, a língua das crianças passou a ocupar um lugar específico, as aulas de Alemão, evitando disputas com a língua de instrução da escola, o português.

As aulas de Alemão ainda tiveram um outro desdobramento: tornaram visível para as crianças as diferenças entre as línguas alemãs que coexistem nesse espaço, o alemão do grupo e o alemão padrão ensinado na escola. Certamente o espaço da sala de aula pode ser traduzido como um palco de embates sociais, identitários, lingüísticos. É nesse espaço que se confrontam línguas hegemônicas e línguas minoritárias, a língua da escola (nesse caso,

as línguas da escola, o português padrão e o alemão padrão) e as línguas dos alunos membros de um grupo de língua minoritária. Entendo que a sala de aula seria o espaço ideal para esse confronto entre o alemão padrão e o alemão do grupo, pois com o auxílio da professora, o multilingüismo da comunidade poderia entrar na agenda da escola e ser discutido, “sem o perigo de sobreposição de um dialeto sobre o outro, marcada pelo *status* da variedade prestigiada, como normalmente acontece”, conforme alertam Cavalcanti e César (2007, p. 62), ao proporem que professores e teóricos considerem como multilingüismo o que se tem chamado de variação dialetal. Os professores precisariam, contudo, estar conscientes da complexidade desse “conflito lingüístico” (Hamel, 2003) instaurado na escola. A postura da professora de Alemão, porém, não parece indicar essa direção. Como foi visto, ela não apenas tomou a fala dos alunos como erros em algumas ocasiões, como empregou a palavra “manias”, o que acaba por sobrepor o alemão padrão à língua do grupo e a impor uma única forma, a hegemônica.

A complexidade dos episódios acima descritos revela a necessidade urgente de os currículos de formação de professores e professores em serviço se abrirem para uma abordagem multilíngüe como sugerem Cavalcanti e César (op. cit.) e deixarem de se concentrar em uma “sociolingüística do monolingüismo” (Oliveira, 2002), a fim de que os professores ampliem seu campo de visão e possam compreender e discutir a realidade multicultural e multilingüística da região, do país, do mundo.

Vislumbrando essa possibilidade de mudança e inspirada na proposta de Cavalcanti e César (2007), citada acima, reitero: à medida que os professores, que nós professores, conseguirmos na sala de aula transpor dicotomias como língua x variedade, língua x norma, língua x dialeto, poderemos chegar à adoção do conceito de multilingüismo e criarmos, assim, um contexto de aprendizagem que fortaleça as línguas minoritárias, como línguas legítimas, nem inferiores, nem superiores. Dessa forma, daríamos o mesmo tratamento às “línguas portuguesas” e às “línguas alemãs” (que poderiam ser outras línguas minoritárias como indígenas, de fronteira, dos surdos – LIBRAS), com a possibilidade de discutirmos a formação do multilingüismo, sem lidar com as diferenças como variedades empobrecidas e corrompidas da(s) língua(s) de prestígio.

As práticas de leitura e de escrita que tiveram lugar na sala de aula durante o semestre de observação na escola (predominantemente, cópias de textos e das demais atividades escolares, questionários sobre os textos, atividades isoladas de localização de elementos gramaticais em textos, ditados) são reveladoras de uma visão de escrita como sistema autônomo, isto é, como se o que se faz com a escrita, as práticas sociais centradas na leitura e na escrita não fossem contaminadas pelas práticas discursivas impregnadas pela ideologia e as relações de poder decorrentes do contexto no qual elas tomam forma.

Na sala de aula, os alunos foram pouco expostos à variedade de gêneros discursivos que circulam socialmente, ficando limitados ao contato com breves narrativas (em geral fragmentos de contos) desvinculadas de seu suporte original. A maioria das interações que os alunos tiveram com textos passou primeiro pela cópia, atividade que ocupa grande parte do período que os alunos estão em sala de aula a ponto de se poder admitir que assumir o papel de aluno/a implica engajar-se continuamente em atividades de cópia. Apesar desse fato, os alunos, quando se valem de cópias em ocasiões não oficiais da aula, demonstram que a cópia não precisa estar associada a uma atividade formal descontextualizada, mas pode assumir uma função importante em determinados eventos de letramento (Cap. 5, subseção 5.3.1).

As concepções de texto subjacentes às atividades de leitura revelaram uma visão de texto ou como “repositório de mensagens e informações” ou como “conjunto de elementos gramaticais” (Kleiman, 2004). A leitura, por sua vez, é vista como decodificação. Os registros mostraram várias etapas instrumentais de aulas de Português em que os alunos são levados a preencher grande parte do tempo em que permanecem na escola com atividades mecânicas e repetitivas, sem valor comunicativo. Isto é, os alunos, como leitores passivos, engajavam-se na realização de tarefas como localizar no texto fragmentos de informação explícita para responderem a perguntas ordenadas na mesma seqüência em que aparecem no texto, favorecendo a estratégia de pareamento das palavras (Terzi, 2003; Kleiman, 2004), ou ainda localizar elementos gramaticais descontextualizados. O texto é, assim, apresentado aos alunos como algo dado, pronto, bastando a utilização da atividade de decodificação, para se ter acesso a ele, apoiada na atividade de memorização, para se chegar à sua compreensão.

A perspectiva pedagógica adotada em sala de aula com relação ao trabalho com o texto desconsidera o processo de interação entre os sujeitos com o objetivo de construir sentidos para a escrita, desconsidera, assim, o caráter discursivo da língua. A língua é vista como um sistema apenas, isolada de sua situação de uso concreto, como se as práticas de linguagem pudessem se dar num vácuo sócio-histórico, fora da interação humana. No entanto, como já foi sublinhado neste trabalho, a leitura e, por consequência, a compreensão de textos, é “uma forma de diálogo; ela [a compreensão] está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo” (Bakhtin, 2004, p. 132). Isso implica considerar que os sentidos do texto são construídos na interação, no diálogo entre os interlocutores, inseridos num determinado contexto sócio-histórico e ideológico.

A insistência em meras atividades escolares de cópia e leitura (decodificação) de textos além de relegar a produção textual a um plano secundário, faz com que os alunos construam para a leitura e a escrita uma concepção de linguagem estéril, restrita ao ambiente escolar. Dito de outra forma, as práticas de linguagem construídas na escola não dialogam, não interagem com as práticas de letramento existentes além-muros escolares, na comunidade. Com relação à leitura, o que parece ter gerado um efeito positivo não veio propriamente do trabalho pedagógico da professora, mas de um projeto da Secretaria de Educação, a Biblioteca Itinerante. Os alunos tiveram a oportunidade de lerem livros de sua escolha, mesmo que apenas em casa, e interagirem com seus colegas para comentarem o conteúdo dos livros lidos.

O lugar que a produção escrita ocupa no planejamento didático da professora é mais um sinal de que a escrita na sala de aula tem uma função prioritariamente reprodutiva, pois os momentos em que os alunos tiveram a oportunidade de escrever seus próprios textos foram raros. As atividades de produção textual, limitadas a três ocasiões, envolveram apenas um gênero discursivo (*história*), embora nem mesmo esse gênero tenha sido explicitado com clareza. A impressão que se tem é que o gênero esperado pela professora se assemelhava à maioria dos textos copiados do quadro pelos alunos: fragmentos de narrativas que já passaram pelo processo de didatização. Houve por parte da professora uma preocupação excessiva com a apresentação do texto no papel (cabeçalho, título), com aspectos da superficialidade do texto (ortografia, pontuação) e com uma determinada

estrutura (começo, meio, fim) aplicável a outros gêneros, isto é, que não acrescenta para o aluno informações relevantes sobre que gênero escrever. O gênero discursivo em si não foi tomado como objeto de ensino em sala de aula. Parece que, para a professora, abordar o gênero discursivo que serviria de ponto de partida para o trabalho de produção textual era etapa desnecessária e dispensável, uma vez que os alunos já deveriam ter familiaridade com ele. Na verdade, pode-se admitir que o gênero discursivo abordado no trabalho de produção de texto na sala de aula foi a “redação escolar”, gênero próprio da escola, que só tem significado nesse contexto e para um fim específico: a avaliação. A “redação escolar”, diferentemente de outros gêneros que circulam em diferentes esferas da atividade humana, não tem leitor, somente avaliador.

Além dos aspectos observados acima, as atividades de produção textual foram atividades isolacionistas, em que o aluno deveria escrever sozinho, sem apoio de colegas mais experientes e com pouco apoio do professor. Esse tratamento dado à produção textual marginaliza os alunos com dificuldades (como no caso da aluna da 2<sup>a</sup>. série, Luciana, abordado no Cap. 5, subseções 5.3.5 e 5.3.8), que se vêem abandonados tanto pelos colegas, que já se adaptaram às normas individualistas da escola, quanto pela professora, que espera que os alunos sejam capazes de realizar a tarefa sozinhos. O resultado dessa produção textual solitária para crianças como Luciana, que reprovou no final do ano em que fez o trabalho de campo, é o fracasso escolar.

A refacção das produções teve pouca relação com o processo de produção em si, pois se transformou em mais uma atividade de cópia para as crianças, em que a correção do texto pela professora acabou por anular a autoria do aluno.

Os gêneros discursivos (letras de música e poemas) em língua alemã que entraram na sala de aula antes mesmo do início das aulas de Alemão, como foi visto, não constituíram objetos de ensino propriamente dito, mas atenderam a uma necessidade concreta de uso da língua na escola em datas comemorativas. Com o início das aulas de Alemão, a língua alemã, tomada como objeto de ensino na sala de aula, passou pelo processo de escolarização, mudando seu enfoque. Os tópicos importantes a serem tratados passaram a ser o alfabeto, os fonemas, os dias da semana, os números, abordados de forma descontextualizada e, não raro, sem que fossem considerados os conhecimentos que os

alunos já possuíam. O ensino de alemão na escola, conforme observado nas ações didáticas, assentou-se numa metodologia que partia de conteúdos introdutórios, em geral utilizados em aulas de LE, e não nas vivências e experiências das crianças. Além disso, as crianças não foram expostas a gêneros discursivos em alemão, embora houvesse na escola material didático para esse fim.

Em síntese, os registros analisados parecem indicar que os eventos de letramento promovidos pela escola, baseados essencialmente em atividades de cópia (cópia do quadro, cópia do texto) e em atividades de metalinguagem superficiais e descontextualizadas, não têm sentido para as crianças, uma vez que se orientam em aspectos puramente lingüísticos e visam preparar o aluno, embora nem isso façam bem, para realizar tarefas escolares. Dito de outra forma, o letramento que a escola promove restringe-se ao contexto escolar. O modelo de letramento da escola sustenta-se, assim, no modelo autônomo de letramento (Street, 1995), pois considera apenas as habilidades técnicas de leitura e escrita e sua utilização neutra, como se essas habilidades fossem transferidas automaticamente para situações que exigem o uso real da leitura e da escrita para atender a demandas sociais.

Os alunos, porém, ou apesar disso, mostraram uma outra relação com a escrita quando puderam participar de eventos de letramento não dirigidos ou propostos pela professora, como a cópia de charadas, por exemplo, ou quando utilizam a escrita para preencher um fim interacional, como os convites de aniversário e os cartões/cartas para as mães. Além desse fato, a participação da maioria das crianças em eventos de letramento promovidos pela igreja (culto infantil, por exemplo) permite que elas sejam expostas a práticas de leitura e de escrita que têm orientação para o letramento que difere das práticas de letramento da escola, visto que os significados para a escrita são construídos nas interações entre os interlocutores e os textos postos em discussão têm uma função social dentro da esfera religiosa.

O quadro acima esboçado não parece muito animador, embora os avanços das pesquisas nas Ciências da Linguagem, notadamente nos Novos Estudos do Letramento, sugiram mudanças no tratamento dado às práticas de leitura e de escrita, tendo em vista os valores socioculturais – e, portanto, ideológicos – que assumem nas culturas que realizam essas práticas. O presente estudo parece revelador da distância que separa pesquisas

acadêmicas da realidade de sala de aula. Sem querer cair, porém, em generalizações, há indícios de que precisaria haver um alcance maior de tais pesquisas em cursos de formação de professores e de professores em serviço.

Outro aspecto, relacionado justamente à formação continuada de professores, que precisa ser lembrado é o fato de a professora Rosa ter permanecido durante doze anos afastada da sala de aula, conforme seu depoimento. Acredito que, se ela estivesse atuando na educação, teria mais oportunidades de participar de cursos para professores em serviço e, com isso, talvez ela pudesse ter aparecido melhor no retrato que se formou dela no processo de pesquisa. Não há dúvida, porém, de que o conhecimento da língua alemã do grupo deveria fazer parte dos requisitos mínimos necessários ao professor para trabalhar em contextos bilíngües da região.

Além dos estudos do letramento, outra contribuição relevante para a formação de professores e de professores em serviço no tocante à educação de grupos minoritários poderia vir da Antropologia da Educação (Jacob e Jordan, 1996) e da Etnografia Educacional (Erickson, 1982, 1996), como citado anteriormente. Nessa perspectiva, o foco da Educação não está simplesmente no currículo e nos métodos, mas nas próprias crianças desses grupos em processo escolar. A escola não tentaria impor sua cultura e sua língua aos alunos, mas partiria da cultura do grupo minoritário, dos conhecimentos locais (Canagajarah, 2005), “[d]os modos sociais dos usos do letramento” (Barton e Hamilton, 1998), considerando a situação multilíngüe onde se insere a escola, para que o aluno tenha acesso à cultura letrada de forma crítica, como sempre insistiu Paulo Freire (1985, 1996). Talvez seja pertinente lembrar mais uma vez que a implementação de uma pedagogia culturalmente sensível (Erickson, 1987) permitiria criar contextos de aprendizagem em sala de aula, em que os padrões de interação criassem condições de os alunos expressarem suas vivências e seus conhecimentos sem medo de errarem, sem medo de serem punidos por causa da “contaminação” das línguas em seu repertório lingüístico, e em que os alunos pudessem experimentar o sucesso escolar e ter acesso aos gêneros discursivos que circulam na vida social. Ouso ainda sonhar com a adoção de uma pedagogia culturalmente sensível que garanta a essas crianças bilíngües o biletamento em português e alemão, com base em

um projeto de educação bilíngüe comprometido com o respeito e o fortalecimento da identidade étnica do grupo e com o desenvolvimento da língua de herança.

A escola teria, assim, dentro da comunidade, além do seu objetivo principal de ensinar a escrita, inserindo o aluno em diferentes práticas de letramento, em alemão e em português, a partir das práticas locais, o papel de se tornar o *locus* de releitura e ressignificação da história de imigração, o *locus* de discussão e de construção de outros discursos, que dêem conta de problematizar a questão do hibridismo lingüístico-cultural a fim de contemplar todas as línguas, sem calar as manifestações lingüísticas que escapam dos ideais monolíngües e de unidade que pautaram o projeto do Estado-Nação. A escola poderia, enfim, contribuir para a produção de narrativas históricas para o enfrentamento de questões sociais, culturais, políticas e ideológicas escondidas, apagadas ou maquiadas nos discursos institucionalizados e hegemônicos. E isso só se torna possível com a adoção de políticas lingüísticas locais bem assentadas, amplamente discutidas com as comunidades bilíngües, e sintonizadas com os sistemas de ensino municipal e estadual, isto é, as políticas lingüísticas locais precisam ser estendidas ao sistema estadual de ensino, para que não haja descontinuidades, como as observadas hoje. A recente constituição do Conselho Municipal da Língua Alemã indica a disposição para o diálogo da Secretaria de Educação com representantes da sociedade civil e representa os primeiros passos para a retomada das discussões em direção à adoção de políticas lingüísticas no município que considerem o contexto bilíngüe/multilíngüe da região e os direitos lingüísticos dos grupos teuto-brasileiros.

Acredito, sim, em possibilidades de mudanças, assim como percebo que minha trajetória de vida e acadêmica, ainda em curso, me fazem ver hoje o cenário multilíngüe de Blumenau e de outros grupos de línguas minoritárias de uma nova janela. Talvez a imagem que hoje sou capaz de visualizar não seja tão nítida e clara, talvez ainda haja pontos obscuros que demonstrem a complexidade da paisagem, mas o essencial, me parece nesse momento, é poder enxergar os participantes da pesquisa de uma forma mais respeitosa, por compreender os conflitos culturais e étnico-lingüísticos vivenciados por eles diariamente no confronto com o outro e no processo de construção de sua identidade, não estabelecida, mas em fluxo, como o movimento da própria vida.

Pesquisas em comunidades bilíngües de Blumenau e região precisam ir adiante e saírem da esfera acadêmica para atingirem outros domínios da sociedade e cumprirem seu papel político. Este trabalho levanta questões importantes sobre a situação bi/multilíngüe de Blumenau, mas deixa outras em aberto. Por exemplo, a descrição das línguas não foi feita e deveria ser foco de pesquisas futuras. Deixo aqui registrados meu desejo e meu compromisso de dar continuidade à pesquisa com os grupos teuto-brasileiros, em especial, com as crianças que estão desde 2005 tendo aulas de Alemão e com essas que concluem a 4<sup>a</sup>. série e passam a freqüentar a 5<sup>a</sup>. série em escolas estaduais que não oferecem ensino de alemão. Seria necessário acompanhar a trajetória escolar dessas crianças e verificar os desdobramentos da formação que está sendo oferecida a elas e as implicações dessa educação com relação ao seu desenvolvimento lingüístico. Também percebi que as pessoas da comunidade, como os avós das crianças da escola, tiveram passagem pela escola marcada pelo isolamento e discriminação. Essas pessoas têm muito a dizer sobre sua experiência escolar e anseiam por pessoas que as ouçam. Acredito que a história de vida desses teuto-brasileiros possam nos ensinar muito sobre como políticas lingüísticas baseadas em uma visão hegemônica de língua atingem a vida das pessoas. Penso ainda nos boletins mensais (*Mitteilungen*) da Associação das Escolas Alemãs para Santa Catarina (*Deutscher Schulverein für Santa Catarina*), publicados entre 1906 e 1918, sobre os quais ainda nada se sabe. Não há dúvidas de que novas pesquisas deveriam ser implementadas e seguir seu curso.

## REFERÊNCIAS

- ACHARD, P. Um ideal monolíngüe. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (orgs) **Multilingüismo**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1989.
- ARNAULD, Antoine.; LANCELOT, Claude. **A gramática de Port-Royal**. São Paulo, Martins Fontes, [1660] 2001.
- AUER, P. The monolingual bias in bilingualism research - or: Why bilingual talk is (still) a challenge for linguistics. In: HELLER, M. (org.) **Bilingualism: a social approach**. Palgrave, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Code-switching in conversation: language, interaction and identity**. (org.) London and New York: Routledge. 1998
- \_\_\_\_\_. A discussion paper on code alternation. Paper for the Workshop on Concepts, Methodology and Data, Basel, January 1990. (European Science Foundation Network on Codeswitching and Language Contact), **European Science Foundation**, Strasbourg, France, 1990, p. 69-87.
- BAGNO, M. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2001.
- \_\_\_\_\_. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in one community**. London and New York: Routledge, 1998.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- BHABHA, H. O terceiro espaço. Uma entrevista com Homi Bhabha. (Jonathan Rutherford) **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, v. 24, p. 34-41, 1996.

\_\_\_\_\_. **O local da cultura.** Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BLOM, Jan-Peter; GUMPERZ, John J. Social meaning in linguistic structure: code-switching in Norway. In: GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. **Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication.**, p. 407-34. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1972.

BLUMENAU, H.B.O. **A colônia alemã Blumenau:** na província de Santa Catarina no Sul do Brasil. Trad. Annemarie Fouquet Scünke. Edição bilingüe. Blumenau: Cultura em Movimento, 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?:** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas:** o que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa** – 1º e 2º ciclos. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa** – 3º e 4º ciclos. Brasília, 1998.

BUNZEN, C. Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório. In: SIGNORINI, I. (org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CADIOT, Pierre. As misturas de línguas. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (orgs) **Multilingüismo.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1989.

CALVET, L.-J. **Sociolinguística:** uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CANAGARAJAH, A. S. (org.) **Reclaiming the local in language policy and practice.** Mahwah: Erlbaum, 2005.

\_\_\_\_\_. Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (orgs.) **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de Lingüística Aplicada. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n. 7, p. 5-12, 1986.

\_\_\_\_\_. AILA 1996 e um estado da arte em microcosmo da Lingüística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA**, v. 15, número especial, p. 385-418, 1999.

\_\_\_\_\_. A pesquisa do professor como parte da educação continuada em curso de magistério indígena no Acre. In: KLEIMAN, A. B. **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001a.

\_\_\_\_\_. Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (orgs.) **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001b.

CAVALCANTI, M.; CÉSAR, A. Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CAZDEN, C. B. **Classroom discourse: the language of teaching and learning**. Portsmouth: Heinemann, 1988.

CIPRIANI, J. R. Escola Normal Pedro II (1940-1950): um estudo sobre a formação de sujeitos. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, 2006.

COSTA VAL, M. O que é produção de texto na escola? **Presença Pedagógica**, v. 4., n. 20, p. 83-87, 1998.

DECROSSE, A. Um mito histórico: a língua materna. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (orgs) **Multilingüismo**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1989.

DIRIM, I. **“Var ml lan Marmelade?”: Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse**. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann: 1998.

ELIAS, N. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 2000.

ELY, M. et. alli. **Doing qualitative research**: circles within circles. London: The Falmer Press, 1991.

ERICKSON, F. **Classroom discourse as improvisation**: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. *Communicating in the classroom*. New York: Academic Press, 1982.

\_\_\_\_\_. What makes school ethnography ‘ethnographic’? **Antropology and Education Quarterly**, v. 15, no. 1, Spring, pp. 51-66, 1984.

\_\_\_\_\_. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (org.). **Handbook of research on teaching**. New York: MacMillan, 1986.

\_\_\_\_\_. Transformation and school success: the politics and cultures of education achievement. In: JACOB, E.; JORDAN, C. **Minority education**: anthropological perspectives. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1996.

\_\_\_\_\_. Ethnographic Description. In: AMMON, U.; DITTMAR, Norbert.; MATTHEIER, K. J. **Sociolinguistics**: an international Handbook of Science of Language and Society. Berlin – New York: Walter de Gruyter, 1988.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

ERICKSON, F.; WILSON, J. Sights and sounds of life in schools: a research guide to film and videotape for research and education. **Research series**, 25. East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University, 1982.

ERICKSON, F.; SCHUTZ, J. “O quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.) **Sociolingüística Interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002 [1981].

FAVORITO, W. “O difícil são as palavras”: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. **Tese** (Doutorado em Lingüística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, 2006.

- FERGUSON, C. A. Diglossia. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. **Sociolingüística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974 [1959].
- FISHMAN J. A. **Sociolinguistics: a brief introduction**. Rowley: Newbury House Publishers, 1971.
- FREEMAN, R. D. **Bilingual education and social change**. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GAERTNER, R. **A Matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.
- GAFARANGA, J. Code-switching as a conversational strategy. In: AUER, P.; WEI, L. (orgs.): **Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2007.
- GARFINKEL, H. Remarks on ethnomethodology. In: GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. (eds.) **Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.
- GARDÈS-MADRAY, F. e BRÈS, J. Conflitos de nomeação em situação diglósica. In: **Multilingüismo**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.
- GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GESSER, A. **“Um olho no professor surdo e outro na caneta”:** ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais. 2006. 218 p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M (orgs.) **Sociolingüística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, p. 107-148, 2002.
- GROSJEAN, F. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.

GUMPERZ, J. J. A sociolinguística interacional no estudo da escolarização. IN: COOK-GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. Trad. Dayse Batista. Artes Médicas: Porto Alegre, 1991.

\_\_\_\_\_. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.) **Sociolingüística interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. In: SOVIK, L. (org.) **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003. (p. 101-128).

HAMEL, R. E. Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 14, p. 15-66, jul./dez. 1989.

\_\_\_\_\_. Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: los procesos de desplazamiento lingüístico. **Palavra**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 63-88, 2003.

HEINIG, O. L. O. M. “É que a gente não sabe o significado”: homófonos não homógrafos. 2003. 224 p. Tese (Doutorado em Letras/Lingüística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

HOLMES, J. Minicurso **Intervencionist and empirical research methodologies: the role of local knowledge**. São Paulo: PUC, Inpla, 02 a 05 de maio de 2007. (apontamentos de aula).

HORNBERGER, Nancy. H. Criando contextos eficazes de aprendizagem para o letramento bilíngüe. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (orgs.) **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

JACOB, E.; JORDAN, C. **Minority education: anthropological perspectives**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1996.

JUNG, N. M. **Eventos de letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngüe (alemão/português)**. 1997. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Identidades sociais na escola**: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe. 2003. 289 p. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KLEIMAN, A. B. Introdução. E um início: a pesquisa sobre interação e aprendizagem. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, 18, p. 5-14, jul/dez, 1991.

\_\_\_\_\_. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. (org.) **A formação do professor**: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 10. ed. Campinas, SC: Pontes, 2004.

KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. C.; BORTONI, S. M. Considerações sobre o ensino crítico de língua materna. **Atlas do IX Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filologia da América Latina**. Campinas, v. II, p. 475-491, 1993.

KORMANN, E. **Blumenau**: arte, cultura e as histórias de sua gente. Blumenau: Edição da autora, 1995.

LUNA, J.M. de F. **O Português na Escola Alemã de Blumenau**: da formação à extinção de uma prática. Itajaí: Ed. da Univali e Ed. da Furb, 2000.

MAHER, T. M. O dizer do sujeito bilíngüe: aportes da Sociolingüística. **Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos**. Rio de Janeiro: INES e Editora Littera Maciel, 1997.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MAILER, V. C. O. **O alemão em Blumenau: uma questão de identidade e cidadania**. 2003. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MARTIN-JONES, M. Research on bilingualism among linguistic minorities. In: BRIGHT, W. (ed) **Oxford International Encyclopedia of Linguistics**. 12, New York: Working Paper Series, Centre for Language in Social Life, Lancaster University, s/d.

\_\_\_\_\_. Code-switching in the classroom: a discussion document. In: **European Science Foundation**: network on code-switching and language contact. Papers for the workshop on impact and consequences: Broader considerations. Brüssel, november 1990.

\_\_\_\_\_. Codeswitching in the classroom: a review of research in bilingual educations programmes. **Working Papers Series** 22, 90-111. Lancaster: Center of Language in Social Life, 1998.

MARTIN-JONES, M.; JONES, K. **Multilingual literacies**: reading and writing different worlds. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2000.

MASON, J. **Qualitative researching**. London : Sage, 1996.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado de Letras, ALAB; São Paulo: Fapesp, 1999.

MATENCIO, M. L. M.. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/aluno. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MEHAN, H. The structure of classroom discourse. In: DIJK, T. V. (org.) **Handbook of discourse analysis**. V. 3. London: Academic Press, p. 119-131, 1985.

MEJÍA, A. **Power, prestige and bilingualism**: international perspectives on elite bilingual education. Clevedon, buffalo, Toronto, Sidney: Multilingual Matters, 2002.

MELLO, H. A. B. Codeswitching: uma estratégia discursiva de bilíngües. **Dissertação** (Mestrado em Letras e Lingüística). Universidade Federal de Goiás, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, v. 10, n. 2, p. 320-338, 1994.

\_\_\_\_\_. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês. (org.) **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. (org.) **Discursos de identidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Uma Lingüística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. (org.) São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MUSK, N. **Performing bilingualism in Wales with the spotlight on Welsh**: a study of language policy and the language practices of young people in bilingual education. Linköping, Sweden: Department of Language and Culture, Linpöping University, 2006.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. São Paulo : Contexto, 1990.

OLIVEIRA, G. M.. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito lingüístico. In: SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. (orgs.) **O direito à fala**: a questão do preconceito lingüístico. Florianópolis: Editora Insular, 2002.

\_\_\_\_\_. Palestra durante Seminário *Silenciamento Lingüístico* como parte das comemorações dos 180 anos de imigração alemã no Brasil. Blumenau, 14 de julho de 2004 (apontamentos).

PEREIRA, M. **Educação de jovens e adultos**: desenvolvendo compreensão do processo de reinserção na escola. 1999. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 1999a.

PEREIRA, M. C. **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. 1999. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PETRY, S. M. V. **Os clubes de caça e tiro na região de Blumenau – 1859-1981**. Blumenau: Fundação “Casa Dr. Blumenau”, 1982.

PHILIPS, S. U. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M (orgs.) **Sociolingüística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, p. 21-43, 2002.

PRADE, H. G. O linguajar do alemão gaúcho. In: CUNHA, J. L.; GÄRTNER, A. (org.) **Imigração alemã no Rio Grande do Sul**: história, linguagem, educação. Santa Maria: Ed. UFSM, 2003.

QUEIROZ, Raquel. Olhos azuis. Revista **O Cruzeiro**, n. 19, 19 de março de 1949.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? Trad. de Almiro Pisetta. In: SIGNORINI, I. (org.) **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. Repensar o papel da Lingüística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar**. (org.) São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RAMA, A. **A cidade das letras**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

RATTO, I. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

ROMAINE, S. **Bilingualism**. Oxford: Blackwell, 1995.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organisation of turn-taking in conversation. **Language**, 50, p. 696-735, 1974.

SANTOS, M. H. P. O cenário multilíngüe/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social. **Tese** (Doutorado em Lingüística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, 2004.

SAVILLE-TROIKE, M. **The ethnography of communication**. An introduction. 2.ed. Oxford: Basil Blackwell, 1989.

SCHUTZ, J.; FLORIO, S.; ERICKSON, F. Where’ s the floor? – aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and at school. In: GILMORE e GLATTHORN (eds.). **Children in and out of school**. Washington D. C.: Center for Applied Linguistics, p. 88-123, 1982.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

SELTING, M; AUER, P.; BARDEN, B.; BERGMANN, J.; COUPER-KUHLEN, E.; GÜNTNER, S.; MEIER, C.; QUASTHOFF, U.; SCHLOBINSKI, P. & UHLMANN, S. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). **Linguistische Berichte** 34, p. 91-122, 1998.

SEYFERTH, G. **Nacionalismo e identidade étnica**. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1981.

- SEYFERTH, G. **A colonização alemã no Brasil**: etnicidade e conflito. In: FAUSTO, B. (org.) *Fazer a América*. São Paulo: USP, 1999.
- SEYFERTH, G. A estratégia do branqueamento. **Ciência Hoje**, v. 5, n.º. 25, pp. 54-56, 1986.
- SIGNORINI, Inês. **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- SIGNORINI, Inês. “A letra dá a vida mas também pode matá”?: os sem leitura diante da escrita. **Leitura: teoria e prática**. Campinas/SP: Mercado Aberto, 24, p. 20-27, 1994.
- \_\_\_\_\_. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Lingüística Aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar**. (org.) São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- SILVA, J. F. **História de Blumenau**. Florianópolis: Edeme, 1972.
- SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- SOUZA, L. M. T. M. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JUNIOR, B. (org.) **Margens da cultura**: mestiçagem, hibridismo e outras misturas. São Paulo: Editora Boitempo, 2004. (p. 113-134)
- STREET, B. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London and New York: Longman, 1995.
- \_\_\_\_\_. Literacy events and literacy practices. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. **Multilingual literacies**: reading and writing different worlds. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, p. 17-29, 2000.
- \_\_\_\_\_. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade**, out. 2003a.
- \_\_\_\_\_. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparativ Education**, 5 (2), p.1-14, 2003b.

- TERZI, S. B. **A construção da leitura**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meio iletrados. In: KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- VANDRESEN, P. O ensino de português em áreas bilíngües: uma perspectiva histórica. **Atas do I Congresso Internacional da ABRALIN**. Vol. 1, p. 317-20, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WILLEMS, E. **A aculturação dos alemães no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.
- WINKIN, Y. **A nova comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- WOLFF, C. S.; FLORES, M. B. R. A Oktoberfest de Blumenau: turismo e identidade étnica na invenção de uma tradição. In: MAUCH, C.; VASCONCELLOS, N. (org.). **Os alemães no sul do Brasil**: cultura, etnicidade e história. Canoas: Ed. ULBRA, 1994.

## **ANEXOS**

**Anexo 1:** Lei Complementar de criação do Conselho Municipal da Língua Alemã

**Lei Complementar Nº 487 - Conselho Municipal da Língua Alemã** (31/05/2006)

CRIA O CONSELHO MUNICIPAL DO ENSINO DA LÍNGUA ALEMÃ DE BLUMENAU.

DÉCIO NERY DE LIMA, Prefeito Municipal de Blumenau. Faço saber a todos os habitantes deste Município que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono e promulgo a seguinte Lei Complementar:

Art. 1º. Fica criado o Conselho Municipal do Ensino da Língua Alemã de Blumenau, vinculado ao Gabinete do Prefeito, de caráter consultivo, com o objetivo de gerir uma política do ensino bilingüe português/alemão no Município.

Art. 2º. Compete ao Conselho Municipal do Ensino da Língua Alemã de Blumenau:

I - elaborar seu Regimento Interno;

II - opinar sobre leis, decretos e regulamentos relacionados ao ensino da Língua Alemã;

III - sugerir medidas para o incentivo da política do ensino bilingüe português/alemão no Município;

IV - propor a criação de normas aplicáveis ao Sistema Municipal de Ensino, relacionadas ao ensino da Língua Alemã.

Art. 3º. O Conselho Municipal do Ensino da Língua Alemã de Blumenau terá a seguinte composição:

I - três (03) representantes dos Professores de Língua Alemã, indicados pelo Secretário Municipal de Educação;

II - um (01) representante da Secretaria Municipal de Educação;

III - um (01) representante da Secretaria Municipal de Turismo;

IV - um (01) representante da Fundação Cultural de Blumenau;

V - um (01) representante do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística;

VI - três (03) representantes da União Blumenauense das Associações de Moradores;

VII - um (01) representante da Sociedade Cultural 25 de Julho;

VIII - um (01) representante da Associação dos Clubes de Caça e Tiro de Blumenau;

IX - um (01) representante da Associação Comercial e Industrial de Blumenau;

X - um (01) representante das Instituições de Ensino Superior;

XI - um (01) representante da 4ª Gerência Regional de Educação;

XII - um (01) representante do Consulado Honorário da República Federal da Alemanha;

XIII - um (01) representante do Instituto Cultural Brasil-Alemanha;

XIV - um (01) representante do Sínodo do Vale do Itajaí da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil;

XV - um (01) representante do Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina;

XVI - um (01) representante da Câmara de Dirigentes Lojistas;

XVII - um (01) representante do Blumenau Convention Visitors Bureau;

XVIII - um (01) representante da Associação das Micro e Pequenas Empresas de Blumenau - AMPE.

Art. 4º. Os Conselheiros serão nomeados pelo Chefe do Poder Executivo, a partir da indicação das entidades e categorias a que pertencerem.

Art. 5º. O Conselho será presidido por um de seus membros, escolhido por seus pares e nomeado por ato do Prefeito Municipal.

Art. 6º. O mandato dos Conselheiros será de dois (2) anos, podendo ser reconduzidos, a critério das

entidades que representam.

§ 1º - O desempenho da função de membro do Conselho não será remunerado, sendo considerados relevantes os serviços prestados.

§ 2º - Serão dispensados os membros do Conselho que sem motivos justificados não comparecerem a três (3) reuniões consecutivas ou seis (6) intercaladas, no período de um (1) ano.

§ 3º - Os representantes do Poder Executivo serão substituídos por ocasião da mudança de governo, cabendo aos substitutos o exercício do mandato até o prazo final.

Art. 7º. O Conselho Municipal do Ensino da Língua Alemã de Blumenau terá comissões temáticas compostas por Conselheiros designados pelo Plenário para estudar e propor medidas específicas, observadas as condições estabelecidas no seu Regimento Interno.

Art. 8º. O Conselho terá sua organização e normas de funcionamento determinadas em Regimento Interno.

Parágrafo único. O Regimento Interno do Conselho deverá ser elaborado no prazo de sessenta (60) dias, a contar da nomeação dos seus membros, aprovado por, no mínimo, 2/3 (dois terços) dos membros e homologado pelo Chefe do Poder Executivo.

Art. 9º. Os recursos orçamentários e financeiros necessários à implantação e funcionamento do Conselho Municipal do Ensino da Língua Alemã de Blumenau serão oriundos de dotação própria, consignados no Orçamento do Gabinete do Prefeito.

Art. 10. Esta Lei Complementar entra em vigor na data da sua publicação.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BLUMENAU, em 25 de novembro de 2004.

DÉCIO NERY DE LIMA

Prefeito Municipal

Fonte: Prefeitura Municipal de Blumenau  
Este conteúdo foi atualizado em: 31/05/2006  
IPOL: 05/06/2006

Anexo 2: Conto escrito pela aluna Mônica da 3ª. série

O carrinho de mão.  
Era uma vez uma menina,  
chamada Maristela ela era muito  
curiosa.  
Um dia ela foi junto com  
seu pai para o jardim das  
flores que ela tinha. Mas ~~ela~~ <sup>Maristela</sup>  
não foi andando seu pai a  
empurrou com um carrinho de  
mão, quando Maristela saiu do  
carrinho de mão o pai dela  
foi colher flores e Maristela  
ficou sozinha lá, então parecia  
que alguém se mexia e era o  
carrinho de mão ele era mágico,  
ele podia fazer muitas coisas:  
andar sozinho, carregar peso e  
podia falar também.  
E assim ela se tornou  
amiga deste carrinho de mão.  
Mas ninguém sabia que o carrinho  
era mágico e assim eles foram  
felizes para sempre.  
Tina

Anexo 3: Quadro mural com felicitações em alemão pela passagem da Páscoa (2007)



#### **Anexo 4:** Texto trabalhado em aula de Português

##### Barquinho de papel

Clarinha gostava de fazer barquinhos de papel. Num só dia ela fez mais de cem barquinhos. De revista, ficaram mais bonitos e coloridos. De todos os tamanhos. Com cara de gente, com letras, com anúncios de sabonete. Às vezes saía um nariz na popa e na proa um anúncio de guaraná, ou então de camisas e blusas. Às vezes também a cara de um homem rindo, anunciando pasta de dente ou uma marca de automóvel. A revista virava barquinho e eles passeavam na banheira que Clarinha enchia d' água e fingia, para ela mesma, que era o mar bravio.

Mas o que ela mais gostava de fazer mesmo eram barquinhos de jornal. Jornal de domingo, então!... Dava tanto barco que não cabia mais na banheira!

**Anexo 5:** Música em alemão apresentada pelos alunos na celebração de Páscoa (2005)

### **Häschen in der Grube**

Häschen in der Grube

|: Saß und schlief :|

|: Armes Häschen bist du krank,

Dass du nicht mehr hüpfen kannst :|

Häslein hüpf, Häslein hüpf, Häslein hüpf!

**Anexo 6:** Poema em alemão apresentado em homenagem ao Dia das Mães

Liebe Mutti, liebe Mutti  
heute komme ich zu Dir.  
Heute komm ich gratulieren,  
schöne Blumen bring ich Dir.

Auch ein Wünschlein kann ich sagen  
und das Wünschlein das geht so:  
liebe Mutti, liebe Mutti,  
bleib gesund und immer froh!

Anexo 7: Carta para Mônica da colega alemã Marion

Lieber J.

Ich heiße M. B. Ich bin 11 Jahre alt.  
Ich wohne in Deutschland in einem Haus mit  
meinen Eltern und mit meinem Bruder Florian. Mein  
Bruder Florian ist auch 8 Jahre alt und geht auch  
in die 3. Klasse. Ich  gehen ~~in~~ in die 5. Klasse.  
Ich gehe in die Fürst-Johann-Sudwig-Schule. Wie  
alt ist deine Schwester und in welche Klasse geht  
sie? Hier noch meine Adresse:

M. B.  
Ernst-Moritz-Engert-Str. 17  
655 H.  
Deutschland



Ich freue mich schon auf den nächsten Brief  
von dir. Bis zum nächsten Brief. Bis bald deine

M.

