

Carmen Grellmann Breunig
cbreunig@brturbo.com.br

“Eu tenho que falar alemão, senão eles choram!” Bilingüismo como pedagogia culturalmente sensível¹ “I must speak German, if I don’t, they cry!” Bilingualism as a cultural responsive pedagogy

RESUMO – Este estudo investiga se a alternância de código é empregada em uma primeira série, primeira etapa em um contexto bilíngüe e se constitui uma estratégia pedagógica culturalmente sensível. Para tal, foram feitos registros em vídeo e em áudio das atividades de sala de aula, regularmente, uma vez por semana, durante um semestre. As aulas são compostas por três grandes momentos, as atividades da hora da rodinha inicial, o trabalho nas mesas e a hora da rodinha final. Dentro da análise da interação, encontrou-se a ocorrência da alternância de código com a função primordial de manter o curso da interação (Auer, 1988) e, através disso, ser uma estratégia da pedagogia culturalmente sensível (Bortoni-Ricardo e Dettoni, 2001), proporcionando voz, vez e acolhimento a crianças provindas de uma realidade lingüística em que predomina o uso do alemão, em contraste com a exigência escolar de uso do português.

Palavras-chave: interação, alternância de código, pedagogia culturalmente sensível.

ABSTRACT – This research investigates if code switching is used in a first elementary school class, in a bilingual context and if it constitutes a cultural responsive pedagogic strategy. With that purpose, classroom activities were both video and audio taped, regularly, once a week, during the period of one semester. The classes are made up of three main moments: initial sharing time activities, activities developed at the tables and final sharing time activities. This analysis of interaction reveals the occurrence of code switching with the main function of maintaining the course of interaction (Auer, 1988) which is then interpreted as a strategy of cultural responsive pedagogy (Bortoni-Ricardo e Dettoni, 2001), giving voice and opportunity as well as welcoming the children who are from a different linguistic reality in which the use of German predominates, in contrast to the obligation of using Portuguese in the school.

Key words: interaction, code switching, cultural responsive pedagogy.

Introdução

O ingresso na escola parece fazer parte, há séculos, da vida das pessoas, como algo que tem de ser enfrentado. Pode, porém, produzir marcas profundas no indivíduo, tanto positivas quanto negativas, de acordo com o acolhimento que a instituição educacional proporciona. Uma das adaptações é a que se refere à linguagem escolar. Se essa já é algo novo, o fato de ter de freqüentar e adaptar-se a um ambiente diferente do familiar, com outros rituais, outras estruturas participativas (Philips, 2002) sem dominar ou até mesmo sem conhecer a língua usada na escola, merece ser repensado. A partir dessa premissa, de experiências pessoais e aspectos que chamaram minha atenção em observações de ambientes escolares em comunidades bilíngües, apresento estudos anteriores que me inspiraram a instigar a reflexão sobre o bilingüismo como uma pedagogia culturalmente sensível.

Pedagogia culturalmente sensível

O estudo de Bortoni (1994) inspirou o presente trabalho, principalmente por abordar que o código trazido de casa pelos alunos, é divergente do empregado no ambiente escolar. Bortoni (1994), a partir das considerações feitas em relação à alternância de código, definida por ela pela apresentação de traços de português mais padrão e menos padrão, chegou à identificação de diferentes formas de intervenção em sala de aula: mais construtivas, preservando a auto-estima dos alunos, e menos sensíveis às características culturais e psicológicas do aluno.

Erickson (1987) discute primordialmente duas explicações para o sucesso e/ou fracasso escolar de alunos oriundos de uma minoria lingüística: a primeira, orientada sociolingüísticamente, surgida, segundo Erickson (1987, p. 336), nos anos 1960, defende, como fator negativo, a diferença cultural no estilo comunicacional entre profes-

¹ Agradeço à Profa. Dra. Ana Maria Stahl Zilles pelo incentivo, pelo desprendimento e dedicação durante a orientação da dissertação de mestrado, e especialmente, pela leitura atenciosa do presente artigo.

sor e alunos; outra, apresentada por Ogbu (1978a, 1982, *in* Erickson, 1987, p. 336), em que a causa do fracasso escolar estaria fora da escola, isto é, no mercado de trabalho. O aluno não vê perspectiva de o estudo proporcionar oportunidades para ele crescer profissionalmente.

A explicação sociolinguística, segundo Erickson (1987, p. 336), é atribuída a fatores internos à escola que têm um papel importante no baixo rendimento e moral dos alunos de grupos étnicos ou de *background* cultural minoritários, de classe socioeconômica baixa. A diferença na forma de falar e ouvir entre a rede de comunicação² dos alunos e dos professores leva a problemas de comunicação e desentendimentos em sala de aula.

A segunda explicação, segundo Erickson (1987, p.341), conecta o pensamento e a ação individuais com a situação do indivíduo na escola local e no nível social, bem como na sociedade como um todo e na economia política. Os fatores externos, que o aluno traz de seu meio social, e as suas expectativas em relação à melhoria que a escola pode lhe proporcionar frente ao mercado de trabalho são fatores importantes para o sucesso ou fracasso escolar.

De fato, Erickson (1987, p. 345) conclui que as duas posições apresentam lacunas e, por outro lado, se complementam, pois de nada adianta ocorrer uma adaptação cultural em sala de aula, se não há uma mudança social e vice-versa, isto é, deve-se olhar para dentro e para o entorno da escola.

Piestrup (1973, *in* Erickson, 1987, p. 346–347) analisou classes primárias em que, predominantemente, crianças negras oriundas de famílias de trabalhadores estudavam com crianças brancas, predominantemente pertencentes à classe média. A autora conclui que, naquelas classes, de crianças brancas e negras, em que a professora sancionava negativamente o uso do inglês vernáculo falado entre os negros, ao final do ano, as crianças negras falavam mais dialeto do que no início do ano. Por outro lado, nas classes em que não havia tal sanção, ao final do ano, as crianças negras estavam usando em sala uma variação do inglês mais próxima ao padrão.

Em se tratando de séries iniciais, Erickson (1987, p. 355) acredita ser a pedagogia culturalmente responsável a mais apropriada, pois é um esforço por parte da escola para reduzir as dificuldades de comunicação entre professores e alunos, cultivar a confiança e prevenir os conflitos que passam de mal-entendidos interculturais a lutas identitárias negativas entre os alunos e seus professores. Erickson acrescenta que a pedagogia culturalmente responsável é apenas “uma peça de um grande quebra-cabeça” (Erickson, 1987, p. 355), mas representa uma opção

para os professores que desejam, através da reflexão sobre sua prática, melhorar as chances de aprendizagem de seus alunos e a sua própria vida profissional.

Terzi (2001) fez um estudo direcionado para a aprendizagem da leitura com três crianças, que, segundo as professoras, não tinham “cabeça para o estudo” e que “mais cedo ou mais tarde abandonariam a escola” (Terzi, 2001, p. 10). Os dados resultantes do estudo revelam que, na escola, o professor não respeita o aluno como alguém que tem algo a dizer e a contribuir no processo do ensino-aprendizagem e parte de pressupostos comuns a todas as crianças sobre o desenvolvimento linguístico e a exposição à escrita.

Bagno (2002, p. 21) aponta para a importância das características do próprio sistema escolar, em que a língua usada nas escolas e na sala difere da usada no lar. Ele diz, portanto, que explicar o fracasso ou sucesso da criança a fatores como proveniência social ou inteligência individual é bastante simplista.

Terzi (2001, p. 22) critica a falta da busca de um maior grau de intersubjetividade por parte do professor, em termos de ouvir e conhecer melhor o que o aluno traz para a escola. A autora introduz o termo “valoração” como importante fator no engajamento do aluno. Terzi (2001, p. 24) entende como “valoração” que aquilo que está sendo ensinado deva ter um valor, deva ter um sentido tanto para quem ensina como para quem aprende. É esse sentido que faz com que os participantes considerem que vale a pena se engajar na interação na sala de aula.

Considera, também, para que a aprendizagem se dê na interação adulto-criança, o fator “afetividade”. Terzi (2001, p. 24) define “afetividade” não como demonstração de carinho, mas como confiança e respeito mútuos. Ela diz:

confiança do aluno em que o professor está interessado em seu progresso e que buscará os meios necessários para ajudá-lo em seu desenvolvimento; confiança do professor em que o aluno deseja aprender e que, portanto, oferecerá um feedback contínuo para que o adulto possa adequadamente direcionar sua prática. A confiança mútua pressupõe o respeito mútuo: respeito do professor para com o aluno como ser humano, o conhecimento que traz consigo, sua maneira de aprender, seu ritmo de aprendizagem; respeito do aluno para com o professor como aquele que sabe mais e que, como tal, está em condições de orientar o processo ensino-aprendizagem (Terzi, 2001, p. 24).

Terzi (2001), em seu estudo, através da “valoração”, da “afetividade”, da construção da intersubjetividade na relação professor/aluno e através do conceito de ZPD³, apresenta um exemplo prático de como a sensibilidade em

² Segundo Erickson (1987, p. 337) “as redes de comunicação são conjuntos de pessoas que se associam e que compartilham concepções comuns sobre o uso e o estilo de comunicação apropriados”.

³ Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito cunhado por Vygotsky. A definição a seguir é de Lantolf e Appel (1994, p. 10): “É a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela solução independente de problemas e o nível do desenvolvimento potencial determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outros pares mais capazes”.

relação ao que o aprendiz já sabe pode determinar que ele se desenvolva ou não e de que forma. Ela diz que a observação da expressão não-verbal (Terzi, 2001, p. 23) tornou-se muito importante, pois serviu, muitas vezes, para apontar o grau de compreensão obtido pelas crianças na leitura individual, a aceitação das tarefas, o interesse e, principalmente, as vacilações das crianças, fornecendo, assim, dados para o direcionamento das atividades.

A autora tomou, em grande parte, para o desenvolvimento do seu estudo, a teoria de Vygotsky, da aprendizagem mediada. Um dos aspectos destacados pela teoria de Vygotsky é o fato de, na troca com outros sujeitos e consigo próprio, vão sendo internalizados conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se, portanto, segundo Terzi (2001, p. 77) de um processo que caminha do plano social - relações interpessoais - para o plano individual interno - relações intra-pessoais.

O estudo de Terzi (2001) demonstra que as crianças realmente aprenderam a ler, mas foram reprovadas na escola. Isso nos leva a refletir sobre o papel da escola e sobre a inversão dos valores: os alunos continuam à mercê da escola em vez de a escola se aproximar das necessidades deles, pois ela existe para os alunos, e não vice-versa.

Zilles (no prelo, p. 2) ao falar sobre os mitos presentes em torno da língua falada no Brasil, diz acreditar que o reconhecimento da realidade lingüística da qual os alunos provêm, por parte da escola, permite uma compreensão melhor das dificuldades dos alunos diante da tarefa de aprender a língua padrão e propicia ao professor que desenvolva uma atitude de respeito ao aluno enquanto pessoa.

Esse entendimento e respeito propostos por Zilles caminham para uma pedagogia culturalmente sensível, conforme proposto por Bortoni (1994) e Erickson (1987). Zilles (no prelo, p. 2) propõe uma concepção de língua que não se restrinja a privilegiar uma única variedade como a única certa, mas que reconheça, na prática diária dos falantes, que a variação é a regra, no sentido de constante flexibilidade no uso dos recursos lingüísticos em busca de intercompreensão, da sintonia entre interlocutores, do ajuste às situações em que as pessoas se encontram e das formas mais adequadas de alcançar seus propósitos comunicativos e suas representações sociais.

Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001, p. 102) apresentaram resultados de estudos e experiências que demonstram a presença de uma pedagogia culturalmente sensível, mesmo que as ações das professoras observadas sejam resultantes, prioritariamente, da intuição destas, e não da formação recebida. As autoras, procurando mostrar que a escola precisa tornar-se culturalmente sensível para lidar competentemente com a variação lingüística e cultural dos alunos, sugerem a observação do seguinte:

aproveitar as experiências e vivências que as crianças trazem consigo, reproduzindo padrões interacionais que lhe são familiares; respeitar as peculiaridades; desenvolver re-

ursos que façam a distinção entre eventos de oralidade e de letramento; implementar estratégias de envolvimento, permitindo que a criança fale, ratificando-a como falante legítimo; acolher suas sugestões e tópicos; incentivá-la a manifestar-se, fornecendo-lhe modelos e estilos monitorados da língua e mostrando-lhe como, quando e por que usar esses estilos (Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001, p. 102).

Para o presente trabalho, a partir das definições de Erickson (1987) e das conclusões de Bortoni (1994), bem como das concepções de Zilles (in prelo) e de Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001), as funções da alternância de código são analisadas em busca de uma constatação ou não de que essa seja uma estratégia pedagógica culturalmente sensível. Não a chamarei de culturalmente responsável, mas sim culturalmente sensível, por atentar ao que Bortoni (1994) concluiu, de que os padrões de alternância de código e de intervenções dos professores estão associados a estratégias intuitivas que estes desenvolveram com base em seu sistema de crença sobre letramento.

Geração de dados e participantes do estudo

O estudo em questão é parte de uma análise maior e mais detalhada de dados gerados para a dissertação de mestrado redigida por mim e orientada pela Prof^a Dr^a Ana Maria Stahl Zilles, cujo título é “A alternância de código como pedagogia culturalmente sensível nos eventos de letramento de um contexto bilíngüe”. O seu foco é a interação entre os alunos da primeira série, primeira etapa, e a professora da classe. A identificação dos participantes alunos será feita por um nome próprio, pseudônimo, com o objetivo principal de preservar a identidade. As outras interações observadas com o professor de Educação Física e com a professora da biblioteca servirão apenas para a triangulação.

A escola lócus do estudo chama-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Castelo Branco e está localizada em Boa Vista do Herval, localidade distante 5 km do centro de Santa Maria do Herval, distante 75 km de Porto Alegre. É um município colonizado, prioritariamente, por imigrantes alemães, originários, segundo Knorst (2003), da região agrícola do Hunsrück. Trata-se de uma comunidade bilíngüe, em que as pessoas revelam uma atitude de identificação com o uso do alemão, chegando a naturalizar esse fato como próprio de seu modo de ser.

Das 18 crianças participantes do estudo, duas não nasceram na região: uma menina, Marta, e um menino, José. Essas duas crianças também são as únicas na turma que não falam alemão. Marta veio de Três Passos (comunidade do RS, distante da região). O pai de Marta sabe alemão, mas a mãe não. Por isso, a língua de interação em casa é o português. O pai inclusive comentou, em entrevista concedida à pesquisadora, que, às vezes, ela vem com alguma palavra em alemão que ouviu na escola e quer saber o significado. José nasceu em Canela e é criado pelos avós maternos, que não sabem alemão. O pai sabe alemão, mas a convivência é rara.

Das outras 16 crianças, três não sabiam português ao ingressarem na escola e 13 falam português e alemão. Apenas duas crianças moram no centro da localidade de Boa Vista do Herval, onde se localiza a escola. Todas as outras vêm com transporte escolar. A idade média das crianças é de seis anos completos ou a serem completados no ano de realização do estudo (2004).

Nas primeiras duas observações havia mais uma menina, que era a mais nova da turma, que chorava muito⁴. Embora procurasse lhe dar atenção redobrada, a professora, para cumprir seu papel, conforme registro de sua declaração em meu diário de campo⁵, deve dar atenção a todos, pois para todos é um início diferente e difícil. Na minha terceira observação de aula, perguntei pela menina, e a professora disse que ela iria voltar no próximo ano, pois ainda era muito pequena⁶.

A geração de dados constou de visitas periódicas à escola, a fim de observar, gravar e filmar a interação em aula e os trâmites que fazem parte do dia-a-dia da escola, presença em reuniões de pais e visitas a algumas famílias. A primeira observação foi realizada no dia 26 de fevereiro de 2004 e a última, no dia 19 de julho de 2004. Ao todo foram vinte tardes de aula observadas, todas na segunda-feira.

Nosso procedimento para descobrir a estrutura constituinte das ocasiões consiste essencialmente em fazer julgamentos do tipo *igual/diferente* e *antes/depois*, tendo por base o decorrer do tempo real da interação (Erickson e Schulz, 2002, p. 225).

Opetei, para a análise específica das interações em duas atividades de aula⁷, a hora da rodinha inicial e o início do trabalho nas mesas, pois são as mais constantes e há maior possibilidade de validação dos dados, devido à qualidade do vídeo e do áudio. Outro fator é, visto que a organização social e os objetivos são diferentes nessas duas atividades, analisar o curso e o significado da alternância de código em uma atividade mais social e menos instrucional, a hora da rodinha inicial, doravante HRI, e em uma atividade mais instrucional e mais centrada no letramento, o trabalho nas mesas, doravante TBM.

Para a análise e seleção dos dados, o presente trabalho tem como base os procedimentos adotados por Erickson e Schulz (2002, p. 226-233), chamados de estágios da análise de videoteipes.

Interação com a presença de alternância de código

Para chegar a uma análise das interações nos eventos, procurei, seguindo as orientações de Erickson e Schulz (2002), primeiramente, olhar as atividades que compunham o dia-a-dia das crianças em aula e estavam registradas em vídeo.

Percebi que, em alguns momentos, a professora respondia e atendia em alemão, não só às crianças cuja língua predominante é o alemão, mas também às que sabiam bem o português. Em outros momentos, ela respondia em português, mas, se o aluno insistisse no alemão, ela mudava de código. Essa é uma descrição bem superficial das primeiras observações, mas que começa a delinear o que a pesquisa busca: verificar o que está acontecendo em termos de ação através da língua quando ocorre ou é evitada a alternância de código.

Verifiquei que ocorre alternância em todas as atividades em que a professora de série atua e, também, na hora da biblioteca. Da mesma forma, observei que a alternância se faz presente nas interações entre os alunos em todas as atividades. Consta-se, portanto, a presença de um “bilingüismo natural”. Segundo Heye (2003) este conceito foi introduzido por Weiss (1959) no contexto de aquisição da linguagem e compreende o imediato uso ativo e passivo de duas línguas, sem necessidade de tradução. Para Weiss, a L2 é adquirida automática e acumulativamente com a L1 por meio natural, de modo que o ambiente pode ser vivenciado em ambas.

Considero, para a análise, a alternância do alemão para o português, pois a língua instituída como oficial na interação escolar é o português. Analiso, porém, a correspondência que as falas em alemão recebem, isto é, se são correspondidas em alemão, em português, ignorados ou criticados. Toda vez, portanto, em que se falar em turno com alternância, sem especificar que é para o português, subentende-se do português para o alemão.

Tabela 1. Línguas dos alunos.

Alemão			Alemão e português						Português								
Luiz	Davi	Marcos	Carlos	Joana	Milton	Ana	Sandra	André	Vasco	Rita	Jaques	Bruna	Carol	Dóris	Jamile	José	Marta
♂	♂	♂	♂	♀	♂	♀	♀	♂	♂	♀	♂	♀	♀	♀	♀	♂	♀

⁴ Outro menino (Luiz) também chorou.

⁵ Do dia 01.03.2004

⁶ Diário de campo do dia 08.03.2004.

⁷ Será usado o termo “atividade”, pois é a forma como a professora observada define os momentos da aula.

Logo no primeiro dia de observação, que não gravei em vídeo, apenas em áudio, ocorreu algo muito interessante no início da aula de Educação Física, às 13h e 10 min. Estava um dia muito quente e a aula era dada em uma quadra de cimento, ao sol. O segmento transcrito abaixo pertence aos primeiros momentos de observação e, portanto, de contato com os alunos, pois a primeira atividade de segunda-feira à tarde é a aula de Educação Física.

Eu sentei perto da quadra para observar e tentar gravar a aula. Alguns alunos, achando que eu tinha água, vieram em minha direção. Como pode se perceber logo na linha 01, a aluna Sandra se dirige a mim em alemão, como se isso fosse algo natural. Identifico-me, no segmento abaixo, na participação da interação, como pesquisadora.

Segmento 1. Transcrição da fita de áudio. 26.02.2004 [duração: 00:01:43]⁸.

01	Sandra	(Deine) Noma? (<i>Teu</i>) nome?			
02	Pesq	Ich? (.) <u>Carmen</u> . <i>Eu?</i> Carmen.			
03		(0,2)			
04	Sandra	(Hoscht keen Wassa?) (<i>Tu não tens água?</i>)			
05	Pesq	Kein Wasser, nein. <i>Nada de água, não</i>			
06	Sandra	Hã?			
07		(0,1)			
08	Pesq	Kein Wasser, né? <i>Nada de água, né?</i>			
09	Sandra	Não, (ich) will Wasser hon. <i>Não, eu quero água.</i>			
10	Pesq.	Willst du Wasser? (.) Aber der Professor lässt nicht. <i>Queres água? Mas o professor não permite.</i>			
11		(0,2)			
12	Pesq.	Willst du Wasser ham? <i>Queres água?</i>			
13		(0,2)			
14	Pesq	Nachher. <i>Depois.</i>			
15		(0,3)			
16	Sandra	Es is hei::b. <i>Está quente</i>			
17		(0,2)			
18	Pesq	°Es is heib.° <i>Está quente.</i>			
19		(0,3)			
20	Pesq	Ihr misst dot spie::la. <i>Vocês têm de brincar lá.</i>			
21	Sandra	Wa::s? <i>O quê?</i>			
22	Pesq	Spiela dot. Fussball spiela. <i>Jogar lá. Jogar futebol.</i>			
23	Sandra	°ahã°. () (wie) tust du net richtig varzähla?			
				() (Como) que tu não conversas direito?	
24				(0,2)	
25	Sandra	Hã?			
26	Pesq	Ich? >Kann net richtig< verzähla? <i>Eu? Não sei conversar direito?</i>			
27	Sandra	(na)			
28	Pesq	Ne::? <i>Não?</i>			
29		(0,2)			
30	Pesq	Und- e português tu fala? <i>E</i>			
31		(0,1)			
32	Pesq	Fala?			
33	Sandra	Deut::sch <i>Alemão</i>			
33	Pesq	Deutsch? (.) E português? <i>Alemão?</i>			
34		(0,5)			
35	Pesq	Wie heißt du noch? (.) Wie ist dein Na[me?] <i>Como tu te chamas? Como é teu nome?</i>			
36	Sandra				[Sandra Knorst.
37	Pesq	Sandra::?			
38	(?)	(?)			
39	Pesq	Und du? <i>E tu?</i>			
40	Doris	°Doris°			
41	Pesq	Wie? <i>Como?</i>			
42	Doris	Do::ri::s.			
43		(0,1)			
44	Pesq	Doris, ahã::			
45		(0,2)			
46	Pesq	Ahã::			
47		(0,1)			
48	Pesq	Und du? <i>E tu?</i>			
49	Davi	Davi.			
50	Pesq	A:: Davi::			
51		(0,2)			
52	Pesq	Und du? <i>E tu?</i>			
53	Miltom	°Miltom Schmitz°			
54	Pesq	Miltom::?			
55	Miltom	Schmitz			
56		(0,2)			
57	Pesq	Ahã. (.) Spielst du kein Fussball, Miltom? <i>Tu não jogas futebol, Miltom?</i>			
58		(0,1)			
59	Pesq	Ne? <i>Não?</i>			
60	Miltom	Ich (ruha) bisschen. <i>Eu (estou descansando) um pouco.</i>			
61	Pesq	[Hã?			
62	Sandra	[(Du kannst) net richtig varzehla wie ich. <i>(sabes) não conversar direito como eu.</i>			
63		(0,1)			
64	Pesq	Nee::, ich kann net richtig °verzehla.°			

⁸ Normas para transcrição adotadas seguem a tabela elaborada pelo Grupo de Pesquisa Interação Social e Etnografia (ISE), do Instituto de Letras da UFRGS, coordenado pelo professor Pedro M. Garcez, a partir de Atkinson *et al.* (1984).

65	Sandra	<i>Não, eu não sei conversar direito.</i> Für was? <i>Por quê?</i>
66	Pesq	Ich verzehle ein bisschen anders. Eu converso um pouco diferente.
67	Sandra	Hã.
68	Pesq	Aber kannst du mich verstehn? Mas tu consegues me entender?
69		(0,1)
70	Pesq	Ja? (.) Dann is es gut.[Hã? Sim? Então tá bom.
71	Sandra	[Ein bisscha net. <i>Um pouco não.</i>
72	Pesq	Ein bisscha net? (.) Hähã? <i>Um pouco não?</i>

Como eu falo alemão padrão, procurei interagir em alemão e, à medida que a interação avançava, tentei aproximar o meu alemão à variedade falada por Sandra. Fui surpreendida com a observação da menina na linha 23, quando ela me questiona sobre o fato de eu não saber falar adequadamente. Eu parecia não querer compreender a colocação dela, isto é, não crer no que eu estava ouvindo, pois, visto que eu sou professora de alemão, como eu não saberia falar em alemão? Essa surpresa está expressa no reparo que faço na linha 26 e novamente na linha 28, após ter recebido uma resposta negativa, isto é, Sandra reitera sua posição.

Procuro, então, seguir a interação, perguntando pelos nomes dela e dos outros alunos presentes, mas qual a minha surpresa? Na linha 62, Sandra volta a insistir que eu não sei conversar em alemão adequadamente e eu digolhe na linha 63 que falo de uma forma diferente. Ela aceita a minha explicação na linha 64.

Isso me fez refletir sobre o valor e o prestígio que a variedade de alemão que a comunidade fala tem para os membros da própria comunidade. Para Sandra, o modo como as pessoas de sua comunidade falam alemão é o correto. Ela ainda vê as outras maneiras, a minha, por exemplo, como uma “fala com problemas”. Percebe-se, nesse episódio, que as crianças, mesmo sabendo que na escola é falado o português, ainda usam a variedade do lar e essa tem prestígio entre eles. Se alunos como Sandra forem introduzidos na escola por uma pedagogia culturalmente sensível, eles manterão sua auto-estima, sua identidade, o que, conforme proponho no presente trabalho, contribuirá para o seu sucesso escolar.

Na dissertação mencionada acima, foram transcritas e mapeadas todas as ocorrências de alternâncias de código na “hora da rodinha inicial” e no “trabalho das mesas”, para, posteriormente, identificar as funções e interpretar o que está acontecendo no momento da alternância.⁹ A partir disso, são explicadas

detalhadamente transcrições em que se encontram episódios típicos para cada função relevante das alternâncias de código encontradas.

Para interpretar informações sociais, interacionais, discursivas e outras, sinalizadas através da alternância de código (cf. Alvarez-Cáccamo, 1990), foram estipulados dois focos de atenção. Portanto, os critérios para definição de ocorrências relevantes serão basicamente dois: a) a frequência do tipo de alternância nos segmentos transcritos; b) as funções da alternância de código apontadas pelos teóricos (Auer, 1984; Gumperz 1982; Bloom e Gumperz, 2002; Poulisse, 1997) resultantes de estudos anteriores.

O número de turnos que contêm alternância de código foi mapeado nas transcrições, separados por data e atividade em que ocorreram (HRI ou TBM). Procurei, além de verificar o número total, verificar quem iniciava o turno com alternância e, no caso do início partir de um(a) aluno(a), registrar como e por quem foi correspondido, conforme tabelas abaixo:

A partir das tabelas gerais apresentadas (Tabelas 2 e 3), verifica-se que ocorrem muito mais turnos com alternância na hora da rodinha inicial (158 no total) do que no trabalho nas mesas (40 no total). Percebe-se, também, que o número de turnos com alternância de código iniciados pela professora é oito vezes inferior na atividade TBM, com sete ocorrências, em relação à atividade HRI, com 56 ocorrências.

Portanto, na atividade TBM, de caráter mais institucional, devido ao alinhamento mais assimétrico da professora (Rech, 1996; Bortoni, 1984; Cajal, 2001) e pela sua preocupação em ensinar algo, com presença mais frequente da estrutura tripartite (Cazden, 2001), ela usa predominantemente português. O número de alternâncias iniciadas pelos alunos também caiu consideravelmente, isto é, para um terço apenas.

A partir dos dados gerados, foram elaborados dois gráficos para verificar o curso da correspondência da professora aos turnos com alternância de código iniciados pelos alunos na HRI e na TBM (Figuras 1 e 2).

Tanto no primeiro gráfico (Figura 1), correspondente à HRI, quanto no segundo (Figura 2), correspondente ao TBM, percebe-se a mesma postura da professora: nos primeiros dias mapeados ela corresponde mais em alemão, reduzindo a correspondência em alemão a uma ocorrência nos últimos dias. No que diz respeito à correspondência em português, ocorre o inverso. Percebe-se que ao longo do semestre ela não deixa de atender aos turnos iniciados em alemão, contudo passa a correspondê-los em português. Essa mudança por parte da professora pode ser interpretada como uma estratégia

⁹ Alguns momentos de ocorrência de alternância entre alunos foram registrados nas transcrições, mas por questões de inteligibilidade não foram transcritos.

gia de pedagogia culturalmente sensível: no início se aproxima mais da língua que os alunos trazem do lar, da língua na qual eles se sentem seguros e que entendem melhor. Ao longo do semestre introduz gradativamente o português.

No dia 22 de março, aparece um pico na ocorrência da correspondência de alternâncias de código, o que se deve à primeira entrevista feita pela professora aos alunos para o presente trabalho¹⁰. Nas transcrições, pode-se verificar que, se um(a) aluno(a) demorasse a respon-

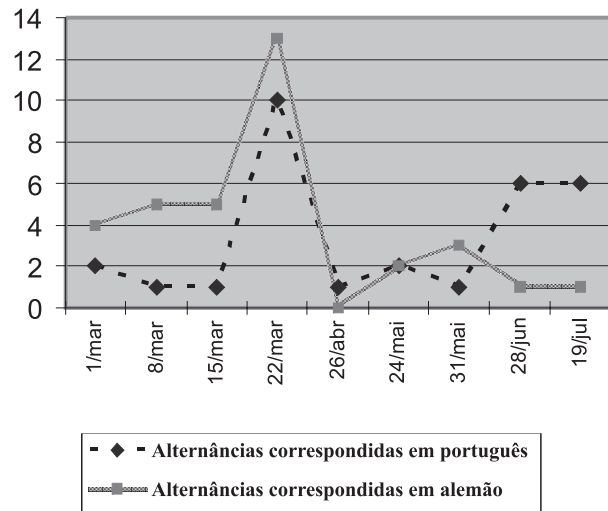


Figura 1. Curso de correspondência às alternâncias pela professora na HRI.

der, a professora julgava que ele(a) não estava entendendo, ou queria que ele(a) falasse mais, correspondia os turnos com alternância e iniciava muitos turnos em alemão. Percebe-se o uso da alternância de código com a função de manter o curso da interação (Auer, 1988) e nessa manutenção, mostrar aproximação (Blom e Gumperz, 2002).

Ao analisar as tabelas do número de ocorrências de alternâncias dia após dia, percebe-se que na atividade TBM as alternâncias ocorrem, primordialmente, no segundo evento e no terceiro evento, isto é, quando a professora já explicou o trabalho, e alunos que não entenderam ou têm dúvidas em como realizar a tarefa, perguntam em alemão, conforme segmento a seguir.

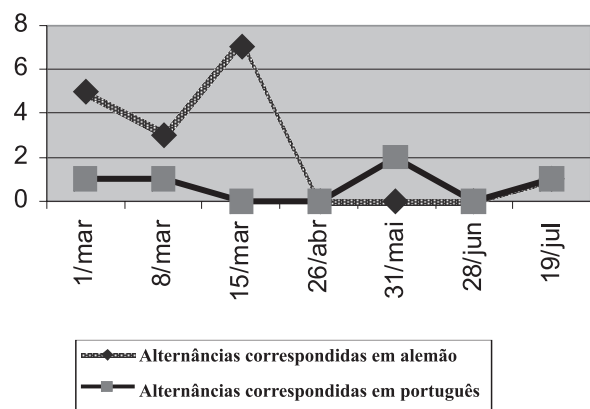


Figura 2. Curso de correspondência às alternâncias pela professora na TBM.

Tabela 2. Número total de ocorrências de alternância de código na HRI.

Total de ocorrências de alternância de código HRI		158
Total de ocorrências de alternância de código iniciadas pela professora		56
Total de ocorrências de alternância de código iniciadas pelos alunos		102
	Pela professora	Pelos alunos
a. correspondidas em alemão	34	18
b. correspondidas em português	31	1
c. ignoradas	10	1
d. criticadas/ rejeitadas	12	-

Tabela 3. Número total de ocorrências de alternância de código no TBM.

Total de ocorrências de alternância de código TBM		40
Total de ocorrências de alternância de código iniciadas pela professora		7
Total de ocorrências de alternância de código iniciadas pelos alunos		33
	Pela professora	Pelos alunos
a. correspondidas em alemão	16	6
b. correspondidas em português	5	3
c. ignoradas	3	-
d. criticadas/ rejeitadas	-	-

Segmento 2. TBM- CD 4 – Segmento 5. 01.03.04 [08:24-08:36].

01	Marcos	(Wie) Was (.) wed , wed dot gemacht? (Como) O que é , é feito lá?
02	Rose	Ja, host net uffgepasst? Sim, não prestate atenção?
03		(0,2)
04	Rose	Ja, (.) musst () mehr spielen, dann wesch du's net. Sim, tens que brincar mais, en tão tu não sabes.
05		(0,4) ((Professora dá pedaços de papel higiênico para cada aluno))
06	Rose	Isso aqui::, é pra limpar os dedinhos.

Esse episódio ocorreu na segunda semana de aula, primeira aula filmada. A professora tinha explicado em português o que fazer com as tintas. Marcos não prestou atenção, pois ainda entendia pouco português e ocupou-se com os pincéis que estavam sobre a mesa. Esperou parar a explicação em português, para, então, perguntar em alemão. A professora reage em alemão, mas o repreende, em vez de retomar a explicação.

Ao contrário da HRI, na atividade do TBM, a professora evita explicar em alemão. Dos sete turnos iniciados em alemão por ela, quatro são repreensões, porém, interessantemente, não ocorre nenhum turno de crítica ou rejeição ao uso direto do alemão.

Já na atividade HRI, ela faz questão de iniciar turnos com alternância, principalmente no evento em que as crianças contam o que fizeram em casa no final de semana. Nos dois primeiros dias, que correspondem às duas primeiras semanas de aula, a professora inicia mais turnos com alternância do que os alunos. A partir de 15 de março o número de turnos com alternância de código iniciados pela professora diminui. A partir de maio encontram-se um ou dois turnos iniciados pela professora em relação a sete ou oito iniciados pelos alunos.

A rejeição ou crítica ao uso do alemão só ocorre na HRI. Não é verificada no TBM, como dito anteriormente. As críticas aos turnos em alemão, nos dados aqui analisados, não estão presentes até 31 de maio.

Em de 31 de maio, portanto, ocorre a primeira crítica da professora ao turno em alemão iniciado por um aluno, conforme mostra o segmento a seguir:

Segmento 3. HRI- CD 28 – Segmento 6. 31.05.04 [13:47-14:52].

01	Rose	E tu?
02	Luiz	°()°
03	Rose	Pode falar em português também,

04		se tu quiser. (0,4)
05	Rose	Que que tu fez essa semana toda, que tu tava em casa?
06	Luiz	Kugel (draus) gespielt. Joguei bola (fora).
07	Rose	Doente tu jogou bola?
08		(0,2)
09	Rose	De catapora?
10		(0,1)
11	Rose	Psch::t
12		(0,1)
13	Rose	Hem? (.) Tua mãe te deixou ir no sol de catapora?
14		(0,2) ((Luiz acena afirmativamente com a cabeça.))
15	Rose	Não te deu coceira?
16		(0,2) ((Luiz acena negativamente com a cabeça.))
17	Rose	Não? ((Luiz acena negativamente com a cabeça.))
18		(0,2)
19	Rose	Que que tu fez mais?
20		(0,3)
21	Luiz	Puppchen gekuckt. Olhei bonequinhos (desenho animado)
22	Rose	Puppchen gekuckt? (.) Desenho? Olhaste bonequinhos?
23		(0,1) ((Luiz acena afirmativamente com a cabeça.))
24	Luiz	Und óia ringeholt. E recolhi ovos.
25	Rose	Óia? Ovos?
26		(0,2) ((Luiz acena negativamente com a cabeça.))
27	Rose	Hon die Hingel so viel Óia gelegt? As galinhas botaram muitos ovos?
28		(0,1) ((Luiz acena afirmativamente com a cabeça.))
29	Rose	Tá, e quando tu olha os bonequinhos, tu entende o que que eles falam?
30		(0,1) ((Luiz acena negativamente com a cabeça.))
31	Rose	Tu não entende o que eles falam?
32		(0,2) ((Luiz acena negativamente com a cabeça.))
33	Rose	Tem que aprender a fala::[r](.)= 34 (?) [Eu] sei [(.)eu sei. [=Daí tu escuta o que eles falam,= [°eu sei° Que nem aqui na escola a gente fala português:, aí tu vai começar a entender o que eles falam. (0,1)
38		
39	Rose	Tem que prestar atenção.
40		(0,1)
41	Rose	Daí tu só olha como eles correm por aí?
42	Luiz	Hhhhh
43	Rose	Hem?
44		(0,1)
45	Rose	Tem que escutar, daí tu aprende a falar português.

¹⁰ Foram realizadas duas entrevistas, conduzidas pela professora, com as mesmas perguntas para todos os alunos, cujo roteiro está no Anexo.

Interpreto isso da seguinte forma: nas primeiras semanas a professora iniciava os turnos em alemão para que os alunos se sentissem à vontade, principalmente ao contar sobre seu final de semana, suas vivências familiares. Com o tempo, ela esperava que os alunos, na interação, no contato e com as explicações, inclusive metalingüísticas, que proporcionava, comesçassem a usar o português.

Isso é percebido no segmento transcrito anteriormente. Na linha 03, ela convida o aluno Luiz a falar português, isto é, ela faz uma crítica indireta ao uso do alemão. Ao perceber que ele não falaria português, ela traduz os turnos em português (linhas 05 a 19), chegando mesmo a corresponder em alemão por três vezes (linhas 22, 25 e 27). Na linha 29, porém, a professora explicita sua crítica ao fato de ele não só não falar, como também não entender português. Na linha 33, ela diz que ele tem de aprender o português, reforçando nas linhas 37, 39 e 45 que ele deve aproveitar as oportunidades oferecidas pela escola.

Observa-se que, na colocação da professora em relação a como Luiz iria aprender a falar português, ela acredita numa forma simplista: ouvir para aprender. Ao compararmos a postura da professora analisada anteriormente em relação a usar mais ou menos a alternância ao longo do semestre e nos diferentes eventos, com a sua crença, podemos perceber que ela age mais por intuição do que por formação adequada.

Após a verificação da frequência de alternância de código nas atividades HRI e TBM, se essa diminui ou não ao longo do semestre e como são as reações dos participantes em relação aos turnos com alternâncias, bem como quem inicia esses turnos, passo a verificar que funções as alternâncias exercem na interação.

As funções são analisadas a partir de três premissas: a) se a alternância de código é empregada por suposta falta de conhecimento ou entendimento do português (Poullisse, 1997); b) se ela é empregada para a manutenção do curso interacional (Auer, 1988 / 1999; Gumperz, 1982); c) se é usada para demonstrar identificação, aproximação (alternância de código situacional) ou se ocorre pela mudança de tópico ou assunto (alternância de código metafórica) (Blom e Gumperz, 2002).

Percebi, porém, assim como Alvarez-Cáccamo (1990, p. 4) e Auer (1998 e 1999), que é difícil determinar o que exatamente está sendo sinalizado pelo emprego da alternância. Para interpretá-las, portanto, observo o contexto em que ocorrem, a posição seqüencial, o alinhamento e o sentido interpretado pelos participantes, isto é, como as pistas de contextualização são interpretadas.

Outras ações, porém, estão em curso, e é muito difícil encontrarmos um tipo de alternância pura. O propósito do presente trabalho não é classificar as alternâncias de código, mas usar a classificação para tentar interpretar

e explicar o que está acontecendo na interação e se a alternância de código está funcionando como pedagogia culturalmente sensível. As ocorrências foram, portanto, enquadradas em seus tipos através das características predominantes, interpretadas a partir do contexto do qual emergem, isto é, do que está acontecendo no momento. Isto é, segundo Auer (1998), as alternâncias têm significados situados.

Na HRI, o número total de alternâncias por parte da professora é de 43 e por parte dos alunos é de 20, enquanto que no TBM é de 19 e 9 respectivamente. A partir dos dados gerados, pode-se concluir que, embora haja na classe alunos que vêm de casa sem saber português, de todas as ocorrências de alternância de código, apenas 14 podem ser caracterizadas como primordialmente suposta falta de conhecimento do português, conforme exemplifico nos segmentos abaixo. Mesmo assim, o uso do alemão tem, por parte da professora, principalmente, a função de envolver o aluno que ainda tem dificuldade com o português. Esse uso parece ser feito intuitivamente.

Segmento 4. HRI-CD 13–Segmento 6. 22.03.04 [06:43-07:11].

01	Luiz	Lui::z ()
02		(0,2) ((falas incompreensíveis de alunos e da professora))
03	Luiz	Tem seis ((mostrando com os de dos))
04		(0,3) ((risadas))
05	Rose	Psch::t O que tu gosta de fazer?
06		(0,4)
07	Rose	Was tust du gern machen? O que tu gosta de fazer?
08		(0,2) ((falas incompreensíveis de outros alunos))
09	Luiz	Biciclet fahren <i>Andar de bicicleta.</i>
10		(0,2) ((falas incompreensíveis de alunos e da professora))
11	Rose	Que que tu quer fazer quando for [grande?]
12	(?)	[(])
13	Rose	Psch::t, Davi::
14		(0,3)
15	Rose	Que tu quer fazer quando for [grande?]
16	(?)	[(])
17	Luiz	Der Paio helfen schaffen. Ajudar o pai a trabalhar.

O segmento acima é retirado da primeira entrevista, em que os alunos devem dizer seu nome, idade, o que gostam de fazer e o que querem ser quando crescerem. Na linha 05 a professora faz a pergunta em português. Como Luiz demora a responder e há risos de outras crianças, ela repete a pergunta, mas em alemão. Pode-se considerar que a professora interpretou a demora em responder de Luiz como falta de compreensão do que solicitou. Para garantir o cumprimento da tarefa em curso, a

professora alterna para o alemão, considerando a falta da resposta como resultante de uma lacuna lingüística, porém não faz nenhuma observação metalingüística, apenas alterna, para que a interação prossiga. O fato de ela saber que ele não entendeu em português e ela reformular a pergunta em alemão, poderia ser considerado perfeitamente auto-reparo, porém é importante salientar que a percepção da professora em relação à lacuna lingüística é que provoca o auto-reparo.

No segmento a seguir, que aconteceu no mesmo dia de aula, porém no evento “chamada”, os alunos devem dizer uma parte do corpo no lugar do habitual “presente”.

Segmento 5. HRI-CD 13–Segmento 8. 22.03.04 [11:10-11:31].

01	Rose	Davi
02	Davi	(° °)
03	Rose	Hã?
04	Bruna	Der (.) ele di[sse] <i>e/e</i>
05	Rose	[°Psch]::t°
06		(0,2)
07	André	Ele disse ()
08		(0,2)
09	(?)	(° °)
10	Rose	Uma parte do corpo.
11		(0,1)
12	Davi	Die Füß Os pés
13	Rose	Die Füß? (0,1) É os pés, (ta?). Os <i>pés</i>
14		(0,2)
15	Rose	Die Füß , os pés. Os <i>pés</i>

Davi é um dos alunos que só fala alemão. Ao chegar sua vez, primeiramente responde ininteligivelmente, o que faz a professora iniciar um reparo¹¹ (Schegloff *et al.*, 2002, p. 6), isto é, ela está procurando manter o fluxo da conversa e, portanto, com a expressão “hã”, na linha 03, demonstra não ter ouvido ou entendido perfeitamente o que Davi disse e, ao mesmo tempo, que gostaria que ele repetisse. Bruna tenta interferir (linha 04), querendo explicar para a professora a fala do Davi, mas não é ratificada por esta. A atitude de Bruna pode ser interpretada como uma demonstração de que ela atribui a Davi falta de domínio do português, podendo-se dizer o mesmo em relação à fala do André (linha 07).

A professora insiste com Davi para que diga uma parte do corpo e ele a diz em alemão na linha 12. Ela aceita o turno em alemão, mas traduz na linha 13, implicitamente demonstrando a Davi que o correto seria ele dizer “pés”. A professora interpreta o uso do alemão por parte de Davi (linha 12), portanto, como uma lacuna lingüística. Davi,

então, acena com a cabeça, mas não repete “os pés” em português.

Outro aspecto interessante em relação à consciência da lacuna lingüística do aluno Luiz, por parte da professora, ocorreu na atividade do TBM. Mesmo sabendo que o aluno teria dificuldades em buscar o papel crepom na secretaria e, apesar de outros pedirem para fazê-lo, a professora insiste com Luiz, que, a partir de sua atitude e apesar da apreensão da professora, demonstra ter confiança em si, de que conseguirá trazer o papel certo. Esse episódio ocorreu no início da quarta semana de aula.

Segmento 6. TBM-CD 14–Segmento 1. 22.03.04 [19:13-19:58]. ((Professora está mostrando as cores de papel crepom com as quais os alunos irão trabalhar))

01	Rose	Nem tem azul. Deixa eu ver.
02		(0,1)
03	Rose	Hã::
04	Rose	(0,3)
05	Rose	Luiz, sabe lá ir <u>lá</u> (para) a diretora e pedir papel azul?
06	(?)	Eu[
07	Rose	[([)
08	(?)	[Eu que::ro.
09		(0,3) ((falas confusas))
10	Rose	Der ([) Papier . <i>papel</i>
11	Luiz	[Wie? Wie?] <i>Como? Como?</i>
12	Rose	Der () papier (kennscht) . Azul. O () <i>papel</i> (<i>conheces</i>).
13		(0,1) Luiz dirige-se para a porta.
14	Rose	Azul. Papel crepom azul.(.) Sabe dizer?
15		(0,2)
16	Rose	Então diz uma vez.
17		(0,1)
18	Rose	<Papel crepom azul.>
19		(0,1) ((Ouve-se o barulho de Luiz abrindo a porta))
20	Rose	Tu vai saber?
21		(0,3) ((Luiz sai sem dizer nada))
22	Rose	°Vamos ver o que vai sair.°

A professora explica em alemão, na linha 10 o que Luiz deve buscar. Quer, porém, que ele diga a frase correspondente em português, conforme linha 14, insistindo na linha 16 e, ao não obter a resposta desejada, repetindo a frase novamente na linha 18, porém sem receber a resposta desejada. Ela ainda tenta questioná-lo, e ele sai sem dizer nada, o que a leva ao comentário “Vamos ver o que vai sair” (linha 22).

¹¹ O conceito de reparo usado na presente análise é de Schegloff *et al.* (2002, p. 6), que diz consistir esse: “na principal fonte para lidar com problemas ou dificuldades que ocorrem na fala em interação em relação ao falar, ao ouvir e ao entender”.

Interpreto o fato de a professora ter enviado Luiz como uma oportunidade que ela encontrou de fazê-lo precisar falar português, pois as pessoas que o atenderiam provavelmente não o compreenderiam em alemão. Ele, por outro lado, sentia-se tão seguro, pois não tinha vivido muitas adversidades em sala de aula nem na interação livre com os colegas por causa de sua lacuna no português, que não hesitou em atender a professora. Estava feliz por ter sido escolhido e por ter entendido o que deveria fazer e saiu. Luiz levou apenas um minuto para voltar trazendo o material, conforme mostra o segmento a seguir.

Segmento 7. TBM- CD 14– Segmento 2. 22.03.04 [20:56-21:10].

((Luiz volta. Professora está distribuindo material nas mesas))

01	Luiz	PROFE::
02		(0,1)
03	Luiz	O pro::fe.
04		(0,2) ((Luiz caminha na direção da professora))
05	Luiz	Die ham die zwei geb. <i>Eles deram estes dois.</i>
06	Rose	Tá::leg sa uff den Tisch. <i>Está, deita-os sobre a mesa.</i> ((Professora continua distribuindo material, Luiz coloca o papel que buscou sobre a mesa e vai para o seu lugar.))

Luiz volta para a sala trazendo o material correto. Dirige-se à professora em alemão, mostrando que lhe deram dois tipos, o que pode ser interpretado, ainda, como “Eu pedi certo, eles deram dois, porque quiseram”. A professora responde em alemão, mas sem dar atenção especial, pedindo apenas que Luiz coloque o papel sobre a mesa. Pode-se interpretar, pelo estilo da professora em outros momentos, que, mesmo inconscientemente, ela não agradeceu ao aluno, pois ele não havia atendido ao pedido dela, de falar em português, em uma das poucas vezes em que ela lhe pediu.

Nos segmentos acima é perceptível o alinhamento mais instrucional por parte da professora. Ela não demonstra mais que se preocupa tanto com a manutenção do curso da interação ou em se aproximar do aluno, mas sim, que ele também retribua e faça um esforço. Ela demonstra uma preocupação maior em que o aluno aprenda não só o ritual e a postura que deve ter na atividade do TBM, mas também que faça progressos lingüísticos.

Auer (1998 e 1999) focaliza a alternância de código não apenas como indicativa de um grupo de membros de uma comunidade de fala em particular, mas como uma estratégia de criação de sentido comunicativo e social na interação, sendo necessária a interpretação dos participantes. Bloom e Gumperz (2002), por sua vez, dão maior ênfase ao significado social que a alternância de código

representa. O enfoque dado por Bloom e Gumperz (2002) é, na verdade, complementado pela posição de Auer (1998 e 1999) e, portanto, muitas vezes, na presente análise, motivo de conflito para a devida distinção.

Esse conflito, porém, não invalida o objetivo da análise dos tipos e funções da alternância de código como pedagogia culturalmente sensível, pois as duas posições teóricas preocupam-se com a interação em curso e o seu significado, com enfoque mais social ou não. Servem, portanto, para verificar se o que está acontecendo através do uso de alternância de código, tanto por parte dos alunos, como por parte da professora, é mais ou menos acolhedor, em se tratando de alinhamento, assimetria, direito a turno, estruturas de participação, como pode se ver no segmento abaixo.

Segmento 8. HRI-CD 07– Segmento 4. 08.03.04 [14:21-16:30].

((Durante a narrativa sobre o que fizeram no final de semana.))

01	Rose.	Então a Bruna fala agora.
02		(0,1)
03	Bruna	Eu brinque::i, (.) daí (.) daí (.) daí meu pai ve::nho (0,1)=
04	Bruna	= daí o Miltom () casinha geMACH HON Hh und bloß ZEUG
05	Bruna	=uffgehong. <i>Daí o Miltom () fez uma casinha e só estendi a roupa.</i>
06	Rose.	Wer? (.) Du? (.) <i>Quem? Tu?</i>
07		((Bruna acena afirmativamente com a cabeça.))
08	Rose.	Mit wem hascht du gespielt? <i>Com quem tu brincaste?</i>
09	Bruna	() Daí o::ntem (0,1) eu (.) a minha prima veio Alana? (.)=
10	Bruna	= e daí, ähm :: tinha Hh um bebezinho (.) und ich hon bloß der <i>E eu só (andei) com o carrinho</i>
11		carrinho (gefahr) ,
12		=bloß der carrinho .hh (.) das Nenê hat drin gelegt und geschlofen <i>Só com o carrinho. O nenê estava deitado dentro e só dormiu.</i>
13		(0,2) ((olhando para Ana e Marcos))
14	Bruna	E mais nada.
15		(0,2)
16	Rose	() ist die Alana dein Prima? <i>A Alana é tua prima?</i>
17		((Bruna acena afirmativamente com a cabeça.)) (0,2)
18	Rose	E tu?
19	Ana	(Ich sin)Sonntag uff der Fussball gang. <i>Eu fui domingo ao futebol.</i>
20	Rose	Fussball () gang? Mit wem? (0,1) <i>Ao futebol? Com quem?</i>
21	Ana	°Pai.°
22	Rose	(Tut er) Fussball spielen? <i>(Ele joga) futebol?</i>

23		((Ana acena afirmativamente com a cabeça.)) (0,2)
24	Ana	() der kanns schon () = () <i>este já sabe</i> ()
25	Ana	(Oms) Heim gekomm () (oms) Heim gekomm um (zehn Uhr) <i>(à noite) chegamos em casa. (à noite) chegamos em casa (às dez horas)</i> (0,2)
26		
27	Ana	A::i (0,2) daí (0,2) daí hm (.) eu dei- xei minhas rou::pas um =
28	Ana	= pouquinho e daí (0,1)
28	Marcos	Das brauchst net sagen ([) <i>Isso tu não precisas dizer</i> ()
29	Rose	[Jaque::s
30	Ana	Daí eu (.) fui lá (.) olhei um [pouquinho de tevê (.) =
31	(?)	[ah::n
32	Ana	= daí eu fui na ca::ma =
33	(?)	[ah::n
34	Ana	= und da sin ich schon schnella ingeschlof. E daí eu já adormeci rapidamente.
35	Rose	Und du Marcos? <i>E tu Marcos?</i> (0,2)
36		
37	(?)	(Aninha han ich [a::uch] ()] <i>(Aninha eu também ())</i>
38	Marcos	[[Ich musste früh] heim komme. Ich [() <i>Eu tive de voltar cedo para casa. Eu ([)</i> ()]
39	(?)	[()]
40	Marcos	() (bisschen, da han ich ()) (gleich ingeschlofen). <i>Um pouco, daí eu ()</i> <i>logo adormeci.</i>
41	Rose	Bischt ingeschlofe? <i>Adormeceste?</i>
42		((Marcos acena afirmativamente com a cabeça.)) (0,1)
43	Rose	Tust du noch Fläschche trinken? <i>Tu ainda tomas mamadeira?</i>
44	Marcos	Hã?
45	Rose	Tust du noch Flä[sche trinken? <i>Tu ainda tomas mamadeira?</i>
46	Marcos	[Ich, ich trinke net (mehr) <i>Eu, eu não tomo (mais)</i>
47	Bruna	Ich TRINke net mehr, ich WILL [net mehr <i>Eu não tomo mais, eu não quero mais</i>
48	Marcos	[Die tut blos das sagen [() <i>Ela só diz isso()</i>
49	Ana	[!::o, ich <i>Sim, eu</i>
50	Ana	trinke noch. <i>ainda tomo.</i>
51	Rose	Schmeckst' s besser? <i>É mais gostoso?</i>
52		((Ana acena afirmativamente com a cabeça.)) (0,1)
53	Bruna	Ich trinke, ich trinke mit'm mit ein Glas dann immer. <i>Eu tomo, eu tomo do copo então sempre.</i> (0,1)
54		
55	(?)	Ich o::ch. <i>Eu também.</i>

Nas linhas 05 e 07 o uso do alemão por parte da professora sinaliza mais uma forma de manutenção do curso conversacional do que de aproximação. Na comunidade local, diálogos com alternância são comuns, isto é, na comunicação do dia-a-dia o “bilingüismo natural” se faz presente. Já na linha 16, ao perguntar à Bruna, em alemão, se a Alana era prima dela, a atitude da professora é de mostrar aproximação, assim como na linha 43, quando pergunta a Marcos se ainda toma mamadeira.

Ao verificar, portanto, que o segmento é retirado do dia 08.03.2004, da terceira semana de aula, é importante observar alguns aspectos: as crianças sentem liberdade em interagir alternando código; a professora não só aceita a alternância de código, como busca uma aproximação e manutenção da interação em curso usando também o alemão; a língua alemã não é usada somente com as crianças que não falam português, mas todos têm direito ao turno em alemão, mesmo não estando ratificados, como na linha 28, em que Marcos faz uma observação em relação ao que Ana disse, e a professora não o repreende.

Na atividade do TBM, a professora, como mencionada anteriormente, poucas vezes iniciou turnos com alternância, mas os respondia em alemão e não criticava os alunos, preferindo o uso de outra tática, como nos segmentos a seguir:

Segmento 9. TBM- CD4 – Segmento 1.01.03.04 [00:00-00:09].

01	Marcos	Mit der Finger <i>Com os dedos.</i>
02	Rose	Mit der Finger- ó- <u>um</u> dedinho a gente bota (), não bota >(logo) <i>Com os dedos</i>
03		todos os dedinhos na tinta < =
04	(?)	Hã?
05	Rose	=Um dedinho bota na tinta. Vou colocar aqui em cima do papel.

O episódio acima ocorreu logo após a explicação formal do trabalho que os alunos deveriam fazer. Marcos certifica-se de que entendeu o modo como deve realizar a tarefa, perguntando em alemão (linha 01). A professora responde em alemão, mas logo explica em português, dirigindo-se a todos os alunos e, como ocorre uma iniciação de reparo por um aluno não identificado, na linha 04, Rose faz um reparo (linha 05), demonstrando como deve ser feito. Pode-se concluir que o objetivo dela é que todos consigam cumprir adequadamente a tarefa.

Os participantes das interações analisadas no presente trabalho interpretam e usam a alternância de código, conforme demonstrado anteriormente, de variadas formas. Ela pode mesmo ser considerada uma estratégia comunicativa à disposição da comunidade em contexto bilíngüe. A partir dessa premissa e, como o contexto analisado é interação em sala de aula, permeado por eventos mais ou menos institucionais, é importante demonstrar que a

alternância de código serve no contexto analisado, também, como andaime¹².

Segmento 10. HRI-CD22–Segmento 3.26.04.04 [37:00-37:26].

01	Rose	Onde?
02		(0,1)((Marcos aponta a camiseta de Ana))
03	Rose	Isso é branco, Marcos?
04	Coro	Na::o.
05	Rose	Branco is weiss . <i>branco</i>
06		(0,1)
07	Rose	Wo is weiss? <i>Onde tem branco?</i>
08		(0,1)((Marcos aponta para o blusão de Davi))
09	Rose	Então levanta e mostra.
10		(0,2)((Marcos levanta e coloca o dedo no blusão de Davi.))
11	Rose	Weiss é branco, né? <i>branco</i>
12	Ana	Isso aqui, [ó::=
13	(?)	[()
14	(?)	Que cor é branco , Mar[cos?]
15	André	[()] (schwarz) <i>(preto)</i>
16	Rose	Que cor é branco?
17		(0,2)
18	Marcos	Weiss <i>branco</i>
19	Rose	l::sso.

O segmento acima ocorre na HRI, em que os alunos, durante a chamada, em vez de dizerem “presente”, devem dizer uma cor e mostrar onde essa cor se encontra. A professora, primeiramente, demonstra ter identificado a lacuna lingüística e traduz, na linha 05, o que é branco para o alemão. A seguir começa uma seqüência de perguntas em torno do que é branco e, na linha 11, ao perguntar “Weiss é branco, né?”, a professora quer que ele reflita e analise. Os colegas também tomam o turno, mesmo como ouvintes secundários, para auxiliar Marcos na compreensão. O andaime é finalizado com a estrutura tripartite nas linhas 16 a 19, em que a professora não exige que Marcos diga branco, mas quer verificar se ele compreendeu o que é branco.

Como investigadora, portanto, e, em se tratando de um trabalho de cunho interpretativo, procurei manter-me fiel aos preceitos teóricos propostos para a análise. Esses, porém, embora tenham dado um considerável suporte para a interpretação das ações em curso na sala de aula observada, muitas vezes, não foram suficientes. Considerei, portanto, também, o que eu aprendi sobre o grupo observado durante o tempo em que estive com eles, o que conheci da sua cultura local e de suas histórias familiares.

Considerações finais

Verificou-se a ocorrência da alternância em todas as atividades em que a professora da série atua e também na hora da biblioteca. Da mesma forma, verifica-se que a alternância está presente nas interações entre os alunos em todas as atividades. Somente na aula de Educação Física não ocorre alternância por parte do professor com os alunos, pois ele não fala nem entende alemão.

No agir da professora, principalmente na HRI, percebe-se uma postura receptiva, acolhedora e segura. Ela aceita comentários, alternância de código e pisos paralelos, sinalizando a mudança de eventos, primeiramente por pistas contextuais implícitas e só posteriormente usa pistas contextuais explícitas. Com esse modo de agir, ela dá voz aos alunos, os ratifica e respeita os seus turnos quando o julga pertinente. Mostra, porém, que dependendo do evento em curso, o alinhamento dela e dos alunos deve mudar.

As críticas da professora são geralmente construtivas e com o objetivo de que o aluno consiga se adaptar às estruturas participativas presentes em sala de aula bem como aos diversos eventos que constituem as atividades, o que está de acordo com a pedagogia culturalmente sensível apregoada por Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001).

As crianças, mesmo sabendo que na escola é falado o português, falam e prestigiam a variedade do lar, e essa é a correta para elas, conforme episódio em que a aluna Sandra dirige-se a mim em alemão e critica a minha forma de falar o alemão (mais próxima do padrão).

Há mudança, ao longo do semestre observado, na presença de alternância de código bem como na aceitação e uso desta, por parte da professora, tanto na HRI, quanto no TBM. Até o final de março, a professora inicia em torno de 10 turnos com alternância na atividade HRI. No final de abril, encontramos quatro turnos iniciados por ela com alternância, sendo que em maio foram encontrados dois e, em junho e julho, apenas um nos dias transcritos. De forma semelhante, a professora procedeu em relação à alternância iniciada pelos alunos: no início correspondia prioritariamente em alemão, passando a corresponder cada vez mais em português e, finalmente, no dia 24 de maio faz a primeira crítica a um turno iniciado por alternância (considerando-se apenas as observações feitas oralmente); tais críticas começam a aparecer, mesmo de forma indireta, com mais frequência, sendo que, no dia 19 de julho, último dia de observação, a professora faz sete críticas à fala com alternância. Há uma mudança de postura concreta por parte da professora, baseada na expectativa de que neste momento do ano letivo, as crianças já deveriam ser capazes de usar mais português.

Essa constatação contribui para a defesa do ponto de vista de que a alternância de código é uma estratégia da pedagogia culturalmente sensível e que leva, a partir do que observamos nas interações na sala de aula do presente estudo, ao

¹² Conforme Donato (1994, p. 40).

crescimento lingüístico, à manutenção da auto-estima, ao respeito ao turno e ao que o aluno quer dizer, mesmo que ainda não domine o idioma oficial; e leva, especialmente, ao acolhimento. As crianças encontraram algo familiar nesse novo mundo, a escola, em que ingressaram: o jeito de falar de casa.

Nos segmentos analisados e nos comentários feitos pela professora para incentivar ou exigir que os alunos comecem a falar mais português, é perceptível que o uso da alternância de código como estratégia de uma pedagogia culturalmente sensível é, em grande parte, intuitivo. A professora já tinha experiência anterior com creche, isto é, para ela, as crianças devem ser bem recebidas, senão elas não se adaptam. Falar alemão com elas e deixar que elas falem, foi uma das estratégias que encontrou.

Em suma, mesmo não tendo formação adequada para lidar com algumas das questões de língua que surgiram em sua aula, a professora consegue evitar, intuitivamente, os conflitos que surgiriam, com base em seu próprio estilo pedagógico e por fazer parte da comunidade e, como tal, dominar a língua que as crianças falam no lar.

A reflexão proposta na presente pesquisa, sobre a forma de acolhimento e tratamento das crianças provenientes de uma realidade lingüística diferente da objetivada na escola, deveria ser levada aos órgãos formadores de professores. Como Bortoni (1994) já defendia, os professores fazem mais por intuição do que por formação, isto é, ainda existe uma lacuna. De nada adianta refletirmos em nível acadêmico sobre as realidades escolares, se isso não chega aos professores que estão atuando nas escolas.

Referências

- ALVAREZ-CÁCCAMO, C. 1990. Rethinking conversational code-switching: Codes, speech varieties and contextualization. In: Sixteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society. Berkeley, 1990. *Proceedings...* Berkeley, Berkeley, p. 3-16.
- AUER, P. 1998. *Code-Switching in conversation – Language, interaction and identity*. London, Routledge.
- AUER, P. 1999. From code-switching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech. *International Journal of Bilingualism*, 3:309-332.
- BAGNO, M. 2002. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In: M. BAGNO (org.), *Língua Materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo, Parábola, p. 13-84.
- BLOM, J.P. e GUMPERZ, J.J. 2002. O significado social da estrutura lingüística: alternância de códigos na Noruega. In: B.T. RIBEIRO e P.M. GARCEZ (orgs.), *Sociolingüística Interacional*. 2ª ed., São Paulo, Edições Loyola, p. 45-84.
- BORTONI, S.M. 1994. Variação lingüística e atividades de letramento em sala de aula. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 12:82-94.
- BORTONI-RICARDO, S.M. e DETTONI, R. 2001. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: M.I.P. COX e A.A. ASSIS- PETERSON (orgs.), *Cenas de Sala de Aula*. Campinas, Mercado das Letras, 270 p.
- CAJAL, I.B. 2001. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: M.I.P. COX e A.A. ASSIS- PETERSON (orgs.), *Cenas de Sala de Aula*. Campinas, Mercado das Letras, 270 p.
- CAZDEN, C.B. 2001. *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. 2ª ed., Portsmouth, Heinemann, 209 p.
- DONATO, R. 1994. Collective scaffolding in second language learning. In: J.P. LANTOLF e G. APPEL (eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, Ablex press, p. 33-56.
- ERICKSON, F. 1987. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4):335-356.
- ERICKSON, F. e SCHULTZ, J. 2002. “O quando” de um contexto. In: B.T. RIBEIRO e P.M. GARCEZ (orgs.), *Sociolingüística Interacional*. 2ª ed., São Paulo, Edições Loyola, p. 215-234.
- GUMPERZ, J.J. 1982. Convenções de Contextualização. In: B.T. RIBEIRO e P.M. GARCEZ (orgs.), *Sociolingüística Interacional*. 2ª ed., São Paulo, Edições Loyola, p. 149-182.
- HEYE, J. 2003. Considerações sobre o bilingüismo e bilingüidade: revisão de uma questão. *Palavra*, 11:30-38.
- KNORST, B. 2003. *A História de Santa Maria do Herval. 15 anos de município*. 12 de maio de 2003. Gráfica São Luís.
- LANTOLF, J.P. e APPEL, G. 1994. Theoretical framework: an introduction to Vygotskian perspectives on second language research. In: J.P. LANTOLF e G. APPEL (eds.), *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, Ablex Publishing Company, p. 1-32.
- PHILIPS, S.U. 2002. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: B.T. RIBEIRO e P.M. GARCEZ (orgs.), *Sociolingüística Interacional*. 2ª ed., São Paulo, Edições Loyola, p. 21-43.
- POULISSE, N. 1997. Some words in defense of the psycholinguistic approach. A response to Firth and Wagner. (3). *Modern Language Journal*, 81:324-328.
- RECH, M.D. 1996. Os alinhamentos discursivos de professores: o estilo institucional (ou formal) e o estilo conversacional. In: I. MAGALHÃES (org.), *As Múltiplas Faces da Linguagem*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, p. 309-319.
- SCHEGLOFF, E.; KOSHIK, I.; JACOBY, S. e OLSHER, D. 2002. Conversation Analysis and Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22:3-31.
- TERZI, S. B. 2001. *A Construção da Leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 165p.
- ZILLES, A.M.S. (no prelo). A língua que a gente fala no Brasil. Texto a ser publicado em: P. GUEDES, P. e COIMBRA (orgs.), *Ensino de Português e Cidadania*.

Submetido em: 08/02/2007

Aceito em: 11/03/2007

Anexo

Perguntas das entrevistas.

1. Qual é o teu nome completo?
2. Quantos anos tu tens?
3. O que tu gostas de fazer?
4. O que tu queres ser quando crescer?

Carmen Grellmann Breunig

Colégio Sinodal

Unilínguas, Unisinos

São Leopoldo, RS, Brasil