

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE MESTRADO EM LETRAS E CULTURA REGIONAL

NOELI MARIA LAZARETTI BACKES

**SOCIOINTERAÇÃO DISCURSIVA NA PRÉ-ESCOLA
DE IVOTI (RS)**

Orientadora: **Profa. Dra. Elisa Battisti**

Caxias do Sul
2008

NOELI MARIA LAZARETTI BACKES

**SOCIOINTERAÇÃO DISCURSIVA NA PRÉ-ESCOLA
DE IVOTI (RS)**

Dissertação apresentada à Coordenação do curso de Mestrado em Letras e Cultura Regional da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, linha de Linguística e Cultura Regional.

Orientadora: **Profa. Dra. Elisa Battisti**

Caxias do Sul

2008

AGRADECIMENTO

A Deus, que me deu o dom da vida e me abençoou com o saber.

Ao meu esposo Neldo e aos meus filhos Felipe e Vinícius, que entenderam a minha ausência e demonstraram o quanto me amam.

Em especial, à professora Dra. Elisa Battisti, pela orientação e pela dedicação em acompanhar e ajudar a desenvolver este trabalho.

A minha amiga e colega Carla, pela nossa amizade construída no decorrer do curso.

Aos professores, que me transmitiram novos conhecimentos com os quais aprendi que tudo se pode atingir se estivermos prontos para optar, acreditar e lutar.



Petúnia, flor símbolo de Ivoti (RS)

Todas as flores do futuro estão nas sementes de hoje.

(Provérbio Chinês)

RESUMO

No presente trabalho, estuda-se a sociointeração discursiva na pré-escola de Ivoti (RS). Analisam-se registros de interação social da fala coletados, em duas escolas, uma de zona urbana, cujos alunos são, a maioria, filhos de migrantes da região sul, outra de zona rural, onde há predomínio de alunos descendentes de imigrantes alemães. O trabalho é desenvolvido na perspectiva da Sociolinguística Interacional, conforme as etapas previstas por Pomerantz e Fehr (1997) e a partir de vinhetas selecionadas obedecendo-se a diferentes atividades escolares. A análise revelou que, na zona urbana, o comportamento verbal e não-verbal na interação é ritualizado e centralizado na fala da professora. Já no contexto rural, apesar da orientação da professora, nota-se que os interactantes constroem sentidos diversos na interação, motivados por enquadres discrepantes e não atribuíveis exclusivamente à interferência do dialeto alemão.

Palavras-chave: Sociolinguística; Sociolinguística Interacional; Bilingüismo; Interação discursiva – estudo de caso.

ABSTRACT

The present study is about social interaction through conversation in the pre-school of Ivoti (RS). Data collected in two schools are analyzed. One of the schools is located in the urban area and the parents of its students come mostly from other cities. The other school is located

in the rural area and most of its students are German descendants. The work is developed in the perspective of Interactional Sociolinguistics. The analysis of excerpts of conversation in different school activities was carried out following the stages proposed by Pomerantz and Fehr (1997). The analysis showed that in the urbane area talk is ritualized and centralized in the speech of the teacher. In the rural context, the interactants build divergent meanings based on different background knowledge. It is not the interference of the German dialect children speak at home which interferes in language understanding in pre-school.

Key words: Sociolinguistics; Interactional Sociolinguistics; Bilingualism; Discursive interaction - case study.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

Figura 1 Mapa do estado do RS com localização de Ivoti.....	14
Figura 2 Mapa do município de Ivoti.....	15
Gráfico 1 Municípios de origem dos pais de alunos da zona urbana.....	19
Gráfico 2 Municípios de origem das mães de alunos da zona urbana.....	20

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	IVOTI	14
2.1	Imigração e migração em Ivoti.....	17
2.2	Contexto urbano e rural.....	21
2.2.1	Zona urbana.....	22
2.2.2	Zona rural.....	23
2.3	Bilingüismo em Ivoti.....	24
2.3.1	A fala bilíngüe.....	24

3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
3.1	Conversaço.....	29
3.1.1	A análise da conversa etnometodológica.....	30
3.2	Polidez.....	31
3.3	Enquadre.....	33
3.4	Contexto.....	34
3.5	<i>Footing</i>	35
3.6	Pistas de contextualizaço.....	36
3.7	Espaços, relaçoes sociais e interaço.....	39
3.7.1	Escola, espaço de socializaço.....	40
3.7.2	Professor/escola.....	41
4	METODOLOGIA DE PESQUISA	43
4.1	Um pouco da história de Ivoti.....	45
4.1.1	Escola Municipal de E. F. Olavo Bilac em Picada Feijão, zona rural.....	45
4.1.2	Escola Municipal de E. F. Aroni Aloísio Mossmann, zona urbana.....	47
4.2	Pesquisa quantitativa e qualitativa.....	48
4.3	Sistematizaço das vinhetas.....	49
5	ANÁLISE	52
5.1	Zona urbana.....	53
5.1.1	Atividade pedagógica de Matemática	53
5.1.2	Desenvolvendo um projeto.....	56
5.1.3	Hora do lanche.....	58

5.1.4	Algumas considerações.....	62
5.2	Zona rural.....	63
5.2.1	Término da aula.....	63
5.2.2	Atividade pedagógica.....	65
5.2.3	Hora do recreio no pátio.....	67
5.2.4	Recomeço da aula.....	68
5.2.5	Organização do espaço - sala de aula.....	71
5.2.6	Ajudante do dia.....	74
5.2.7	Hora da rodinha.....	76
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
7	REFERÊNCIAS.....	84
8	ANEXOS.....	88

1 INTRODUÇÃO

Estudar a interação social pela fala é uma forma de compreender o modo como, em sociedade, os indivíduos realizam suas atividades e dão sentido ao mundo em torno deles. Foi nessa perspectiva que sociólogos americanos¹ fizeram surgir à análise da conversação etnometodológica (ACE) nos Estados Unidos nos anos 60 do século passado, e é nessa perspectiva que empreenderemos o estudo que ora se inicia, sobre a fala-em-interação discursiva na pré-escola de Ivoti, no Rio Grande do Sul.

¹ Conforme Pomerantz e Fehr (1997, p. 67-8), identifica-se o início de ACE com os esforços de Harvey Sacks em colaboração com Emanuel e David Sudnow, alunos de pós-graduação de Erving Goffman, para provar a possibilidade de realizar estudos empíricos da conduta humana que fossem naturalísticos e descritivos.

O que me levou a propor esse estudo foi à convivência em comunidades bilíngües, inicialmente na minha infância em Itapiranga (SC) e atualmente em Ivoti (RS).

Quando criança, no início do meu processo escolar, convivi com vários colegas que ao ingressarem na escola sabiam apenas falar o dialeto alemão e na escola eram obrigadas a falar somente a língua portuguesa. Como não dominavam a língua portuguesa ficavam quietos e apresentavam dificuldades de aprendizagem.

As crianças de municípios como o de Ivoti (RS), em que ainda hoje se fala um dialeto alemão², também enfrentam dificuldades de interação ao ingressarem na escola: muitas vezes não compreendem o que lhes é solicitado ou as explicações que lhes são fornecidas. Certamente não se tratam apenas de dificuldades de compreensão em língua portuguesa, devidas à exposição à fala dialetal alemã, mas dificuldades de compreender a nova situação social e suas demandas interacionais, a serem cumpridas através da fala. Uma noção teórica da ACE, a da Sociolingüística Interacional, auxilia a esclarecer a problemática da investigação.

Através de elementos de sinalização na fala em interação, os participantes enquadram eventos para interpretá-los e negociar as relações interpessoais. Assim fazendo, os participantes criam focos de atenção na conversação a partir de que a interpretação é construída.

Conforme Goffman (1979) [2002]³,

Em qualquer encontro face a face, os participantes estão permanentemente propondo ou mantendo enquadres que organizam o discurso e os orientam com relação à situação interacional. Indagam sempre “onde, quando e como se situa essa interação?”, em outras palavras, “O que está acontecendo aqui agora?” (p. 107).

² A fala dialetal local corresponde ao Hunsrückisch, dialeto alemão praticado na região Hunsrück na Alemanha e de onde vieram os imigrantes fundadores de Ivoti.

³ O texto referido foi publicado em 1979, com o título “*Footing*”, no periódico especializado *Semiótica*. Tivemos acesso apenas à sua tradução, de autoria de Beatriz Fontana, na obra *Sociolingüística Interacional*, coletânea de textos da área de sociolingüística interacional organizada por Ribeiro e Garcez e publicada em 2002, ano de sua segunda edição.

Integrando elementos situacionais e socioculturais à fala, os enquadres interativos definem o que está acontecendo numa interação, o que é crucial para a compreensão da fala em encontros face a face como os que ocorrem em sala de aula entre professores e alunos.

Os grupos de aprendizes mais jovens, de crianças que recém ingressam na escola, possuem uma vivência da língua predominantemente oral e realizam interação verbal quase só com a família. Essas crianças, entre 5 e 6 anos, necessitarão compreender o que acontece nas novas interações quando de seu ingresso na escola, principalmente entre professor e aluno, lidando com expectativas (ou enquadres) do jogo discursivo no contexto ritualizado da sala de aula que lhes são ainda desconhecidas.

Embora muitas crianças antes do ingresso na escola interajam em português e em dialeto alemão, procurar-se-á mostrar a necessidade de reconsiderar a afirmação de que muitas vezes as crianças não entendem a professora porque falam dialeto alemão em casa. A nova situação social em que se inserem, num contexto em que a interpretação da conversação vai além do exclusivamente lingüístico, pode estar na base da incompreensão das crianças. Elas precisam enquadrar os eventos ou atividades de fala, de modo a compreender, serem compreendidas e, assim, não terem dificuldades de aprendizagem.

Nosso objetivo geral é analisar a conversação em sala de aula da pré-escola em uma comunidade de origem alemã de modo a compreender como emergem os sentidos na interação, almejando fornecer subsídios para a capacitação de professores a lidar com a interação nesses grupos.

Entre os objetivos específicos, estão:

- a) verificar o significado interacional dos enunciados;

b) identificar os elementos não-verbais utilizados na interação, como a organização temporal da sequência de fala e outras contingências interacionais que surgem no desenvolvimento da (inter)ação;

c) explicar a relevância das partes (interactantes) na interação.

O trabalho organiza-se em seis capítulos. O primeiro capítulo é este, a introdução. O segundo descreve Ivoti e elementos da cultura regional relevantes ao presente estudo, destacando-se a realidade bilíngüe português-dialetto alemão.

O terceiro capítulo esclarece os fundamentos teóricos do estudo, agrupados sob o rótulo de Sociolinguística Interacional. Neles, abordam-se também os espaços e as relações sociais, e a importância do desempenho dos diferentes papéis dos sujeitos em interação na escola.

O quarto capítulo traz o método de investigação, o quinto a análise realizada, e o sexto as considerações finais do estudo.

Figura 1 – Localização do município de Ivoti no mapa do estado do Rio Grande do Sul, pesquisado em www.maps.google.com, acesso em 20 de junho de 2008.

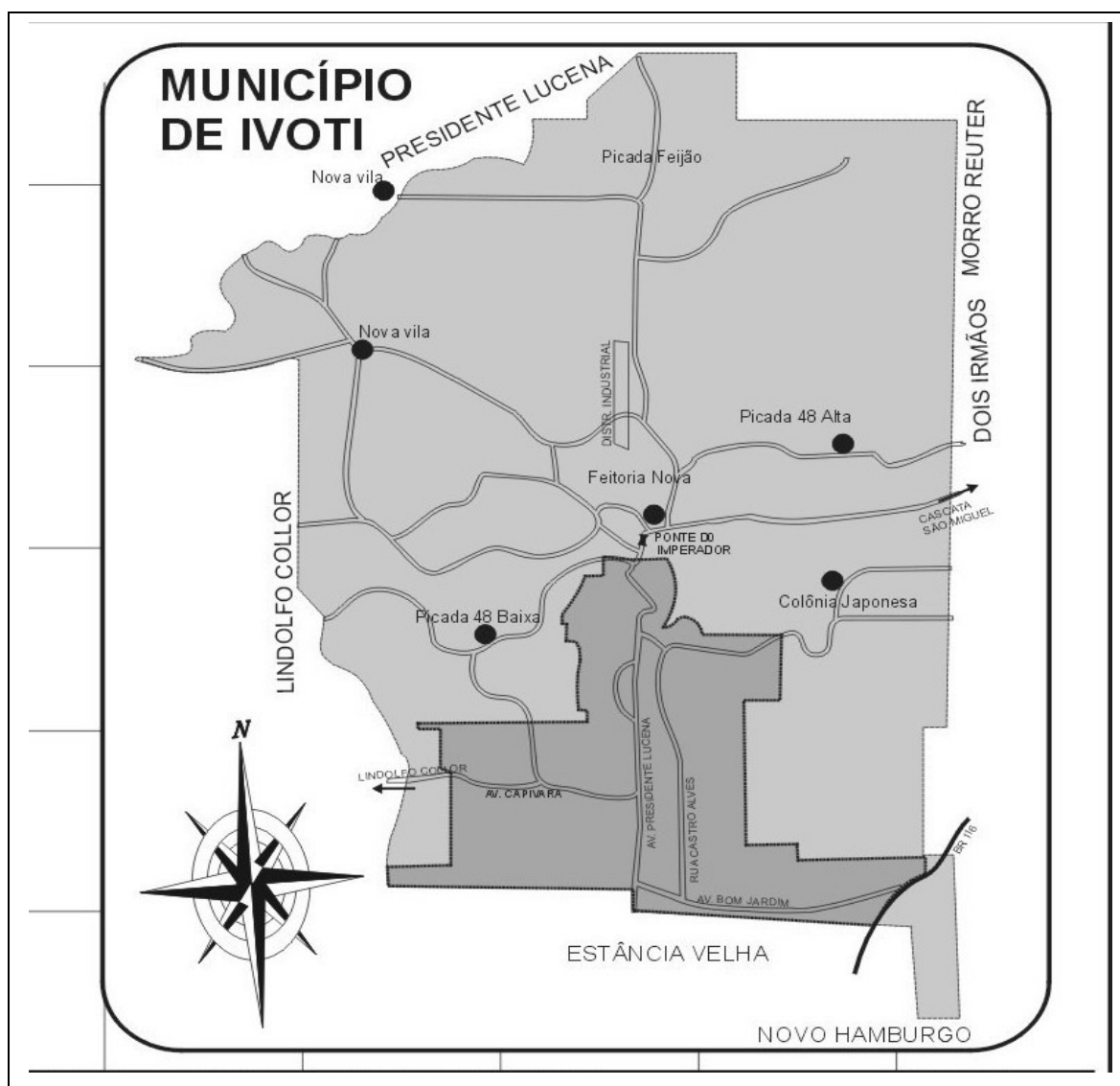


Figura 2 – Mapa do município de Ivoti⁴

Em Ivoti vivem descendentes de imigrantes alemães, grupo majoritário em relação as outras etnias que vivem no município. Segundo o IBGE, em 2006, a população do município era de 18.439 habitantes. Sua área urbana compreende 16Km² e sua área rural, 58,25Km².

⁴ Disponível em <http://ivoti.rs.org.br>, mapa de Ivoti. Acesso em 01 de maio de 2008.

Produz, no setor primário, Acácia Negra, hortifrutigranjeiros, flores, laticínios, milho, mandioca, feijão. E, no setor secundário, há a indústria de calçados, couros, laticínios, malhas, rações e sucos⁵.

A comunidade mantém fortes características da cultura germânica. A quinta e sexta gerações de descendentes têm orgulho de manter vivo muito do que foi vivenciado pelos antepassados, principalmente a língua, o dialeto alemão. Esse é um elemento importante na constituição da identidade étnica local e na definição da própria comunidade. Bourdieu (1989, p.115) explica que “delimitam-se regiões em função dos diferentes critérios concebíveis (língua, *habitat*, tamanho da terra, etc.) que nunca coincidem perfeitamente”. Para o autor, também as representações dos agentes sociais contribuem para a realidade das divisões⁶, como devem ser as dos habitantes de Ivoti em relação à língua.

Para o habitante do município, parece que a fala em dialeto alemão é um hábito preservador, através da qual mantêm-se vivas as características germânicas, sinal de conservação e sobrevivência da cultura dos imigrantes. Já a língua portuguesa é identificada com o progresso, possibilidades profissionais, pela qual os indivíduos se comunicam de igual para igual.

No presente trabalho, entende-se que cultura não é unicamente aquilo de que vivemos. Paviani (2004, p.74) esclarece que “cultura é presença humana efetivada no espaço social e na história”. Ela não é individual e sim coletiva, traz consigo marcas de grupo e de época, ela nasce das relações entre grupos. Ela também é aquilo para o que vivemos. Em Ivoti o interesse dos descendentes de alemães de que a cultura da imigração seja cultivada por meio da língua e através de festas, da culinária, da música, da dança, entre outros elementos, embora hoje, em termos de etnia, a comunidade não seja homogênea.

⁵ Cf. <http://www.ivoti.rs.gov.br> . Acesso em 27 de abril de 2008.

⁶ Anotações da disciplina Região, Regionalidade e Cultura, ministrada pelo professor Dr. Rafael Jose dos Santos no dia 12 de março de 2007, sobre a obra de Pierre Bourdieu – O Poder Simbólico, tradução de Fernando Tomaz, 6ª.ed. São Paulo: DIFEL, 1989.

Nos anos 70 do século XX, iniciou-se um processo de migração para Ivoti devido à necessidade de mão-de-obra na região. Indivíduos de outros municípios do Rio Grande do Sul e do Brasil foram para Ivoti. Os descendentes de imigrantes alemães continuaram a viver no centro de Ivoti ou na zona rural; já nos bairros passaram a viver os migrantes.

A formação de bairros passou a ser vista de forma negativa por muitos descendentes de imigrantes alemães. Houve receio do que poderia acontecer com o crescimento do município, e a migração foi entendida como invasão de pessoas que tinham costumes diferentes daqueles da comunidade, como o de não falar dialeto alemão.

2.1 Imigração e migração em Ivoti

Inserida no processo de colonização do país, Ivoti recebeu, a partir do ano de 1826, diversas famílias de origem germânica, vindas a maioria da região onde hoje é Hunsrück, na Alemanha. Essas famílias se instalaram nos 48 lotes de terra distribuídos ao longo do Arroio Feitoria. A comunidade daí formada recebeu o nome de *Berghanschneiss*.⁷ Em 1867, passou a chamar-se Bom Jardim e era, ainda, distrito de São Leopoldo. Mais tarde, em 1938, finalmente surgia Ivoti. O nome vem do tupi-guarani *ipoti-catu*, que significa flor, identificando a cidade com uma de suas tradições: o plantio de flores em frente às casas, formando jardins multicoloridos.

Em razão de seu crescimento econômico e demográfico, Ivoti encaminhou, no início da década de 1960, o processo de emancipação que, após diversos trâmites, veio a se realizar em 1964, datando a Lei de Criação do Município de 19 de outubro daquele ano.

Na seqüência, em 1966, os dirigentes municipais destinaram uma área de terras para serem ocupadas por 26 famílias de imigrantes japoneses. Surgia assim a Colônia Japonesa.

⁷ Primeiro nome dado ao município, que significa Picada dos Berghan. Essa foi uma das primeiras famílias alemães vindas para Ivoti em 1826. Fonte: www.ivoti.rs.org.br/histórico, acesso em 25 de maio de 2008.

A urbanização acelerou-se em Ivoti com o desenvolvimento industrial. As primeiras oficinas criadas nos fundos das casas dos imigrantes foram crescendo e transformando-se em fábricas de calçados e curtumes. Na década de 1970, esses expandiram suas atividades de exportação e necessitaram de mais mão-de-obra. Foi nesse período que Ivoti recebeu migrantes de diversos municípios da região sul, que povoaram a área urbana, formando-se novos bairros.

Em relação ao sistema escolar, Holler (2007) afirma que até 1986 havia em Ivoti 13 escolas municipais na zona rural e apenas 1 escola municipal na zona urbana. Nessa, o que havia eram 2 escolas estaduais e 1 escola particular. Com o aumento populacional nos bairros, o processo de construção de escolas na área urbana se intensificou, cabendo ao município geri-las. Em setembro de 1986, foi inaugurada a segunda escola municipal na área urbana, a Escola Aroni Aloísio Mossmann, na qual foi realizada parte desta pesquisa. Hoje, no município, há 6 escolas de Educação Infantil (2 municipais e 4 particulares), 12 escolas de Ensino Fundamental (2 estaduais, 9 municipais e 1 particular), sendo que apenas 4 das municipais localizam-se na área rural. Há ainda na zona urbana 2 escolas de Ensino Médio, uma particular e uma estadual.

Numa sondagem sobre o local de nascimento dos pais dos alunos do Jardim A e B, do grupo de zona urbana investigado na presente pesquisa, verificou-se que tanto homens como mulheres são migrantes vindos de diversos municípios e regiões do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, conforme gráficos a seguir:

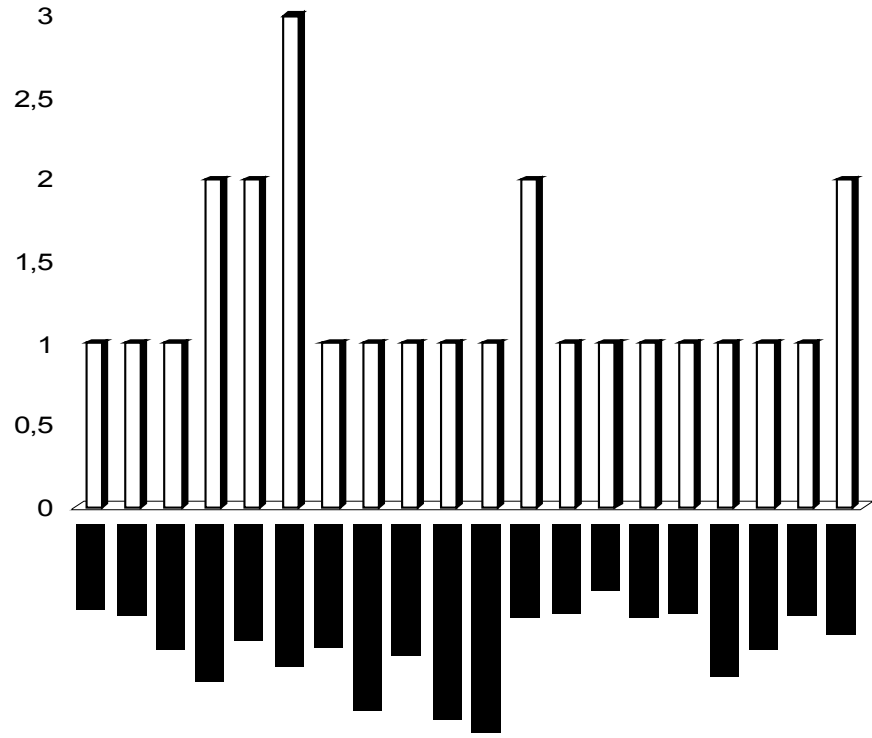


Gráfico 1 – Municípios de origem dos pais de alunos do Jardim A e B da Escola Municipal Aroni Aloísio Mossmann - zona urbana.

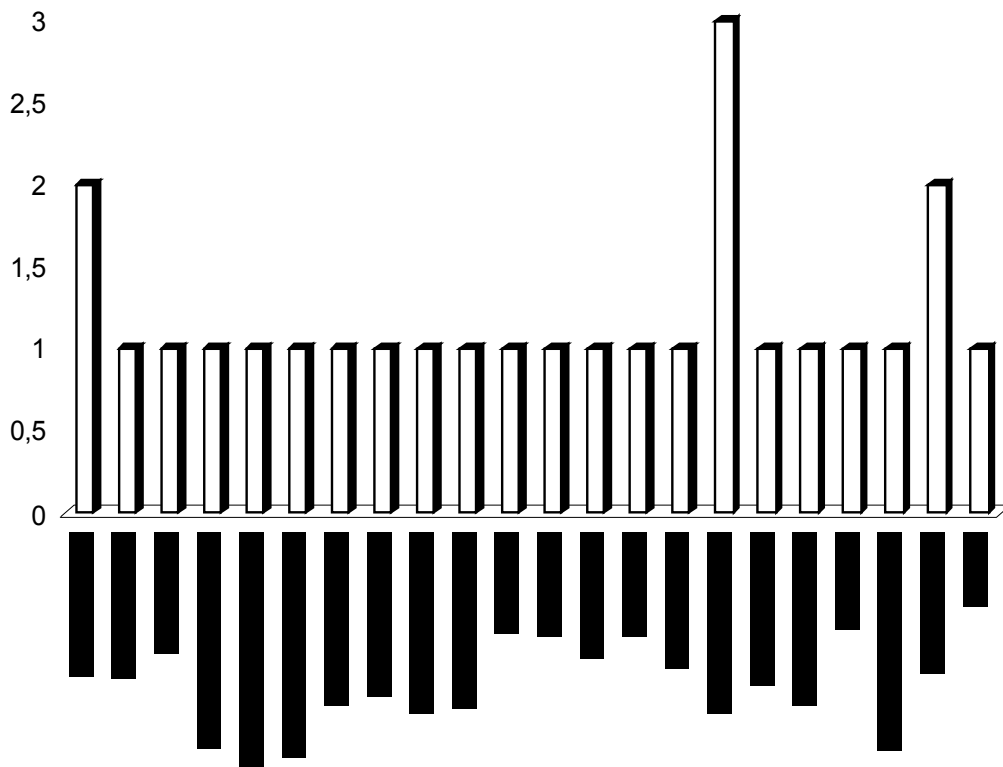


Gráfico 2 – Municípios de origem das mães de alunos do Jardim A e B da Escola Municipal de Ensino Fundamental Aroni Aloísio Mossmann - zona urbana.

A partir desses dados é que se pôde pensar que os bairros de Ivoti, em especial o bairro Cidade Nova, onde a escola pesquisada está localizada, caracterizam-se como bairros de migrantes, a maioria vindos de áreas rurais dos municípios de origem. Durham (2004) observa que:

Os migrantes explicam sempre a migração como uma tentativa de “melhorar de vida”, embora raramente consigam precisar em que consistem essas possibilidades de melhoria, ou quais os elementos negativos da situação anterior (DURHAM, 2004, p.188).

No caso de Ivoti, ocorreu demanda de trabalhadores com a abertura de novas empresas no ramo calçadista. Quem tinha algum parente ou amigo mudou-se para Ivoti e trouxe consigo outros da mesma região. Assim, o município tem ruas e bairros com nomes de cidades de onde migraram essas famílias. Por exemplo, no Bairro Concórdia e na rua São Carlos habitam muitas famílias que vieram desses municípios de Santa Catarina. Durham (2004) explica que

A migração não se apresenta como um deslocamento de indivíduos isolados, mas se orienta de acordo com a rede de relações sociais personalistas. Mantendo e reformulando as relações sociais estabelecidas na terra de origem, o migrante manipula o seu equipamento cultural tradicional para conseguir um ajustamento satisfatório às novas condições de vida (DURHAM, p.201).

Em termos lingüísticos, o ajustamento não implicou abandono de práticas anteriores, mesmo diante do bilingüismo português/dialeto-alemão de Ivoti. Os migrantes, apoiados no grupo familiar e em relações de amizade, não sofrem com barreiras de comunicação, vivem em bairros que se caracterizam pelo monolingüismo-português. As novas situações de trabalho e recreação oferecidas pela cidade também colaboram para o ajustamento, proporcionando inserção à comunidade.

2.2 Contexto urbano e rural

Em termos de análise, pode-se justificar a divisão de uma comunidade em zona rural e urbana através de práticas sociais distintas, como as do mundo do trabalho. Na zona rural de municípios como Ivoti, o trabalho é familiar, em equipe. Na zona urbana, ao contrário, o emprego é individual.

Segundo Durham (2004), os padrões ideais da cultura rural tradicional definem o grupo masculino como responsável somente pelas tarefas extra-domésticas. Já o grupo feminino cuida das tarefas da casa, da educação dos filhos. Isso já não ocorre nas comunidades urbanas. É o que se verifica também em Ivoti.

2.2.1 Zona Urbana

A zona urbana do município de Ivoti é formada por dezenove bairros. Ivoti mantém festas tradicionais como a *Kolonistenfest* (Festa do Colono), que ocorre no espaço urbano com desfile de produtos coloniais, bem como de caminhões de empresas enfeitados. Também ocorre a *Oktoberfest* (Festa de Outubro), e o Kerb, que é uma festa onde se comemora a inauguração da igreja Evangélica em Ivoti.

Entre os pontos turísticos, destacam-se a Rota Colonial, onde se encontra a ponte do Imperador, e o núcleo de casas enxaimel⁸, entre outros. Um dos pontos turísticos no centro de Ivoti é a antiga igreja católica.

Ivoti é uma cidade calma, que nos últimos anos cresceu muito por ser próxima a grandes centros como Novo Hamburgo e Porto Alegre, e passou a ter fama de cidade-dormitório, porque muitas pessoas trabalham em outras cidades e não participam da vida social do município.

A língua predominantemente falada na região urbana é a língua portuguesa, mas há pessoas, principalmente de mais idade, que falam dialeto alemão. Por isso, até mesmo nos estabelecimentos comerciais se dá preferência para os atendentes que sabem falar o dialeto.

2.2.2 Zona Rural

⁸ Original do período de imigração alemã e tombado pelo patrimônio cultural municipal.

Cinco comunidades constituem a zona rural do município: Picada Feijão, Quarenta e Oito Alta, Quarenta e Oito Baixa, Colônia Japonesa e Nova Vila. O número de habitantes é menor do que na zona urbana. Numa sondagem realizada numa escola da zona rural pela pesquisadora, constatou-se que 80% das famílias dos alunos pesquisados falam dialeto alemão em casa.

Na zona rural, as práticas sociais giram em torno da igreja, culto ou missa nos fins de semana. Todas as comunidades têm uma igreja católica, igreja evangélica só há na área urbana de Ivoti. Os homens na zona rural vão ao clube nos fins de semana e, no clube, a língua predominante é o dialeto alemão. As mulheres participam de atividades no clube somente quando ocorrem festas ou bailes, ou reuniões dos Clubes de Mães. E, nessas ocasiões, segundo o relato de algumas moradoras da zona rural, se fala praticamente só dialeto alemão. Fala-se português apenas quando há alguma pessoa que não fale o dialeto no grupo. E, mesmo assim, só se fala português quando os interactantes dirigem-se àquela pessoa.

A pesquisadora mora em Ivoti há 17 anos, não fala dialeto alemão, porém seu esposo fala. O que foi relatado acima já ocorreu com ela diversas vezes, principalmente ao freqüentar alguma localidade da zona rural. Para as pessoas de mais idade, é inaceitável que as gerações mais novas não saibam falar dialeto alemão.

2.3 Bilingüismo em Ivoti

A prática bilíngüe português-dialeto alemão em Ivoti pode ser interpretada como instituidora de fronteiras, de marcos que limitam e separam sentidos socializados de reconhecimento. Pesavento (2006, p.10) comenta, com relação a essa idéia, que “trabalhar

com fronteiras implica estabelecer um jogo permanente de interpenetração e conexões variadas”.

A fronteira étnica que define o grupo de descendentes de imigrantes alemães é uma fronteira social. Esse grupo procura conservar sua identidade. Quando interage com outros, evidencia o seu pertencimento social através de recursos como a fala em dialeto alemão. Jung (2002) ao estudar sobre bilingüismo não considerou apenas como competência lingüística (CHOMSKY, 1965) e competência comunicativa (HYMES, 1967) dos falantes, mas especialmente um aspecto estratégico discursivo (GUMPERZ, 1982). Esse trabalho também abordará sobre o que abrange a habilidade de interagir lingüisticamente com os demais membros do grupo e a liberdade de respeitar os papéis de cada uma das línguas, em seus usos.

2.3.1 A fala bilíngüe

A fala bilíngüe português-dialeto alemão é mantida em Ivoti, mas em outros espaços que não o da escola. É comum encontrar indivíduos em situações sociais usando dialeto alemão, como se a compreensão por parte do falante e do ouvinte fosse melhor. Appel e Muysken (1996), no livro *Bilingüismo y Contacto de Lenguas*, esclarecem que:

O contato de línguas conduz inevitavelmente ao bilingüismo. Normalmente se distinguem dois tipos de bilingüismo: o bilingüismo social e o individual. Em geral o bilingüismo social se produz naquelas sociedades em que se falam duas línguas ou mais ⁹(APPEL e MUYSKEN, 1996, p.10).

É bilingüismo social o que se verifica em Ivoti, mas não em todos os ambientes. Os pais, principalmente na zona rural, ensinam a seus filhos dialeto alemão e português. Esse

⁹ El contacto de lenguas conduce inevitablemente al bilingüismo. Normalmente se distinguen dos tipos de bilingüismo: el bilingüismo social y el individual. En general, el bilingüismo social se produce en aquellas sociedades en las que se hablan dos lenguas o más (APPEL e MUYSKEN, 1996, p.10).

sofre influência do dialeto alemão, salientando-se aí o plano da pronúncia. Na escola de zona rural onde realizou-se a pesquisa, as crianças têm contato direto com seus avós, e 75% dos avós dos alunos falam dialeto alemão. Com isso, as crianças chegam à escola atualmente utilizando o dialeto alemão e a língua portuguesa com interferência da fala dialetal.

Conforme Paviani (1997), na escola as crianças dão-se conta de que falam diferentemente da professora, e passam a resistir à prática da fala dialetal na escola. É o caso da escola de zona rural já referida. Nela notou-se muita resistência das crianças para falar dialeto alemão. Na aula de alemão, a professora inicialmente incentiva-os a responderem suas perguntas em dialeto, para depois aprenderem o equivalente em alemão-padrão. Porém, mesmo os alunos que falam bem o dialeto, dificilmente respondem. O dialeto poderia proporcionar uma maior interação entre a professora e os alunos, como observou Jung (2000), numa escola multisseriada em Missal, no oeste do Paraná. A língua alemã, embora praticada por um grupo minoritário, era usada durante o horário de lanche, início e término das aulas e nas diferentes interações estabelecidas: professora-aluno, aluno-professora, aluno-merendeira, professora-merendeira e aluno-aluno. Porém os alunos pouco usam o dialeto nas escolas observadas na presente pesquisa. Talvez isso ocorra, na zona rural, porque, ao empregarem o dialeto em aula para em seguida receberem o equivalente da professora de alemão, entendam que estão sendo corrigidos por falar algo inadequado; na zona urbana, talvez porque muito poucos falem dialeto alemão.

Sobre a resistência em falar dialeto alemão, Sambaquy-Wallner (1998) registra comportamento semelhante em São José do Hortêncio, município vizinho a Ivoti. Destaca que “as crianças se identificam com a sociedade brasileira, sua língua de prestígio é a portuguesa, pois está ligada à ascensão social” (p.108). Na escola observada por Jung (2000), os alunos e a professora compreendiam o dialeto alemão; já nas escolas onde foi desenvolvido este trabalho, muitos professores não entendem o dialeto alemão, fazendo

talvez com que as crianças criem barreiras à fala em dialeto na escola, mesmo com aquelas pessoas que entendem o dialeto.

A pesquisadora, em seu convívio em Ivoti, percebe que os pais dos alunos observados falam português com muitas marcas do alemão e não empregam o alemão-padrão, esse ensinado nas escolas. Isso faz com que considerem fundamental a criança falar apenas o português, querendo poupá-la de dificuldades na escola. Observa-se hoje, com o crescimento da cidade, o aumento do número de monolíngües em português, ao mesmo tempo em que há um esforço da prefeitura em conservar a língua e a cultura alemã no município. O ensino do alto alemão ao lado da língua portuguesa como disciplina escolar busca incentivar a conservação das origens, embora se saiba que, no dia-a-dia, é o dialeto a forma empregada.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A sociolinguística engloba áreas de estudo de orientação diversa. Nelas cruzam-se o social e o lingüístico. É o estudo do uso da língua na interação social, na conversação, que interessa ao presente estudo.

Pagotto (2006) afirma que a sociolinguística propõe-se a pensar a relação entre a estrutura lingüística e a sociedade. Para o autor, à sociolinguística interacional

(...) interessa chegar a uma competência comunicativa dos falantes descrevendo cenas enunciativas nas quais eles revelam de que maneira está organizada a comunidade; o foco central é o conhecimento de regras sociais que norteiam o emprego das formas lingüísticas como parte do funcionamento social da comunidade (PAGOTTO, 2006, p.52).

Nos estudos de sociolinguística interacional, podem-se analisar as conversas do dia-a-dia ou outros gêneros como entrevista, consulta médica, e o discurso de sala de aula, foco deste trabalho, entre outros.

As línguas não existem sem que as pessoas falem-nas. A história de uma língua é a história de seus falantes. Calvet (2002) afirma que a lingüística moderna nasceu no século XX da vontade de Ferdinand de Saussure (1857-1913) de elaborar um modelo abstrato da língua a partir dos atos de fala. Meillet (1866-1936) contemporâneo de Saussure, pensava que haveria

ainda naquele século a elaboração de um procedimento de explicação histórica da língua, fundada no exame da variação lingüística inserida nas transformações sociais.

De acordo com Calvet (2002, p.31), um exame aprofundado dos escritos de Saussure mostra que, “para ele, o termo ‘social’ significa simplesmente ‘pluriindividual’.”

Já para Gumperz (1982) [2002]¹⁰, a interpretação dos atos de fala envolve a percepção dos signos lingüísticos que o falante usa para transmitir sua mensagem e do modo como o faz de acordo com suas tradições culturais. Para o autor, a decodificação de uma mensagem requer compartilhar as tradições e compreender o comportamento do falante.

A sociolingüística interacional, para Schiffrin (1998), descreve como os aspectos lingüísticos de elocuições nos permitem inferir o que os interlocutores dizem ou fazem.

3.1 Conversação

A palavra conversação relaciona-se à idéia de convivência. Segundo Silva (2005), a palavra conversação deriva do latim *conversation onis*, que significa convivência, ação de viver junto. A conversação é, pois, a atividade em que duas ou mais pessoas interagem por meio da linguagem verbal e ou não-verbal.

Na conversação (fala em interação), a colaboração na construção de sentidos é fundamental, o que pressupõe limites e organização. Goffman (1964) [2002] ressalta que a organização social é uma orientação corrente compartilhada. Envolve um entrelace organizado de atos de algum tipo. Quando a fala ocorre, segundo o autor, ela se dá dentro desse arranjo social.

¹⁰ O texto referido foi publicado primeiramente em 1982 com o título *Contextualization Conventions*, no livro *Discourse Strategies*. Tivemos acesso apenas a sua tradução, de autoria de Jose Luiz Meurer e Viviane Heberle, na obra *Sociolingüística Interacional*, coletânea de textos da área de sociolingüística interacional, organizada por Ribeiro e Garcez e publicada em 2002, ano de sua segunda edição.

3.1.1 A análise da conversa etnometodológica

Como informado na nota 1, a análise da conversa surgiu nos anos 60 nos Estados Unidos, a partir de um esforço de sociólogos para realizar estudos empíricos sobre o contato social.

O termo análise da conversa, de acordo com Trask (2004), nomeia um estudo discursivo e é usado de duas maneiras bem diferentes, em sentido amplo ou em sentido restrito, sendo esse o mais comum. Em sentido amplo, designa todo e qualquer estudo da conversação, inclusive os que focalizam a estrutura lingüística ela própria. Em sentido restrito, dá nome à observação daquilo que os falantes estão fazendo em interação e o modo como o fazem. Harvey Sachs é a principal referência no desenvolvimento dessa abordagem.

Pomerantz e Fehr (1997) acreditam que o nome da pesquisa, análise da conversação, é uma designação imprópria e pode levar à confusão entre diferentes ordens do fenômeno e suas concepções. Em relação ao próprio termo “conversação”, por exemplo, alguns pesquisadores diferenciam a conversa informal do dia-a-dia (conversa entre amigos), das conversas formais em instituições, já que a interação em organizações formais pareceria ser dirigida por restrições diversas daquelas da interação informal. Para Pomerantz e Fehr (1997), no entanto, conversação refere-se tanto a uma conversa informal do dia-a-dia como à conversa formal em instituições. Quem analisa a conversação está interessado no comportamento ou ação ou em ambos os contextos, e uma distinção entre os dois é analiticamente desnecessária.

Na análise da conversação, ou “conversa em interação”, interessam os aspectos verbais da interação (conversa), contexto, aspectos paralingüísticos da fala (som, qualidade, pausas, espaços, recomeços, etc.) e aspectos não-verbais (gestos, expressões faciais). O foco

de estudo é a organização do comportamento das pessoas em sociedade, buscando analisar como as pessoas produzem suas atividades e constroem sentidos dessas atividades.

3.2 Polidez

A polidez de acordo com R Barthes (apud KERBRAT-ORECCHIONI 2006, p.101) é um ‘estado muito de equilíbrio muito sutil para se proteger sem ferir o outro’. É um fenômeno universal e é culturalmente baseada, por isso pode corresponder a diferentes manifestações em sociedades diversas. Aparece na conversação como o desejo mútuo de preservação das faces envolvidas. O princípio da polidez é o de manter o equilíbrio social e as relações cordiais entre os interlocutores.

A polidez exerce pressão sobre a produção do que se vai dizer. Kerbrat- Orecchioni (2006) ressalta que a noção de polidez recobre todos os aspectos do discurso que são regidos por regras e cuja função é preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal.

Na sala de aula, pela própria natureza das relações entre professor e aluno, há um constante movimento de ameaça e preservação das faces. Para que as relações entre os participantes da interação na sala de aula possam desenvolver-se de maneira satisfatória, há um verdadeiro jogo de poder para atenuar os efeitos das ameaças à face um do outro.

Os estudos de polidez surgiram no final dos anos 70. Conforme Brown e Levinson (1999), o indivíduo possui faces sociais, isto é, auto-imagens públicas.

Cada indivíduo possui duas faces: a face negativa, que é o “território do eu”, e a face positiva, que é o conjunto de imagens que os interlocutores constroem de si mesmos. Portanto, numa conversação há presença de quatro faces – face positiva do emissor, face positiva do receptor, face negativa do emissor, face negativa do receptor.

Na conversação, utilizam-se os suavizadores, paraverbais ou não-verbais, como voz mansa, sorriso ou inclinação da cabeça. A maioria dos atos de fala constitui ameaça para as faces presentes na conversação, de onde decorre a expressão *Threatening Act*¹¹, proposta por Brown e Levinson.

Diversos são os atos de fala que ameaçam a face, tanto do emissor quanto do receptor, como promessa, confissão, desculpa, autocrítica, violações territoriais, ofensas, contatos inadequados, perguntas indiscretas, crítica, reprovação, insulto e outros.

Quando se trata de sala de aula, como no caso deste trabalho, não se pode ignorar a presença de dois grupos bem distintos: aqueles que julgam ter conhecimento e aqueles que desejam tê-lo. Nesse jogo de ameaça e preservação, tem grande importância o processo de polidez, que poderá atenuar ou não a fragilidade das faces.

3.3 Enquadre

Toda a interação pode ser entendida como uma seqüência de eventos cujo conjunto constitui um texto ou diálogo, produzido num determinado contexto. Há regras que mantêm ou sustentam a produção do diálogo e garantem sua coerência, em diferentes contextos e diferentes enquadres conversacionais.

A noção interativa de enquadre se refere ao que está acontecendo numa determinada interação. Tannen e Wallat (1987) [2002]¹² explicam que, para compreender qualquer

¹¹ Atos que ameaçam as faces, popularmente usado como FTA.

¹² O texto referido foi publicado primeiramente em 1987 com o título "*Interactive frames and knowledge schemas in interaction: Examples from a medical examination/interview*", publicado inicialmente no periódico especializado *Social Psychology Quarterly*.(1987). Tivemos acesso apenas à sua tradução, de autoria de Parmênio Camurça Citó, na obra *Sociolinguística Interacional*, coletânea de textos da área de sociolinguística interacional organizada por Ribeiro e Garcez e publicada em 2002, ano de sua segunda edição.

elocução, um ouvinte (e um falante) deve saber em qual enquadre ela foi composta: por exemplo, será uma piada, será uma discussão?

É importante perceber qual o sentido que os falantes dão ao que está sendo dito e também por que estão dizendo isso, e como os participantes se comportam. Para que haja troca comunicativa, não basta que dois falantes (ou mais) falem alternadamente, é importante que estejam engajados no que está sendo dito, e que demonstrem isso.

Em Ivoti, numa das escolas observadas, a professora fala: “*Alunos, vamos arrumar a sala*”. Os alunos se posicionam na frente da porta e formam fila. O enquadre da professora “deixar a sala em ordem”, e o dos alunos de que “a aula terminou”, nos remete à reflexão: será que o discurso utilizado pelo professor é compreensível ao aluno? O enquadre “arrumar a sala” para o professor e “final da aula” para o aluno resulta provavelmente de uma discrepância entre estruturas de expectativas.

3.4 Contexto

Como as pessoas avaliam em que contexto se encontram? A quais características do contexto prestam atenção? Erickson e Shultz (1981) [2002]¹³ explicam que

Um contexto social consiste, em princípio, na definição mutuamente compartilhada e ratificada que os participantes constroem quanto à natureza da situação em que se encontram e, a seguir, nas ações sociais que as pessoas executam baseados em tais definições (ERICKSON E SHULTZ, 1981, p. 217).

A cada mudança de contexto, a relação entre os papéis dos participantes é redistribuída, produzindo diversas configurações de ação conjunta. Servem para isso muitas dimensões da forma de atuação interacional, como pistas de contextualização – mudanças de

¹³ O texto referido foi publicado primeiramente em 1981 com o título “When is a context: Some issues and methods in the analysis of social competence”, no livro *Ethnography and language* (1981). Tivemos acesso apenas à sua tradução, de autoria de Tradução de Pedro M. Garcez e Clarissa Surek-Clark na obra *Sociolinguística Interacional*, coletânea de textos da área de sociolinguística interacional organizada por Ribeiro e Garcez e publicada em 2002, ano de sua segunda edição.

tom de voz e outras características prosódicas; alterações no código lingüístico, estilo e tópico; mudanças no andamento e na organização rítmica da fala e da movimentação corporal; mudanças na direção do olhar e na expressão facial; mudança no número de falantes e ouvintes.

Um exemplo de mudança de contexto e suas conseqüências na interação foi observado na escola de zona rural de Picada Feijão, em Ivoti.

As crianças da turma A estão atentas à explicação da professora, as crianças da turma B estão no corredor indo ao refeitório fazer o lanche. A turma A começa a se agitar com o barulho no corredor, e já não presta mais atenção na professora. As crianças notam a mudança de contexto a partir das pistas dadas pelo barulho no corredor.

Erickson e Shultz (1981) [2002] afirmam que, nessas estruturas de participação, por exemplo numa sala de aula, podem-se encontrar estruturas de participação diferentes “**Agora é hora de quê?**” /Hora do lanche?/Hora do primeiro círculo?/Hora de aula? Quando as crianças deixam de perceber tais alterações situacionais dentro de uma ocasião, seu comportamento é tomado como inadequado pelo professor e pelas outras crianças.

3.5 Footing

Goffman (1979) [2002] explica que *footing* representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção. É o aspecto dinâmico dos enquadres e da natureza discursiva. Podem sinalizar aspectos pessoais, papéis sociais, bem como intrincados papéis discursivos.

Para Goffman (1979) [2002], a projeção pode ser mantida através de um trecho de comportamento mais longo ou mais curto do que uma frase gramatical, de modo que a gramática frasal não será de grande ajuda, embora pareça claro que alguma forma de unidade

cognitiva está minimamente presente, talvez uma “oração fonêmica”. Estão implícitos segmentos prosódicos, e não sintáticos.

Footing deve ser considerado um *continuum* que vai das mais evidentes mudanças de posicionamento às mais sutis alterações de tom que se possa perceber. A alternância de códigos pode estar presente. Se não estiver, estarão presentes ao menos os marcadores de som: altura, volume, ritmo, acentuação e timbre.

É comum haver, em alguma medida, a delimitação de uma fase ou episódio “mais elevado” da interação, tendo o novo *footing* um papel liminar. Uma mudança de *footing* significa uma mudança no alinhamento.¹⁴

3.6 Pistas de contextualização

Para Gumperz (1982) [2002], são pistas de contextualização:

- Alternância de código, do dialeto ou do estilo.
- Pistas paralingüísticas (pausas, tempo da fala, hesitações).
- Traços Prosódicos (a entoação, o acento, o tom).
- Pistas não-verbais (direcionamento do olhar, distanciamento entre os interlocutores, presença de gestos).

A diversidade lingüística implica o conhecimento de estereótipos relativos às diferentes maneiras de falar. Uma elocução pode ser compreendida de várias maneiras e as pessoas interpretam uma elocução com base nas suas definições do que está acontecendo no momento da interação. Gumperz (1982) [2002] usa o termo *tipo de atividade* para designar a

¹⁴ Alinhamento – conceito empregado em dois planos de sentido complementares: o primeiro diz respeito ao alinhamento físico entre os participantes em termos de direção para a qual a frente do corpo está voltada em relação à frente dos corpos dos outros, ou em termos do direcionamento da cabeça, do rosto e do olhar em relação aos outros; o segundo plano diz respeito ao alinhamento contextual entre os participantes em termos de como, em que condição ou qualificação social, eles se apresentam uns aos outros e em termos de como ratificam ou resistem às apresentações dos outros (GARCEZ e OSTERMANN, 2000, p.258).

unidade básica de interação socialmente relevante, em termos da qual o significado é avaliado. O termo atividade é usado para refletir um processo dinâmico que se desenvolve e sofre alterações à medida que os participantes interagem. Reflete o que está sendo feito, algum propósito que os interactantes estão tentando atingir. *Esquema* é o princípio organizador na interpretação dos eventos.

Para Gumperz (1982) [2002], as pistas de contextualização devem ser estudadas em relação ao processo e ao contexto, porque elas contribuem para a sinalização de pressupostos contextuais.

Os participantes de uma conversa têm expectativas convencionais sobre o que é considerado normal e o que é considerado marcado em termos de ritmo, volume de voz, entoação e estilo de discurso. Ao sinalizar uma atividade de fala, o falante também sinaliza pressuposições sociais em termos das quais uma mensagem deve ser interpretada (GUMPERZ, 1982, p.153).

Quando específicas em termos de etnia, tais sinalizações são freqüentemente consideradas como marcadores de procedência étnica.

O que pode ocorrer também são diferenças de interpretação. Muitas vezes o que o falante pretende e o que os ouvintes entendem diverge em termos de expectativas. Deve-se, portanto, observar que, ao relacionarmos a percepção e a interpretação de pistas contextuais à origem cultural, não estamos tentando predizer o que será usado nem relacionando a incidência de variáveis lingüísticas a outras características, mas interpretando o que ocorreu na interação.

Além de expressões pré-formuladas, fenômenos de alternância de código e sinais prosódicos, existem outros sinais rítmicos e fonéticos que entram no processo de contextualização.

Scheflen (1972, apud GUMPERZ, 2002, p.166) realizou um estudo detalhado sobre a postura corporal de pacientes e analistas durante entrevistas psiquiátricas. Ele mostrou como a

postura corporal tem a função de enquadrar e, simultaneamente, refletir e sinalizar a transição de um estágio para o outro em um encontro.

A comunicação humana é, segundo Schefflen (1972, apud GUMPERZ, 2002), um sistema multinível de sinais verbais e não-verbais, que são adquiridos e, ao longo da vida, automaticamente produzidos e intimamente coordenados. A sincronia conversacional também exige um certo grau de previsibilidade e de rotina, algo que os falantes normalmente adquirem por via da cultura e das experiências interativas.

Descompassos na prática dessas convenções podem persistir mesmo após anos de contatos intergrupais. Muitas vezes, os falantes podem ter consciência das dificuldades circunstanciais de comunicação ou de sua incapacidade de envolver outras pessoas em uma conversa séria, mas raramente percebem. A análise gramatical não sugere que tais dificuldades possam ter causas lingüísticas.

Contatos informais entre membros de grupos distintos podem reforçar o distanciamento e manter a separação, a não ser que forças externas mais poderosas intervenham na criação de condições para o estabelecimento de interações.

3.7 Espaços, relações sociais e interação

Não há como fazer um estudo lingüístico, conforme os objetivos propostos, sem se voltar para os espaços ou domínios sociais e a situação social, porque é nas situações sociais que ocorre a fala-em-interação através da fala. Goffman (1964) [2002, p.17] afirma que “uma situação social emerge a qualquer momento em que dois indivíduos estão na presença imediata um do outro e dura até que a penúltima pessoa tenha se retirado”. Os indivíduos desempenham papéis sociais quando em interação. Bortoni-Ricardo (2004) explica que

Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de

obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo de interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio (BORTONI-RICARDO, 2004, p.23).

A fala-em-interação ocorre num encontro que é um empreendimento com orientação conjunta. Existe uma aproximação física, mediante a qual os participantes se orientam na direção um do outro e se desviam daqueles que estão presentes na situação, mas que não estão oficialmente no encontro¹⁵.

Numa conversa, há regras a serem cumpridas para o início e o término da mesma, assim como para a entrada e a saída de certos participantes. São combinações sociais, de todos ou de alguns dos presentes, que pressupõem uma estruturação de conduta maior do que acontece em um mero agrupamento. O exercício da fala implica diálogo, interação.

3.7.1 Escola – espaço de socialização

O enfoque social dado aos processos de ensino e aprendizagem está na maneira como se devem entender as relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Os Parâmetros Escolares Nacionais (2001, p. 45) propõem que a formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção do aprendiz nos fenômenos sociais e culturais.

Se a sala de aula é espaço de formação plena do sujeito, o professor, em seu trabalho junto ao aluno, deve compreender que relações sociais se estabelecem em sala de aula que elas resultam da interação a partir da qual ocorrem assimilação e promoção do conhecimento pelo educando. Bortoni-Ricardo (2005) complementa que:

É objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da

¹⁵ Conforme verbete do glossário de Sociolinguística Interacional, Pedro M Garcez e Ana Cristina Ostermann (2002).

transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 28).

A escola é uma das primeiras instituições sociais onde os eventos comunicativos diferenciam-se das conversas realizadas nos domínios da vida privada (família, amigos, vizinhos, parentes, e outros). A criança que entra na escola pode levar um choque, por mais que os adultos digam que a escola é um ambiente agradável e “legal”. Se a criança for pobre, vier de uma comunidade que fala um dialeto que sofre discriminação por parte dos habitantes do lugar onde se situa a escola, sua situação poderá ser dramática. Tudo o que conquistou até aquele momento será ignorado, embora a escola possa dizer que está partindo do conhecimento de sua realidade para desenvolver atividades em sala de aula. Descobrirá o preconceito quanto ao seu modo de falar, sentirá indiferença, e perceberá que tudo isso acontece porque veio de um lugar menos favorecido. E certamente a interação nesse meio é diferente daquele até então vivenciado em sua família.

A escola, mais especificamente a sala de aula, é um espaço de socialização do indivíduo, onde a criança deveria passar a ampliar suas relações sociais, fora do âmbito da família. O relacionamento com os professores e com os colegas desenvolve novas percepções sobre o outro e sobre o seu lugar no espaço social e no mundo. Assim, testar-se-ia e ampliar-se-ia a sua capacidade de reconhecer seu lugar social e o lugar dos outros, enfim, tornar-se competente sociolingüisticamente.

3.7.2 Professor/ aluno

Em sala de aula, o professor regula os turnos, controlando assim o fluxo da conversa. Quando consideramos situações sociais em sala de aula, podemos pensar que a

interação professor/aluno nem sempre é tranqüila. A instabilidade nas relações desses sujeitos em interação nesse espaço pode dever-se a um trabalho de preservação de face.

Na escola rural observada, após o recreio, as crianças do jardim A e B, nas segundas-feiras, têm aula de alemão. Para ilustrar um exemplo de ameaça de face, observe-se o trecho:

PROFA *Vamos arrumar as classes para recomeçar a aula*

Márcia *Mas profe, eu ainda não brinquei!*

PROFA *Não brincou porque não quis, agora vamos guardar o material e iniciar a aula de alemão...vamos lá.*

Em geral, na sala de aula como em qualquer lugar, há um acordo entre o professor e os alunos. No exemplo, a professora quer instaurar uma rotina (recomeçar a aula), a que o aluno manifesta-se contrariamente, o que leva a professora a repreendê-lo para garantir a realização da atividade. Ela mostrou sua face negativa no exercício de autoridade permitido pela escola.

A professora da classe mora na comunidade, conhece praticamente todos os alunos e familiares. Fala o dialeto alemão, o alemão-padrão, inglês e português. Já esteve na Alemanha realizando estágio. Mesmo que domine a língua da comunidade onde o grupo está inserido e tenha uma história similar à da maioria das pessoas da comunidade, nota-se que a professora, principalmente numa determinada turma onde o maior número de alunos é meninos, não obtém colaboração para as atividades planejadas para o bom andamento da aula de língua alemã. Os meninos apresentam maiores dificuldades de participação social, aceitáveis em sala de aula.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

A análise da conversa dá uma atenção particular aos detalhes da organização temporal e às várias contingências da (inter)ação, seus desdobramentos e desenvolvimento. O sentido e a inteligibilidade de uma ação baseiam-se em sua localização em uma série de ações.

Interessa à análise a conduta como “ação”. Pomerantz and Fehr (1997) explicam que, se uma pessoa ergue seu braço, não interessa o movimento em si, mas esse como uma forma de expressão – chamar um táxi, por exemplo. O mesmo se dá com a fala enquanto ação, na medida em que expressa algo, não simplesmente porque possui certas características estruturais.

As formas de expressão das pessoas na interação pela conversa não lhes são absolutamente peculiares, seguem rotinas que viabilizam interagir e coordenar nosso comportamento com o dos outros. O objetivo da análise da conversação é explicar a divisão de métodos interativos usados para produzir e reconhecer condutas, para construir sentidos em interação.

Durante o andamento de uma interação, o contexto muda continuamente: cada contribuição oferece um novo contexto para o próximo. Pomerantz and Fehr (1997) destacam:

Há um outro sentido segundo o qual a conduta depende do contexto: para entender a conduta nós precisamos saber o tipo de ocasião, quem está interagindo com quem, onde e quando¹⁶(POMERANTZ e FEHR, 1997, p. 69).

¹⁶There is another sense in which conduct depends upon context: to understand conduct we need to know the type of occasion, who is interacting with whom, where, and when (POMERANTZ and FEHR, 1997, p. 69).

Na Análise da Conversa, diversos tipos de interação podem ser estudados, por exemplo, a conversa entre família, consultas com clínicos, entrevistas de empregos, programa de notícias, fala de políticos, conversas em sala de aula e outras.

O nosso contexto de análise é a sala de aula, porém, o contexto de sala de aula é complexo no sentido de que traz questões de ordem afetiva, emocional, cognitiva, física e de relações pessoais. Em termos de análise, nosso procedimento foi identificar as ações realizadas na conversa, para daí verificar o sentido atribuído aos enunciados, levando-se em conta também pistas não-verbais, a atuação das partes e as relações entre elas.

Trabalhamos a partir de registros escritos, videoteipe e gravações. Pomerantz e Fehr (1997) afirmam também que a melhor maneira de desenvolver análises é usando ambos, gravações e anotações. É mais difícil isolar e estudar um fenômeno quando se trabalha apenas com a gravação, porém mais informações ainda podem ser perdidas quando se tem apenas anotações.

Selecionamos excertos de interação em que a interação foi colocada em risco; cujas ações evidenciam papéis que a interação pela fala cumpre na pré-escola. Inicialmente, foram realizadas visitas e observações em cinco escolas da rede municipal de Ivoti.

O objetivo era conhecer as escolas, os professores e as crianças e criar um vínculo para dar andamento ao trabalho de observação. Após essa primeira fase, optou-se em realizar a pesquisa em apenas duas escolas, uma de zona urbana e uma de zona rural, para obter material que permitisse comparar uma escola com muitas crianças descendentes de alemães, como é o caso da escola Olavo Bilac de Picada Feijão, com uma escola de zona urbana, onde quase cem por cento são filhos de migrantes unilíngües, escola Aroni Aloísio Mossmann do bairro Cidade Nova.

4.1 Um pouco da história de cada escola

Conhecer um pouco da história de cada escola é importante para o desenvolvimento desse trabalho, já que é no ambiente escolar que a pesquisa é realizada.

4.1.1 Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac em Picada Feijão, zona rural.

O histórico da escola Olavo Bilac foi fornecido pela diretora atual. Há 15 anos como professora e diretora da escola, obtive informações em registros que estavam na instituição e também em conversas com pessoas da comunidade e da própria experiência.

Uma das primeiras escolas construídas em Ivoti foi à pequena Olavo Bilac. Por volta do ano de 1910 era professor na localidade Guilherme Jung. A escola ficava em sua propriedade e as aulas eram ministradas em alemão. Depois, a escola foi comprada por Jacob Mombach. Em 1913, foi professor Reinaldo Fröhlich. Em sua casa, ele ministrava aulas em alemão.

Em 1916, Peter Fröhlich começou a lecionar na escola nova, construída em estilo enxaimel e localizada ao lado da igreja. Ele morreu em 1925. Em 1926, Robert Penz assumiu a escola. No ano de 1928, Nicolau Bervian assume a escola. Logo após, em 1931, Valentin Fröhlich, filho de Peter Fröhlich, assume a escola. No ano de 1938, ele é substituído por Fridolino Moraes, que começou a dar aula em língua portuguesa (os antecessores ensinavam em alemão).

No dia 02 de setembro de 1962, a escola foi construída em madeira pré-fabricada pelo governador Leonel Brizola.

“Aos dias 2 de setembro de 1962 foi inaugurada a Escola SEDEP de Picada Feijão motivo pelo qual os alunos da Escola São João do Vale

(prédio escolar alugado) foram todos transferidos para aquela escola que portanto teve início aos dias 3 de setembro de 1962.”¹⁷

Após, assumiu a direção, atuando também como professor, Geraldo Petry. Em 1980, a escola recebeu um novo prédio, desta vez de material, tendo salas de aula, cozinha e banheiros. A partir de então, vem recebendo constantes melhorias.

A escola têm hoje¹⁸ 32 alunos, com uma turma multisseriada de jardim A e B, um primeiro ano e uma primeira série. Possui 5 professores, 1 coordenadora pedagógica, 1 diretora e 1 merendeira/faxineira. Funciona apenas no turno da manhã.

Três comunidades da zona rural de Ivoti organizaram-se de modo que na escola observada funcionam apenas as 4 séries iniciais; em outra escola, em outra comunidade há turmas da segunda série até a quarta e, em outra, da quinta até a sétima. O objetivo foi o de reunir um maior número de alunos por séries. A prefeitura fornece transporte para todos os alunos.

4.1.2 Escola Municipal de Ensino Fundamental Aroni Aloísio Mossmann, zona urbana.

Para relatar a história da Escola Aroni Aloísio Mossmann, inaugurada há 19 anos, a Diretora da escola, Simone Holler, nos forneceu material do seu trabalho de conclusão da faculdade. Ela descreve que, com a ajuda de alguns moradores, conseguiu resgatar muito do histórico da escola. Como o bairro é afastado do centro de Ivoti, a escola foi fundada atendendo-se assim às famílias que nele moravam. O nome da escola foi uma homenagem ao professor e vereador, já falecido, Aroni Aloísio Mossmann.

No primeiro ano de funcionamento, havia 38 alunos matriculados na escola, sendo 16 meninas e 22 meninos. A escola tinha pré A e pré B (educação infantil multisseriada),

¹⁷ Registro de transferência escrito pelo professor Fridolino Moraes.

¹⁸ Dados do mês de dezembro de 2007, fornecidos pela diretora, Marilene Hoff Fabrin.

atendida pela professora Marta Loges; 1ª série, atendida pela professora Simone Ester Holler; 2ª e 3ª série (turma multisseriada), atendida pela professora Marilene Hoff Fabrin. A professora Simone também exercia o cargo de diretora.

No início, a escola foi cedida uma sala para uma turma da creche municipal. Com isso, a escola ganhou uma merendeira.

Em 1990, em assembléia de pais e professores, foi aprovado o estatuto e fundado o Círculo de Pais e Mestres da escola (CPM). Simone Holler ficou na direção até 1996.

Em 1997, assumiu a direção Verônica Luisa Dhein, que ficou no cargo até 2006.

Em 2003, iniciou-se a 5ª série e, nos anos sucessivos, foram criando mais uma nova série até que, em 2006, foi implantado o último ano do Ensino Fundamental.

Em 2007, foi eleita diretora da escola novamente Simone Holler, que ficará até 2010. Em 2003, a escola foi ampliada e foi construído um prédio novo. Em 2007, foram construídas uma nova praçinha e uma quadra de vôlei.

Hoje a escola atende do jardim A à 8ª série, sendo que o número de alunos é de 232, e são 16 professores; além disso, há uma equipe diretiva, que inclui diretora, coordenadora pedagógica e psicóloga. A escola conta também com 1 secretária, 1 professora substituta, 1 professora estagiária, 1 bibliotecária e 3 serventes-merendeiras.

A Semec também disponibiliza os serviços de uma fonaudióloga. Na escola, é desenvolvido o projeto Dança nas Escolas, com 1 professor de teatro, 2 professores de dança e 1 professora auxiliar.

4.2 Pesquisa quantitativa e qualitativa

No início do ano de 2007, optamos em fazer uma sondagem nas duas escolas escolhidas para a realização do trabalho, para averiguar quantas crianças nessas escolas do

jardim A e B eram descendentes de imigrantes alemães e tinham contato direto (grupo familiar, pai, mãe, avós...) com o dialeto alemão. Para responder o questionário¹⁹, foi enviado um bilhete para os pais para que ajudassem as crianças nas respostas. Nas duas escolas, o comprometimento com o trabalho foi muito bom, tanto que mais de 90% dos alunos responderam os questionários. Na escola Olavo Bilac, foi solicitado pela diretora que o questionário também fosse respondido pelas crianças do 1º ano e da 1ª série, já que o número de alunos é pequeno nessa escola.

Na etapa seguinte, após já ter um retorno dos questionários e diante das duas realidades, escola de zona rural e escola urbana, foram iniciadas as gravações e filmagens com autorizações²⁰ assinadas pelos pais. No total, nas duas escolas, foram realizadas 8 horas de gravação, 8 horas de filmagens e mais de 40 horas de observações. De maneira geral, procuramos registrar diferentes momentos de interação. Através dos videoteipes, foi possível identificar não somente o discurso, mas também outros fatores implicados na conversação.

Foram feitas também muitas anotações em caderno, de momentos não gravados, quando se observou uma maior espontaneidade do professor e do aluno.

4.3 Sistematização das vinhetas

Os excertos foram sistematizadas conforme o evento²¹ de fala. Abaixo estão os códigos para transcrição conforme Preti (2003) propõe:

¹⁹ Questionário em anexo, página 90.

²⁰ Modelo de autorização em anexo, página 91.

²¹ Em sociolinguística interacional, evento é atividade de fala que se desenvolve numa dada situação, dependendo das oportunidades e das restrições à interação proporcionadas pela mudança dos participantes e/ou objeto da interação. Os eventos se desenvolvem ao redor de um tópico ou no máximo de um âmbito limitado de tópicos e se distinguem por suas estruturas seqüenciais (GARCEZ e OSTERMANN, 2002, p. 261).

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que ouviu	(Hipótese)
Truncamento (Havendo homografia, usa-se centavo indicativo da tônica e ou timbre)	/
Prolongamento da vogal e consoante (comp s, r)	::podendo aumentar para ::: ou mais
Silabação	-
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentário descritivos do transcritor	((minúscula))
Comentário que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	-- --
Superposição, simultaneidade de vozes	⎓ Ligando as linhas
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo	(...)
Citações literais ou leituras de texto durante a gravação	“ ”

Observa-se que foram empregadas: iniciais maiúsculas só para nomes próprios ou para siglas; não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa); não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa. Também foi usado Profa para indicar a fala da professora e pseudônimos para indicar a fala dos alunos.

Os números interturnos e intraturnos às falas são as pausas usadas pelos interactantes nas trocas de turnos, registradas em segundos.

A análise foi realizada seguindo as etapas previstas por Pomerantz e Fehr (1997). São elas:

1. Selecionar uma seqüência da conversação a ser analisada. Deve-se identificar seu início, localizando-se o turno de fala em que um dos participantes inicia uma ação ou tópico

seguido pelos co-participantes. O final da seqüência é o ponto em que os participantes não mais respondem especificamente àquela ação ou tópico.

2. Caracterizar as ações realizadas em cada turno da seqüência.

3. Considerar o modo como as ações foram realizadas, o que os autores chamam de *empacotamento da ação*. Esse envolve examinar a seleção de termos para referir pessoas, objetos, locais, atividades, o que, por seu turno, fornece opções de compreensão/reação por parte do receptor.

4. Descrever o tempo de tomada de turnos e o modo como a tomada foi feita, esclarecendo (a) como o falante obteve o turno, (b) quando inicia e termina o turno e (c) se o falante seleciona o próximo falante.

5. Considerar as identidades, papéis e/ou relacionamento dos interactantes implicados pelo modo como as ações foram realizadas.

5 ANÁLISE

O foco do trabalho é a organização da conduta significativa das pessoas na fala em interação em contextos sociais, especificamente, no contexto escolar. A análise envolve descrever o conhecimento que os interactantes usam, quando e como eles usam o mesmo.

O presente capítulo destina-se à análise de dados coletados no contexto escolar das turmas de Jardim A e Jardim B, em uma escola de zona urbana e uma escola de zona rural

(turma multisseriada) de Ivoti, conforme já indicado no capítulo anterior. O comportamento das pessoas depende do contexto – é uma resposta às contingências imediatas e locais da interação, à ocasião, aos participantes da interação, ao local e ao momento da interação.

A questão norteadora da análise foi: que procedimentos as pessoas empregaram para compreender as outras e serem compreendidas na fala em interação?

O presente estudo teve como objetivo focalizar os métodos partilhados e usados pelos interactantes para produzir e reconhecer condutas.

O material é apresentado em forma de excertos. São segmentos referentes a atividades relevantes no contexto escolar. Focalizam-se as ações aluno/aluno, aluno/professor e professor/aluno. Dentro do propósito de caracterizar os dois ambientes, os excertos foram separadas em zona urbana e zona rural.

5.1 Zona urbana

Nesta primeira seção, serão analisadas vinhetas da escola de zona urbana.

5.1.1 Atividade pedagógica de Matemática

Na turma de Jardim B, a professora explica ao grupo uma atividade de Matemática a ser realizada. Durante a execução da atividade, acompanha o desempenho de cada aluno, a que faz comentários. Também os alunos manifestam-se verbalmente.

Excerto 1 - Atividade pedagógica de Matemática

- | | | |
|---|--------|---|
| 1 | Profa | Vocês deverão pintar a quantidade de desenhos referente ao número que está ao lado e circular à última fruta. |
| 2 | | ((Os alunos iniciam a atividade e a professora fica circulando pela sala porque eles têm dificuldades de entender)) |
| 3 | Profa: | É isso aí R. agora você vai fazer um círculo ao redor do que é a quantidade de maçã(s)... |

		((explicando para o aluno))
4		(15)
5	Profa	É... ((olhando a folha de um aluno))
6		(10)
7	Profa	Oh, isso aqui tu fez errado? ((se referindo ao exercício de um outro aluno que ela está olhando))
8		(10)
9	Profa	Tem que apagar e fazer de novo (...)
10		(5)
11	Deise	Oh Pro!
12		((Professora olha))
13		(10)
14		((Devolve, apenas dá um certo com o movimento da cabeça))
15		(5)
16	Profa	Já chegou no nove? Olha, ali bem? ((pergunta para outro aluno, que está tentando fazer a atividade))
17		(5) ((Fica olhando para o aluno))
18	Profa:	Conta, vai contando...
19		(10)
20	João	Mas a profe veio na tua mesa e explicou! ((falando para uma menina que está fazendo a atividade errada))

Ouvindo a gravação e também lendo as anotações, nossa atenção voltou-se para os questionamentos da professora aos alunos, e à intervenção do aluno ao final da seqüência.

No que diz respeito à caracterização das ações na seqüência, temos o que segue:

Ações			Caracterização das ações
3	Profa	É isso aí, R	Professora elogia
4		(15)	Professora circula pela sala
5	Profa	É	Professora concorda
6		(10)	Professora circula pela sala
7	Profa	Oh isso aqui tu fez errado?	Professora adverte
8		(10)	Professora circula pela sala
9	Profa	Tem que apagar e fazer de novo(...)	Reeprende o aluno e ordena a recomeçar.
10		(5)	Professora circula pela sala
11	Deise	Oh Pro...	Chama a atenção da professora
16		Já chegou no nove? olha ali bem?	Estimula o aluno a encontrar a resposta
17		(5)	Professora circula pela sala
18	Profa	Conta, vai contando...	Incentiva a continuar
19		(10)	Professora circula pela sala
20	João	Mas a profe veio na tua mesa e explicou	O aluno repreende o colega

Das ações na seqüência, selecionou-se explorar 3: as advertências e estímulos da professora de um lado; e de outro a repreensão de um colega a outro, por considerá-las nesse excerto as mais destacáveis.

A professora passa uma atividade para os alunos, cada aluno tem uma folha com os exercícios e as instruções de como deverá ser desenvolvida a atividade. Os alunos estão desenvolvendo a atividade e a professora começa a passar nas classes para ver como está o andamento. Entre a explicação inicial até ela começar a circular pela sala decorrem 15 segundos. Cada linha se refere a comentários feitos a alunos diferentes. Ela recebe muitas manifestações não-verbais, apenas gestuais. Como o exercício exige concentração, os alunos não prestam atenção aos comentários da professora para os colegas, apenas ao que a professora comenta sobre seu trabalho.

Entre as colocações da professora existem intervalos de alguns segundos. A interação inicia-se com ela. Não há sobreposições de turnos. Ela faz a observação a um aluno, por alguns segundos permanece calada e na retomada do turno, faz novas observações. Essa é uma rotina no uso da fala a que as crianças se habituem ao ingressar na escola: há momentos em que o aluno não fala, resolve as atividades. A professora o faz, mas de modo a orientar os alunos, apenas. Essa é uma instanciação do chamado domínio de classe. A professora demonstra ter autoridade. Ao dizer “*está errado*” e “*apaga, tem que fazer de novo*”, está atenta ao desenvolvimento da atividade realizada pelos alunos. Tanto na tomada de turnos quanto os segundos que permanece calada são rotineiros e assim previsíveis. Portanto, não há necessidade de os alunos se expressarem verbalmente. Usam apenas uma frase curta, como na linha 11, quando o aluno diz: “*Oh, pro*”.

A repreensão do aluno (linha 20) também é estratégica e traduz a competição que pode haver entre colegas. O emprego de “*mas*” (adversativo) no início do enunciado remete ao que foi dito pela professora anteriormente e põe em relevo a conduta inadequada do colega.

5.1.2 Desenvolvendo um projeto

O segundo excerto da escola de zona urbana refere-se a um projeto sobre girinos, desenvolvido numa turma do Jardim B. O pouco contato que essas crianças têm com animais fez com que o desenvolvimento da atividade despertasse nos alunos as mais diversas curiosidades.

Excerto 2 – Desenvolvendo um projeto

- 1 ((Na sala de aula há um aquário com alguns girinos. Os alunos estão trabalhando sobre o desenvolvimento dos sapos. Os alunos receberam uma lupa para observar mais de perto os girinos. Depois, cada aluno falou sobre a sua observação)).
- 2 Profª Agora cada um vai falar sobre o que observou?
3 (5)
- 4 Carla Eu observei aquelas coisas que eles respiram
5 (2)
- 6 Profª O que mais? ...
7 (5)
- 8 Carla Ham... ham... eu observei ... eu vi as tirinhas no rabo
9 (1)
- 10 ((Outros também falam))
- 11 Vários alunos Eu também vi
12 (1)
- 13 José Eu também
14 (1)
- 15 Profª Temos que lembrar o nome das tirinhas
16 (2)
- 17 Profª Lucas o que tu viu?
18 (5)
- 19 Lucas Eu vi ele se fingi(r) de morto
20 (2)
- 21 Profª Será que no açude ele não se finge de morto para não ser comido pelo peixe grande
22 (2)
- 23 Carla A gente se defende, correndo e chamando a polícia...

A seqüência foi selecionada porque nela os alunos manifestam-se verbalmente, conforme a distribuição de turnos feita pela professora. Há sobreposição de turnos dos alunos

num dado momento e, por fim, uma intervenção, aparentemente divergente, de um dos alunos. As ações na seqüência podem ser caracterizadas como segue:

Ações			Caracterização das ações
2	Profa	Agora cada um vai falar sobre o que observou?	Solicitação de uma tarefa
3	(5)	Tempo	Formulação das respostas
4	Carla	Eu observei aquelas coisas que eles respiram	Relato
5	(2)	Tempo	Aguardo do próximo voluntário
6	Profa	O que mais...	Estímulos
7	(5)		Aguardo do voluntário
8	Carla	...Ham... ham... eu observei ... eu vi as tirinhas no rabo	Hesitação, tentativa de resposta
9	(1)		
11		Vários alunos: [Eu também vi	Concordância
13	José	Eu também.	Concordância
15	Profa	Temos que lembrar o nome das tirinhas	Solicitação de informação ao grupo
17	Profa	Lucas o que tu viu?	Solicitação de informação individual
18	(5)		Formulação
19	Lucas	Eu vi ele se fingi(r) de morto	Fornecimento da informação
21	Profa	Será que no açude ele não se finge de morto para não ser comido pelo peixe grande?	Oferta de possibilidade de interpretação para o fato.
22	(2)		Formulação da resposta
23	Carla	A gente se defende correndo e chamando a polícia...	Fornecimento da informação

Cada aluno analisou os girinos com a lupa. A partir da introdução feita pela professora anteriormente, onde ela retomou algumas explicações sobre os girinos, eles deveriam descrever o que viam de diferente no aquário.

A professora abre o tópico com uma pergunta. As perguntas são a estratégia da professora para conduzir os alunos à manifestação verbal. Ela quer que se manifestem à sua maneira, como faz o aluno na linha 4, e não se demora na análise da pertinência da resposta. Com as perguntas, ela controla e distribui turnos. Ao final da seqüência, a pergunta mais

elaborada da professora foi enquadrada como uma ampliação do tema que permitiria estender a conversa dos girinos à ameaça de um grupo, humano ou não.

Como vários alunos deram importância à questão das tirinhas no rabo, a professora diz: “*temos que lembrar o nome das tirinhas*”. Porém a preocupação é a de que todos exponham as observações feitas, antes que a investigação sobre as tirinhas. Assim, ela segue determinando um novo falante, com uma nova pergunta: “*O que tu viu?*”. Os segundos transcorridos entre as perguntas da professora e a reação dos alunos (linha 3,7,18) são comportamento ordinário na sala de aula quando o professor dirige-se ao grupo e quando o tema da pergunta é amplo ou complexo demais, ou eventualmente quando os alunos não entenderam a questão, não sabendo o que responder. Pensa-se que, no excerto, um misto dessas motivações levou aos intervalos de tempo, exceto na linha 11, quando vários alunos responderam ao mesmo tempo.

Ao final da seqüência, diferentemente de antes, a pergunta da professora dá relevo à resposta da aluna, talvez porque tenha fugido às expectativas da própria docente.

5.1.3 Hora do lanche

Analisa-se agora uma seqüência de interação na hora do lanche com a turma de Jardim A. As crianças são orientadas para uma atividade e aparentemente poderiam ser mais espontâneas.

Excerto 3 – Hora do lanche

- | | | |
|---|-------|--|
| 1 | Todos | ((cantam)) <i>Meu lanchinho, meu lanchinho vou come (r)</i>
<i>Pra ficar fortinho, pra ficar fortinho e cresce(r)</i> |
| 2 | | (2) |
| 3 | | ((Professora posiciona as mãos para oração e todos fazem o mesmo. Ela inicia a oração)) |
| 4 | Todos | ((rezam)) <i>Meu bom Deus obrigado por mais esse lanchinho. Bom apetite para todos, Amém.</i> |
| 5 | | (2) |

6	Profª	Podem sentar
7		((Barulho na sala até todos sentarem))
8		(10)
9	Ana	Eu sei que dia é hoje (...)
10		(1)
11	Profª:	Ah...
12		(2)
13	Ana	Hoje tem Educação Física
14		(2)
15	Profª	Mas a Educação Física é depois do recreio (...)
16		((A professora olhando pra a turma))
17		(10)
18	Profª	Há muito barulho na sala, todo mundo falando junto. ((Chamando a atenção dos alunos que estão todos conversando ao mesmo tempo))
19		(5)
20	Profª	OH PESSOAL, OH PESSOAL, JÁ CHEGA QUE TÊM O RECREIO DOS GRANDES LÁ FORA, SEM GRITARIA. Vamos baixar um pouco aqui dentro (...)
21		((Como é hora do lanche, os lanches que foram buscados na cozinha pelos ajudantes do dia, já estão na mesa da professora, as crianças se movimentam e se posicionam em fila para receber o lanche))
22	Profª	Vou te dar a metade, depois se quiser mais a metade eu te dou (...)
23		((a professora está se referindo ao pão de mel, que é uma bolacha bem grande que está sendo repartida))
24	Profª	L quer os dois? ((perguntando se o aluno quer iogurte e pão de mel))
25		((Para outro aluno))
26		(5)
27	Profª	Quer iogurte também (...)
28		((O aluno afirma gesticulando com a cabeça))
29		(7)
30	Profª	O que tu quer R?
31		(8)
32		((A professora dá a metade da bolacha para ele e oferece iogurte que ele aceita.))
33	Profª:	Deu. ((referindo-se ao aluno que está na fila))
34		(3)
35	Profª	J? ((Diz o nome da criança, como uma pergunta sobre o que ele quer))
36		(5)
37	Profª	Só um pouquinho G(...) ((conversa com o aluno que está na fila para esperar um pouco até chegar na sua vez))
38		(10)
39	Profª	Não acha melhor tomar iogurte da escola que é mais saudável? ((faz essa pergunta a um dos alunos que trouxe merenda de casa))
40	João	((Faz com a cabeça um gesto negativo))
41		((Os alunos não respondem em voz alta, apenas afirmam com o movimento da cabeça concordando com a professora.))

A seqüência apresenta manifestações verbais quase que exclusivamente da professora, e manifestações não-verbais dos alunos. Chama atenção a tomada de turnos pela professora, bem como a afirmação de um aluno sobre a relação do dia com a atividade de Educação Física. Segue a caracterização das ações na seqüência:

Ações		Caracterização das ações	
5	(2)	Tempo	Chama atenção dos alunos
6	Profª	Podem sentar	Ordem
7		((Barulho na sala até todos sentarem))	Organização física
8	(10)	Tempo	Lacuna
9	Ana	Eu sei que dia é hoje(...)	Afirmação/Proposição de um tema
11	Profª	Ah...	Professora volta-se ao aluno
12	(2)		Tempo para formular a resposta
13	Ana	Hoje tem Educação Física	Resposta
14	(2)	Tempo	Formulação
15	Profª	Mas a Educação Física é depois do recreio(...)	Divergência
16		((A professora olhando para a turma))	Oferecimento de turno a outro aluno
17	10	Tempo	Lacuna
18	Profª	Há muito barulho na sala, todo mundo falando junto. ((chamando a atenção dos alunos que estão falando juntos))	Chamada de atenção
19	(5)		Formulação
20	Profª	OH PESSOAL, OH PESSOAL. JÁ CHEGA QUE TEM O RECREIO DOS GRANDES LÁ FORA, SEM GRITARIA. Vamos baixar um pouco aqui dentro(...)	Solicitação
21		((Hora do lanche))	Novo contexto
22	Profª	Vou te dar a metade, depois se quiser mais a metade eu te dou(...)	Decide pelo aluno
24	Profª	L quer os dois?	Pergunta
27	Profª	quer iogurte também(...)	Pergunta
28		((O aluno afirma gesticulando com a cabeça))	Resposta/Confirmação
30	Profª	O que tu quer R?	Pergunta
32		((A professora dá a metade da bolacha para ele e oferece iogurte que ele aceita.))	Decide pelo aluno
33	Profª	Deu.	Afirmação
35	Profª	J?	Dirige-se a outro aluno
37	Profª	Só um pouquinho G(...)	Pedido
39	Profª	Não acha melhor tomar iogurte da escola que é mais saudável? ((faz essa pergunta a um dos alunos que trouxe merenda de casa))	Convite a tomar o lanche da escola

A seqüência inicia-se minutos antes da hora do lanche e retrata a dificuldade de a professora manter a atenção dos alunos. Em seguida, inicia-se o lanche, que ocorre na própria sala de aula. Em ambas as situações – momentos que antecedem o lanche e lanche

propriamente dito –, alunos e professora não interagem de forma verbal, exclusivamente: a professora dirige-se aos alunos pela fala, e eles reagem não-verbalmente.

Antes do lanche, talvez porque a rotina escolar sugira, um aluno tenta propor um tema de conversação (linha 09). Apesar de a professora voltar-se ao aluno, não demonstra interesse, e o aluno, ele mesmo, fornece a informação. A reação da professora, que diverge da informação dada pelo aluno, não parece encorajar os demais a manifestarem-se. Nesse momento inicia-se a hora do lanche.

As perguntas e respostas são feitas pela professora. Mais uma vez, é ela quem distribui os turnos. Nas linhas 24, 27, 30 e 35, ela pergunta aos alunos o que eles querem lanche, mas em alguns momentos, como nas linhas 22, 32, 33, quem decide é a professora. A atitude da professora sugere que as perguntas sejam desnecessárias: o seu conhecimento dos hábitos dos alunos faz com que já saiba o que gostam de comer no lanche. Na linha 39, questiona um aluno através de uma pergunta sobre a importância do lanche.

O momento do lanche é uma atividade ritualizada, que inclusive inicia-se com um canto e é seguido de uma oração. Notam-se aspectos muito importantes com respeito ao engajamento dos interactantes na construção de condições favoráveis à compreensão da interação. É uma tarefa comum, bem sinalizada, onde movimentos como levantar da cadeira, se posicionar em fila, indicam a compreensão mútua e sincronizada dos participantes.

5.1.4 Algumas considerações

Na escola de zona urbana, as condutas dos interactantes nas seqüências selecionadas são bastante ritualizadas. A fala, quer na distribuição de turnos, quer na proposição de tópicos, centraliza-se na professora, a quem os alunos muitas vezes dirigem-se não-verbalmente. A

análise dos três excertos forneceu elementos para, na análise a seguir, verificarmos se a conduta em interação pela fala na zona rural diverge daquela da zona urbana.

5.2 Zona Rural

Analizamos atividades realizadas em sala de aula numa turma multisseriada de jardim A e B. Procurou-se observar a fala-em-interação de crianças oriundas de uma comunidade bilíngüe. A seguir, a análise de sete excertos selecionadas.

5.2.1 Término da atividade

A conclusão de uma atividade durante o período de aula pode significar desordem na sala, como se percebe na seqüência a seguir.

Excerto 4 - Término da atividade

1		((Leonrdo termina o desenho e sai correndo pela sala, logo os demais também vão terminando seus desenhos e se juntando a R.))
2	Profª	N. não precisa grita(r) tanto, ninguém é surdo aqui.
3		(5)
4	Tiago	Profe, posso ir bebe(r) água? ((pergunta 3 vezes até a professora escutá-lo)).
5		(20)
6	Profª	Pode(...)
7		(10)
8	Profª	As crianças que estão prontas sentam no tapete com as almofadas.

A conduta do aluno no espaço sala de aula, de correr e gritar como se a aula tivesse acabado, seria caracterizada pedagogicamente por parte da direção e coordenação como descontrole no andamento da aula. Outro aluno faz uma solicitação à professora, a que consegue responder apenas após alguns segundos, quando precisa iniciar uma nova atividade para que a ordem seja restabelecida. Essas são as ações analisadas nesse excerto.

Ações		Caracterização das ações	
1	Alunos	((Correria e gritos na sala))	Diversão no término da atividade
2	Profa:	Não precisa gritar, ninguém é surdo aqui	Tentativa de restabelecimento da ordem
3	(5)		
4	Tiago	Profe posso ir beber água? ((Pede 3 vezes))	Repetição de um pedido
5	(20)		
6	Profa	Pode(...)	Aceitação do pedido
7	(10)		
8	Profa	As crianças que estão prontas peguem a almofada e sentam no tapete	Condução a um novo enquadre

Os alunos estão finalizando uma atividade escrita. No momento em que entregam a atividade, começam a correr e falar alto pela sala. Em vez de solicitar diretamente aos alunos que parem de correr e gritar, a professora tenta restabelecer a ordem com a afirmação “ninguém é surdo aqui”, possivelmente já empregada em outras situações para requerer que se fale mais baixo. No turno seguinte, linha 5, a professora permanece calada por alguns segundos, esperando uma ação de mudança por parte dos alunos.

Na linha 4, um aluno insiste na pergunta “*Posso ir beber água?*”, sem compreender que, como o restante do grupo, deveria sentar-se e calar-se. Talvez ele tenha tomado a algazarra dos colegas como pista de que era momento de beber água, a que se obtém permissão na escola preferentemente quando as atividades já foram concluídas. Há uma lacuna de 20 segundos até a professora dar a resposta, demonstrando a inadequação da pergunta. Ao finalmente confirmar, emenda uma nova ordem – “*Quem está pronto pega sua almofada e senta no tapete*”.

Nessa seqüência, fica claro o esforço da professora de orientar os alunos à conduta correta, no sentido de que se dêem conta daquilo que precisam e podem fazer.

5.2.2 Atividade Pedagógica

No excerto a ser analisado, temos uma atividade de recortes de gravuras. A professora tem uma caixa de papelão grande e as crianças deverão recortar figuras para decorar a caixa, colando-as ao redor. Essa caixa será aproveitada em sala de aula para colocar brinquedos.

Excerto 5 – Atividade Pedagógica

1		((Numa mesa 4 crianças sentadas desenvolvendo atividades de recortes
2	Maria	Olha, quanto lixo já tem?
3		(10)
4	Amélia	É a tua casa ((mostrando para uma figura))
5		(5)
6	Maria	Eu tenho uma igual
7		(10)
8	Amélia	Há... corta(r) o perfume
9		(20)
10	Luisa	O profe eu corte(i) o perfume
11		(15)
12	Profa:	Recorte as figuras um pouco menores (...) e tem que cortar em volta não de qualquer jeito
13		(5)
14	Luisa	Eu recortei o perfume da Beatriz
15	Profa	Todos vão entregando as figuras

Nesse excerto, as crianças interagem pela fala durante a execução da atividade. De interesse é a insistência de um aluno para que a professora lhe dê atenção, observando a gravura que recortou. Caracterizamos a seqüência das ações da seguinte forma:

Ações	Caracterização das ações
2 Maria Olha, quanto lixo já tem	Observação e admiração
3 (10)	
4 Amélia É a tua casa	Comentário
5 (5)	
6 Maria Eu tenho uma igual	Comparação
7 (10)	
8 Amélia Ah... corta(r) o perfume	Ordem
9 (20)	
10 Luisa O profe, eu corte(i) o perfume	Solicitação de atenção
11 (15)	
12 Profa Recorta as figuras um pouco menores(...) e tem que cortar em volta não de qualquer jeito.	Orientação

13	(5)		
14	Luisa	Eu recortei o perfume da Beatriz	Valorização
15	Profa	Todos vão entregando as figuras	Orientação

Cada criança recebeu uma revista para recortar figuras para colar na caixa. O interessante é observar como as crianças selecionam o que recortar. Uma menina, ao ver um perfume na revista da colega, diz: “*recorta o perfume*”. Essa anuncia para a professora que recortou o perfume (linha 10). No anúncio do perfume, havia a foto de uma atriz que, à época, desempenhava o papel de Beatriz numa novela televisiva, a que a aluna deu importância. O silêncio da professora (linha 11), seguido de uma orientação para a execução da tarefa, sinaliza a discrepância entre o que está em relevo para a criança e o que deveria estar em relevo, conforme a professora (dimensão e capricho do recorte).

A aluna torna a afirmar o conteúdo do recorte (linha 14), mas em seguida a professora dá nova orientação ao aluno. Novamente o silêncio por parte da professora a uma intervenção do aluno é estratégico porque, através dele, sugere à criança a inadequação ou irrelevância de dada conduta.

5.2.3 Hora do recreio no pátio

Na seqüência seguinte, não temos a figura do professor presente. São alunas do jardim A e B que interagem fora da sala de aula e num momento de maior espontaneidade, a hora do recreio.

Excerto 6 - Hora do recreio no pátio

		((As meninas estão correndo no espaço da pracinha, algumas estão se balançando. Há um grupo de 3 meninas que estão brincado em quadrados de ferro em que se pode subir, porém utilizam-no para brincar de casinha.))
1	Cláudia	Aqui vai ser a cozinha (...) ((é um espaço pequeno, um quadrado com contorno de ferro pequeno, mal cabe uma menina lá dentro))
2		(10)
3	Mara	Aqui vai ser (...)
4		(5)

5	Cláudia	O quarto
6		(5)
7	Cláudia	Aqui vai ser a sala de jantar (...)
8		(10)
9	Mara	Depois que a casa tiver pronta vamos brincar de passear(r)

Na seqüência, chama a atenção a forma desequilibrada como as crianças tomam os turnos: há uma delas que está presente, mas não se manifesta verbalmente. A seguir caracterizamos a seqüência das ações:

Ações			Caracterização das ações
1	Cláudia	Aqui vai ser a cozinha(...)	Destinação do espaço
2		(10)	Lacuna
3	Mara	Aqui vai ser(...)	Formulação
4		(5)	Hesitação
5	Cláudia	O quarto	Interrupção e tomada de decisão
6		(5)	
7	Cláudia	Aqui vai ser a sala de jantar(...)	Formulação
8		(10)	Lacuna
9	Mara	Depois que a casa (es)tive(r) pronta vamos brinca(r) de passear(r)	Sugestão

Na brincadeira, a conduta das crianças é reveladora da posição que assumem (ou conseguem assumir) na interação.

Uma das meninas (A3) não participa na fala em interação; está presente, mas não se manifesta verbalmente. Cláudia toma decisões sobre a destinação do espaço (linhas 1, 5 e 7); Mara toma um turno (linha 3), mas não consegue expor sua idéia: hesita, o que permite Cláudia manifestar-se. Identifica-se aí uma líder do grupo. Mara, ao final da seqüência, de alguma forma manifesta seu descontentamento perante as decisões, já sugerindo uma próxima brincadeira.

Não só entre professor e alunos, entre os próprios alunos há condutas (discrepantes) na interação que não se podem atribuir apenas à não compreensão da fala em si. Os papéis daí decorrentes, como também os sentidos construídos, podem ser negociados e modificados,

dependendo das ações dos interactantes. A resolução de conflitos que a socialização implica podem, para uma criança, ser resolvidos com o silêncio; para outra, a negociação pela fala através de sugestões é a estratégia.

5.2.4 Recomeço da aula

A próxima seqüência ocorreu no retorno do recreio, momento em que as crianças ainda guardam a euforia das atividades e do convívio ocorrido fora da sala de aula.

Excerto 7 - Recomeço da aula

((Após o recreio na segunda-feira as crianças têm aula de alemão. A professora entra na sala de aula e começa a organizar a sala e pede que as meninas que estão desenhando nas classes guardem o material e ajudem a arrumar a sala)).

1		(30) ((até iniciar a fala))
2	Profª:	Meninas, terminou o recreio, vamos ajudar a arrumar a sala.
3		(15) ((Uma das crianças diz))
4	Márcia	Mas profe, eu nem brinquei!
5		(10)
6	Profª	Não brincou porque não quis, agora vamos guardar o material e iniciar a aula de alemão...vamos lá.
7		(20)
8	Alunas	Ah...
9		(20)
10		((Levantam e vão ajudar a professora))

Já apresentamos parte dessa seqüência na seção 3.7.2, quando discutíamos a relação professor-aluno no espaço da sala de aula. Essa seqüência foi selecionada em razão de uma circunstância detectada quando da observação das crianças em sala de aula: apesar de elas compreenderem dialeto alemão fora da escola e assim, supostamente, identificarem-se com as aulas de alemão na escola, demonstram grande resistência em falar a língua em aula, mesmo quando incentivadas a responderem na fala dialetal. Chamam a atenção na seqüência às ações

da professora de alemão, talvez envolvidas na resistência acima referida. Segue a caracterização das ações:

Ações		Caracterização das ações
1	(30)	
3	Profª	Meninas, terminou o recreio, vamos ajudar a arrumar a sala.
4	(15)	
5	Márcia	Mas profe, eu nem brinquei!
6	(10)	
7	Profª	Não brincou porque não quis, agora vamos guardar o material e iniciar a aula de alemão...vamos lá.
8	(20)	
9	Alunas	Ahm...
10	(20)	

((Levantam e vão ajudar a professora))

A professora quer arrumar a sala para iniciar a aula de alemão. Ao notar que as alunas estão desenhando, ela fala: “*meninas, terminou o recreio*” (linha 3). A professora demonstra agitação ao falar. Do início da pergunta até as meninas levantarem decorreu cerca de 1 minuto. Na linha 3, a menina diz que ainda não brincou, ficou todo o recreio na sala desenhando. A professora não se solidarizou com o fato de a menina não ter brincado, assim não acolhendo o seu protesto e, ainda, descaracterizando-o, com “*Não brincou porque não quis*” (linha 07). Os momentos de intervalo na linha 08 e na linha 10 revelam a falta de vontade das meninas em ajudarem a arrumar a sala para reiniciar a aula de alemão. A professora está perturbada pela falta de colaboração das alunas; essas, apesar do descontentamento, estão bastante tranquilas.

O silêncio da professora ao entrar na sala já demonstrou sua insatisfação para com as meninas. O excerto poderia ter iniciado com o cumprimento de algum aluno, porém não houve saudações. Na linha 05, se a professora tivesse elogiado o desenho das alunas, talvez tivesse as conquistado e estimulado a arrumar a sala para iniciar a aula de alemão. Notamos

nesse contexto uma relação distante entre professor e alunos pelas condutas, o que também inclui a fala.

Estamos falando de crianças de Jardim A e B que certamente não têm tão bem definido assim os diferentes momentos de aula, o que lhes permitiria responder à questão *Agora é hora de quê?* O modo como as ações se desenrolaram, provocadas pelo comportamento da professora, certamente não colabora para que um clima positivo, motivador do emprego da fala, em especial, da língua alemã, se estabeleça em aula.

A professora de alemão mostra-se interessada em fazer com que os alunos adotem a língua alemã em suas aulas. Mesmo assim, há discrepâncias: de um lado, a professora se esforça para o aluno usar o dialeto, de outro, o aluno se mostra resistente à aprendizagem do alemão-padrão e ao emprego do dialeto nas aulas. Não só porque a língua da escola seja o português há resistência à aprendizagem do alemão; talvez em jogo estejam laços afetivos estabelecidos na relação professor-aluno que, como o trecho acima sugere, podem estar fragilizados em razão das condutas dos interactantes.

Chegamos a pensar que talvez a resistência dos alunos à aprendizagem da Língua Alemã se devesse ao fato de praticarem o dialeto alemão fora da escola. Após a análise da seqüência acima, fomos levados a pensar que talvez aspectos sociointerativos da relação professor-alunos estejam envolvidos nessa falta de motivação dos alunos.

5.2.5 Organização do espaço – sala de aula

No desenvolvimento de atividades na sala de aula, nem sempre o espírito de grupo ou trabalho em equipe é facilmente estabelecido, as crianças por vezes disputam papéis e contestam atribuições, o que o emprego da fala revela.

Excerto 8 - Organização do espaço sala de aula

1	Profa	Pessoal, vamos guarda(r) as revistas e as tesourinhas.
2		(2)
3	Aline	Eu não vou guarda(r) tudo ((se referindo as revistas que estão na mesa))
4		(5)
5	Felipe	Eu vou ajudá(r) a cola(r). ((as figuras que foram recortadas estão sendo coladas ao redor de uma caixa, quem está colando é a professora))
6		(2)
7	Aline	Tu vai guarda(r) tua tesoura e tua revista
8		((A Menina que está sentada numa outra mesa pega a vassoura e começa a varrer))
9		(10)
10	Profa	A VASSOURA NÃO É PARA PEGA(R).

A seqüência foi selecionada porque os alunos se expressam verbalmente e apresentam também atitudes não-verbais. No final, há uma intervenção da professora sobre a conduta de uma aluna. Caracterizamos a seqüência das ações da seguinte forma:

Ações		Caracterização das ações
1	Profã pessoal, vamos guarda(r) as revistas e as tesourinhas.	Pedido
2	(2)	
3	Aline Eu não vou guarda(r) tudo	Negociação
4	(5)	
5	Felipe Eu vou ajudá(r) a cola(r)	Justificativa
6	(2)	
7	Aline ((menina)) Tu vai guarda(r) tua tesoura e tua revista.	Ordem
8	((A Menina que está sentada numa outra mesa pega a vassoura e começa a varrer))	Tomada de decisão; ação
9	10	
10	Profã A VASSOURA NÃO É PARA PEGA(R)	Advertência

A aluna Aline entendeu o que tinha que ser feito, porém sentiu que no grupo em que estava certamente seria ela quem teria que organizar a mesa, até porque os demais eram meninos.

O menino na linha 5 deixa claro que não vai ajudar a arrumar a mesa e sim ajudar a colar as figuras que recortaram. Aline, nesse momento, já irritada com a conduta do colega, diz que ele terá que guardar os seus materiais. Já na linha 08, a menina da mesa ao lado

levanta, pega a vassoura, ação não solicitada verbalmente pela professora, razão pela qual a professora a adverte.

Quando a professora faz o pedido de organizar a sala, diferentes sentidos são construídos. Uma aluna entende “arrumar a mesa”, outro “acabar de colar as gravuras”, outra, ainda, que, além de guardar os materiais sobre a mesa, deverá “varrer o chão”,

O diálogo inicia com o pedido da professora. Aline ao tomar o turno de fala, na linha 3, dirige-se ao grupo que está na mesa com ela: “*eu não vou guardar tudo*”. Essa afirmação ocorreu segundos após a professora dar a ordem, de guardar todo o material, o menino que faz parte do grupo responde: “*eu vou colar as figuras*”. A menina selecionou 2 meninos do grupo para falar, porém, apenas 1 fala nesse excerto. A questão paralingüística da pausa, que o aluno fez, antes de responder, é significativa, ele desafiou a aluna. Porém, Aline afirma imediatamente: “*tu vai guardar tua tesoura e tua revista*”. Através de sua fala, demonstra autoridade sobre o grupo.

Percebe-se na seqüência que os próprios alunos negociam o que devem fazer, mediante o pedido geral, de significados diversos, e papéis sociais diferentes que exercem em sala de aula.

Pensamos também que, como muitas das tarefas domésticas cabem à mulher, à figura feminina do grupo caberia a arrumação, o que explicaria a conduta resistente dos meninos de auxiliar na organização. A figura impositiva da menina, no entanto, não permitiu concluirmos por essa interpretação, que deveria corresponder a um perfil bem mais submisso do que aquele da aluna. Mas na sala de aula elas são geralmente ratificadas como boas alunas, o que as leva a atuar desse modo.

5.2.6 Ajudante do dia

O excerto seguinte também traz trecho da fala-em-interação referente à organização de espaço. Nela há o “ajudante do dia”, figura representada a cada semana por um aluno e motivadora de uma certa expectativa de poder do ajudante sobre os demais colegas, pois ele tem responsabilidades a mais.

Excerto 9 - Qual é o dia da semana?

1		((Todos sentam no tapete, inclusive a professora. O ajudante do dia fica em frente a um cartaz onde há caixinhas de fósforos com a foto de cada aluno. O ajudante do dia vai dizendo os nomes e abrindo as caixinhas dos que estão presentes))
2		5 min
3		((A professora se levanta, fica em frente ao quadro com o calendário do mês e pergunta)):
4	Profª	Qual é o dia da semana?
5		(10)
6	[(Alguns respondem)]	Segunda-feira
7	Profª	Quais as letras de segunda?
8		(10)
9		((Vai mostrando letra por letra. Aquelas que os alunos não identificam, ela fala e eles repetem))
10	Profª	Quantos dias ficamos em casa?
11		(20)
12		((Como não recebe resposta, ela responde: Quatro, e vai pintando no calendário os dias em que não tiveram aula))
13	Profª	Mais 1 mês e acabo(u) as aulas. Dia 14 de dezembro
14		(10)
15	Lucas	Sabe, lá no mercado já tem coisas de Natal e na praça também.
16		(10)
17	Profª	Muito bem (...) vamos sentar nas classes.

Na seqüência, os alunos apresentam manifestações verbais a partir da solicitação da professora. A distribuição de turnos é feita por ela. Não há sobreposições de turnos, porém, nota-se que, em alguns lugares relevantes para tomar o turno os alunos se calam por desconhecerem o que é solicitado. Nas linhas finais, um aluno faz relação entre o término do ano letivo e o Natal. Caracterizamos a seqüência das ações da seguinte forma:

Ações	Caracterização das ações
4 Profª	Qual é o dia da semana?
5 (10)	Pergunta

6		[(Alguns respondem)]: segunda-feira	Resposta, com alguma dúvida.
7	Profª	Quais as letras de segunda?	Pergunta
8	(10)		Dúvida
9		((Vai mostrando letra por letra. Aquelas que os alunos não identificam, ela fala e eles repetem))	
10	Profª:	Quantos dias ficamos em casa?	Pergunta
11	(20)		
12		((Como não recebe resposta, ela responde: Quatro, e vai pintando no calendário os dias em que não tiveram aula))	Desconhecimento
13	Profª	Mais 1 mês e acabo(u) as aulas. Dia 14 de dezembro	Afirmação
14	(10)		
15	Lucas	Sabe, lá no mercado já tem coisas de Natal e na praça também.	Estabelecimento de relação
16	(10)		
17	Profª:	Muito bem (...) vamos sentar nas classes	Encerramento da atividade

Trata-se de uma atividade rotineira: todos os dias alguém é o ajudante, abre as “caixinhas” dos alunos presentes, fazendo a chamada. Aparentemente, Letras e Dias da Semana são os tópicos que têm sido trabalhados pela professora. A pergunta da linha 04, “Qual o dia da semana?”, seria previsível nessa atividade de início de aula. A falta de resposta por parte de alguns alunos não revela incompreensão da questão. Os alunos compreendem a pergunta, mas ainda não sabem respondê-la. Nem todos identificam, também, as letras da palavra “Segunda” (linha 6), permanecendo calados. Porém, quando se fala do final do ano, um aluno relaciona-o com o Natal, possivelmente porque, ele sabe que, quando terminam as aulas, logo depois é Natal. A professora mantém-se em silêncio ouvindo a contribuição do aluno, assim como os demais colegas e, ao final, depois de 10 segundos, convida os alunos a sentarem, encerrando a atividade.

O silêncio é estratégia da professora para ouvir a contribuição do aluno, muito embora, para a pesquisadora, a relação estabelecida pelo aluno fosse bastante interessante. Através da análise do videoteipe, não se nota distração por parte dos alunos, estão bem atentos à fala da professora. Os alunos têm dificuldade de interagir verbalmente com a professora por

desconhecimento do assunto. Eles não dominam os dias, meses e letras, portanto, mantêm atitude de escuta.

5.2.7 Hora da rodinha

A rodinha é um momento em que os alunos sentam e contam o que aconteceu durante o seu dia. Nesse excerto, analisamos a interação pela fala no momento em que dão depoimentos de si, enquanto os demais deveriam escutar até sua hora de falar.

Excerto 10 - Hora da rodinha

1	Profa	Quem recebe o tigrinho ((brinquedo que fica na mão da criança)) fala do seu fim-de-semana
2		(5)
3	Sérgio	Lá em casa (es)tá tudo cheio de passarinhos. ((passa o tigrinho))
4		(10)
5	Mateus	Eu ia lá num açude...daí eu me esqueci e daí eu não fui...Eu ia brinca(r)
6		((passou o tigrinho))
7		((O aluno passa o tigrinho adiante e não fala nada))
8	Profa	S., não contou nada?
9		(2)
10		((Várias crianças falam juntas))
11		(2)
12	Profa	Só quem (es)tá com o tigrinho é que fala.
13		(10)
14	Aline	O 1º dia eu fui dormir tarde (...) depois eu acordei e fui toma(r) café e daí eu fui escova(r) os dentes...daí eu chamei a mãe e daí eu ajudei a limpa(r) (...). De noite eu coloquei o pijama e fui dormi(r) de novo ...E daí eu acordei e daí eu fui faze(r) o café (...) e daí eu fui na minha “coda” ((madrinha)) (...) e daí eu fui na casa do meu primo. Depois minha mãe veio para casa da fábrica... depois eu fui lá dentro da casa da minha avó. ((passa o tigrinho)) (1min 60 s)
15		((Passa-se o tigre))
16	Felipe	Ontem eu fui na minha avó...
17		(15)
18	Cristian	As bóias do braço eu vou levar.
19		(10)
20	Profa	Vai levar aonde? Tu vai levar junto? ((se referindo a um passeio que irão fazer))
21		(2)
22	Cristian	Sim
23		(2)
24		((Todos falando juntos)) (...)
25		(5)
26	Profa	ASSIM NÃO DÁ, SE TODOS FALAM JUNTOS

A atividade traz várias estratégias dos alunos para lidar com o fato de não saberem o que contar ou, eventualmente, não quererem contar. Deveria ser um momento de fala espontânea, mas alguns alunos optam por nada contar, outros falam ao mesmo tempo, quando, por fim, a professora necessita intervir. As ações podem ser caracterizadas como segue:

Ações		Caracterização das ações	
1	Profa	Quem recebe o tigrinho fala do seu fim-de-semana.	Propõe uma atividade
2	(5)		
3	Sérgio	Lá em casa (es)tá tudo cheio de passarinhos. ((passa o tigrinho))	Descreve o que viu
4	(10)		
5	Mateus	Eu ia lá num açude...daí eu me esqueci e daí eu não fui...Eu ia brinca(r) ((passou o tigrinho))	Enumeração/ Descreve o que fez
6		((O aluno passa o tigrinho adiante e não fala nada))	Não fala
7	10		
8	Profa	S. não contou nada? ((Várias crianças falam juntas))	Com a pergunta, insiste o aluno a falar. Os demais falam.
9	(2)		
10		Várias crianças falam juntas	Tentativa de tomada de turno por várias crianças.
11	(2)		
12	Profa	Só quem (es)tá com o tigrinho é que fala.	Orientação acerca da atividade
13	10		
14	Aline	O 1º dia eu fui dormir tarde(...) depois eu acordei e fui toma(r) café e daí eu fui escova(r) os dentes...daí eu chamei a mãe e daí eu ajudei a limpá(r).(…). De noite eu coloquei o pijama e fui dormi(r) de novo... E daí eu acordei e daí eu fui faze(r) o café(...) e daí eu fui na minha “coda” ((madrinha)) (...) e daí eu fui na casa do meu primo. Depois minha mãe veio para casa da fábrica... depois eu fui lá dentro da casa da minha avó. ((passa o tigrinho))	Detalha o fim de semana
14		((Passa-se o tigrinho))	
15	(10)		

16	Felipe	Ontem eu fui na minha avó	Relato
17	(15)		Lacuna
18	Cristian	As bóias do braço eu vou levar	Mudança de tópico
19	(10)		Incompreensão
20	Profa	Vai levar aonde? Tu vai levar junto? ((se referindo a um passeio que irão fazer))	Tentativa de estabelecer relação com outro tópico de interesse comum
21	(2)		
22	Cristian	Sim	Confirmação
23	(2)		
24		((Todos falam juntos)) (...)	
25	(5)		
26	Profa	ASSIM NÃO DÁ, SE TODOS FALAM JUNTOS	Repreensão

A seqüência inicia com a orientação da professora. Alguns dos alunos são muito breves e não conseguem expor suas idéias com naturalidade, parecem sentir muita dificuldade de relatar o que aconteceu. Já outros, quando recebem o tigrinho, como no caso da menina na linha 15, estendem-se no relato, fornecendo detalhes da organização temporal. Ela falou aproximadamente 1 minuto e 60 segundos, num relato cheio de pausas. Os demais colegas ocuparam alguns segundos em suas intervenções.

A aluna da linha 14, é uma menina falante, que gosta de ter a atenção voltada para ela. Já o comportamento dos demais alunos chama a atenção: não falam muito, são quietos, apresentam dificuldade de expressão verbal naquela situação. O menino na linha 3, ao falar sobre passarinhos, está detalhando uma realidade vivenciada na vida rural, que é o contato com animais. Na linha 5, um colega faz o mesmo: “eu ia lá no açude”. A professora é de zona urbana, os alunos são da zona rural e relatam o que vivem, atividades pouco peculiares à professora. Os relatos são feitos com o olhar direcionado para a professora. Na linha 14, a aluna faz também um relato da vida familiar no interior. Fala da madrinha (*coda*, no dialeto alemão), fala da avó e fala da sua mãe, que moram na zona rural.

A atividade representa o esforço que todos os alunos necessitam fazer no processo de socialização que a escola ajuda a construir através das diferentes atividades de sala de aula. Em específico, estão em jogo saber ouvir e prestar atenção ao que é dito; expressar-se no

grupo, tarefa nem sempre fácil, inclusive para adultos; dividir os turnos de fala, sem que haja sobreposições. Essa última conduta requer da professora intervenção ao final da seqüência, quando repreendeu os alunos por falarem ao mesmo tempo.

Os alunos também promovem digressões²², relacionando fim de semana com passeio futuro (linha 19), o que também exige mediação do professor. Na seqüência, as diferentes condutas não se devem à incompreensão da fala do professor por parte dos alunos, mas a enquadres discrepantes e a desempenhos distintos no processo de socialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

²² “A digressão pode ser definida como uma porção de conversa que não se acha diretamente relacionada com o tópico em andamento” (PRETI, 2003, p. 59).

O trabalho realizado foi motivado pelo desejo inicial de estudar a interação pela fala vinculada a traços culturais dos descendentes de alemães no município de Ivoti. Na pré-escola, o elemento problematizador seria um desses traços, a fala dialetal alemã, que dificultaria a compreensão, por parte das crianças, da fala em português, principalmente na zona rural.

O breve relato da história de Ivoti e da constituição de seus bairros já forneceu indícios de que a prática do dialeto alemão não seria o motivador das dificuldades de compreensão na pré-escola. A homogeneidade étnica não é hoje a característica do município: no bairro em que se situa a escola de zona urbana residem poucos descendentes de imigrantes alemães locais, a maioria são migrantes de diversos municípios, predominantemente gaúchos, que para Ivoti se mudaram nos anos 70 do século passado. A análise dos excertos do meio urbano mostrou que as condutas diárias de sala de aula são bem ritualizadas. As crianças da pré-escola têm que se socializar familiarizando-se com aspectos da organização simbólica de sala de aula: o momento de brincar, de falar, de escutar, o momento do recreio e os momentos de atividades, bem como as relações simbólicas de poder professor-alunos. Suas ações e eventuais discrepâncias na construção de sentidos derivam do próprio processo de familiarização, e não da incompreensão do código da língua portuguesa. Isso se reproduz também na escola de zona rural, onde encontram-se crianças de famílias bilíngües. Chama atenção aí justamente a resistência às aulas de Língua Alemã, que se esperaria não existir. Não é à interferência estrutural do dialeto alemão o que está em jogo aí, tampouco parece ser uma questão de preferência da fala dialetal ao alemão-padrão, provavelmente seja a incompreensão do que seja o alemão padrão, já que em casa é falado o dialeto, e as duas línguas (dialeto alemão e alemão-padrão) são denominadas como sendo o “alemão”.

A análise da conduta na fala em interação revelou também que a resistência pode ser de ordem afetiva e envolver uma tensão na relação de poder professor-aluno. Conforme Oliveira (1999, p. 35):

Isso implica dizer que, ao ocupar a posição de líder na assimetria interacional de sala de aula, o professor ocupa uma posição de maior poder nesse processo, ao contrário dos alunos, que ocupam uma posição de menor poder (...). É crucial que se perceba tais fatores essenciais para o ato de comunicação: é através de posicionamentos de maior ou menor poder que se estabelece o conflito, e o conflito é visto como elemento essencial para a construção do significado no discurso (OLIVEIRA, 1999, p. 35).

Há um conflito na relação, que leva os alunos a evitarem até mesmo a fala em dialeto alemão, quando essa é oportunizada.

Através da realização deste trabalho, observamos os esforços que os alunos fazem no processo de socialização, e a utilização de diferentes estratégias por parte de professores e alunos na construção e negociação de sentidos em interação. Foi possível observar, por exemplo, que os momentos de silêncio entre os interactantes podem significar concentração, aguardo, tempo para formular uma resposta, desconhecimento, ordem, inadequação de pergunta ou de conduta, insatisfação, entre outros. Papéis sociais e identidades também são estabelecidas: o professor é figura central nas atividades; há alunos que se destacam nos grupos e passam a ocupar posição de liderança, geralmente as meninas.

É importante perceber que a linguagem na sala de aula não é apenas a verbal, quer seja o português ou o alemão-padrão. A linguagem e o processo de construção de sentidos envolve também signos não verbais, que pode ser como os códigos, pistas de contextualização; sua compreensão requer reconhecer papéis sociais e eventos culturalmente situados, e agir em conformidade a eles. No espaço da sala de aula, professor e alunos, mesmo diante da assimetria na relação de poder aí instituída, interagem e constroem sentidos juntos, o que na pré-escola corresponde à assimilação de padrões de conduta que acompanharão o aluno em toda sua vida escolar.

A partir dos resultados obtidos com essa pesquisa proporia aos profissionais da área, formação para preparar os professores para atuar em contextos sociolingüísticos complexos, bem como qualificá-los para lidarem com a diversidade e a diferença.

Este trabalho desvendou uma pequena parte de tudo o que está envolvido na interação pela fala na sala de aula, em especial na pré-escola. Teria havido mais a revelar, mas espera-se com ele poder auxiliar, de alguma forma, os profissionais do ensino a pensar nas práticas sociais da sala de aula e a compreender a complexidade que cerca o uso da linguagem.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cléo, Vilson. *A aprendizagem do Português em uma Comunidade Bilingüe do Rio Grande do Sul*. Um estudo de rede de comunicação em Harmonia. UFRGS. Porto Alegre, 1990. Dissertação (Mestrado em Letras, Língua Portuguesa).Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul..

APPEL, René; MUYSKEN, Pieter. *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel, 1996.

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. 5ª.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____ *Educação e Construção do Conhecimento*. São Paulo: Artmed Editora, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolingüista & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. *Educação em Língua Materna – A sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. São Paulo: DIFEL, 1989.

_____. *A economia das trocas linguísticas: O que falar quer dizer/ Prefácio Sérgio Miceli*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Maria Regina Zamith. *Comunicação e educação: questões delicadas na interface*. São Paulo: Hacker, 2001.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C. Politeness: some universals in language use. In: JAWWORSKI, Adam; COUPLAND, Nikolas. *The Discourse Reader*. London/New York: Routledge, 1999. pp.321-336.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução Marcos Marcionilo, São Paulo: Parábola, 2002.

COSTA, Rogério Haesbaert. *Dês-territorialização e identidade – A rede gaúcha no nordeste*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1997.

DE HEREDIA, Christine. *Do bilingüismo ao falar bilingüe*. In VERMES, G.; BOUTET, J (orgs). *Multilingüismo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989. pp. 177-220.

DE LEMOS, Cláudia TG *Interacionismo e aquisição da linguagem* São Paulo: DELTA, v. 2, nº 2. 1986.

DUHRAN, Eunice R. *A dinâmica da cultura: ensaios de antropologia*; organização de Osmar Ribeiro Thomaz; prefácio de Peter Fry. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

ELLIOT, Allison. *A linguagem da criança*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

ERICKSON, Frederich; SHULTZ, Jeffrey. (1981) O quando de um contexto. Questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs) *Sociolinguística Interacional*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. pp. 215-234.

FURASTÉ, Pedro Augusto. *Normas para o trabalho Científico: Elaboração e Formatação*. Explicitação das Normas da ABNT. 14ª ed. Porto Alegre: 2005.

GARCEZ, M. Pedro; OSTERMANN, Ana Cristina. Glossário conciso de Sociolinguística Interacional. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs) *Sociolinguística Interacional*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola. 2002. pp.257-268.

GOFFMAN, Erving. (1964). A situação negligenciada. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs.) *Sociolinguística Interacional*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola. 2002. pp. 13-20.

_____. *Forms of Talks*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1981.

_____. (1979) *Footing*. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs.) *Sociolinguística Interacional*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola. 2002. pp. 107-148.

_____ (1959) *The presentation of self in everyday life*. tradução de Maria Célia Santos Raposo - A representação do eu na vida cotidiana: 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GRICE, H. P. *Lógica e conversação* In: DASCAL, M (org). Fundamentos metodológicos da lingüística, vol. IV. Campinas: Ed. Particular, 1982. pp.81-104.

GROSJEAN, François. *Life with two languages. An introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

GUMPERZ, John. (1982) Convenções de Contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs.) *Sociolinguística Interacional*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola. 2002. pp.149-182.

HILAL Josephina. *Relação professor-aluno: formação do homem consciente*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1985.

HOLLER, Simone. *História da Escola Municipal Aroni Aloísio Mossmann*. Trabalho de conclusão. Instituto de Educação Ivoti. Curso Normal Superior. Ivoti/RS: 2007.

JUNG, Neiva. *Eventos de Letramento em uma Escola Multisseriada de uma Comunidade Rural Bilingüe.(alemão/Português)*. Trabalho de Linguagem Aplicada, Campinas: 2000. pp. 69-82.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da Conversação – princípios e métodos – tradução Carlos Piovezani Filho – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.*

KUIAVA, Evaldo. PAVIANI, Jayme. (org) *Educação, Ética, e Epistemologia- I Congresso Internacional: Filosofia, Educação e Cultura – 2004*. Caxias do Sul, setembro de 2004/ Universidade de Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

LYONS, John. *Língua(gem) e lingüística: Uma introdução*. Trad. Marilda W. Averbug e Clarisse S. De Souza. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. pp. 245-299.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguagem e classes sociais; introdução crítica à teoria dos códigos lingüísticos de Brasil Bernstein*. Porto Alegre: Movimento, Editora da URGs, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1975.

_____ *Análise da Conversação*. São Paulo: Editora Afiliada, 8ª ed. 2006.

OLIVEIRA, Talita de. *Relações de Poder: posições ocupadas por professor e alunos na construção social do discurso e da identidade*. Simpósio – A mediação do discurso na construção da identidade social de idade, raça, gênero e orientação sexual. UFRJ, RJ: vol. VIII, 1999, pp. 27-36.

PAGOTTO, Emilio G. *Variação e Identidade*. Campinas: 2001. Tese (Doutorado em Lingüística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

PAGOTTO, Emilio G. Sociolinguística. In PFEIFFER, Cláudia C; NUNES, José Horta. (orgs) *Introdução as ciências da linguagem – Linguagem, história e conhecimento*. Pontes Editora, Campinas, SP: 2006.p. 49-72

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Ministério da Educação e Secretaria da Educação fundamental - 3ª ed. Brasília: a Secretaria, 2001.

PAVIANI, Jayme. *Cultura Humanismo e globalização*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004.

_____. *Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino*. 7ª ed, Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. *Linguagem e Práticas culturais*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2006.

_____. *Atuação do professor de língua portuguesa em situações de bilingüismo*. Tese de doutorado. São Carlos, SP: 1997.

PESAVENTO, Sandra J. *Fronteiras culturais em um mundo planetário – paradoxos da(s) identidade(s) sul americana(s)*. Revista CESLA (Centro de Estudos Latinoamericanos), nº 8, Varsóvia: 2006. pp. 215-232.

POMERANTZ, Anita. FEHR, B.J. *Discourse as Social Interacion. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. Volume 2. Edted by Teun A. Van Dijk. SAGE Publications. London Thousand Oaks. New Delhi: 1997. p. 65 – 87.

POUTGNAT, Philippe. *Teorias da etnicidade*. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth/ Philippe Potignat, Jocelyne Streiff-Fenart; tradução de Elcio Fernandes – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

POZENATO. José Clemente, *Processos Culturais: reflexões sobre a dinâmica cultural*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2003.

PRETI, Dino (org). *Estudos da língua falada: variações e confrontos*. 2ª ed. São Paulo: Humanitas Publicações, FFLCH/USP, 2003.

_____. (org). *Análise de textos orais*. Universidade de São Paulo. Projeto NURC. 6. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 2003.

RODRIGUÊS JÚNIOR, Adail Sebastião. *Metodologia sócio-interacionista em pesquisa de línguas revisitando Goffman*, vol 8, Nº 1, 2005.

ROCHE, Jean. *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Globo 1969. Fontes, 1998.

SCHEGLOFF, Emanuel E. 1972. *Sequencing in Conversational Openings*. In Gumperz, J.J & HYMMES, Dell eds. *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart & Wiston. pp. 346-80.

SCHIFFRIN, Deborah. *Interacional sociolinguistics*. In: *Sociolinguistics and language teaching*. 4ª ed. New York: Cambridge University press, 1998. pp.307-32

SCHNEIDER, Regina Portela. *Geografia do Rio Grande do Sul, 4ª série*. Ministério da Educação, 2ª edição São Paulo: 2005. p.13.

SILVA, Luiz Antônio da (org). *A Língua que Falamos: português; história, variação e discurso*. São Paulo: Globo 2005.

SAMBAQUY-WALLNER, Virgínia. *A Língua Alemã em São José do Hortêncio*. RS. Caxias do Sul: EDUCS, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1978.

SIGNORINI, Inês (org) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Fapesp, 1998.

TANNEN, Deborah. & WALLAT, Cyntia.(1987) Enquadres Interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In RIBEIRO, B.T.;GARCEZ,P.M. (orgs) *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. pp.183-214.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolingüística*. 7ª ed. São Paulo: Ática,2002.

TIEZE, Flávio. *A Imigração Alemã em Ivoti*. Texto do acervo da Biblioteca Pública de Ivoti. 1985.

TRASK, R.L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

VASCONCELLOS, Celso. *Construção do conhecimento em sala de aula*, São Paulo: Libertad, 2000.

VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane. *Multilinguismo*. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 1998.

site:

<http://www.ivoti.rs.gov.br>.

<http://maps.google.com>

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário da pesquisa sociolinguística	90
ANEXO 2 – Autorização para realização de gravações, fotos e filmagens.	91



**PÓS GRADUAÇÃO LETRAS
MESTRADO LETRAS E CULTURA REGIONAL**

NOME DO ALUNO	
---------------	--

ONDE MORA? ENDEREÇO	
---------------------	--

LOCAL DE NASCIMENTO	
MUNICÍPIO	ESTADO

Marque com um X a respostacerta

EM CASA SÓ FALA PORTUGUÊS?

<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
------------------------------	------------------------------

SE NÃO FALA SÓ PORTUGUÊS, QUE OUTRA LÍNGUA FALA:

<input type="checkbox"/> alemão	<input type="checkbox"/> japonês
<input type="checkbox"/> espanhol	<input type="checkbox"/> polonês
<input type="checkbox"/> italiano	<input type="checkbox"/> russo
<input type="checkbox"/> Outra.Qual	

FALANA LÍNGUA MARCADA NA PERGUNTA ANTERIOR:

<input type="checkbox"/> todos os dias	<input type="checkbox"/> muitas vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
--	---------------------------------------	------------------------------------

QUANTOS IRMÃOS E IRMÃS TEM?

<input type="checkbox"/> irmãos	<input type="checkbox"/> irmãs
---------------------------------	--------------------------------

SOBRENOME DO PAI	
LUGAR DE NASCIMENTO	
MUNICÍPIO	ESTADO

O PAI, ALÉM DO PORTUGUÊS FALA:

<input type="checkbox"/> alemão	<input type="checkbox"/> japonês
<input type="checkbox"/> espanhol	<input type="checkbox"/> polonês
<input type="checkbox"/> italiano	<input type="checkbox"/> russo
<input type="checkbox"/> Outra.Qual	

SOBRENOME DA MÃE	
LUGAR DE NASCIMENTO	
MUNICÍPIO	ESTADO

A MÃE, ALÉM DO PORTUGUÊS, QUE OUTRA LÍNGUA FALA :

<input type="checkbox"/> alemão	<input type="checkbox"/> japonês
<input type="checkbox"/> espanhol	<input type="checkbox"/> polonês
<input type="checkbox"/> italiano	<input type="checkbox"/> russo
<input type="checkbox"/> Outra.Qual	

OS FILHOS TEM CONTATO COM AVÔ OU AVÓ:

<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
------------------------------	------------------------------

Se responderem sim na pergunta anterior

TEM CONTATO COM AVÔ OU AVÓ:

<input type="checkbox"/> todos os dias	<input type="checkbox"/> muitas vezes	<input type="checkbox"/> raramente
--	---------------------------------------	------------------------------------

OS AVÓS FALAM O DIALETO ALEMÃO?

<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
------------------------------	------------------------------

SE FALAM, QUAL AVÔ OU AVÓ QUE FALA



Ivoti, 31 de outubro de 2007

PREZADOS PAIS E/ OU RESPONSÁVEIS

Eu, Noeli Maria Lazaretti Backes, aluna do Mestrado da UCS (Universidade de Caxias do Sul), estou dando continuidade ao trabalho sobre Bilingüismo - conversa e interação em sala de aula, sob autorização da SEMEC de Ivoti e acompanhamento da coordenadora pedagógica da escola.

Para tanto, a fim de dar continuidade ao trabalho preciso da autorização dos senhores pais e/ ou responsáveis para realizar algumas fotos e proceder algumas horas de gravações e filmagens em sala de aula, sendo que esse material apenas será publicado no trabalho em desenvolvimento, ressaltando que o mesmo será acompanhado pela coordenação e/ ou direção da escola. Saliento que essas fotos, gravações e filmagens ficarão arquivadas na escola.

Grata pela compreensão e colaboração.

Noeli Maria Lazaretti Backes

Destacar a autorização abaixo e devolver para a professora

AUTORIZAÇÃO

Eu.....pai e/ ou responsável , pelo aluno
(a).....

(série ou ano).....autorizo a realização de fotos, bem como gravações e filmagens para fins de estudos e desenvolvimento do trabalho da aluna do mestrado da UCS, Noeli Maria Lazaretti Backes.

Assinatura do pai e/ ou responsável