

EVENTOS DE LETRAMENTO EM UMA ESCOLA MULTISSERIADA DE
UMA COMUNIDADE RURAL BILÍNGUE
(Alemão/Português)¹

NEIVA JUNG
(UEM-PR)

ABSTRACT

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

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

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

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como local de pesquisa o município de Missal que se localiza no oeste do Paraná. Sua colonização iniciou no ano de 1963 quando ascendentes de alemães vindos de Santa Catarina e Rio Grande do Sul desbravaram suas matas em busca de melhores condições de vida. Os responsáveis por essa colonização foram bispos católicos da Diocese de Palmas, Jacarezinho e Toledo/PR. Esses, inicialmente, encarregaram um Padre diocesano que procurou por meio de publicidade em rádio, trazer pessoas dos dois estados, anteriormente citados, para colonizar estas terras. Mais tarde, a Firma Sipal Colonizadora deu continuidade ao processo de colonização em bases cooperativistas. Importante ressaltar que para adquirir essas terras haviam várias exigências, mas destacam-se duas que contribuíram de modo especial na

¹ Este assunto foi desenvolvido, sob o mesmo título e de maneira mais detalhada, na dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem - IEL/Unicamp.

formação da comunidade: como primeiro quesito, as pessoas teriam de ser de origem alemã; e, por segundo, teriam de ter como religião, o catolicismo. Em consequência disso, o município foi colonizado por pessoas de ascendência alemã egressas de colônias localizadas no extremo sul do Brasil.

Atualmente o município tem, aproximadamente, uma população de 10.000 habitantes, distribuídos entre a zona rural e urbana. Embora a principal fonte de renda seja a produção agrícola, o número de habitantes da “cidade”, contexto urbano, equivale às pessoas residentes nas vinte e oito comunidades rurais. Devido a uma política agrícola nacional que “ignora” o pequeno agricultor, tem-se no município uma crescente migração das pessoas das comunidades rurais para a zona urbana. Na comunidade rural que foi o foco desta pesquisa etnográfica moram cerca de 50 famílias e destas apenas 13 famílias têm filhos na escola primária do local. É relevante esta contextualização porque o número reduzido de crianças na comunidade determina que a classe funcione em regime multisseriado, ou seja, como há apenas dezoito alunos, esses devem estudar juntos, no mesmo período de aula com uma mesma professora.

A professora da classe mora na comunidade há mais de cinco anos e, além de suas funções diárias na escola, nos finais de semana participa como membro atuante na comunidade, sendo catequista, participando da liturgia dos cultos e missas, do Clube de Mães e Encontro de Damas (entidades das senhoras), bem como de outros eventos que regularmente acontecem na comunidade. Sua participação efetiva nos diversos lugares mostra que ela é reconhecida como um membro do grupo. Além disso, há outros fatores de proximidade: a professora domina a língua do grupo, o alemão, e tem uma história de vida similar a da maioria das pessoas da comunidade.

Ao ingressar na escola, a referida professora falava somente o alemão. Atualmente, conforme seu depoimento, *prefere falar o português*. Os registros, todavia, evidenciaram que realiza um uso constante das duas línguas. Na escola, como mostrar-se-á posteriormente, os usos realizados pela professora são determinados pela sua *cultura de ensinar* (cf. Feiman-Nemser & Floden, 1990).

Na comunidade, a professora usa a língua alemã nos mais diferentes locais, como clube, igreja, posto telefônico, casa dos familiares dos alunos e na própria escola. Neste último local, conforme depoimento dos pais, embora ela inicie as conversas em “brasileiro”, passa a usar o alemão no decorrer destas. Na sala de aula e no horário de catequese, os pais acreditam que faça uso do “brasileiro”. Note-se que para as pessoas da comunidade, bem como para a professora, o *brasileiro* é o português escrito. Não percebem uma diferença significativa entre o português escrito e o oral, este último apresentando-se de modo bastante singular pelo fato de que, além das características similares a outras variedades do português, tem traços provenientes do continuum alemão/português. **Note bem:** no trabalho, optou-se por apresentar essa variedade oral como língua, o *brasileiro*, uma vez que se trata de um português oral bastante singular que, em termos de usos e funções, equivale ao alemão na comunidade. O uso do português fica restrito ao material escrito. A partir disto, apresenta-se o contexto como multilíngüe.

A escola enquanto microcontexto desse macro, a comunidade, estará lidando com a realidade lingüística e cultural desse grupo, principalmente, por meio dos alunos. Dessa

forma, para conseguir apreender e descrever os significados culturais destes participantes da pesquisa, com suas particularidades, suas especificidades, ou seja, todo um conjunto de crenças e atitudes que, juntos, acabam por tornar essa classe tão distinta de outra, optou-se pela pesquisa do tipo etnográfica. Além disso, considerando a familiaridade da pesquisadora com o grupo, algumas crenças pré-construídas poderão dificultar a interpretação da realidade a partir dos significados culturais dos participantes. Nesse sentido, a triangulação de instrumentos de pesquisa, conforme recomenda a metodologia etnográfica, torna-se de suma importância. De acordo com Erickson (1984), *o pesquisador torna-se um membro participante da comunidade pesquisada, procurando através do uso de vários instrumentos de pesquisa documentar o não-documentado, isto é, desvendar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia dos participantes da pesquisa.*

O foco da pesquisa foram os eventos de letramento² que aconteciam na sala de aula. Ou seja, procurou-se verificar o uso das línguas na escola, mais especificamente, como acontece o ensino-aprendizagem em português de crianças inseridas em um contexto bilíngüe. Como essa aprendizagem acontece em todas as disciplinas, optou-se por observar os eventos de letramento. Nesse sentido, as perguntas de pesquisa foram as seguintes:

1. Como se constroem os eventos de letramento em língua portuguesa numa escola multisseriada de contexto bilíngüe (alemão/português)?

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

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

2. CARACTERIZANDO A ESCOLA MULTISSERIADA

Inicialmente, ao se considerar a realidade lingüística do município, explicitam-se opções realizadas desde o período da colonização. Ou seja, a língua da escola deveria ser a portuguesa, evidenciando uma política monolíngüe. Atualmente, como consequência, o ensino em português está presente nas escolas. Embora esta realidade exista, a língua do grupo, o alemão tem sido usada como instrumento de comunicação e não objeto de ensino na escola rural. Pois, quando usada na sala de aula, ocorre no sentido de auxiliar na resolução das atividades escritas em língua portuguesa.

Embora, provavelmente, a professora desconheça uma teoria de base referente ao modelo de ensinar que adota, mostra-se sensível com a realidade dos seus alunos. Neste modelo transparece a seguinte imagem de sala de aula: um evento sócio-cultural sujeito a normas e regras que determinam o seu funcionamento. Conseqüentemente, procura engajar os alunos nessa cultura escolar. Ou seja, esta professora construiu um modelo de ensinar a partir, segundo ela, *do que experienciou em sua iniciação escolar e profissional em classes multisseriadas inseridas em contextos bilíngües*, e isto se

² A partir do conceito de Heath (1983), considera-se no trabalho eventos de letramento todos os momentos que trazem um texto escrito como base. Tal texto pode estar integrado, naturalmente, de forma direta ou indireta, não havendo a necessidade de sua presença física no momento da interação.

mostrou funcional para esta classe multisseriada. Subjacente a este modelo está uma teoria não manifestada explicitamente para a professora.

A adoção deste modelo, entretanto, não acontece isento de conflito, pois se de um lado a professora se mostra sensível com a realidade do aluno, por outro, precisa seguir a orientação do órgão competente ao qual está veiculada, e este contempla um ensino em português. Em sua fala, então, como mostra o trecho a seguir, procura enfatizar que o ensino na escola acontece em português.

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

Essa fala da professora explicita as escolhas das línguas que realiza a partir de dois papéis que ocupa: 1º) de professora que assumiu o discurso do monolíngüismo; e 2º) de membro do mesmo grupo social ao qual pertencem as crianças. Ou seja, embora se identifique com o grupo, a professora precisa desempenhar seu papel como profissional da educação, e segundo este, o ensino deve ser em português. Nesse sentido, se apresenta uma contradição entre o Fazer e o Dizer desta professora.

Em sua prática diária, entretanto, tal contradição emerge poucas vezes. De um lado, ela está tão imersa na realidade da comunidade que, trabalha pelo menos, aparentemente, de forma tranqüila com as questões lingüísticas de sua classe. De outro, pelo fato dela ter clareza de que a Secretaria Municipal de Ensino espera que cumpra o planejamento com sucesso, e de que os pais esperam que as crianças consigam a aprovação ao final de cada ano letivo, procura organizar a classe e propor modelos que garantam isto.

Os fatores que determinam a organização desta classe multisseriada são: os alunos, com exceção da 4ª série, sentam em duplas e há a adoção de livro didático para os alunos nas disciplinas de Português, Ciências e Estudo Sociais. A partir disto, no primeiro modelo proposto pela professora, o de interação, há duas instâncias: a) da professora com os alunos - *a gente explica matéria prá eles e sempre tem aquele que entendeu um pouco melhor*; e b) de aluno para aluno - *ele ajuda o outro colega explicando a atividade que eles deverão completar*. O que parece se evidenciar com a proposição desses modelos é o fato de a professora se colocar como autoridade. Ela propõe e aceita esses modelos como aqueles capazes de levar tanto ela quanto os alunos ao sucesso esperado.

O outro modelo refere-se à prática pedagógica na qual a interação aluno-aluno parte das atividades que desenvolvem ao usar o livro didático. O uso deste livro não é um uso pelo uso, afirma a professora, ou pela praticidade e/ou comodidade que proporciona ao seu fazer pedagógico. A justificativa que apresenta tem como base dois aspectos da classe: 1º) por ser uma classe multisseriada com quatro horas de atividades diárias; e 2º) por ser praticamente impossível preparar atividades para todas as séries todos os dias. Dentro desta justificativa, a professora procura um livro que considera bom para auxiliar a sua prática. Seu conceito de bom livro didático exige do mesmo:

atualidade (no sentido de modernidade), trabalho com textos, criatividade e atividades variadas.

Esta realidade da classe multisseriada se mostrou muito eficaz, uma vez que, de acordo com as normas escolares, os alunos normalmente trabalhavam em pares e/ou grupos, momento em que podiam usar a língua alemã. Como para ser um membro competente na interação aluno-aluno nesse momento de trabalho em grupo havia a necessidade de conhecer as duas línguas (alemão e *brasileiro*), os alunos ingressantes monolíngües em *brasileiro*, muitas vezes, tornavam-se bilíngües na escola.

Torna-se relevante aqui apresentar o que se entende por bilingüismo. As definições de bilingüismo apresentadas na literatura pertinente têm sido propostas em termos de categorias, escalas e dicotomias, ou seja, definições relacionadas a fatores como proficiência, função e competência. Considerando, entretanto, que as habilidades dos bilíngües nem sempre são as mesmas em duas ou mais línguas, percebe-se que um conceito fechado não consegue explicar o bilingüismo, pois este apresenta características decorrentes da macroestrutura social. Um conceito baseado em competência, por exemplo, não é suficiente para explicar um bilingüismo no qual as duas línguas têm funções determinadas e diferentes dentro de um grupo.

Nesse sentido que, bilingüismo, neste trabalho, será considerado além da competência lingüística (Chomsky, 1965) e da competência comunicativa (Hymes, 1967) dos falantes, considerando também seu aspecto estratégico-discursivo (Gumperz, 1982), isto é, em que a competência do bilíngüe abrange a habilidade de interagir lingüisticamente com os demais membros do grupo e, principalmente, a habilidade de respeitar os papéis de cada uma das línguas, em seus usos, de acordo com a exigência dos ambientes já determinados pelo grupo até a identificação de pistas que determinam uma mudança de código, por exemplo.

Saville-Troike (1996:363), retoma a noção de competência comunicativa afirmando que essa *competência envolve o conhecimento não só de código de língua mas também do que dizer para quem, como dizer apropriadamente em cada situação. Envolve o conhecimento social e cultural esperando dos falantes para capacitá-los a usar e interpretar as formas lingüísticas*. Ao pensar nos alunos da comunidade rural, pode-se afirmar, que esses, para se tornarem membros competentes (cf. Saville-Troike), precisavam dominar, além das duas línguas (o *brasileiro* e o alemão), as normas implicitamente colocadas a respeito do uso destas línguas. Estas últimas, precisavam aprender na interação com os colegas. Nesta escola era aceito, por exemplo, pela professora que os alunos das séries iniciais fizessem uso do empréstimo em momentos não autorizados. Os alunos das séries mais avançadas, entretanto, precisavam usar o *brasileiro* e demonstravam que sabiam muito bem quando podiam usar a língua alemã, ou seja, eram considerados membros competentes e agiam como tal.

A mudança de código era uma estratégia que podia ser usada por todos os alunos. Observou-se, todavia, que os alunos encostados³ fracassavam nesse sentido, pois devido a dificuldade que um deles tinha com o *brasileiro*, não conseguia transitar de maneira

³ Alunos encostados são as crianças que freqüentam a escola sem terem sua matrícula efetivada. Eles são convidados pela professora para freqüentarem a escola um semestre antes de seu ingresso na 1ª série. É uma espécie de pré-escola, mas não há um reconhecimento oficial da mesma.

competente entre os dois sistemas gramaticais justapostos. Eram freqüentes os momentos em que este menino tornava-se alvo de pilhéria pelo fato de aparecer em sua fala arranjos que não “soavam” bem ao grupo. Para lidar com a justaposição de códigos, o falante não precisa somente dominar dois códigos, mas saber como isso é usado nas interações no grupo. Segundo Gumperz (1982), *na justaposição de códigos o que está envolvido, além de dois códigos, são regras que determinam preferências comunicativas dependentes do contexto, as quais precisam ser aprendidas no curso da interação.*

A partir disso, do ponto de vista desse teórico, pode-se falar em redes sociais, ou seja, trata-se de *uma maneira de ir além das categorias usuais de relações sociais e dar conta dos objetivos básicos interativos, modos de cooperação e comportamento relacionado a normas comunicativas.* Na classe multisseriada, estava estabelecida uma rede social porque as escolhas dos alunos por uma língua ou outra, a mudança de código, era determinada no curso da interação. Os alunos das séries iniciais servindo de chacota na classe eram evidências de que ainda precisariam aprender as normas que regulavam as escolhas lingüísticas, por exemplo, por meio de um contato face-a-face mais prolongado.

As normas definidas para a classe, por ser multisseriada, eram influentes na manutenção da língua alemã em sala de aula. Por conseguinte, os alunos encostados precisavam aprender a língua que poderiam usar, os modelos de participação na classe, enfim, as convenções verbais. Segundo Gumperz (1982: 43), (...) *para os de fora, a falta de conhecimento comunicativo pode servir como uma barreira que impede a aprendizagem e pode barrar o acesso a habilidades valorizadas.*

Grosjean (1982: 162) ao estudar minorias lingüísticas que procuravam aprender a língua e cultura do grupo dominante afirma: *O ajuste às duas culturas pode ser especialmente difícil para as crianças dos imigrantes. Vulneráveis aos coleguinhas e as influências de fora, elas podem encontrar-se em situações difíceis de não se tornarem capazes de assumir as duas culturas.* Na escola multisseriada, entretanto, a língua alemã, embora sendo a língua de um grupo minoritário, era usada durante o horário de lanche, início e término das aulas nas diferentes interações estabelecidas: professora-aluno, aluno-professora, aluno-merendeira, professora-merendeira e aluno-aluno. Estas são evidências desconfirmatórias de um uso exclusivo do *brasileiro* e português nesse contexto. Observemos, a seguir, como no contexto de sala de aula o uso da língua alemã é determinado por normas que, juntamente com as normas de interação, tornam os eventos distintos entre si.

3. EVENTOS DE LETRAMENTO

A triangulação das anotações do trabalho de campo e dos microeventos selecionados a partir dos registros em áudio e vídeo, evidenciou quatro eventos de letramento, a saber: **A hora de perguntar**, **Agora é para todos**, **Vamos avaliar** e **Und dann ein risquinho hier**. Permitiu, ainda, identificar as seguintes Estruturas de Participação nesses eventos na classe multisseriada: I, II, III, IV (cf. Philips (1972) com

as contribuições de Rech (1992) e Vieira-Abrahão (1996)). A análise estará centrada na aula foco, apresentando somente um trecho que caracteriza o evento 1 e o evento 4 uma vez que são estes dois eventos que predominam nas aulas.

Evento 1: A hora de perguntar

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

O primeiro trecho da aula de áudio do dia 29/08/96 caracteriza esse evento, conforme apresentado abaixo, em que a professora, falante primária, nomeia, em um primeiro momento, os alunos ouvintes; e num segundo momento, permite que se tornem falantes. Embora o evento de letramento tenha início a partir da solicitação de um aluno, é a professora quem determina se fala com um ou com todos. Ou seja, considerando tratar-se de uma classe multisseriada, faz parte das normas escolares da classe o trabalho em pares. A professora ocupa uma função de organizadora de atividades, realizando intervenções, com momentos de explicação, ao detectar a dificuldade de um ou mais alunos. E, geralmente, isso acontece nas disciplinas de Português e Matemática.

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

2. **Marcos**- É, foi morto

3. **P**- Então um outro fala

4. **Marcos**- [é]

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

De acordo com a subdivisão da Estrutura I, apresentada por Vieira-Abrahão (1996), identificou-se, mais especificamente, no evento **A hora de perguntar**, a Estrutura Ib. A professora concede o turno para um aluno da 4ª série, o qual torna-se

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

Identificou-se, na fala da professora, traços de facilitação, como a repetição que aparece em diferentes momentos como meio de levar os alunos a construírem significados da sua fala e, conseqüentemente, do conteúdo de gramática que eles precisavam “entender” para completar as questões do livro. O ponto de partida, na fala da professora, é o modelo apresentado pelo livro didático: *O Alce falou que estavam ali para decidir o que falar com Chiquinho*. Acontece a leitura desse modelo, e o que a professora parece procurar destacar, através do uso da mesma, é a formação do discurso indireto *Deu prá percebê que não era, que não é ele que falou isso? Alguém disse isso (...) 3. Então um outro fala 5. O outro, o outro fala isso que o grupo gritou. Um outro / né? E isso serve para formar o discurso indireto, uma outra pessoa, alguém outro está falando isso / sobre*. A questão de que seria uma outra pessoa, é ressaltada pela professora, ou seja, que o discurso indireto se formaria a partir dos comentários de outras pessoas sobre as ações realizadas.

Além da repetição, há outro traço facilitador da fala da professora que merece ser explicitado. O uso do *português* oral, do *brasileiro*, como meio para construção de sentido do texto escrito. Há uma monitoração e um desencorajamento por parte da professora em relação ao uso da língua alemã nesse evento.

Evento 2: **Agora é para todos**

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

Nesse evento de letramento a professora, falante primária, lança questionamentos para a classe como um todo. Qualquer aluno pode candidatar-se, como falante primário, para respondê-los, estabelecendo-se a Configuração Ia, apresentada por Vieira-Abrahão (1996). Não há por parte da professora um monitoramento de sua própria fala, pois, uma vez que se trata de um conteúdo baseado na realidade do aluno, a língua usada é o

brasileiro. A língua alemã, entretanto, não aparece na fala dos alunos ou professora, pois, nesse evento de letramento há uma proibição velada quanto a esse uso. Diz-se velada, pelo fato de a professora não precisar dizer isso aos alunos, mas todos sabem. Trata-se de uma questão da cultura escolar daquele grupo.

Evento 3: **Vamos avaliar**

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

Nesse evento a professora, falante primária, nomeia um aluno em particular ouvinte e falante primário virtual (Configuração Ic, cf. Vieira-Abrahão,1996). Os demais participantes da interação são ratificados ouvintes secundários. Nessa Configuração, foram observados alguns momentos conflitantes dos alunos encostados, pois parecia-lhes difícil compreender que precisavam aguardar para se tornarem falante e ouvinte primário.

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

Esse evento de letramento envolve pareamento espontâneo e/ou pareamento direcionado pela professora, no qual, geralmente, os alunos procuram construir os significados de alguma questão a que devem responder. As normas escolares, principalmente em relação ao uso das línguas, são menos rígidas nesse evento. Assim, por haver um uso efetivo da língua alemã, optou-se por apresentá-lo como **Und dann ein risquinho hier**, ou seja, o nome evidencia sua principal singularidade que é o uso do *alemão* na interação, com as especificidades desta língua, como por exemplo, a presença de termos do *brasileiro*.

Esse evento, no qual há um uso efetivo do *alemão* na escola, acontece quando os alunos trabalham em pares e/ou grupos. O trecho que caracteriza esse evento apresenta alunos da 4ª série trabalhando em pares, ou seja, embora não sentem juntos procuram resolver suas dúvidas em relação às atividades do livro com o colega a sua frente, ou com o mais próximo, uma vez que a professora se encontra atendendo outra série.

9. **Jorge**- Quero explicação // como faz isso aqui?

10. **Sérgio**- Isso, isto, ali tá escrito no discurso direto no discurso indireto.

11. **Jorge**- Uuum.

12. **Sérgio**- O Alce falou: estamos aqui para decidir o que faremos com o tigre. O Alce colocou

13. **Jorge**- nicht so schnell expliqiren (**não explique tão rápido**)

14. **Sérgio**- que estavam ali para decidir o que fariam com o tigre. Dann muss man hier (**Então você precisa escrevê aqui**) / um grup um grupo grit gritou: morte para o tigre. vamos

massacrá-lo. // Tem que explicá o resto também? // Um, um grupo gritou, nós mataremos o tigre, vamos, nós vamos massacrá-lo, muss man hier schreiben, (**você precisa escrever aqui**), und hier (**e aqui**) Dona tartaruga entrô na discussão, e concorda com o raposo, de forma alguma concordarei com a violência. Dona tartaruga muss dann hier hin schreiben, (**Dona tartaruga você precisa escrever aqui**) dona tartaruga, entrô na discussão, muss hier, (**precisa aqui**) e concor, nós concordamos com a, os raposos, de forma alguma concordaremos com a vio, com as violências. (barulho de nariz assoando)

15. **Jorge**- Tá loco isso ali!

16. **Sérgio**- Eu tava roncando né.(incomp.)

17. **Jorge**- Dann das schtik von gestern mitach / hat gestern die Neiva (pesquisadora) gesagt. (**Naquela parte na qual, ontem à tarde, a Neiva falou.**)

18. **Sérgio**- Ein bisschen? (**um pouco?**)

19. **Jorge**- Não, ein bisschen, ai, ai, ein dings errado gesagt. (**um pouco, ai, ai, naquelas questões onde se respondia errado**)

20. **Sérgio**- Estudos Sociais und (**e**) Ciências?

21. **Jorge**- Não! andere dings wo wier gestern weiss Du wo wier haben errada gesagt. (**outras questões nas quais nós ontem, sabe, naquelas que nós respondemos errada**) (//)

22. **Sérgio**- Nein, vamo, vamo / schreibe mal jets, vamo. (**Não, vamo, vamo (pausa) escreva agora, vamo**)

23. **Jorge**- Vamo escreve agora, vamo, agora.

24. **Sérgio**- Weisst Du jest wie mall muss jets mache. (**Agora você sabe como fazer**)

25. **Jorge**- Eu sei. (//)

26. **Sérgio**- Dann mache / dann mache! (**Então faça (pausa) então faça!**) (//)

Em termos de interação, pode-se afirmar que se estabelece uma relação mais simétrica. No trecho que caracteriza esse evento, o tópico inicial fica suspenso durante um período, no qual os participantes, os alunos, engajam-se num tópico que derivou desse primeiro, retomando posteriormente o tópico inicial. No início, turno 9 a 14, os alunos Jorge e Sérgio negociam as questões referentes a discurso direto e indireto, passando, no turno 15, a realizar comentários sobre outras questões que a pesquisadora teria trabalhado no dia anterior. Não há um entendimento a respeito destas questões (turno 15 a 21), assim, no turno 22, o aluno Sérgio retoma o piso primário.

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

Quanto a Jorge, ao solicitar a explicação (turno 9), procurou inicialmente monitorar a sua fala usando o *brasileiro*. Isso talvez tenha acontecido porque ele tinha conhecimento de que estava sendo gravado, e qualquer situação mais formal em sala de aula significa uma ameaça ao uso constante que realiza da língua alemã. A partir do turno 17, parece ter se distanciado da situação de observação, passando a usar

praticamente só a língua alemã. O tópico da conversa também passou a ser outro, pois tentou recordar, junto com seu colega, uma atividade na qual a pesquisadora teria lhes prestado auxílio. No caso dessa classe, é relevante considerar o piso conversacional, pois, de acordo com o modelo cultural de ensinar da professora, é preciso usar o *português/brasileiro* em eventos de letramento baseados em textos dos conteúdos disciplinares. O aluno que está freqüentando a escola há 7 anos, como é o caso de Jorge, provavelmente já assimilou esse modelo escolar. O que evidencia isso é o turno (23), no qual esse aluno passa novamente a fazer uso do *brasileiro*, para se referir às atividades escritas a que procuravam responder.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

Na classe, acontecem outros eventos de letramento que, ao serem apresentados, estarão respondendo à segunda pergunta de pesquisa, referente aos usos e funções das línguas na sala de aula. Todos os eventos estão amarrados às normas estabelecidas pela professora para a classe multisseriada. Ou seja, durante o trabalho em pares, entre os alunos, surgem eventuais dúvidas que os alunos devem procurar solucionar, primeiramente, na interação com o colega (par), e depois, como uma segunda tentativa, procurar outro colega da série. Somente como último recurso o aluno deve procurar o auxílio da professora. Quando isso ocorre, acontece o evento de letramento **A hora de**

perguntar e/ou o evento **Agora é para todos**, nos quais a professora se torna falante primária. O estabelecimento de um ou outro evento está preso à professora, ou seja, quando ela percebe que há uma dificuldade geral dos alunos da série em relação à atividade, então, ratifica todos como ouvintes primários, estabelecendo o último evento. Quando a dificuldade é considerada simples pela professora, então, explica somente para o aluno que solicitou o auxílio dela, acontecendo o evento **A hora de perguntar**. O uso do *alemão* é desencorajado nesses eventos.

Para a determinação dessas normas, que regem o uso das línguas em sala de aula, a professora, por um lado, provavelmente, considerou a orientação monolíngüe em *português*, e, por outro, a sua vivência bilíngüe. A partir dessa atuação da professora em relação à realidade lingüística da classe, estará sendo construída a resposta à última pergunta de pesquisa, ou seja: como professora e alunos lidam com as línguas em eventos de letramento em língua portuguesa. Primeiramente, é relevante apresentar que se observou uma contradição entre o Dizer e o Fazer dessa professora. Enquanto, de acordo com o seu Dizer, a língua efetivamente usada na classe multisseriada é o *brasileiro* (*português*); seu Fazer, evidenciou um uso efetivo do *brasileiro* (oral), do *alemão* (oral), e do *português* (forma escrita). Trata-se de uma contradição que pode ser entendida em termos de um conflito velado, ou seja, embora a professora não reconheça a variedade oral do português escrito presente em sala de aula, o uso das três línguas faz parte da realidade diária da classe. Pode-se afirmar, que essa contradição acontece quando a professora parece precisar justificar o seu trabalho na classe. Nesses momentos, afirma que a língua efetiva da sala de aula é o *brasileiro*, que no caso para ela, é o *português* escrito. Seu Dizer (atitude) parece ser resultado de sua crença sobre o seu papel em sala de aula, ou seja, como representante de um órgão público municipal, cabe a ela ensinar o *português*. Além disso, enquanto representante da comunidade e responsável pelo ensino-aprendizagem das crianças, precisa ensinar a língua da sociedade envolvente e dominante, que corresponde à língua (legitimada) da escola, o *português*.

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

A triangulação de registros também evidenciou que há uma grande dificuldade por parte dos alunos de construir o sentido de um texto escrito em *português*. As atitudes da professora, com o uso da fala facilitadora e o uso do *alemão*, são significativas para as crianças dessa comunidade multilíngüe. O texto escrito em *português*, a criança conhece na comunidade, antes do seu ingresso na escola, como algo destinado a ter um uso funcional. Além disso, no modelo de letramento que a maioria das crianças trazem de casa, a negociação de sentido do texto escrito é realizada em *alemão*. Assim, embora tragam a sua língua de casa para o evento de letramento **Und dann ein risquinho hier**,

isso não é garantia de acerto, de acordo com o que é proposto e esperado como “correto” pelo livro didático, porque os textos oferecidos pela escola são pouco significativos para elas. Além disso, o acesso a textos escritos em *português* estará praticamente restrito à escola, pois, na sua vida cotidiana, a criança continuará fazendo uso do *alemão*, e, em alguns casos, do *brasileiro* (tradição oral da comunidade). Dessa forma, observou-se que os alunos adotam a *estratégia de pareamento*, (Terzi, 1995) para resolução das atividades de interpretação, e uma tentativa de acerto e erro, para atividades metalingüísticas. Não acontece uma negociação na interação aluno-aluno a respeito do enunciado, porque há uma dificuldade acentuada de se distanciarem do texto escrito em *português*. Dessa forma, numa tentativa de acerto e erro, as crianças procuram resolver as atividades em pares. Essa dificuldade é mais acentuada nas séries iniciais.

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHOMSKY, N.(1978). *Aspectos da teoria da sintaxe*. Armênio Amado (org.) Coimbra: Sucessor.
- ERICKSON, F.(1984). What Makes School Ethnography ‘Ethnographic’? *Antropology and Education Quarterly*, 15/1: 51-55.
- FEIMAN-NEMSER, S. and FLODEN, R. (1990). The Cultures of Teaching. In: M. C. Wittrock. *Handbook of research on teaching*, Nova York: Macmillan Publishing Company: 505-524.
- GROSJEAN, François (1982). *Life With Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GUMPERZ, John J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HEATH, S.B. (1983). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HYMES, D. (1971). On communicative competence. In: J. Pride & J. Holmes (orgs.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin Books.
- PHILIPS, S. (1972). Participants Structures and Communicative Competence: Warm Spring Children in Community and Classroom In: C. Cazden, V. P. John, & D. Hymes *Functions of Language in the Classroom*. N. Y.: Teacher College Press: 370-394.
- RECH, M. D. (1992). O conflito de expectativas na interação em sala de aula. Dissertação de Mestrado. Florianópolis/SC: Universidade Federal de Santa Catarina.