

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

CRISTINA MARQUES UFLACKER

AS IDENTIDADES NEGOCIADAS NA AULA DE ALEMÃO EM AÇÕES QUE
ENVOLVEM FALANTES DE DIALETOS

Porto Alegre

2006

CRISTINA MARQUES UFLACKER

AS IDENTIDADES NEGOCIADAS NA AULA DE ALEMÃO EM AÇÕES QUE
ENVOLVEM FALANTES DE DIALETOS

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Margarete Schlatter

Porto Alegre

2006

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que me ajudaram na realização desta pesquisa. De modo especial, manifesto minha gratidão:

Aos meus pais, Dirceu e Marta, pelo apoio emocional e financeiro em todos os meus empreendimentos e realizações;

A minha irmã pelas conversas e sugestões leigas para a elaboração deste trabalho;

A minha orientadora, Profa. Dra. Margarete Schlatter, por sua orientação sempre segura, esclarecedora e amigável;

Ao DAAD (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*) pela prorrogação da bolsa de atualização na Universidade de Freiburg, que viabilizou sob a orientação da Profa. Dra. Claudia Schmidt, docente do Setor DaF (*Deutsch als Fremdsprache*), o início da pesquisa bibliográfica para este trabalho;

A CAPES, pelo auxílio financeiro;

Aos excelentes professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFRGS, de forma especial ao Professor Dr. Pedro Garcez por sua atenção e sugestões bibliográficas e à Professora Dra. Marília Lima pela adoção em diversos congressos;

Aos professores, alunos e coordenadores que permitiram a minha entrada em suas classes, contribuindo sobremaneira para a realização desta pesquisa;

Aos professores do Setor de Alemão da Faculdade de Letras da UFRGS, especialmente Elke, Michael e Cléo pelo apoio nos diferentes momentos deste trabalho;

A todos os meus alunos e ex-alunos de alemão que me levaram a refletir sobre o ensino de alemão, de forma especial, a Neiva Jung, ex-aluna, amiga, conselheira e interlocutora competente e presente em todas as etapas de realização desta pesquisa;

Aos meus colegas da UFRGS, pelo apoio, conversas e e-mails trocados ao longo deste período;

A Paola, pelas transcrições e conversas sobre os dados desta pesquisa, a Letícia, constante tira-dúvidas de nossas transcrições e a Patrícia, pelas dicas de inglês;

Aos funcionários do PG-UFRGS, pela atenção e presteza;

Aos amigos e familiares, pelo carinho e atenção.

RESUMO

As identidades sociais não podem ser estabelecidas *a priori*, mas são negociadas pelos participantes a cada momento na interação. As pessoas trazem atributos potenciais para a interação face a face que podem ser ressaltados em um encontro particular (ERICKSON, 2001). Partindo dessa perspectiva, este estudo investiga a interação face a face nas aulas de alemão padrão, verificando como as identidades são tornadas relevantes nesse contexto, observando especificamente as ações que envolvem os alunos falantes de dialetos do alemão. Para isso foi feito um trabalho de cunho etnográfico com base na Análise Microetnográfica, (ERICKSON, 1992, 1996) em três turmas de alemão, duas de um Centro de Línguas e de uma turma de uma Universidade em Porto Alegre (RS). Alguns conceitos da Análise da Conversa Etnometodológica (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974; TEN HAVE, 1999; GARCEZ, 2002) e da Sociolinguística Interacional (GUMPERZ e COOK-GUMPERZ, 1982, GUMPERZ, 2001) contribuem para a análise das identidades ressaltadas nesse contexto. Os resultados da pesquisa sugerem que o conhecimento prévio demonstrado pelos alunos consiste em um atributo de identidade relevante nesse contexto, o que não garante, no entanto, que, em alguns momentos, esses alunos não negociem atributos que demonstrem insegurança e baixa auto-estima em relação à língua que dominam. Apesar disso, parece que as construções identitárias negativas não são reforçadas pelos outros participantes da interação em sala de aula, visto que os alunos falantes de dialeto demonstram ampla participação nas aulas e são reconhecidos como bons alunos pelo professor e por seus colegas.

Palavras-chave:

Identidades sociais – interação face a face – (falante de) dialeto

ABSTRACT

The social identities in talk can not be established *a priori* but are negotiated by the participants during the course of interaction. People bring to interaction potential attributes that can become relevant in any particular encounter (Erickson, 2001). From this perspective, this research investigates the face-to-face interaction in German Language Classes, observing how identities become relevant and analyzing the data from three German Language Classes based on the principles of microethnographic research (ERICKSON, 1992, 1996). Two classes took place in a Language School and one at a University in Porto Alegre (RS). Some concepts derived from Conversational Analysis (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974; TEN HAVE, 1999; GARCEZ, 2002) and Interactional Sociolinguistics (GUMPERZ e COOK-GUMPERZ, 1982, GUMPERZ, 2001) contribute to the analysis. The results of this research suggest that the previous knowledge displayed by the students is a relevant identity attribute in this context; however, it does not guarantee that those students would not negotiate insecurity features in their own language. Even though, it seems that the negative identity attributes are not reinforced by the other participants of interaction in the classroom, once the dialect speakers display active participation in the classroom tasks and they are seen as diligent students by teachers and classmates.

Key-words:

Social identities – face-to-face interaction – dialect speaker

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 8 |
| 1 O ENSINO DE ALEMÃO PADRÃO PARA FALANTES DE DIALETOS | 10 |
| 1.1 A Língua Alemã nas Comunidades Alemãs do Sul do Brasil | 11 |
| 1.2 O Ensino de Alemão Padrão nas Escolas Alemãs | 14 |
| 1.3 O Ensino de Alemão para Alunos das Comunidades Teuto-brasileiras | 18 |
| 1.4 O Tratamento das Diferenças na Sala de Aula | 22 |
| 2 IDENTIDADES SOCIAIS E INTERAÇÃO FACE A FACE | 32 |
| 2.1 Algumas Reflexões Iniciais sobre o Conceito de Identidade | 32 |
| 2.2 O Estudo das Identidades na Sala de Aula | 36 |
| 2.3 As Identidades Sociais e as Ações na Interação Face a Face | 46 |
| 2.3.1 ACE: Algumas Questões de Identidade Social e Fala-em-interação | 47 |
| 2.3.2 Sociolinguística Interacional (SI): Identidades Sociais e Interação | 57 |
| 3 METODOLOGIA | 68 |
| 3.1 Perguntas de Pesquisa | 68 |
| 3.2 Descrição dos Participantes | 69 |
| 3.3 Geração de Dados | 83 |
| 3.3.1 Observação de Aulas e Anotações em Diário de Campo | 85 |
| 3.3.2 Filmagem das Aulas | 87 |
| 3.3.3 Entrevistas | 90 |
| 3.4 Análise dos dados | 92 |
| 4 A NEGOCIAÇÃO DE IDENTIDADES DO FALANTE DE DIALETO NA SALA DE AULA DE ALEMÃO PADRÃO | 96 |
| 4.1 As ações observadas na interação | 96 |
| 4.2 As identidades ressaltadas nas aulas de alemão | 136 |
| 4.2.1 As identidades negociadas nas aulas de alemão padrão: um retorno às perguntas de pesquisa | 143 |

| | |
|----------------------------------|-----|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 156 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 163 |
| ANEXOS | 172 |

INTRODUÇÃO

A minha experiência como professora e aluna de alemão, ao perceber as diferentes dificuldades de aprendizagem que há entre os alunos falantes e não falantes de dialetos, os estudos de Ammon e Löwer (1977) e Ammon, Knoop e Radtke (1978) na Alemanha, que discutem as dificuldades dos falantes de dialetos ao aprenderem o alemão padrão, aliados a uma pesquisa anterior que discute como a atitude lingüística do professor pode reforçar ou pôr em risco a identidade lingüística e cultural dos alunos¹, levaram-me a investigar o papel da identidade nas aulas de alemão padrão, observando especificamente as ações dos alunos falantes de dialeto.

No intuito de pesquisar essa questão em um contexto de ensino de alemão como língua estrangeira, este trabalho se propõe a verificar como se orientam as ações dos participantes de uma dada interação que tornam relevantes determinadas identidades sociais, enfocando a co-sustentação ou não das identidades dos alunos falantes de dialetos por parte dos professores e demais alunos das turmas. Tendo como ponto de partida a pergunta “Como aparecem e são ou não co-sustentadas as identidades negociadas pelos alunos falantes de dialetos na interação em sala de aula de alemão padrão”, este trabalho realiza uma análise microentográfica (ERICKSON, 1992; 1996) em três turmas de alemão padrão, que orientará o trabalho de campo e a análise dos dados.

¹ Trabalho “Dialetos do Alemão e Atitudes Lingüísticas” de Schneider e Uflacker apresentado no 14° InPLA.

No primeiro capítulo, faço uma revisão bibliográfica sobre o ensino de alemão padrão para falantes de dialetos no Brasil e na Alemanha (AMMON e LOEWER, 1977; AMMON, KNOOP e RADTKE, 1978; GÄRTNER, 1999, 2003) e apresento algumas questões sobre o tratamento das diferenças na sala de aula com base em alguns estudos realizados no Brasil (BORTONI, 1995; BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2001; MOITA LOPES, 1996).

No segundo capítulo, trato de algumas reflexões sobre o conceito de identidade (WOODWARD, 2000; ANTAKI E WIDDICOMBE, 1998) e apresento algumas pesquisas que tratam de questões identitárias em sala de aula (MOITA LOPES, 1998; KLEIMAN, 1998; MCDERMOTT E GOSPODINOFF, 1981). Em um segundo momento, apresento alguns conceitos teóricos que fundamentam as questões relacionadas à negociação das identidades na interação e que norteiam a execução e análise deste trabalho (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974; GUMPERZ e COOK-GUMPERZ, 1982; GOFFMAN, 2004; SCHEGLOFF et al., 2002).

No terceiro capítulo, apresento os objetivos e perguntas de pesquisa e trato das orientações metodológicas deste trabalho com base em Erickson (1992, 1996).

No quarto capítulo, apresento e discuto os dados selecionados para esta pesquisa, a partir dos quais respondo a pergunta de pesquisa e as suas subdivisões apresentadas no terceiro capítulo.

Encerro este trabalho, discutindo as análises e apresentando algumas sugestões de pesquisas futuras que poderão contribuir para a problemática aqui discutida.

1 O ENSINO DE ALEMÃO PADRÃO PARA FALANTES DE DIALETOS

O Brasil recebeu muitos imigrantes alemães no século XIX e, nos dias de hoje, ainda é freqüente o número de pessoas que falam o alemão dialetal² em seu ambiente familiar e comunitário. Com isso, os professores de alemão também têm com freqüência em suas turmas alunos que falam o dialeto de casa e têm interesses específicos em aprender o idioma padrão. No entanto, nem sempre é fácil para o professor lidar com alunos com conhecimentos prévios e dificuldades lingüísticas diferentes como é o caso de grupos que reúnem alunos falantes de dialetos e alunos que não têm nenhum conhecimento de qualquer variedade do alemão em uma mesma sala de aula.

Neste capítulo, apresento uma breve retrospectiva da imigração alemã e da forma como o idioma alemão foi visto e tratado nessas comunidades. A seguir, reconhecendo que as dificuldades dos alunos falantes de dialetos são diferentes das dos demais alunos, apresento como a problemática dos alunos falantes de dialetos na escola foi tratada por pesquisadores na Alemanha, na década de 70, especialmente com base nos trabalhos coordenados por Ammon e outros pesquisadores (1978). Depois apresento alguns estudos feitos nas comunidades alemãs no sul do Brasil, cujo foco estava nas dificuldades lingüísticas desses alunos (GÄRTNER, 1999, 2003). Ao final, encerro o capítulo discutindo algumas questões sobre o tratamento das diferenças na sala de aula, especialmente com base em alguns estudos realizados no Brasil sobre as crianças que vão para a escola sem o conhecimento da variedade padrão que lá é trabalhada (BORTONI, 1995; BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2001 e outros).

² A definição de dialeto será tratada na seção 1.4 deste trabalho.

1.1 A LÍNGUA ALEMÃ NAS COMUNIDADES ALEMÃS DO SUL DO BRASIL

Os movimentos migratórios do século XIX trouxeram os imigrantes alemães para o Brasil a partir de 1812 e estes se instalaram predominantemente nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Espírito Santo. De acordo com Born e Dickgießer (1989), a maior corrente migratória alemã ocorreu no Rio Grande do Sul a partir de 1824 e esse grupo era formado principalmente por pequenos agricultores. Muitos autores que tratam da imigração alemã e a comunidade teuto-brasileira consideram a data da fundação de São Leopoldo (RS), 25/07/1824, como o marco inicial da colonização alemã no Brasil (SEYFERTH, 1994).

Os primeiros imigrantes eram pessoas que, na sua maioria, falavam somente o seu dialeto natal³ (BORN e DICKGIEßER, 1989). Com o passar do tempo, esse dialeto se desenvolveu com significativa influência do português. Essa influência pode ser constatada especialmente nos nomes para designar significados locais e avanço tecnológico do período pós-imigração.

Segundo Seyferth (1994), uma característica peculiar dessa imigração foi o fato de ter se concentrado em poucos lugares, formando colônias etnicamente homogêneas. Essa organização das colônias ocorreu principalmente por causa da própria política de imigração que privilegiou determinadas etnias, colocando-as em um ambiente específico, a zona rural, e deixando que se organizassem por conta própria, sem o auxílio do poder público, o que gerou um isolamento social dessa população.

³ As principais variedades dialetais faladas pelos primeiros imigrantes eram *Pommeranisch* (pomerano), *Sächsisch* (saxão), *Hunsrückisch-pfälzisch* (Hunsrück do palatinado), *Schwäbisch-alemannisch* (suábio-alemânico) e *Bairisch-österreichische* (bávaro-austriaco) (BORN, DICKGIEßER, 1989).

Ainda no período de colonização, durante o século XIX, a população da zona colonial pleiteou junto ao governo a abertura de escolas públicas na região para uma maior integração cultural e política dos imigrantes (KREUTZ, 2003). Como o governo se omitiu nessa questão, as próprias comunidades organizaram as suas escolas. Kreutz (1994, 2003) divide a organização escolar das colônias alemãs em quatro fases⁴, sendo que, ao final da quarta fase (1900-1938), as escolas alemãs estavam tão estruturadas que havia uma intensa produção de materiais didáticos e pedagógicos e treinamento de professores para o ensino nas escolas das comunidades alemãs católicas e evangélicas. Dessa forma, a língua alemã teve um papel importante no dia-a-dia da comunidade como língua da escola, da imprensa e das transações comerciais.

Apesar da introdução gradual da língua portuguesa nas escolas alemãs, a partir de 1898, o alemão continuou a ser a língua base da escola até meados da década de 30 quando a ameaça nazista e as pressões nacionalistas levaram à proibição do ensino do alemão no Brasil (KREUTZ, 1994). De acordo com Born e Dickgießer (1989), as restrições ao ensino do alemão e a conseqüente exigência do ensino de português nas escolas das comunidades alemãs tiveram início no ano de 1938. Essa restrição foi intensificada a partir de 1939 com a proibição das publicações em língua alemã, a repressão ao uso cotidiano do idioma, o fechamento das instituições comunitárias e a invasão de unidades do exército nas cidades mais importantes da imigração alemã, como Blumenau (SEYFERTH, 1994). A proibição total do idioma culminou com a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial no ano de 1942 (BORN e DICKGIEßER, 1989), quando o uso do alemão ficou restrito à comunicação não-oficial, ao âmbito familiar e comunitário. Na década de 80, o ensino de alemão como língua estrangeira voltou a ser oferecido em muitas escolas do sul do Brasil.

⁴ Para maiores informações sobre essas quatro fases, consultar Kreutz (1994, p. 148-161; 2003, p. 133-157).

Altenhofen (2004) afirma que uma das conseqüências da nacionalização, sobretudo na zona rural, foi ela ter impedido o acesso ao alemão padrão e ao conseqüente desenvolvimento de uma cultura letrada nessas comunidades, restando ao alemão ficar com o papel de língua de comunicação dos membros do grupo. Segundo Mailer (2003), o fato de o idioma ter sido proibido confere a ele uma descaracterização social, o que estigmatiza o seu falante. Além disso, o deslocamento do seu uso da zona urbana para a rural resultou na sua associação à “língua de colono” (MAILER, 2003, p. 118).

A principal variedade de alemão falada no Rio Grande do Sul é o *Hunsrückisch*, provavelmente um koiné que se desenvolveu e foi aceito por outras comunidades dialetais das colônias alemãs (AUER, 2001). Segundo Altenhofen (1997), o *Hunsrückisch* é um termo genérico que se refere à variedade supra-regional do alemão falada no Rio Grande do Sul, e que tem como base dialetal o Francônio Renano (*Rheinfränkisch*) e o Francônio do Mosela (*Moselfränkisch*), além dos elementos provenientes de outras variedades dialetais e do português.

Considerando a trajetória de estruturação das comunidades alemãs no Sul do Brasil e a manutenção do idioma alemão através do seu uso nas comunidades, apesar do silenciamento forçado por ocasião da Segunda Guerra Mundial, até meados dos anos 80, ainda se encontrava um grande número de crianças nas comunidades alemãs que tinham o alemão dialetal como primeira língua e só aprendiam o português com a entrada na escola, quando eram alfabetizadas. Atualmente parece haver uma maior orientação para a língua oficial do país e para alguns valores urbanos a ela agregados⁵. Em uma pesquisa em uma comunidade no oeste do Paraná, Jung (2003) aponta uma orientação para a língua oficial e para os valores urbanos

⁵ No entanto, Breunig (2005) descreve uma outra comunidade escolar do interior do Rio Grande do Sul, na qual as crianças da primeira série são praticamente monolíngües em *Hunsrückisch* e essa realidade lingüística é respeitada pela escola e valorizada nesta comunidade.

especialmente por parte das mulheres que preferem falar o português e ensiná-lo como língua materna aos seus filhos em detrimento do alemão.

Como professora de alemão, em um estado com forte presença da imigração alemã, ainda tenho em sala de aula alunos que aprenderam o alemão dialetal como primeira língua ou simultaneamente com o português e que procuram as aulas de alemão padrão seja por interesse cultural ou por interesses acadêmicos e profissionais em aprender a leitura e a escrita de uma língua que já falam. No entanto, parece-me que eles têm dificuldades diferentes dos alunos não-falantes de dialetos, uma vez que têm de pensar a língua que já conhecem em termos de estrutura e de gramática. Além disso, há a questão da estigmatização da língua e do falante em um passado recente de nossa história. De acordo com Goffman (1988), os estigmatizados se afastam negativamente das expectativas sociais. Assim, se um indivíduo apresenta um traço que chama atenção e se impõe sobre as outras possibilidades de atributos que poderiam ser reveladas na interação, ele pode ser visto como diferente pelos outros. No caso dos falantes de dialetos, essa diferença pode ser vista pelo fato de as pessoas não falarem uma língua “**culta ou boa**”. Se no senso comum há uma noção de que o dialeto é “**língua de colono ou alemão ruim**”, caberia ao professor procurar não reforçar essa idéia preconceituosa na sala de aula e valorizar as contribuições dos alunos.

1.2 O ENSINO DE ALEMÃO PADRÃO NAS ESCOLAS ALEMÃS

As dificuldades na aprendizagem do alemão padrão na escola por alunos falantes de dialetos também já foram tema de discussão de pesquisadores na Alemanha. De acordo com Ammon e Loewer (1977), entre 1945 e o final da década de 60, o dialeto era visto como objeto literário na educação escolar, mas na linguagem cotidiana dos alunos, como não-

gramatical segundo os autores, era combatido por essas mesmas instituições de ensino. No final deste período, com o debate entre a Sociolinguística⁶ e a reforma das aulas de alemão, verificou-se que o ensino da língua padrão não estava ocorrendo de forma satisfatória nas escolas alemãs (AMMON, KNOOP e RADTKE, 1978). Essa constatação levou a uma série de estudos que enfocavam a aprendizagem do alemão padrão por falantes de dialetos no ambiente escolar.

Ammon e Loewer (1977) propõem um estudo contrastivo entre a língua falada pelos alunos e a língua-alvo da escola, observando a situação do dialeto suábico (*Schwäbisch*) e fornecendo orientações de como os professores devem trabalhar as dificuldades desses alunos na escola. Na primeira parte da obra de Ammon e Loewer, os autores procuram conscientizar os professores de que os alunos trazem para a escola uma língua perfeitamente formada, que não se diferencia da língua padrão apenas pela fonologia, mas também pela sua morfologia e sintaxe. Além disso, se o professor aceitar e comparar a linguagem do aluno com a da escola, o aluno poderá ter mais sucesso ao aprender a língua padrão, sem violação da sua identidade. Portanto, se, ao invés de coibir, o professor fizer uma passagem gradual comparativa entre as duas línguas, o aluno não se sentirá pressionado e poderá aprender a língua padrão, cujo conhecimento é dever e direito do aluno para poder progredir social e profissionalmente em países de língua alemã. Em um segundo momento, os autores realizam uma comparação lingüística em todos os níveis gramaticais, contrastando as principais diferenças entre a produção dialetal e o alemão padrão e sugerem que o mesmo deve ser feito em sala de aula para que os alunos possam ter consciência do seu aprendizado lingüístico e tenham a capacidade de usar as diferentes variedades lingüísticas nas diversas situações cotidianas.

⁶ No final da década de 60 e início dos anos 80, os estudos sociolinguísticos baseavam-se em relações entre o uso da linguagem e a classe sócio-econômica (Linke, 2001).

Em uma pesquisa realizada em 26 Escolas Integradas (*Gesamtschule*⁷) de Hessen, com alunos da classe *Förderstufe*⁸, Hasselberg (1978) examina a relação entre o (in) sucesso escolar do falante de dialeto e a sua classe social de origem. Através da análise dos resultados dos exames escolares oficiais de Hessen, Hasselberg confirmou suas hipóteses de que os falantes de dialetos têm menos sucesso escolar do que os não falantes, independentemente da classe social a que pertencem. Além disso, o desempenho inferior em relação ao dos alunos não falantes de dialetos se reflete não só nas notas escolares, como também nas futuras possibilidades e escolhas profissionais.

Em um artigo posterior, Hasselberg (1983) revisa algumas idéias e estudos de outros pesquisadores baseados na dependência lingüística que pode haver entre os grupos de falantes e a classe social a que pertencem, especialmente no que se refere aos problemas de comunicação dos falantes de dialetos na escola. Alguns desses trabalhos enfocam as diferenças entre especificidades regionais, como comportamento urbano e não-urbano (rural) e outros, como a localização geográfica na Alemanha, se do norte ou do sul, por exemplo. Há, ainda, estudos que relacionam a língua do falante ao prestígio profissional e o seu reflexo na formação escolar, nos rendimentos financeiros e nas condições de moradia. Geralmente, as pesquisas no âmbito escolar apontam um destino semelhante para aqueles que pertencem a um mesmo grupo lingüístico e os pertencentes de uma mesma camada social, ou seja, nesse caso há uma forte correlação entre os falantes de dialetos e as camadas mais baixas da população. Hasselberg destaca que a variedade lingüística não necessariamente determina a classe social, mas as pesquisas indicam que há uma forte relação entre os falantes da língua

⁷ Na Alemanha, todas as crianças devem freqüentar a Escola Fundamental (*Grundschule*) que compreende os quatro primeiros anos escolares. A partir do quinto ano, os alunos devem ir para um dos três diferentes tipos de escola de acordo com os objetivos profissionais futuros (*Haupt-, Realschule* e *Gymnasium*). Em alguns estados alemães há a *Gesamtschule*, que integra esses três tipos de escolas alemãs, *Haupt-, Realschule* e *Gymnasium* (Duden, 2003). Nessa quarta alternativa, a *Gesamtschule*, todos os alunos freqüentam a mesma escola, mas com algumas matérias e níveis diferentes.

⁸ A *Gesamtschule* possui uma classe diferenciada, *Förderstufe*, que corresponde ao quinto e sexto ano do sistema escolar alemão, ou seja, ao quinto e sexto ano do *Gymnasium*.

não padrão e as classes mais baixas. Ele conclui, ainda, que a simples comparação entre língua e classe social não é suficiente, outros fatores devem ser considerados nas pesquisas futuras.

Wegera (1983) compara a produção lingüística dos alunos falantes de dialetos com as normas gramaticais da língua alemã, baseando-se na gramática contrastiva de Besch et al. (1976, apud WEGERA, 1983), e aponta a divergência entre a produção dos alunos e a norma gramatical alemã. Por exemplo, nos casos em que a pronúncia dialetal de algumas vogais e consoantes difere da norma padrão, isso gera uma escrita também divergente. As diferenças morfológicas encontradas são a não distinção de alguns casos na declinação dos adjetivos, diferenças de gênero e flexão de número e o uso de conjugações regulares para verbos irregulares no passado. O autor afirma, ainda, que as diferenças de vocabulário são um dos maiores problemas para o falante de dialeto. Dessa forma, Wegera advoga a favor de um estudo contrastivo como um primeiro passo para a solução dos problemas desses alunos.

Nesse mesmo estudo, cuja ênfase está na comparação de aspectos lingüísticos, Wegera (1983) também reconhece que as condições sociais influenciam na aprendizagem da língua padrão por alunos falantes de dialetos. O autor menciona alguns estudos realizados por pesquisadores alemães⁹ na década de 70, que se preocupavam em verificar a relação entre pertencimento social e uso da linguagem pelos alunos falantes de dialetos. Segundo o autor, esses estudos apontam, em termos gerais, que os falantes de dialetos fazem mais erros lingüísticos e saem-se piores nas provas escolares do que os não falantes de dialetos. Como conseqüência, são tidos como menos inteligentes e recebem prognósticos piores de sucesso escolar e profissional. Além disso, as pesquisas também apontam as dificuldades regionais

⁹ Para maiores informações, verificar Wegera (1983, p. 1476).

como causas do insucesso escolar, ou seja, como a maioria desses alunos vem do meio rural, eles possuem um acesso restrito a atividades culturais extra-escolares.

Os estudos de Ammon e outros pesquisadores, especialmente na década de 70, examinaram as dificuldades dos alunos falantes de dialetos ao aprenderem o alemão padrão e apontaram soluções didático-pedagógicas como um primeiro passo para a solução desse problema, como a elaboração e aplicação de gramáticas contrastivas. Além de discutir a problemática dos alunos que trazem de casa um conhecimento lingüístico diferente do ensinado na escola, eles enfatizam a importância de uma sensibilização dos professores que lidam com esses alunos para que a escola não seja um agente de preconceito contra a língua materna do aluno. Apesar da importância desses estudos, eles se basearam nas pesquisas sociológicas tradicionais, nas quais variáveis como classe social, gênero e etnias, por exemplo, são usadas para explicar as diferenças entre as diferentes oportunidades de vida e o pertencimento a determinadas subculturas (WIDDICOMBE, 1998b). Dentro dessa perspectiva, poderíamos supor que as pessoas agem somente de acordo com normas sociais e culturais ou são vítimas das mesmas, desconsiderando a forma como as pessoas interagem com os outros nas diversas situações reais do seu cotidiano.

1.3 O ENSINO DE ALEMÃO PARA ALUNOS DAS COMUNIDADES TEUTO-BRASILEIRAS

Uma pesquisa bibliográfica sobre os falantes de dialeto nas cidades de colonização alemã do sul do Brasil nos leva a um vasto material sobre a situação lingüística dessas comunidades. Pesquisas como as de Altenhofen (1996) e Damke (1997), por exemplo, descrevem aspectos lingüísticos, como empréstimos, interferências, alternância de código,

entre outros. Também encontramos trabalhos que abordam a aquisição do português por esses falantes de alemão, como a dissertação e a tese de Jung (1997; 2003). No entanto, os trabalhos que encontramos sobre o ensino do alemão padrão para falantes de dialeto no Brasil são poucos.

Gärtner (1999) examina as dificuldades lingüísticas dos falantes bilíngües de português e alemão dialetal que estudam alemão padrão como língua estrangeira na universidade. A pesquisa foi realizada com os alunos de um curso de formação de professores de alemão do IFPLA (Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã), pertencente à UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos), que freqüentaram o primeiro, segundo e terceiro semestres de 1998 a 1999. A análise dos dados consistiu na verificação de divergências lingüísticas entre a produção dos alunos e as normas gramaticais de alemão padrão nas produções nos três níveis estudados. Essas divergências foram constatadas através dos textos escritos e narrativas orais dos alunos, gravados e transcritos a partir de atividades propostas pela pesquisadora, segundo as quais os alunos deveriam contar as situações de histórias em quadrinhos apresentados por Gärtner.

Os resultados revelam que as divergências nos textos orais e escritos abrangiam, entre outras, diferenças lexicais, sintáticas e morfológicas, que foram diminuindo ao longo dos semestres. Gärtner (1999) também verifica o desenvolvimento lingüístico em relação à organização temática da estrutura narrativa e destaca certos progressos ao longo dos semestres, especialmente com relação à apresentação do ponto relevante para a história e conclusão ou não da narrativa. Ao concluir, ela afirma que os alunos com conhecimento prévio de alemão dialetal têm mais facilidade com relação à compreensão auditiva, vocabulário e estruturas sintáticas enquanto apresentam dificuldades específicas no que se

refere à língua escrita, gramática e ortografia. Ela sugere, ainda, que os professores que trabalham com esses alunos estejam informados sobre as pesquisas em Lingüística e Aquisição da Linguagem, para que possam lidar melhor com as dificuldades lingüísticas dos alunos falantes de dialetos na aprendizagem do alemão padrão. A autora também indica alguns aspectos lingüísticos que podem ser observados e trabalhados pelos professores de alunos falantes de dialetos e sugere algumas mudanças no currículo do curso de formação de professores para que estes sejam capacitados para trabalhar com esses alunos.

Em um estudo posterior, Gärtner (2003) analisa as construções com infinitivo na produção lingüística de alunos universitários da mesma instituição. Nesse estudo, também são analisadas as produções orais e escritas dos alunos, sendo as orais transcritas para a análise. Os dados foram coletados a partir de 1998 através de uma tarefa que consistia em solicitar que os alunos narrassem histórias e filmes. Para a análise dos dados, Gärtner descreveu o uso do infinitivo em alemão e em português de acordo com as gramáticas normativas das duas línguas e examinou se as produções em alemão dos alunos apresentavam ou não divergências com a norma padrão. Com essa pesquisa, a autora pretendeu demonstrar a necessidade do estudo da influência das duas línguas maternas dos alunos, português e alemão dialetal, para a aprendizagem do alemão padrão como língua estrangeira, sugerindo um estudo contrastivo entre os dois idiomas. Segundo Gärtner (2003), as estruturas mais simples de formação do infinitivo recebem influência positiva do alemão dialetal e são adquiridas com rapidez e acurácia, enquanto as estruturas mais complexas recebem influência negativa do português, fazendo com que as inadequações persistam ao longo do processo de aquisição. Ela enfatiza, ainda, as vantagens do conhecimento prévio de alemão dialetal, que deve ser utilizado para a aprendizagem do alemão padrão.

Os trabalhos de Gärtner (1999 e 2003) são importantes para este estudo por enfocarem a aprendizagem de alemão padrão por falantes de dialetos. As análises lingüísticas são um bom subsídio para que os professores possam preparar materiais didáticos e direcionar os conteúdos de ensino de acordo com as necessidades do público-alvo, neste caso, os alunos falantes de dialetos. Além disso, buscam a valorização do conhecimento prévio do alemão, argumentando que os alunos devem reconhecer a importância de sua língua materna, muitas vezes caracterizada como inferior em relação à língua padrão. No entanto, a apresentação de uma análise lingüística detalhada parece que reduz a questões lingüísticas a problemática da aprendizagem da língua padrão por falantes de dialetos, sem considerar outros fatores que podem influenciar na aprendizagem de idiomas, especialmente quando a língua dos alunos goza de um prestígio inferior à língua ensinada no ambiente escolar.

Recentemente, pesquisadores como Mailer (2003) e Altenhofen (2004) trataram da trajetória de proibição do idioma alemão no período pré e pós Segunda Guerra Mundial e as conseqüências desse silenciamento na identidade e na cidadania desses grupos sociais. Eles advogam a favor de políticas lingüísticas que favoreçam o bilingüismo nas escolas das regiões de colonização alemã como uma forma de resgatar a língua, a identidade, a importância social do descendente do imigrante e de compreender os preconceitos lingüísticos, as ideologias, os valores que permeiam as variedades lingüísticas e os seus falantes.

Todos os trabalhos comentados nesta subseção são relevantes para os objetivos aos quais se propõem, mas não descrevem o que realmente acontece na sala de aula, o que pode facilitar ou prejudicar o ensino daquilo que a escola se propõe a ensinar. De acordo com Lantolf (2000), a aprendizagem na sala de aula ocorre de diversas maneiras, nas mais diferentes circunstâncias e envolve indivíduos reais que trazem consigo sua língua, história e

vivências; nela, todos os participantes podem contribuir para a co-construção do conhecimento. Portanto, neste trabalho proponho examinar as interações em sala de aula e as identidades ressaltadas em um contexto onde os alunos trazem para a sala de aula um conhecimento de alemão não-padrão. Pretendo, desta forma, levantar a discussão sobre as identidades negociadas pelos alunos falantes de dialeto e contribuir com uma análise que possa descrever como essas identidades são (ou não) ressaltadas na sala de aula. Entendo que uma discussão mais aprofundada do que ocorre na sala de aula possa auxiliar o professor a entender melhor o contexto onde atua e, dessa forma, proceder a um ensino mais sensível a esse contexto.

1.4 O TRATAMENTO DAS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA

Tanto o dialeto como a variedade padrão são línguas plenas, que servem ao que se propõem, e são suficientes para o uso social a que se destinam. De acordo com Rajagopalan (2003), o que distingue as línguas de menor prestígio, como os dialetos e as línguas exóticas, das de maior prestígio, como as línguas oficiais, não são aspectos lingüísticos, mas sim uma escala de valores com conotações fortemente ideológicas. Assim, determinadas línguas gozam de mais prestígio por causa de interesses extralingüísticos e ideológicos, ou seja, determinadas variedades lingüísticas, em algum momento histórico, foram escolhidas pelos membros das classes dominantes para serem a norma padrão, relegando às demais variedades a situação de não-padrão, não-oficial e, no senso comum, língua de menor valor.

As variedades lingüísticas não-oficiais e sem prestígio podem levar a uma situação de discriminação social de seus falantes. Isso pode ser verificado especialmente na escola, cuja

responsabilidade institucional é ensinar a língua padrão, quando a cultura da escola for diferente dos conhecimentos e das experiências dos alunos.

Conforme já comentado neste trabalho, as pesquisas que encontramos não tratam do ensino de alemão para falantes de dialetos no Brasil a partir de acontecimentos reais da sala de aula. No entanto, a questão dos falantes de dialetos pode ser comparada à situação das crianças brasileiras que vão para a escola sem conhecer o idioma padrão e a cultura desta, e nesse aspecto, os trabalhos sobre a realidade brasileira podem ter pontos semelhantes a essa problemática e apresentar subsídios que contribuam para a reflexão acerca das questões aqui examinadas.

Bortoni (1995) investiga se a escola colabora para que os alunos adquiram a língua padrão, ao examinar a relação entre a variação lingüística da fala dos professores e as práticas de letramento em uma escola bidialetal. Segundo Bortoni, a escola é caracterizada como bidialetal porque as crianças que a freqüentam são, ao mesmo tempo, falantes da variedade rural do português e da variedade da escola, a língua padrão. Ela afirma que ambas as variedades terão espaço na sala de aula: “[...] a língua padrão e o dialeto são componentes funcionais no repertório lingüístico dos falantes. Ambos serão usados em sala de aula, cumprindo funções diferenciadas.” (BORTONI, 1995, p. 121).

Os dados utilizados na pesquisa foram levantados em uma pesquisa etnográfica realizada em uma escola rural multisseriada de uma comunidade perto de Goiânia e constavam da observação de diversas situações escolares e comunitárias e 20 horas de gravação em vídeo. De acordo com Bortoni (1995), os professores das turmas estudadas não poderiam ser considerados falantes exemplares do português padrão. Além disso, um deles

apresentava traços rurais típicos na sua linguagem e o outro, traços mais urbanos. Na escola não havia sinais de problemas resultantes do confronto entre a cultura da escola e a cultura dos alunos, mas sim um ambiente de respeito dos professores para com a cultura e a linguagem dos alunos.

Para a análise dos dados, Bortoni (1995) identificou os tipos de eventos recorrentes em sala de aula e segmentou todo o *corpus* em unidades discursivas, separando as unidades do português padrão coloquial e do português popular/rural. Os resultados apontaram uma alternância de código entre o português popular e a língua padrão na fala do professor que se relaciona às normas interacionais de cada evento de fala. Bortoni observa que a língua padrão é usada preferencialmente nos eventos de letramento, quando há um texto escrito orientando o que será dito, e quando o padrão interacional é o IRA¹⁰, um evento típico da interação em sala de aula. No entanto, essa alternância não ocorre de forma sistemática, mas sim intuitivamente. Essa intuição, segundo Bortoni (1995), tem a vantagem de deslocar as dicotomias entre português bom e ruim para português usado para ler e escrever e usado para conversar.

A pesquisadora também observou a reação dos professores com relação às produções não-padrão dos alunos e constatou que essa reação também depende do tipo de evento em curso. Assim, raramente o professor intervém em atividades mais coloquiais como repreensões, brincadeiras e explicações curtas, o que não acontece nos eventos mais focados na língua como os eventos de leitura.

¹⁰ A troca de turnos entre professores e alunos ocorre tipicamente através da seqüência IRA (iniciação – resposta – avaliação), que é controlada pelo professor (HALL, 1998). A seqüência IRA, segundo Mehan (1985), é fundamental para a estrutura dos eventos em sala de aula, pois ela os distingue das demais situações da vida cotidiana. A terceira parte da seqüência, a avaliação, dificilmente ocorre na conversa cotidiana, na qual a terceira parte esperada seria mais um reconhecimento do que foi dito. Segundo o autor, o que diferencia uma resposta de avaliação de uma de reconhecimento é o tipo de pergunta realizada. A avaliação seria a resposta a uma pergunta de informação conhecida, enquanto o reconhecimento estaria ligado a uma pergunta de resposta desconhecida. Além disso, essas perguntas de informação conhecida garantem a distribuição social do conhecimento esperada entre professores e alunos, na qual os professores são aqueles que sabem e podem ou devem avaliar a contribuição dos alunos, os que não sabem.

Bortoni (1995), com base em Erickson, advoga a favor de uma pedagogia culturalmente sensível, segundo a qual a escola deve ser sensível às diferenças culturais que há entre a sua própria cultura e a dos alunos, esforçando-se para reduzir essas diferenças sem desrespeitar o aluno. Os alunos devem sentir-se livres para falar e cabe ao professor ratificá-los através da expansão das suas contribuições, ao invés de simplesmente corrigi-los, o que poderia ser negativo.

O professor deve aproveitar os momentos nos quais as variedades lingüísticas se cruzam para realizar ações de andamento¹¹, ou seja, para momentos em que o professor, como falante mais proficiente, irá ajudar o seu aluno a construir conhecimentos (DONATO, 1994); nesse caso, o professor ajudará o aluno a desenvolver a competência comunicativa e a consciência crítica sobre as diferenças lingüísticas entre a sua variedade e a variedade ensinada na escola.

O estudo de Bortoni (1995) é relevante para esta pesquisa na medida em que se coloca a favor do uso efetivo em sala de aula das diferentes variedades lingüísticas, padrão e não-padrão, e prega o desenvolvimento de uma pedagogia culturalmente sensível para que as contribuições ou manifestações dos alunos sejam respeitadas e as diferenças não sejam encaradas como aspectos negativos. No entanto, parece que a pesquisadora contradiz sua fundamentação teórica, ao afirmar que os professores observados na pesquisa não são falantes paradigmáticos do português padrão e sua fala apresenta grande variação estilística. Se Bortoni (1995) enfatiza a diferença entre língua usada para conversar e língua usada para escrever, parece que classificar a fala dos professores nas interações como não-padrão seria

¹¹ Andamento (*scaffolding*): Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001) citam Cazden (1998) para definir andamento como termo metafórico usado para denominar a ajuda que, numa dupla, o parceiro mais capaz pode dar ao outro.

um contra-senso, pois pressuporia que os professores deveriam falar “corretamente” de acordo com a norma padrão da língua portuguesa. Na interação entre pessoas reais a opção por determinadas variedades lingüísticas e estilísticas depende da ação conjunta dos participantes, o que não significa que as pessoas envolvidas desconheçam necessariamente uma determinada variedade.

Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001) tratam do conflito que pode advir das diferenças culturais e lingüísticas entre a cultura dos alunos e a da escola, examinando algumas pesquisas à luz da pedagogia culturalmente sensível de Erickson. Segundo as autoras, o uso do português popular pode ser bem administrado pelos professores se estes aceitarem as contribuições dos alunos e gradualmente as ajustarem à cultura da escola. Por outro lado, se essas diferenças não forem bem trabalhadas pelos professores, pode ocorrer uma situação de conflito, o que levará a uma desvantagem da criança que não conhece a cultura da escola, prestigiada pela sociedade.

As autoras abordam essa questão através da apresentação e discussão de alguns trabalhos seus e de outros pesquisadores. Aqui trataremos apenas do trabalho de Dettoni (1995), detalhadamente descrito no texto de Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001).

Dettoni verificou os padrões de ratificação em sala de aula, partindo do pressuposto de que a forma como os professores garantem a participação dos alunos em sala de aula depende de suas crenças em relação ao desempenho escolar do aluno, ou seja, se o professor tem uma baixa expectativa em relação a um aluno, isso também será mostrado na interação com esse aluno em sala de aula e vice-versa. A pesquisa consistiu em um estudo etnográfico realizado em duas escolas urbanas de Brasília localizadas no mesmo bairro, mas com clientela

diferenciadas. Na primeira delas, havia o predomínio dos alunos de classe média do mesmo bairro; na outra, havia mais alunos de fora do bairro, de uma classe social mais baixa. A pesquisadora observou duas turmas de Ciclo Básico de Alfabetização, uma em cada escola, e constatou dois tipos diferentes de interação. Na primeira escola, a professora era mais flexível, mantendo uma relação simétrica com os alunos. Na outra escola, a professora estava mais preocupada com as formas institucionais e mantinha uma relação mais assimétrica com seus alunos.

Através da microanálise da interação de alguns eventos em sala de aula, Dettoni identificou três formas de ratificação¹² dos alunos. A primeira delas é a ratificação plena através de reforço verbal, gestual ou de movimentos com a cabeça, verificada quando a professora avalia oralmente a compreensão de um texto lido. Um segundo tipo consiste na ratificação parcial dos alunos, na qual “*o aluno tem acesso ao piso conversacional, mas sua fala não é totalmente ratificada*” (BORTONI-RICARDO, DETTONI, 2001, p. 88), o que normalmente ocorre em eventos de correção de exercícios. Uma variação deste tipo de ratificação parcial ocorre quando a participação do aluno é totalmente apropriada para o contexto, mas o professor possui uma expectativa maior para a contribuição do aluno. Há também exemplos de não-ratificação, nos quais os alunos buscam ter acesso ao piso conversacional, mas são ignorados pela professora, embora forneçam respostas adequadas.

A análise dos dados indica que o processo de ratificação consiste em um momento potencial de conflito, no qual atitudes negativas do professor, especialmente a crença em relação ao desempenho escolar de crianças mais pobres, podem levar a um baixo índice de ratificação dos alunos por parte do professor.

¹² Questões de ratificação e outros aspectos interacionais serão tratados com mais detalhe no terceiro capítulo deste trabalho.

Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001) procuraram demonstrar a importância da adoção de uma pedagogia culturalmente sensível para tratar as diferenças culturais e lingüísticas no ambiente escolar. O professor deve proporcionar ao aluno o acesso ao piso conversacional, ratificando-o como falante legítimo e isso será demonstrado por suas ações em sala de aula. Cabe à escola “*aceitar a diversidade e torná-la funcional*” (BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2001, p.102), além de se conscientizar do seu papel e de que a manutenção das diferenças sociolingüísticas em sala de aula pode contribuir para o agravamento das desigualdades sociais.

Como vimos, nas pesquisas de Bortoni (1995) e Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001), há uma preocupação em fazer com que a escola seja um lugar que aceite as diferenças sociolingüísticas, sem preconceitos. A ela cabe aceitar e valorizar a cultura do aluno, fazendo com que o aluno tome conhecimento da cultura da escola de uma forma gradual e sensível. Isso significa que, ao aprender a cultura da escola, o aluno não deve ignorar ou menosprezar seus conhecimentos anteriores, mas ele tem o direito de ter acesso a ambas e usá-las funcionalmente nas diferentes situações da vida cotidiana¹³.

Em relação à língua estrangeira, Moita Lopes (1996) discute alguns mitos que envolvem a aptidão para a aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, que, segundo o autor, em grande parte resultam do mau trato dado ao assunto em muitos Cursos de Letras que se preocupam mais com fenômenos literários do que com estudos lingüísticos. Um desses mitos envolve a noção de que aquele que não sabe a sua própria língua não poderá aprender uma outra. Essa afirmação se relaciona especialmente ao ensino para crianças de classes

¹³ Ver também Soares (1986).

sociais subalternas que não estão familiarizadas com os valores culturais e lingüísticos da escola.

A noção de deficiência lingüística¹⁴ das classes subalternas deve-se a uma situação político-social, segundo a qual as classes não-privilegiadas são sempre vistas como deficitárias. Trata-se, portanto, de uma visão ideológica que nada tem a ver com problemas de ordem lingüísticos e culturais.

Para Moita Lopes (1996), é difícil isolar e definir aptidão, mas parece que o conceito está mais relacionado a habilidades de aprendizagem e que podem ser ensinadas e desenvolvidas no processo de ensino/aprendizagem. Dessa forma, não há outra justificativa que apóie os julgamentos negativos do professor em relação aos alunos das classes subalternas que não seja a de cunho ideológico, e cabe aos professores demonstrar atitudes que não confirmem esses mitos preconceituosos de base ideológica. Segundo o autor, a escola deve contribuir para que os alunos sejam agentes de sua própria história e não objeto dela. O trabalho de Moita Lopes (1996) contribui para que se ressalte a noção de que as diferenças lingüísticas e culturais são apenas diferenças, que não devem ser avaliadas positiva ou negativamente. Ter consciência dessas diversidades e saber usá-las nas situações do dia-a-dia contribui para o enriquecimento cultural e lingüístico de quem as possui.

Neste capítulo, procurei apresentar e discutir alguns trabalhos que motivaram a proposta de realização desta pesquisa e orientaram as opções teórico-metodológicas do trabalho. De modo geral, os estudos aqui apresentados colocam-se a favor do respeito às

¹⁴ A noção de deficiência refere-se à Teoria do Déficit Lingüístico de Bernstein na década de 60 e relaciona as dificuldades escolares das crianças das classes desprivilegiadas ao código lingüístico restrito que trazem de casa, em contraposição às crianças de classe média que já trazem dois códigos de casa, o restrito e um mais elaborado. Um dos maiores críticos a Bernstein foi Labov, ao afirmar que não há evidencia lingüística que aponte que diferença lingüística signifique deficiência (Moita Lopes, 1996).

diferenças em sala de aula e apóiam a construção gradual de um conhecimento conjunto que reconheça a cultura e as contribuições dadas pelos alunos.

Para verificar como essas diferenças são tratadas no ambiente escolar, este trabalho parte da posição de que é preciso observar o que acontece em situações reais de interação. A sala de aula é um dos lugares potenciais onde o conhecimento é construído com a colaboração de todos os envolvidos e os sentidos são construídos localmente (MOITA LOPES, 1996). Assim, quando me proponho a investigar como as identidades sociais dos alunos falantes de dialetos são tornadas relevantes na sala de aula de alemão padrão, tenho de considerar como as interações reais são construídas pelos participantes.

Coulon (1995) afirma que a visão tradicional da Sociologia está ligada ao nome de Parson e parte de um mundo exterior significativa e independente das relações sociais. A Etnometodologia de Garfinkel se opõe à visão social de Parson ao propor que *“o foco no domínio da interação, de forma oposta, permite que se percebam as realizações das pessoas ao construírem e manterem seus mundos cotidianos e, assim, se perceba como a ordem social é possível”*¹⁵ (WIDDICOMBE, 1998b, p. 196). Dentro dessa visão, as pessoas não seguem as regras sociais pré-estabelecidas, mas as atualizam, ratificando-as ou não, na medida em que agem concretamente nas situações da vida diária (COULON, 1995).

De acordo com Erickson (2001), olhar para as ações dos participantes na interação implica em verificar como as categorias do universo macro são negociadas pelos interagentes no curso da ação, *“o que os interlocutores fazem localmente pode ser visto não apenas como*

¹⁵ “A focus on the domain of interaction, by contrast, allows insight into the achievements of people in constructing and maintaining their everyday world and thus how social order is possible” (Widdicombe, 1998b, p. 196).

Todas as traduções apresentadas neste texto são de minha inteira responsabilidade.

*influenciado pela sociedade como um todo, mas também como a influenciando*¹⁶,
(ERICKSON, 2001, p. 153).

No próximo capítulo, discuto algumas questões sobre identidade e os aspectos interacionais a ela relacionados, partindo do pressuposto de que as identidades são negociadas na interação (Erickson, 2001).

¹⁶ “what interlocutors do locally can be seen as not only influenced by the wider society but as also influencing it” (Erickson, 2001, p. 153).

2 IDENTIDADES SOCIAIS E INTERAÇÃO FACE A FACE

Nesta pesquisa, procuro verificar como as identidades aparecem e são co-sustentadas pelas pessoas envolvidas na interação face a face em sala de aula. Nela, parto do pressuposto de que as identidades dos participantes da interação não dependem somente da ordem social pré-estabelecida, mas são construídas ou tornadas relevantes na medida em que as pessoas interagem umas com as outras.

Para a análise e compreensão dos dados de sala de aula, neste capítulo apresento algumas reflexões acerca do conceito de identidade (WOODWARD, 2000; ANTAKI E WIDDICOMBE, 1998) e comento algumas pesquisas sobre identidade realizadas em sala de aula (MOITA LOPES, 1998; KLEIMAN, 1998; ALMEIDA, 2004; MCDERMOTT E GOSPODINOFF, 1981). A seguir, apresento alguns conceitos teóricos que subjazem à noção de negociação identitária na interação (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974; GUMPERZ e COOK-GUMPERZ, 1982; GOFFMAN, 2004; SCHEGLOFF et al., 2002 e outros) e que norteiam os objetivos, a execução e a análise dos dados deste trabalho.

2.1 ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS SOBRE O CONCEITO DE IDENTIDADE

Conforme Woodward (2000), o mundo contemporâneo passa por um momento no qual se reestruturam as identidades nacionais e étnicas, o que faz com que a identidade seja um tema central nas discussões contemporâneas. Essa realidade também marcou os novos movimentos sociais surgidos a partir da década de 60, tais como o feminismo, o movimento

dos direitos civis dos negros e de política sexual, nos quais havia uma forte preocupação com as identidades pessoais e culturais.

Woodward (2000) destaca que um ponto importante para a identidade está na questão da diferença, ou seja, a identidade se distingue por aquilo que ela não é. Somos classificados diferentemente de acordo com os sistemas sociais e simbólicos (WOODWARD, 2000). Portanto, ser brasileiro é não ser argentino, não ser norte-americano e outros. Dessa forma, somos diferentes uns dos outros e essas diferenças são marcadas por sistemas simbólicos e sociais que constituem em um ponto chave nos sistemas de classificação que dividem a população em pelo menos dois grupos, nós e os outros:

Os sistemas sociais e simbólicos produzem as estruturas classificatórias que dão um certo sentido e uma certa ordem à vida social e as distinções fundamentais – entre nós e eles, entre o fora e o dentro, entre o sagrado e o profano, entre o masculino e o feminino – que estão no centro dos sistemas de classificação de cultura (WOODWARD, 2000, p. 67-68).

As diferentes culturas e os membros da sociedade têm sua própria forma de classificar as coisas no mundo como uma forma de manutenção da ordem social através de determinados padrões normativos:

Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de marcar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há, entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social (WOODWARD, 2000, p. 41).

Essas afirmações que evocam a manutenção da ordem social através dos sistemas classificatórios das diversas culturas podem levar à inferência de que a identidade possa ser vista como algo unitário ou certo. De acordo com Woodward (2000), na base da discussão

acerca do conceito de identidade está a tensão entre o essencialismo e o não-essencialismo, ou seja, entre a noção de uma identidade fixa, motivada por razões históricas ou biológicas, ou algo que dependa de um contexto mais local. Dentro dessa perspectiva, as características comuns partilhadas por membros dos mesmos grupos identitários caracterizariam perspectivas essencialistas, enquanto as semelhanças ou diferenças compartilhadas por diferentes grupos ou as modificações sofridas por essas características ao longo dos tempos estariam relacionadas a perspectivas não-essencialistas.

No debate contemporâneo de identidade, Woodward aponta uma crise em todos os níveis de identidade, sejam elas globais ou nacionais, pessoais ou locais. Em um mundo ao mesmo tempo globalizado e fragmentado, parece que todos agem da mesma forma e têm o mesmo estilo de vida. A homogeneização cultural e identitária dos povos pode gerar o distanciamento da sua cultura local ou provocar a resistência através da reafirmação das identidades locais, nacionais ou do surgimento de novas identidades. Esse novo posicionamento de identidades que fortalece as raízes étnicas e nacionais relaciona-se, de certo modo, ao aspecto essencial da identidade que reforça a distinção entre os diferentes grupos.

Por outro lado, se seguirmos o senso comum, podemos achar que somos a mesma pessoa nas diferentes situações da vida cotidiana. Isso não é o que ocorre, no entanto, quando nos encontramos em uma interação real. Nos colocamos diferentemente de acordo com os momentos de nossa vida e a situação social em que nos encontramos. Dessa forma, embora sejamos a mesma pessoa ao ministrarmos uma aula, ao participarmos de um churrasco com amigos ou ao irmos às compras em um Shopping Center, por exemplo, estamos *“diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em*

cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros de forma diferente em cada um desses contextos” (WOODWARD, 2000, p.30). Portanto, de acordo com os Estudos Culturais, a situação social em que estamos pode nos posicionar ou levar a posicionar diferentemente.

A noção que envolve a mudança de posicionamento nas diversas situações sociais da vida cotidiana e que confere à identidade um caráter local é relevante para a definição de identidade neste trabalho. Aqui verifico as identidades sociais (ERICKSON, 2001) ressaltadas no contexto de sala de aula, considerando que os participantes têm diversos atributos potenciais de identidade que podem ou não ser tornados relevantes na interação com os outros. Além disso, de acordo com a perspectiva deste trabalho, os participantes de uma interação podem negociar mais de uma identidade social.

As expectativas e restrições sociais mais amplas também podem influenciar que aspectos de nossa identidade serão ressaltados; no entanto, o principal fator que faz com que alguns aspectos da identidade sejam tornados relevantes e não outros consiste nas ações dos participantes na interação. Neste trabalho, em um âmbito maior, olho para a interação em sala de aula de alemão em turmas com alguns alunos que já conhecem e usam uma variedade não-padrão do idioma no ambiente familiar e com outros alunos que estão aprendendo pela primeira vez o idioma. No entanto, para a verificação das identidades sociais ressaltadas na interação em sala de aula, partimos da perspectiva ontológica da Sociolinguística Interacional, segundo a qual as identidades emergem, se constituem e se alteram em uma situação de interação face a face (GOFFMAN, 2002b). Além disso, observamos as ações sequenciais da interação por meio do detalhamento das interações diárias para verificarmos como as identidades são negociadas a todo momento na interação (ANTAKI, WIDDICOMBE, 1998).

2.2 O ESTUDO DAS IDENTIDADES NA SALA DE AULA

A identidade vista como uma questão contemporânea, conforme Woodward (2000), tem sido foco de muitos estudos. Para este trabalho, procurei selecionar algumas pesquisas que tratam a questão da identidade na sala de aula e que possam contribuir, seja por seu tema, suas orientações teóricas ou metodológicas para a compreensão dos dados que serão analisados posteriormente neste trabalho¹⁷.

Moita Lopes (1998) examina como é desenvolvido o processo de construção da identidade social na sala de aula de leitura através da análise dos discursos¹⁸ de identidades de professores e alunos, com especial atenção à forma como a questão da diferença é gerada na interação em sala de aula. Segundo o pesquisador, ao analisar o discurso, se investiga como os participantes envolvidos na construção de significados agem no mundo através da linguagem, construindo a si mesmos e a sua realidade social. Assim, as identidades sociais não são algo fixo que nasce com os indivíduos, mas construções discursivas que *“emergem na interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados”* (DENORA E MEHAN, 1994: 160, apud MOITA LOPES, 1998, p.310). Torna-se, portanto, fundamental para o trabalho de Moita Lopes o fato de as identidades estarem sujeitas a mudanças e a educação consistir em um processo no qual as transformações sociais podem ser geradas. Além disso, segundo o autor, a escola é um lugar de construção de conhecimentos, no qual os conhecimentos gerados têm mais crédito do que em outros

¹⁷ Ver também Longaray (2005), que investiga a construção de identidades em sala de aula de língua inglesa com base em Suresh Canagarajah e Bonny Norton, enfocando os diferentes tipos de investimento (NORTON PIERCE, 1995 apud LONGARAY, 2005) em relação à aprendizagem do inglês como língua estrangeira e as crenças e valores envolvidos na construção de identidades nesse ambiente.

¹⁸ Segundo Moita Lopes (1998), o discurso é visto como uma forma de agir no mundo.

contextos, o que justifica o interesse do pesquisador pelos significados construídos na escola e a conscientização dos indivíduos envolvidos sobre a sua identidade e a dos outros.

Os seus dados de pesquisa provêm de um trabalho de cunho etnográfico em uma quinta série de uma escola da rede pública da cidade do Rio de Janeiro. Com base na Análise Microetnográfica (ERICKSON, 1992), Moita Lopes analisa os 20 minutos iniciais de uma aula de leitura em língua materna, cujo propósito pedagógico é o de ativar o conhecimento prévio dos alunos para uma leitura posterior. A análise dos dados está direcionada para “*os significados que a professora e os alunos constroem em relação à identidade*” (MOITA LOPES, 1998, p.313). As cenas analisadas são consideradas pelo pesquisador como discurso de identidades porque nelas os participantes tratam de questões identitárias na medida em que discutem problemas de diferenças na sociedade. Após a análise de sete microcenas de interação em sala de aula, o pesquisador afirma que a visão de discurso percebida na sala de aula trata a questão da identidade como algo fixo e inerente às pessoas, ao invés de serem percebidas como sendo construídas nas práticas sociointeracionais.

Apesar desse resultado, Moita Lopes (1998) reafirma a importância da transformação social através da educação lingüística. Para que isso ocorra, segundo ele, o papel do professor em sala de aula e a sua concepção de linguagem e identidade social são fundamentais para a atuação pedagógica e a forma como serão conduzidas as críticas às identidades hegemônicas no discurso em sala de aula.

Neste trabalho compartilho a noção trazida por Moita Lopes (1998) de que a escola é um lugar onde as mudanças podem ocorrer e que o mundo atual exige que conceitos hegemônicos sejam discutidos criticamente por todos os envolvidos no processo de

aprendizagem para que os adultos do futuro sejam cidadãos críticos e atuantes na sociedade. No entanto, parece-me que esse procedimento didático-pedagógico como forma de análise de identidades não corresponde às concepções teóricas apresentadas pelo autor que tratam as identidades sociais como co-construídas na interação. O autor considera as cenas analisadas na pesquisa “*discursos de identidade porque os participantes estão, na verdade, tratando de questões referentes à identidade ao discutirem problemas de diferenças na sociedade*” (MOITA LOPES, 1998, p. 313). Se Moita Lopes (1998) afirma que as identidades sociais não são estabelecidas *a priori*, mas co-construídas na interação, em práticas discursivas particulares, parece simplificador e limitado considerar que o conteúdo de uma discussão seja argumento para justificar uma pesquisa sobre identidades. As identidades sociais são tornadas relevantes na interação (ERICKSON, 2001) independentemente do foco do assunto tratado, ou seja, não precisamos discutir sobre racismo para notarmos ações racistas dos participantes de uma interação. Almeida (2004), ao analisar como os participantes da interação negociam as identidades masculinas na escola, também questiona o tratamento dado por Moita Lopes à análise de questões de identidade, pois, segundo Almeida, Moita Lopes parte de discussões acerca de atributos de identidades marginalizadas e desconsidera as ações e orientações dos participantes de uma dada interação, independentemente do assunto discutido.

Em um estudo em contexto de ensino urbano, com objetivos homogeneizadores em um programa de alfabetização de adultos, Kleiman (1998) afirma que a questão da identidade no campo da educação deve ser tratada através da implementação da educação bilíngüe nas situações em que os alunos pertençam a grupos minoritários e marginalizados em relação à cultura escolar. Se as identidades das minorias não forem valorizadas e respeitadas no ambiente escolar, elas podem ser colocadas em risco: “*a perda de identidade desses grupos está geralmente simbolizada pela perda da língua materna, em conseqüência de um processo*

de deslocamento lingüístico (language shift) na direção da língua dominante” (KLEIMAN, 1998, p. 268).

De acordo com a Sociolingüística Interacional, a interação tem uma posição central para a explicação do conceito de identidade, embora as normas sociais pré-estabelecidas também tenham influência nas identidades negociadas. Segundo Kleiman, quando ocorre a interação de grupos com valores e crenças muito divergentes e há uma relação assimétrica entre os participantes quanto ao poder e às normas institucionais, o conflito é norma e não exceção. Essa é a situação que acontece na sala de aula de alfabetização de adultos, na qual há a interação entre alunos com pouca ou nenhuma escolaridade e professores alfabetizados.

Kleiman (1998) examina questões de identidade na alfabetização de adultos, observando a identificação de jovens e adultos analfabetos com crenças e valores de outros grupos que têm a escrita como instrumento de prática cotidiana. Para isso ela realiza uma microanálise da interação, procedimento metodológico fundamental para que se verifique o tratamento da identidade na interação no contexto de ensino e aprendizagem. Segundo a autora, os programas de alfabetização podem seguir modelos de letramento com objetivos e conceitos de homogeneização, que apaguem as diversidades e a diferença, ou podem estar orientados para práticas locais, valorizando usos cotidianos e práticos da escrita.

A pesquisadora analisa a interação em sala de aula entre uma professora alfabetizadora e dois de seus alunos, irmãos, uma mulher e um homem, enfocando as construções identitárias conjuntas produzidas nesse contexto e verificando a modalização e o uso de expressões de polidez como recursos lingüístico-discursivos para contextualização das atitudes dos falantes. A análise mostra que a maioria das interações não segue o padrão típico das interações de sala

de aula, iniciação-resposta-avaliação (IRA), e também há um controle interacional menor por parte da professora. Essa constatação sugere que a professora está orientada para o seu público e que não haveria maiores problemas para a auto-imagem do aluno. No entanto, essa não é a conclusão da pesquisadora após a análise dos dados. De acordo com Kleiman (1998), há diferenças sexuais marcadas na interação entre a professora e os dois alunos, que recebem tratamento diferenciado. Apesar de rejeitar a contribuição de ambos, da aluna e de seu irmão, a professora o faz de forma muito diferente. Com o aluno ocorre uma construção conjunta, ela se aproxima fisicamente do aluno, o nomeia, contradiz, rejeita, comenta e responde suas perguntas. Além disso, ela utiliza algumas formas para atenuar a rejeição às contribuições do aluno através do uso de modalizadores, por exemplo. Enquanto que com a aluna, ela apenas ignora as contribuições da mesma através do silêncio. Portanto, a pesquisadora conclui que a participação de ambos é rejeitada, afirmando que “*as significações dos alunos não são legitimadas*” (KLEIMAN, 1998, p. 296) e essa não legitimação pode conduzir ao fracasso escolar e ao reforço de conceitos negativos que os indivíduos sem escrita têm de si mesmos.

O trabalho de Kleiman ressalta a importância de uma análise microetnográfica da interação para que se possa verificar o que acontece nas diversas situações de sala de aula. Além disso, a análise dos dados em interação permite que se examine a conduta do professor, já que esta pode ter um significado importante na forma como o mesmo acolhe ou não a participação de seus alunos, o que pode vir a influir nas significações sociais dos alunos não só em sala de aula, mas também na sua vida social fora desta. Neste trabalho, também procuro observar as formas como os professores legitimam ou não as contribuições dos alunos falantes de dialetos nas aulas de alemão padrão, procurando verificar as ações dos participantes e se há alguma diferença na forma como os professores legitimam a participação dos diferentes alunos.

Ainda sobre o trabalho de Kleiman, apesar de a pesquisadora ter concluído que a professora rejeita a participação de ambos os alunos, é interessante ressaltar que parece haver uma tentativa de fazer com que a aula não tenha uma estrutura de participação tão tradicional, o que se justifica pela não predominância da estrutura IRA. Portanto, a forma da estrutura interacional da turma analisada também poderia fazer com que os alunos se sentissem convidados a dar suas contribuições. Essa é apenas uma hipótese que, se não se confirma na análise dos dados em interação, pelo menos aponta para uma conduta menos controladora da professora.

Um outro trabalho que trata da questão do gênero, privilegiando a compreensão local da produção de sentidos em sala de aula, é o de Almeida (2004), que investiga como os participantes de interações em sala de aula negociam identidades masculinas neste contexto. Segundo o autor, os dados evidenciam que há uma identidade masculina hegemônica local que é legitimada pela escola e outras identidades masculinas marginalizadas, não-legitimadas pela escola.

McDermott e Gospodinoff (1981) analisam a interação face a face entre professores e alunos em atividades de leitura de uma primeira série de uma escola de um subúrbio de Nova Iorque, verificando como as diferenças lingüísticas, gestuais e interacionais podem gerar problemas de comunicação entre os membros de grupos majoritários e minoritários. De acordo com os pesquisadores, qualquer problema de comunicação não é acidental, mas resultado da construção interacional conjunta de todos os participantes; além disso, as diferenças lingüísticas são secundárias em relação às políticas de relação entre os membros dos diferentes grupos.

Logo após o início do ano escolar, as crianças da primeira série eram categorizadas em três grupos de acordo com o julgamento da professora em relação às suas habilidades de leitura. O grupo mais avançado era formado predominantemente por crianças brancas e o grupo mais básico era composto por crianças de origem menos letrada, porto-riquenhos, negros e duas crianças brancas, uma tida como deficiente mental (*brain damaged*) e a outra como candidata a mudar de grupo. Os demais alunos pertenciam a um grupo intermediário.

Normalmente, as escolas são formadas por professores do grupo majoritário, que não compreendem as crianças do grupo minoritário, o que faz da opção por dificultar ou facilitar a comunicação uma escolha política. O fato de as pessoas serem diferentes não tem tanta importância nesse contexto quanto à importância que as pessoas dão às diferenças, enfatizando-as mais do que o necessário, “*essas diferenças são politizadas em fronteiras que definem diferentes tipos de pessoas como antagonistas em várias áreas da vida cotidiana*¹⁹” (MCDERMOTT e GOSPODINOFF, 1981, p.216). Dessa forma, os participantes da interação podem querer ou não enfatizar essas diferenças, transformando-as em fronteiras étnicas.

Barth (1969 apud ERICKSON, 1996) propõe dois termos que lidam com as diferenças. “Limite” (*boundary*) refere-se a quando uma diferença cultural entre dois grupos é reconhecida como tal, mas não é politizada; ao passo que quando as diferenças sociais são politizadas e uma cultura é tratada em posição de desvantagem, as diferenças são tratadas como “fronteiras” (*borders*). Segundo Erickson (1996), McDermott estendeu o contraste proposto por Barth ao afirmar que essas diferenças não necessariamente levam ao conflito ou as semelhanças levam à harmonia, mas a forma como elas são tratadas nas interações reais,

¹⁹ “the differences are politicized into borders that define different kinds of people as antagonists in various realms of everyday life”

aqui, a sala de aula, faz com que sejam estabelecidas como limite (*boundary*) ou fronteiras (*borders*).

O trabalho etnográfico de Piestrup (1973 apud MCDERMOTT e GOSPODINOFF, 1981) exemplifica como essas diferenças foram transformadas em fronteiras, ao analisar o efeito do uso do dialeto para a aptidão da leitura em inglês por crianças da primeira série. As análises mostraram que as mudanças ou estabilizações dos dialetos de crianças negras dependiam de como o dialeto era visto pelos professores. Dessa forma, quanto mais a fala das crianças era corrigida pelos professores, mais elas usavam o dialeto. Nas aulas em que as crianças podiam se expressar no seu dialeto, o uso dialetal não aumentava, elas obtinham notas mais altas e muitas delas se voltavam para a norma padrão. Isso demonstra que o uso dialetal não é prejudicial para o sucesso comunicativo na escola, a opção pelo dialeto “*representa uma atividade política, o estabelecimento da identidade de alguém como membro de uma comunidade em particular*”²⁰ (MCDERMOTT e GOSPODINOFF, 1981, p. 218).

A pesquisa de McDermott e Gospodinoff com o grupo da primeira série aponta que a escola não oferece possibilidades de sucesso para os alunos provenientes das classes menos favorecidas; eles geralmente não são representados na escola. Ao separar os alunos entre os que sabem e os que não sabem, de acordo com as noções de letramento trazidas de casa, os professores reforçam esses conhecimentos e não contribuem para que essa situação seja modificada. Assim, se as crianças das classes minoritárias e pobres chegam à escola com menos conhecimento em leitura e escrita do que as de classes mais privilegiadas, a ação dos professores tende a enfatizar a permanência dessa situação. Com isso, as crianças das classes

²⁰ “represents a political activity, a statement of one’s identity as a member of a particular community”

menos privilegiadas podem criar problemas organizacionais e pedagógicos para os professores, resultando em problemas de comunicação entre professores e alunos. Assim, na sala de aula analisada por McDermott e Gospodinoff, os problemas não eram simples questão de etnicidade, mas sim resultado da forma como as diferenças eram tratadas na sala de aula e transformadas em fronteiras étnicas. Portanto, o papel do professor seria o de estar atento às diferenças entre a cultura da escola e a dos alunos e proporcionar um ambiente favorável para que os alunos das classes desprivilegiadas tivessem acesso à cultura da classe dominante e o conseqüente sucesso escolar.

O trabalho de McDermott e Gospodinoff se preocupa em olhar para as ações dos participantes na sala de aula e verificar que dificuldades podem ocorrer no contato entre alunos falantes de classes desprivilegiadas, cuja língua e cultura não são valorizadas pela escola, e os professores, que institucionalmente são os encarregados de ensinar essa cultura letrada e valorizada. Nesse ponto, ele se aproxima desta pesquisa, na medida em que também me preocupo com o que ocorre na sala de aula, observando a interação entre os alunos que falam uma língua não-padrão e historicamente estigmatizada, e professores, cuja função na sala de aula é a de ensinar a língua padrão. Interessou-me, assim, refletir se poderia haver alguma relação entre as ações dos professores e dos alunos na interação que pudesse contribuir para a compreensão do (in)sucesso na aprendizagem do alemão padrão.

He (1995) verifica o significado do termo aconselhamento vocacional para estudantes e de que forma as categorias identitárias institucionais são construídas colaborativamente na interação em situações de orientação vocacional, ou seja, como essas categorias são tornadas relevantes pelos participantes da interação. De acordo com He, as identidades não são algo estabelecido *a priori*, independentemente das ações que decorrem do uso da linguagem, mas

podem ser vistas como um problema da interação, na qual a “*identidade é construída colaborativamente pelos participantes através de ações humanas concretas e de atividades em tempo real*”²¹ (HE, 1995, p. 217). A autora examina três fatores relacionados à identidade, são eles: atividade, temporalidade e relevância.

Se as identidades potenciais podem ser tornadas relevantes em um encontro real, devem-se considerar as atividades feitas pelos participantes para que se possa desconstruir os apontamentos de identificação feitos antes do encontro. Quanto à temporalidade, He afirma que se pensarmos a “*identidade como um processo de ser ou tornar-se*”²² (1995, p. 219), estamos considerando-a como algo dinâmico e desenvolvido no passado, presente e futuro. Torna-se, então, importante verificar não somente o histórico biográfico de uma pessoa, mas também seus planos futuros. Ao falar em relevância, He remete-se a Schegloff (1992) para afirmar que se uma determinada categoria for importante para a descrição de uma atividade, deve ser mostrado na interação como os participantes agem para sustentar e orientar-se para essa determinada categoria.

A partir desses fatores, a pesquisadora examina as ações e as atividades verbais e não verbais que constituem as identidades na interação entre o orientador vocacional e os alunos nas sessões de aconselhamento. A análise dos dados indica que as identidades dos alunos aconselhados são construídas colaborativamente na interação por ambos os participantes. Dessa forma, estes não carregam apenas atributos estabelecidos fora da interação, mas outros aspectos que podem ser observados na análise dos segmentos interacionais, como, por exemplo, a dimensão temporal, que reforça biografia acadêmica e os futuros objetivos profissionais dos alunos.

²¹ “identity is collaboratively constructed by participants through concrete human actions and activities in real time”

²² “identity as a process of being or becoming”

Para esta pesquisa, destaco os seguintes resultados das pesquisas resenhadas nesta seção: discussão sobre o conceito de identidade, segundo o qual as identidades são construídas colaborativamente pelos participantes da interação; os conflitos em determinadas situações de aprendizagem; e a forma como os dados foram coletados por pesquisadores como Almeida e He, através da filmagem de interações reais e naturais, sem a intervenção do pesquisador nas situações institucionais examinadas, procedimento metodológico também adotado nesta pesquisa. A seguir, discuto alguns conceitos teóricos que embasam a concepção, realização e análise dos dados desta pesquisa.

2.3 AS IDENTIDADES SOCIAIS E AS AÇÕES NA INTERAÇÃO FACE A FACE

As identidades não podem ser estabelecidas *a priori* ou vistas como categorias isoladas e fixas, mas são negociadas e ressaltadas a cada momento na interação em um trabalho conjunto de todos os participantes. Portanto, considerando as opções teórico-metodológicas deste trabalho, trato da questão da identidade à luz da Etnometodologia de Garfinkel (ANTAKI E WIDDICOMBE, 1998), que se preocupa com a forma como os indivíduos agem e dão sentido às suas ações (COULON, 1995), e duas tradições de pesquisa que lidam com a organização da interação social nos encontros face a face, a Análise da Conversa Etnometodológica, doravante ACE (SACKS, 1992a, SCHEGLOFF et al., 2002, entre outros), e a Sociolinguística Interacional, doravante SI (GUMPERZ e COOK-GUMPERZ, 1982, GUMPERZ, 2001).

Nesta subseção, aprofundo a discussão sobre identidade, apresentando como a ACE e a SI concebem o termo. Como será mostrado nas próximas subseções, ACE e SI se cruzam em vários aspectos, o que não permite uma distinção rígida entre os conceitos das duas perspectivas. Neste trabalho, entretanto, procuro apresentá-las separadamente por razões didáticas, mesmo que muitos pontos aqui tratados sejam aceitos e trabalhados por ambas as áreas de pesquisa. Portanto, a seguir, examino alguns pontos teóricos que embasam a análise das interações face a face que será realizada no capítulo 4 deste trabalho.

2.3.1 ACE: Algumas Questões de Identidade Social e Fala-em-interação

As identidades dos falantes são construídas localmente na interação em curso (SCHEGLOFF et al., 2002). O conhecimento normativo de categorias estabelecidas *a priori* pode ser desafiado, segundo Widdicombe (1998b), ao considerar-se que as categorias identitárias são negociadas em uma interação particular e que o ato de tornar saliente determinados atributos de uma identidade pode ser demonstrável na análise de aspectos locais e ocasionais de acordo com os interesses dos falantes. Portanto, não se pode atribuir uma categoria de identidade sem que se considere a interação real dos participantes e as suas orientações e ações a cada momento na interação. Para descrever as identidades tornadas relevantes na interação, de acordo com Wooffitt e Clark (1998), o analista deve examinar a orientação dos próprios interlocutores para as características ressaltadas na interação, ou seja, como eles demonstram determinados atributos em uma ação conjunta com os participantes da interação.

Antaki e Widdicombe (1998) apresentam cinco princípios gerais que orientam a definição de identidade:

a. Categorias com características ou aspectos a ela associadas (*categories with associated characteristics or features*)

Para que seja atribuído algum aspecto de identidade a uma pessoa, ela deve apresentar as características da categoria em que foi colocada. Este princípio remete ao Dispositivo de Categorização de Pertencimento (membership categorization device - MIR) proposto por Sacks (1992a), segundo o qual as pessoas podem ser classificadas como membros de determinados grupos de acordo com propriedades, características comuns entre esses membros.

b. Indexicalização e ocasionalidade (*indexicality and occasionedness*)

Algumas palavras ou expressões, como “eu”, “aqui”, “isto”, têm diferentes sentidos de acordo com o momento em que ocorrem.

c. Tornando relevante e orientando-se para (*making relevant and orienting to*)

Antaki e Widdicombe (1998) remetem-se aos estudos de Schegloff (1991) para afirmar que a análise da interação deve considerar somente as categorias para as quais os participantes estão orientados e são demonstradas na interação.

d. Conseqüencialidade de procedimento (*procedural consequentiality*)

As identidades consideradas na análise devem ser visíveis na seqüencialidade da interação (SCHEGLOFF, 1992 apud ANTAKI e WIDDICOMBE, 1998).

e. Estruturas conversacionais (*conversational structures*)

A conversa é feita de estruturas e elas podem ser usadas por quaisquer falantes, a qualquer momento, como se construíssem o cenário para o próximo turno de fala. E

cada turno pertencerá a uma estrutura maior e será construído considerando o falante do próximo turno. Os traços de uma identidade serão, assim, co-construídos pelo que as pessoas fazem relevante a cada momento na interação.

Segundo Antaki e Widdicombe (1998), as categorias de pertencimento dependem do trabalho interacional: “*Pertencimento a uma categoria é atribuído (e rejeitado), evitado (não-evitado), exposto (e ignorado) em lugares e tempos situados e isso é parte do trabalho interacional que constitui a vida das pessoas*”²³ (ANTAKI E WIDDICOMBE, 1998, p.2). Portanto, as pessoas não possuem passivamente um aspecto de identidade, mas a atribuição de uma característica e o conseqüente pertencimento a uma categoria dependem do trabalho conjunto dos participantes em uma interação social. Da mesma forma, para He (1998), a análise de pertencimento é local e depende da orientação dos membros da sociedade na realização de atividades corriqueiras da vida cotidiana.

De acordo com Sacks (1992a), um ponto central para a máquina da organização social consiste no dispositivo de categorização de pertencimento (MIR). Nas conversas de primeiro contato ou encontro, geralmente as pessoas fazem perguntas de pertencimento a classes de grupos de categorias com propriedades em comum. Sacks propõe alguns pontos que caracterizam esses grupos de categorias de pertencimento e, conseqüentemente, o dispositivo MIR. Segundo o autor, o dispositivo tem relação com três observações acerca dos grupos de categorias de pertencimento, no qual o “M” refere-se à situação de membro (*membership*), o “I” relaciona-se a rico em inferência (*inference rich*) e o “R” é utilizado para a questão da representação (*representative*).

²³ “Membership of a category is ascribed (and rejected), avowed (and disavowed), displayed (and ignored) in local places and at certain times, and it does these things as part of the interactional work that constitutes people’s lives.”

Esses grupos são marcados por perguntas do “tipo qual” (*which-type*) que questionam a qual grupo de categorias alguém pertence. Essas perguntas, portanto, classificam a população como membros de determinadas categorias de acordo com propriedades como sexo, idade, raça, religião e outros. Além disso, qualquer categoria pode classificar qualquer membro da população.

Um outro aspecto a respeito desses grupos de categorias refere-se ao fato de serem ricos em inferência, ou seja, o “*conhecimento que os membros de uma sociedade têm sobre a sociedade é armazenado em termos dessas categorias*”²⁴ (SACKS, 1992a, p. 40). Assim, a partir do conhecimento social que as pessoas possuem, elas podem fazer perguntas do tipo “qual” e classificar os outros como membros de determinados grupos, sem que tenham qualquer conhecimento prévio a respeito da pessoa questionada.

Segundo Sacks, “*qualquer membro de qualquer categoria é presumivelmente membro representativo dessa categoria para o propósito de uso de qualquer conhecimento que é armazenado com referência a essa categoria*”²⁵ (1992a, p. 41). Dessa forma, em um primeiro contato com pessoas que não conhecemos, se as identificamos como membros de um grupo podemos fazer perguntas que supostamente têm relação com aquela pessoa como representante de uma categoria como, por exemplo, quando no exterior nos identificam como brasileiros e nos perguntam sobre a Amazônia, como se todo brasileiro já tivesse estado lá e a conhecesse muito bem, o que pode não ser o caso.

O dispositivo MIR, segundo Sacks (1992a), pode envolver formas de controle social. Uma forma de controle envolve a substituição do nome de alguém por alguma categoria, ou

²⁴ “the knowledge that members of a society have about the society is stored in terms of these categories”

²⁵ “any member of any category is presumptively a representative of that category for the purpose of use of whatever knowledge is stored by reference to that category”

seja, pelas características que essa pessoa negocia e que a colocam como membro de uma determinada categoria. Além disso, as pessoas monitoram constantemente suas ações e as ações dos outros membros de seu grupo e de outros grupos, de forma que se afiliem ou desafiliem e que sejam identificadas como membros de determinados grupos e não de outros. Assim, se alguém age de acordo com o esperado para sua a categoria, suas ações são legitimadas como características daquele grupo. Por outro lado, se as ações de alguém forem diferentes das esperadas para o grupo, os membros podem sentir-se envergonhados de pertencerem ao grupo e os não-membros podem criticar as ações dos membros do outro grupo.

De acordo Sacks (1992a), qualquer pessoa pode tornar-se membro de qualquer categoria e isso será demonstrado por meio de suas ações. E essas pessoas, membros dos grupos, têm a responsabilidade de agir de acordo com o que é adequado para os membros do seu grupo.

Portanto, tanto o pertencimento a uma determinada categoria como o entendimento de um pertencimento equivocado devem ser observados na interação, de acordo com as regras da seqüência conversacional. Assim, ressalto que a definição dessas categorias de pertencimento são definidas pelos participantes, suas ações e orientações em uma dada interação. Sacks (1992a) afirma que uma mesma pessoa pode possuir várias categorias diferentes e usá-las em determinados momentos e não em outros. De acordo com McKinlay e Dunnett (1998), os participantes de uma conversa constroem dispositivos de categorização de pertencimento que podem ser utilizados para a explicação dos participantes sobre eles mesmos, sobre os outros e sobre suas ações. Além disso, as pessoas agem na interação de acordo com a identificação de pertencimento a determinados grupos.

A esse respeito, Widdicombe (1998a) afirma que as noções de categoria de pertencimento e identidade social estão intimamente relacionadas, ou seja, a referência à identidade social de alguém é também referência à sua categoria de pertencimento. Assim, ao afirmar-se que alguém negocia traços de uma determinada identidade social, pode-se dizer que essa pessoa negocia as características que a colocam, a afiliam como membro de um determinado grupo e que esses traços devem ser comuns a outros membros do mesmo grupo. Neste trabalho, ao investigar as identidades sociais tornadas relevantes nas aulas de alemão, também procuro verificar como essas categorias são mostradas na interação, ou que traços identitários e de pertencimento são tornados relevantes na interação e como eles caracterizam as pessoas como membros de um grupo, neste caso, alunos falantes de dialetos.

As categorias de pertencimento são lugares para se legitimar motivos, expectativas e direitos de uma categoria e seus membros. Widdicombe (1998a) cita o trabalho de Widdicombe e Wooffitt (1995), no qual os pesquisadores examinam as respostas dadas a perguntas por jovens que deveriam caracterizar a si mesmos como membros de uma subcultura jovem específica, punk ou gótica. A pesquisa foi realizada através de entrevistas informais nas ruas de Londres e em festivais de rock no sul da Inglaterra e os falantes foram escolhidos de acordo com a sua aparência física, que indicava o possível pertencimento a uma categoria em particular. A análise dos dados mostra que há uma série de estratégias que os falantes usam para lidar com a afiliação ou a rejeição de pertencimento a um grupo, na medida em que os participantes descrevem a si mesmos e suas ações como pertencendo ou não a um grupo ou a uma categoria específica. A afiliação a um grupo sugere o desejo de ser semelhante, de estar de acordo com os outros membros do grupo, o que pode ocasionar a perda da individualidade. O pertencimento ou não a um grupo em potencial não é algo que seja simplesmente assumido, mas negociado ou rejeitado na interação. Segundo os

pesquisadores, cabe ao analista ser sensível às formas através das quais a identidade social ou o pertencimento a um grupo é assumido.

Hester (1998) utiliza o dispositivo MIR para investigar as características da organização da descrição dos alunos tidos como desviantes no ambiente escolar e para examinar como os professores fazem essa categorização em função do seu interlocutor, nesse caso os psicólogos educacionais. Para ele, as categorias de pertencimento são “*classificações ou tipos sociais que podem ser usados para descrever pessoas*”²⁶ (HESTER, 1998, p. 134) tais como trabalhador rural, amigo, professor, falante de dialetos e outros. Essas categorias formam o MIR quando relacionadas a momentos específicos de uso.

Assim, a partir da transcrição das conversas entre professores e psicólogos educacionais, Hester (1998) aponta algumas categorias usadas pelos professores para descrever esses alunos considerados desviantes no ambiente escolar, observando como as descrições são construídas de acordo com o ajuste ao interlocutor (*recipient-design*)²⁷. Com base nos estudos de Sacks (1974, 1992), Hester (1998) afirma que a escolha das categorias ocorre de acordo com a implicação interacional e as categorias identitárias dos interlocutores, ou seja, ao descrever uma pessoa temos diversas categorias potenciais que poderemos usar e a escolha de uma em detrimento da outra ocorre na interação de acordo com o nosso interlocutor. No caso da pesquisa, os professores tinham que usar categorias de descrição dos alunos desviantes que fossem relevantes para uma intervenção de psicólogos educacionais

²⁶ “are classifications or social types that may be used to describe persons”

²⁷ Esse ajuste pressupõe que a construção da conversa considera a orientação dos participantes uns em relação aos outros: “Por ‘ajuste ao interlocutor’ nos referimos a uma variedade de circunstâncias nas quais a fala na conversa é construída por um participante ou projetada de forma a desenvolver uma orientação e uma sensibilidade ao outro ou aos outros que são os co-participantes” (By ‘recipient design’ we refer to a multitude of respects in which the talk by a party in a conversation is constructed or designed in ways which display an orientation and sensitivity to the particular other(s) who are the co-participants.). (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON 1974, p. 727)

que, neste caso, focalizaram os acontecimentos ou atos que os qualificam como desviantes e que os diferencia do considerado normal para crianças de sua idade, sem apresentar um diagnóstico. Segundo Hester (1998), a ausência de diagnóstico por parte dos professores pode sugerir a orientação dos professores para o ajuste ao interlocutor (*recipient design*), uma vez que seus interlocutores eram os psicólogos educacionais, pessoas que, em tese, são as mais indicadas para fornecer diagnósticos psicológicos dos alunos.

Outro estudo nessa linha é o de Day (1998), que examina a categorização de grupos étnicos lingüísticos em dois lugares de trabalho na Suécia, partindo do pressuposto de que a identidade étnica é uma realização situada pelos participantes da interação. A análise de entrevistas gravadas com os trabalhadores indica que as pessoas reagem ao seu pertencimento a um grupo étnico minoritário através das tarefas realizadas por seus membros, ou seja, assumindo que não fazem somente atividades do seu grupo, mas também atividades que os membros do outro grupo realizam. Segundo o autor, categorizar alguém como membro de um grupo étnico consiste em afirmar que os membros desse grupo compartilham ações ou atributos, bem como outras características institucionalizadas como uma língua ou história em comum. Day propõe uma analogia, expandindo a noção de face de Goffman²⁸, considerando que a face para um interlocutor em uma interação também se refere ao seu pertencimento a uma categoria ou grupo social constituído na e pela interação.

McKinlay e Dunnett (1998) mostram como o *self* e a identidade podem ser analisados através do fino detalhamento da interação. Segundo os autores, o *self* e outros seres sociais podem ser considerados como resultados de construções interacionais. Na interação, os participantes podem usar o MIR para explicações sobre eles mesmos, sobre os outros e sobre

²⁸ Ver conceito na página 58 deste trabalho.

suas ações. Para a ACE, o *self* consiste em uma forma através da qual alguém pode usar o discurso para, por exemplo, manipular o MIR para que sejam reconhecidos como apropriados para um determinado grupo ou situação. Assim, uma teoria de categorização do *self* deve mostrar o que determina a escolha de uma determinada categorização e não de outra em um contexto específico de uma interação social:

Nas circunstâncias cotidianas, os processos por meio dos quais as pessoas entendem, desafiam ou defendem o seu entendimento de *self* para eles mesmos (ou para os outros) é freqüentemente uma questão complexa de negociação e formulação ativa na qual a identidade pode ser vista como sendo construída discursivamente²⁹ (MCKINLAY e DUNNETT, 1998, p. 48).

De acordo com os autores, a ACE oferece um meio para explorar a variabilidade e a flexibilidade do *self*, cuja análise fornece a compreensão do papel da identidade para os indivíduos como seres sociais.

Wooffitt e Clark (1998) afirmam que os estudos de identidade com base em Sacks apresentam as seguintes características: (a) os dados são ocorrências naturais; (b) a análise enfoca os processos através dos quais as pessoas se orientam para a relevância de categorização do *self* e de outros; (c) os estudos são rigorosamente empíricos. Essas orientações de análise reforçam a posição deste trabalho de considerar dados de ocorrência natural e de conceber as identidades como primordialmente interacionais, co-construídas e tornadas relevantes pelos participantes de dada interação, em um dado momento e espaço.

A esse respeito, Paoletti (1998) mostra como categorias visíveis podem ser construídas na interação, dependendo da forma como as pessoas lidam com determinados pontos problemáticos como a incoerência, que pode ocorrer ocasionalmente na fala. A análise das

²⁹ “The claim is, rather, that in everyday circumstances, the processes through which people make out, challenge or defend their sense of self for themselves (or for others) is often a complex matter of negotiation and active formulation in which identity can be seen to be discursively constructed.”

entrevistas com pessoas idosas e seus acompanhantes indicam que a construção senil é resultado da colaboração interacional. Nas entrevistas das pessoas consideradas senis, por exemplo, a entrevistadora evita pedidos de esclarecimento para os pontos incoerentes nas fala de seus entrevistados e, dessa forma, co-constroi a identidade senil dessas pessoas.

Portanto, a compreensão ou definição relevante para a análise de dados deste trabalho é a de que qualquer auto-imagem projetada na interação e que incide nas construções das identidades sociais não depende somente do indivíduo, mas também das ações dos seus interlocutores na interação e de suas práticas sociais. Da mesma forma, as categorias controladas e manipuladas só serão concretizadas no curso da interação, como uma co-construção conjunta.

A ACE preocupa-se com o estudo da organização da fala-em-interação (HAVE, 1999), verificando como os participantes constroem, dão sentido e demonstram compreensão das ações na interação (SCHEGLOFF et al., 2002).

De acordo com Schlegloff (1985), a ação é um ponto central da interação e a falta de ações pode ser tão importante quanto a sua ocorrência quando se considera a organização interacional do discurso. Os participantes de uma interação orientam suas ações tanto para a construção como para o entendimento da conversa. Assim, para que se compreenda o que está acontecendo em uma determinada interação, é necessário levar em consideração as ações ou as ausências de ações dos participantes em uma seqüência interacional. Segundo Schegloff (1985), embora o silêncio, por definição, não contenha fala, ele pode, de acordo com a sua implicação interacional e seqüencial, ter conseqüências e implicações relevantes em uma dada situação.

Em um estudo sobre as diferentes formas de interação entre alunos nikkei, considerados mais silenciosos, e alunos não-nikkei nas aulas de japonês em uma Universidade pública no Estado de São Paulo, Takasu (1999) analisa diferenças culturais que marcam a forma como os alunos participam e interagem na sala de aula. Segundo a autora, “*a presença ou ausência de interação entre as pessoas não está necessariamente nas palavras ou no silêncio, mas na maneira como os códigos são sinalizados e a informação é transmitida*” (TAKASU, 1999, p. 144). Assim, embora os alunos não-nikkei falem mais, participem mais verbalmente, os alunos nikkei também participam da interação, mas de forma mais silenciosa, através de pistas não verbais como sorrisos e gestos.

Conforme já afirmamos, para a análise das identidades neste trabalho, considera-se que as mesmas são constituídas localmente na interação em uma co-construção conjunta dos participantes. Assim, para que as identidades sejam analisadas, deve-se considerar como os participantes se orientam, a organização seqüencial de suas ações, como ocorrem a tomada de turnos, a organização estrutural de suas ações (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974) e os mecanismos de reparo, principal fonte para trabalhar com os problemas na fala-em-interação, garantindo a intersubjetividade (Schegloff et al., 2002).

2.3.2 Sociolinguística Interacional (SI): Identidades Sociais e Interação

Gumperz e Cook-Gumperz (1982) afirmam que a linguagem, vista como um discurso interacional, aponta parâmetros de identidade social que não podem ser vistos como constantes, mas produzidos na interação. Dessa forma, como já vimos neste trabalho, nossas identidades sociais de gênero, classe e etnicidade, por exemplo, são co-construídas, co-sustentadas, ratificadas ou não, nas práticas de conversa face a face.

De acordo com Erickson (1996, 2001), na interação, quando os interlocutores tornam relevantes aspectos comuns de suas identidades, ou seja, quando compartilham uma identidade social, é estabelecido o co-pertencimento (*comembership*). Alguns aspectos como gênero, etnicidade e classe social podem ser mais óbvios, mas não necessariamente o são, à primeira vista, e enquanto outros aspectos como orientação sexual, afiliações políticas e religiosas tendem a ser reveladas somente no curso da interação.

Goffman (2004) compara a interação humana à interpretação teatral: os indivíduos vivem como se fossem atores interpretando no palco da vida. De certa forma, os indivíduos estão sempre representando papéis consciente ou inconscientemente e a cada representação eles colocam em risco as unidades sociais mais amplas como as equipes³⁰ e instituições a que pertencem. Segundo o autor, quando um indivíduo entra em contato com os outros pode querer que pensem muito bem dele e terá bons motivos para controlar a impressão que os outros terão dele e da situação. Assim, diante dos outros, o indivíduo projeta uma imagem pública sobre si mesmo, a face; a imagem que o indivíduo tem de si mesmo consiste no *self*. Dessa forma, na interação, o indivíduo trabalhará para não colocar em risco a sua face, tendendo a construir imagens de si mesmo adequadas à situação social em que se encontra.

Como já vimos, as pessoas negociam identidades na interação face a face, o lugar central para a produção da identidade social, segundo a visão da Sociolinguística Interacional. De acordo com Gumperz e Cook-Gumperz (1982), na interação face a face os participantes deixam pistas demonstrando suas orientações e interpretações, e estas devem ser consideradas por todos os participantes da interação para a manutenção da conversa.

³⁰ As equipes de representação ou equipe referem-se a “qualquer grupo de indivíduos que cooperem na encenação de uma rotina particular” (Goffman, 2004, p. 78). Assim, pertencer a uma equipe consiste em agir ou encenar de acordo com o que é esperado para essa equipe.

A atividade de fala, que envolve dois ou mais indivíduos que iniciam, desenvolvem e encerram tal atividade conjuntamente, consiste em um “encontro social” (GOFFMAN, 2002b, grifo do autor), no qual os participantes devem, a cada momento, sustentar o seu envolvimento no que está sendo dito ou feito. Em cada encontro, há uma série de estruturas potenciais a serem utilizadas pelos interlocutores e estas estabelecerão uma estrutura de participação que orientará a fala dos mesmos, definindo direitos e deveres de fala em uma determinada interação social:

Estrutura de participação – configuração da ação conjunta dos participantes de uma situação, um encontro ou um enquadre interacional, envolvendo desde o arranjo logístico no cenário até a distribuição dos direitos e deveres mútuos dos diferentes participantes quanto a quem pode falar e quem deve ouvir em que condição social no decorrer da atividade e as conseqüências disso em termos de quais comportamentos serão percebidos como socialmente apropriados (GARCEZ e OSTERMANN, 2002, p. 261).

Os encontros ou comprometimentos de face, segundo Goffman (2002a), envolvem a orientação conjunta de dois ou mais participantes em uma situação social, que juntos organizam a conduta e a participação dos indivíduos presentes à situação³¹. Em uma situação social, os participantes podem ratificar-se mutuamente, co-sustentando algum “*foco de atenção cognitiva e visual, ainda que móvel*” (Goffman, 2002a, p. 18).

Ao propor a participação conjunta e ativa para a organização social da interação, Goffman (2002b) enfatiza o papel do ouvinte na conversa face a face. O ouvinte não apenas acompanha o que o falante diz, mas influencia ativamente a estrutura seqüencial da interação, administrando a tomada de turnos, avaliando a recepção através de pistas não-verbais, e outros. Considerando a quem a fala é dirigida ou não na interação, Goffman (2002b) distingue os interlocutores como participantes ratificados e participantes não-ratificados. Os interlocutores ratificados são aqueles ouvintes a quem “*o falante remete a sua atenção visual*

³¹ Para uma definição mais completa de “encontro” verificar Garcez e Ostermann (2002), página 260.

*e para quem espera eventualmente passar o papel de falante”*³² (GOFFMAN, 2002b, p. 119).

Os interlocutores ou participantes não-ratificados, por outro lado, são aqueles a quem a palavra não é dirigida especificamente em um determinado momento.

Clark (2000) aponta diferentes estruturas de participação das pessoas envolvidas nas ações conjuntas da interação. Além dos participantes ratificados, Clark refere-se aos participantes secundários, que fazem parte da conversa, mas a quem a fala não é dirigida especificamente, e aos ouvintes por acaso. Dentre os ouvintes por acaso, ele distingue entre ouvintes circunstantes, que estão abertamente presentes, mas não participam da conversa, e os ouvintes intrometidos, que escutam sem o conhecimento do falante.

Na interação, o falante pode dirigir sua fala a uma ou mais pessoas e demonstrar essa escolha através de pistas verbais e não-verbais (PHILIPS, 2002), como o direcionamento do olhar e as mudanças no alinhamento do corpo e da cabeça. Philips (2002) afirma que essa seleção também ocorre na sala de aula através dos mesmos indicadores da interação cotidiana. Os professores dirigem o olhar mais frequentemente aos alunos ratificados e estes provavelmente serão os próximos a falar. Além disso, a escolha dos ouvintes ratificados também pode acontecer de forma verbal através do encadeamento da fala-em-interação com o uso de pares adjacentes, por exemplo (SACKS, 1992b).

Uma outra forma apontada por Philips (2002) de identificar os interlocutores ratificados é através do mecanismo MIR³³ e da identificação de lugares, proposta por Schegloff. Nesse último caso, ao falar sobre um determinado assunto, o falante poderá optar por algo que reconhece ser familiar a seu(s) interlocutor(es) ratificado(s), como seria, por

³² Ver também Philips (2002).

³³ Os dispositivos de categorização de pertencimento foram tratados no item 3.3.1 deste trabalho.

exemplo, o fato de citar o nome de um determinado lugar que somente os interlocutores ratificados tivessem conhecimento.

A identificação direta dos participantes ratificados também pode ser uma forma de selecioná-los. Dessa forma, o falante não somente seleciona o ouvinte a quem sua fala está sendo dirigida especificamente, mas também pode definir quem será o próximo a falar, controlando, assim, os turnos subseqüentes. Essa forma de identificação é muito usada na sala de aula pelos professores para selecionar os alunos que terão acesso ao piso conversacional.

Schulz, Florio e Erickson (1982) examinam as formas de participação de crianças ítalo-americanas em casa, especialmente à mesa, e na escola, apontando as diferenças na organização das estruturas de participação nos diferentes eventos sociais³⁴. Segundo os autores, a noção de piso conversacional é um dos aspectos das estruturas de participação que consiste no “*direito de acesso de um indivíduo ao turno de fala o qual é respeitado pelos outros indivíduos que, no momento, ocupam o papel de ouvintes*”³⁵ (p. 13). Isso faz com que falantes e ouvintes construam diferentes formas de participação, nas quais os falantes primários são aqueles que têm a palavra e a dirigem aos ouvintes primários, ratificando-os como os potenciais falantes dos turnos seguintes. Além disso, a audiência também pode ser formada por ouvintes secundários, os quais não precisam demonstrar uma atenção tão grande ao que está sendo dito, uma vez que não são ratificados para responder à fala do falante primário, mas que também precisam estar atentos o suficiente para que não interrompam o falante primário. O acesso ao piso conversacional também é definido interacionalmente, ou seja, os participantes da interação devem trabalhar conjuntamente na interação para mantê-lo.

³⁴ De acordo com Blom e Gumperz (2002), “os eventos se desenvolvem ao redor de um tópico ou, no máximo, de um âmbito limitado de tópicos e se distinguem por suas estruturas seqüenciais. Eles são marcados por rotinas de abertura e fechamento estereotipadas e, portanto, reconhecíveis” (p. 66-67).

³⁵ “the right of access by an individual to a turn at speaking which is attended to by other individuals, who occupy at that moment the role of listener.” (Schulz, Florio e Erickson, 1982, p. 13)

Na sala de aula, segundo Schulz, Florio e Erickson (1982), o gerenciamento dos turnos, manutenção e alocação dos mesmos, é realizado pelo professor, que dá direcionamentos explícitos para os interagentes.

Segundo Philips (2002), falantes e ouvintes ratificados devem agir conjuntamente na interação e demonstrar sua condição de ratificados ou não. Assim, não somente o falante poderá escolher o seu ouvinte ratificado, bem como um interlocutor ratificado pode aceitar essa posição ao decidir prestar atenção ao falante que o selecionou.

De acordo com Clark (2000), não são somente os participantes ratificados que têm influência sobre o interlocutor na interação, mas os participantes secundários e os ouvintes circunstantes também podem influenciar na forma como os interlocutores ratificados estruturam sua ação na interação, mesmo que diferentemente dos ratificados. Essa diferença poderia estar no fato de o falante se preocupar que o interlocutor ratificado compreenda o que está sendo dito, que ele conheça as pessoas e lugares aos quais se refere, por exemplo, e não ter essa preocupação em relação aos demais, não-ratificados.

Por outro lado, os ouvintes não-ratificados também podem agir de forma semelhante aos ratificados (PHILIPS, 2002), tentando fazer com que também sejam selecionados como participantes ratificados. Isso pode ser notado na sala de aula através do esforço de alguns alunos para que sejam selecionados pelo professor como falantes ratificados. Se o professor não perceber o esforço de um aluno não-ratificado em se tornar ratificado, isso pode ocasionar a desmotivação do mesmo e o conseqüente insucesso escolar, conforme mostra Hall (1998).

Hall (1998) investiga os padrões de tomada de turno e a sua possível relação com os (in)sucessos escolares dos alunos em uma sala de aula de espanhol como língua estrangeira. Nessa turma, Hall examina os padrões de tomada de turno entre o professor e quatro alunos e constata que a ratificação diferenciada dos alunos pelo professor pode ter conseqüências na participação dos alunos e provavelmente interferir no desempenho escolar dos mesmos. De acordo com Hall, na interação o professor dá uma atenção diferenciada a cada um desses alunos, distinguindo-os em dois grupos, participantes primários e secundários, o que pode ser constatado através dos papéis de participação e dos direitos ao piso conversacional. A pesquisadora constata que não foi somente o padrão IRA (iniciação–resposta–avaliação), predominante nas interações daquela sala de aula, que limitou a participação dos alunos, mas a qualidade das oportunidades de participação proporcionadas pelo professor e a conseqüente atenção do mesmo às participações dos alunos.

Conforme já enfatizado neste trabalho, as identidades sociais dos interlocutores não são pré-determinadas, nem mantidas as mesmas durante a interação. De acordo com Erickson (2001), as pessoas trazem para a interação atributos potenciais que podem se tornar relevantes em uma situação particular. Alguns desses atributos podem ser relevantes em um momento da interação e não ser em outros momentos; outros atributos podem ser ressaltados dependendo do que os interlocutores vão co-construindo ao longo da interação. A cada novo atributo ressaltado na interação pode ocorrer uma mudança de *footing* ou de alinhamento. Uma outra fonte para mudança de alinhamento, segundo Erickson (2001), consiste no estabelecimento de um novo co-pertencimento no curso da interação, ou seja, na revelação de uma nova identidade social comum aos participantes.

O termo *footing* foi proposto por Goffman (2002b) para se referir ao alinhamento, a postura que assumimos para nós mesmos e para os nossos interlocutores na interação:

Footing – segundo Goffman (Cap. 5), ‘o alinhamento, ou porte, ou posicionamento, ou postura, ou projeção pessoal do participante’ na fala em interação. Essa projeção pode ser mantida através de um trecho de comportamento que pode ser mais longo ou mais curto do que uma frase gramatical, estando implícitos segmentos prosódicos, não segmentos sintáticos, bem como outras pistas de contextualização. “Uma mudança de footing implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na maneira como conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução. Uma mudança de footing é um outro modo de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos’ (GARCEZ e OSTERMANN, 2002, p. 262).

Dessa forma, os diferentes aspectos das identidades sociais dos interlocutores podem ser ressaltados através da mudança de footing. A mudança de uma fala séria para um tom de brincadeira, a introdução de um assunto familiar aos interlocutores, o relato da fala de outro em uma conversa, são exemplos de mudança de footing realizadas pelos falantes na vida diária.

Uma mudança de footing implica em uma mudança no alinhamento, físico ou contextual dos participantes de um determinado enquadre interacional: “*uma mudança de footing é um outro modo de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos*” (GOFFMAN, 2002b, p. 113). Assim, Goffman propõe um caráter dinâmico para a noção de enquadre (*frame*) proposta por Bateson, que se refere a uma série de instruções que fazem com que o ouvintes compreendam uma dada mensagem. De acordo com Bateson (2002), para compreender o que está ocorrendo na interação, os participantes freqüentemente recorrem a sinais que fazem com que algumas mensagens se tornem relevantes e outras sejam excluídas. Portanto, para compreender uma piada, uma ironia ou uma briga, por exemplo, o ouvinte precisa identificar dentro de qual enquadre uma elocução foi proferida.

Segundo Erickson, há uma influência mútua simultânea e seqüencial entre falantes e ouvintes que, a qualquer momento, estão prontos para completar as ações uns dos outros. Dessa forma, dependendo das ações dos participantes da interação, determinados atributos potenciais de identidades podem ser tornados relevantes ou não. Essa construção contínua das ações por parte dos participantes das interações ocorre através de processos de contextualização, mudanças de *footing* e adaptação dos interlocutores (ERICKSON, 2001).

Para que os participantes de uma dada interação sinalizem e percebam as mudanças de alinhamento e a conseqüente mudança de enquadre em eventos sociais eles precisam estar atentos às pistas de contextualização. De acordo com Gumperz (2002):

Grosso modo, as pistas de contextualização são todos os traços que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais. Tais pistas podem aparecer sob varias manifestações lingüísticas, dependendo do repertório lingüístico historicamente determinado de cada participante³⁶ (GUMPERZ, 2002, 152, grifo do autor).

Além disso, o reconhecimento do valor sinalizador dessas pistas depende do reconhecimento das mesmas pelos participantes. Gumperz (2002) enfatiza que as experiências compartilhadas contribuem para o reconhecimento dessa sinalização, facilitando a cooperação conversacional. Ele cita o trabalho etnográfico de Piestrup³⁷, no qual o sucesso das crianças no contexto analisado dependia do estilo do professor. Quando havia uma relação harmoniosa com o professor, as crianças iam tão bem ou melhor do que os demais colegas; caso contrário, as diferenças dialetais tinham efeito negativo. Sendo assim, conforme o reconhecimento das pistas de contextualização por parte de professores e alunos, as semelhanças ou diferenças de experiências podem ter conseqüências na avaliação escolar dos mesmos.

³⁶ Uma definição mais completa pode ser encontrada em Garcez e Ostermann (2002, p. 263).

³⁷ O estudo de Piestrup foi comentado anteriormente no item 3.2 deste trabalho.

As pistas de contextualização podem incluir, segundo Gumperz (2002), traços como expressões pré-formuladas, alternância de código, fenômenos prosódicos e outros sinais rítmicos, opções lexicais e sintáticas e estratégias de sequencialidade. Além disso, os movimentos gestuais, corporais e faciais também contribuem para sinalizar o que está acontecendo na interação.

De acordo com Erickson e Schultz (2002), as pistas de contextualização também devem ser interpretadas a cada momento e somente após a interpretação delas é que os participantes podem compreender o que mudou na interação. Dessa forma, através dessas pistas, também é possível verificar uma mudança de contexto, no qual contexto é concebido como construído pelos participantes de momento a momento na interação, *“um contexto se constitui pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por onde e quando elas o fazem”* (ERICKSON e SCHULTZ, 2002, p. 217, grifo do autor). As mudanças de contexto geram novas relações entre os participantes, o que produz novas configurações de ação conjunta ou novas estruturas de participação.

Na escola, professores e alunos também devem demonstrar cooperação e coordenação em suas atividades, afirma Mehan (1985). O reconhecimento dessas pistas, portanto, por ambas as partes garante que suas ações sejam coordenadas. Por outro lado, se os alunos não percebem essas modificações interacionais, podem ser julgados por professores e outros colegas como tendo um comportamento inadequado para a situação em que se encontram.

Essas questões são importantes neste trabalho, pois se os alunos falantes de dialetos forem ratificados pelos professores e tiverem a possibilidade de participar das diferentes atividades de sala de aula, poderão ter valores positivos agregados a sua identidade étnica e

serem ratificados como bons alunos, o que poderá contribuir para o seu sucesso no aprendizado do alemão padrão. Caso contrário, se a eles não for dada oportunidade de participação, poderão perder o interesse nas aulas de alemão, o que poderá ser agravado pela estigmatização do seu dialeto na história recente deste país.

Neste capítulo, procurei discutir e aprofundar o conceito de identidade no qual se baseia este trabalho, enfatizando que aqui me proponho a verificar as identidades sociais tornadas relevantes no curso da interação entre participantes reais que usam a linguagem para agir no mundo. Em um segundo momento, apresentei algumas pesquisas que se preocupam em olhar a identidade na interação em sala de aula. A seguir, caracterizei a interação face a face e, com base no pressuposto interacional para a análise das categorias identitárias, apresentei alguns conceitos e discussões que contribuem para a análise de dados de fala-em-interação.

As identidades sociais são realizadas através das ações conjuntas dos participantes na interação (ERICKSON, 2001). Assim, para que se verifique como elas são co-construídas pelos participantes é preciso que se realize uma análise que considere o ponto de vista dos participantes (COULON, 1995) e se examine como a ação social é construída localmente por esses participantes da interação social (SCHEGLOFF et al., 2002). A microetnografia se preocupa com o que as pessoas fazem na interação face a face (ERICKSON, 1996) e, através de seus procedimentos metodológicos, auxilia o analista a examinar detalhadamente as ações dos participantes da interação, verificando a sua organização e como os interagentes tornam relevantes determinados atributos de identidade. No próximo capítulo, apresento as orientações metodológicas que norteiam a elaboração, execução e análise dos dados deste trabalho.

3 METODOLOGIA

Neste trabalho, examino a interação face a face entre professores e alunos falantes de dialetos do alemão nas aulas de alemão padrão, observando como são negociadas as identidades sociais tornadas relevantes nesse contexto. Para isso, proponho a realização de uma análise microetnográfica (ERICKSON, 1992; 1996). Segundo Erickson (1996), a microetnografia procura mostrar como as pessoas constroem suas ações ativamente na interação.

A seguir, apresento as informações metodológicas que orientaram a execução deste trabalho através da descrição das perguntas que o nortearam, da apresentação dos participantes e da explicitação de como foi realizada a geração de dados para este trabalho.

3.1 PERGUNTAS DE PESQUISA

Com o objetivo de verificar como se orientam as ações dos participantes que tornam relevantes determinadas identidades sociais e não outras, enfocando especialmente a co-sustentação ou não das identidades dos alunos falantes de dialetos por parte dos professores e demais alunos das turmas, para este trabalho proponho a seguinte pergunta de pesquisa e suas subdivisões:

- Como aparecem e são ou não co-sustentadas as identidades negociadas pelos alunos falantes de dialeto na interação em sala de aula de alemão padrão?

- a. Há ocorrência de produção dialetal na fala desses alunos? Como ela é tratada?
- b. O professor ratifica o aluno falante de dialeto? De que forma isso acontece?

c. Como é a relação desses alunos com os demais colegas (questões de ratificação)?

Conforme afirmado no segundo capítulo deste trabalho, ainda são poucos os estudos que se preocupam com o ensino de alemão padrão para falantes de dialetos na realidade teuto-brasileira. Com esta pesquisa, pretendo contribuir para essa discussão ainda inicial, como também para pesquisas futuras que tratem dessa problemática.

3.2 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os participantes deste trabalho foram selecionados inicialmente em um Curso de Línguas de Porto Alegre, entre as turmas de alemão que tinham alunos falantes de variedades dialetais do alemão e nas quais os professores e alunos concordaram em colaborar com esta pesquisa. Posteriormente, duas turmas de alemão de um Curso de Letras de uma Universidade da mesma cidade também foram incluídas no projeto.

Para a escolha dos grupos do Curso de Línguas, na primeira semana do semestre escolar, solicitei que o professor responsável por cada turma entregasse a seus alunos algumas questões (Anexo A) por mim elaboradas, com as quais visava obter algumas informações sobre os conhecimentos prévios de alemão dos mesmos. No Curso de Letras, depois do primeiro mês de aulas, conversei com alguns professores de alemão, perguntando se tinham alunos falantes de variedades dialetais em suas turmas. Uma professora informou que tinha duas turmas com alunos falantes de variedades dialetais e colocou-se à disposição para a realização da pesquisa. Pedi, então, que a mesma entregasse a seus alunos as questões que os alunos do Curso de Línguas haviam respondido.

De acordo com as respostas dos alunos às questões, selecionei quatro turmas do Curso de Línguas e as duas do Curso de Letras, solicitando a autorização por escrito dos professores e alunos para a realização da pesquisa. Os termos de consentimento de professores e alunos seguem as orientações de Have (1999). Segundo o autor, os consentimentos devem conter os direitos dos participantes, as responsabilidades e as especificações sobre a utilização futura dos dados. Os pesquisadores devem informar os propósitos da pesquisa e a quem permitirão acesso aos dados obtidos. Ainda é recomendável que seja mantido o anonimato dos participantes através de pseudônimos. O termo de consentimento dos professores (Anexo B) utilizado neste trabalho segue o modelo apresentado por Have (1999, p 220-1) e o dos alunos (Anexo C) baseia-se no modelo utilizado por Almeida (2004).

No Curso de Línguas foram selecionadas, inicialmente, duas turmas de Alemão 1 (nível básico inicial), uma turma de Alemão 5 e uma turma de Alemão 7. Como o horário do Alemão 5 era incompatível com o meu, não pude fazer observações ou estar presente nas filmagens. Conversei, assim, com a professora da turma e solicitei a sua permissão para deixar a filmadora em sua sala de aula, já que nessa turma havia um aluno falante de dialeto. No entanto, ao ver as fitas, verifiquei que, ao final de três encontros, nada havia sido filmado. Nesse período, a professora também afirmou acreditar na desistência do aluno, pois ele não comparecia às aulas há duas semanas. Ao final do semestre, a professora confirmou essa desistência do aluno. Com essa informação e a ausência de dados ao final das três semanas, optei por excluir o Alemão 5 desta pesquisa.

Em uma das turmas de Básico 1 foram realizadas as observações, todas as filmagens previstas e entrevistas. No entanto, ao analisar os dados e as transcrições das interações, estas não se mostraram relevantes para responderem aos questionamentos deste trabalho, uma vez

que as atividades baseavam-se predominantemente em leitura e repetição de frases ou textos do livro didático. Esta turma também foi excluída da pesquisa.

O quadro abaixo apresenta um resumo das turmas selecionadas no Centro de Línguas e o número de alunos que participam desta pesquisa.

Quadro 1: Turmas e alunos do Curso de Línguas

| Turmas | Alunos com conhecimento de variedades do alemão | Total de alunos |
|---------------------------|---|-----------------|
| Alemão 1a (Profa. Ana) | 2 | 16 |
| Alemão 7 (Profa. Mila) | 3 | 11 |

A turma 1a do Curso de Línguas é formada por 16 alunos, dos quais dois são falantes de dialetos, Carla e Thomas; a professora é Ana³⁸. A turma tinha dois encontros semanais de uma hora e trinta minutos cada um e, conforme acerto anterior com a professora, a minha presença na sala se restringiu a um desses encontros, sempre no mesmo dia da semana.

Ana dá aulas particulares de alemão há cinco anos e em escolas de línguas há três semestres. Ela não fala alemão de casa, embora tenha aprendido o idioma quando criança a partir da 5ª série do Ensino Fundamental em uma escola bilíngüe (alemão/português). Ela é Bacharel em Letras e, segundo ela, não teve formação em didática para trabalhar com alunos bilíngües. No entanto, Ana afirma que procura ser sensível ao lidar com esses alunos por

³⁸ De acordo com Garcez (2002), o pesquisador deve refletir sobre a identificação dos falantes nas transcrições, uma vez que a atribuição de determinadas categorias de identificação pode atribuir, de antemão, categorias identitárias de acordo com o interesse de análise do transcritor, em detrimento de outras categorias que poderiam ser identificadas na interação. Na ACE, a prática mais comum é a atribuição de um pseudônimo. Garcez sugere a opção por nomes próprios, pois essa forma “minimiza a imposição de categorias identitárias” (2002, p. 92) aos participantes da interação. Assim, neste trabalho optei por identificar os participantes da interação por pseudônimos para garantir o sigilo assegurado aos participantes da pesquisa quando estes assinaram o termo de consentimento para a realização da mesma.

causa de sua experiência como aluna ao observar situações de desrespeito para com os colegas falantes de dialetos, conforme ela afirma ao comentar a situação de uma colega:

[...] e era bem problemático com ela, era problemático, ela tinha notas problemáticas, ela tinha problemas com *dois professores*³⁹. Eram bem visíveis, o professor não tinha paciência com ela; a professora sempre dizia para ela: “É, mas isso não é Hochdeutsch”, sabe, então eu achava isso muito ruim, porque ela se sentia meio retraída. Um dia ela saiu muito braba por causa da aula do professor, por exemplo, por causa disso, sabe, ele desfez nela, disse “Ah, fala direito”, ah ou alguma coisa assim, né, então quer dizer eu vi isso na sala de aula (Excerto de entrevista realizada em 27/08/04).

Para Ana, o conhecimento prévio dos alunos falantes de dialetos pode ter um lado positivo e um lado negativo. Se por um lado alguns alunos podem se soltar e falar mais em aula do que os demais, não-falantes de dialetos, por outro, também podem se sentir “bloqueados pra falar o alemão que a gente tem em aula”. Além disso, segundo Ana, em algumas provas esses alunos também podem “ir além” e escrever em dialeto, o que, na opinião dela, não é recomendável.

Carla é uma empresária que voltou a estudar alemão por insistência do marido e dos filhos que julgavam um desperdício ela ter esse conhecimento e não aproveitá-lo. Ao marcar as respostas no questionário inicial, ela assinalou que aprendera português e alemão padrão simultaneamente na infância, porém nos dias de hoje não falava mais alemão. Mesmo com essa opção da variedade padrão, observei em conversas informais e na entrevista gravada que ela fala uma mistura de alemão dialetal e alemão padrão. Além disso, ela também mostra essa relação com uma variedade não-padrão na interação em sala de aula em um momento, por

³⁹ Aqui decidi escrever “dois professores”, modificando a fala de Ana, uma vez que a mesma citou o nome de dois professores. A seguir, os termos “o(a) professor(a)” também foram alterados para manter o sigilo garantido nesta pesquisa.

exemplo, que a mesma discorda da professora em relação a uma palavra e tenta se lembrar de como era que se falava na “*noossa terra*”⁴⁰, diferente da apresentada em aula por Ana.

Na entrevista gravada em áudio com Carla, comecei perguntado em alemão e, embora a mesma demonstrasse a compreensão do perguntado, respondendo adequadamente, solicitou que a conversa fosse em português e assim o fizemos. A aluna aprendeu alemão e português simultaneamente na infância e, com o passar, dos anos teve o uso do alemão limitado a conversas com os avós e tios. No período escolar, Carla teve alemão no Clássico e cursou o início de um Curso de Letras com ênfase em alemão, curso que abandonou por não se achar apta a ler Literatura Alemã, foco principal do curso. Agora, por influência da família, volta a aprender alemão formalmente. Antes de estudar nesta turma de Alemão 1, a aluna fizera testes de nivelamento no curso de línguas e fora categorizada para o Curso de Alemão 2. No entanto, por opção própria, ela retornou para o Alemão 1, conforme o comentário da mesma:

[...] é como ela⁴¹ disse ali naquela hora, que eu vou mais por intuição, por isso é que eu pulei fora do 2 e voltei para o 1 de novo, eu acho que assim agora no final do 1 é que eu tô vendo que realmente eu tenho coisas pendentes que eu não sei; então, principalmente a escrita também me confunde bastante, né e essas preposições aí eu vou ter que decorar, eu não sentei e não estudei, mas eu entendo tudo que ela diz, tudo, tudo, ela fica falando então de vez em quando, mas sai natural sabe, ela pergunta o que que é isso e às vezes eu eu fico ‘putz, cala a boca Carla’ (Excerto de entrevista realizada em 28/06/2004).

Ao mesmo tempo em que Carla não se julga capaz de freqüentar uma turma de Alemão 2 por acreditar não dominar algumas regras gramaticais, ela reconhece ter um conhecimento maior do que seus colegas ao afirmar que entende tudo o que a professora fala em alemão e procura se conter para não falar tanto em aula e atrapalhar a aprendizagem dos

⁴⁰ A aluna pergunta primeiramente para a professora, uma vez que as duas são provenientes da mesma cidade. Apresento a transcrição deste segmento no item 4.1 deste trabalho, sob a indicação de Segmento 2 (Cap 0013 - filmagem 6, parte 5, 03.46-04.50).

⁴¹ “Ela” refere-se à professora que na aula havia aconselhado Carla a seguir sua intuição e não pensar muito sobre as regras. Esta conversa está transcrita no item 4.2.1 deste trabalho.

demais colegas de turma. No diário de campo escrevo que a aluna “*quando está na aula fala bastante e traduz para os colegas*” (Anotações em diário de campo em 28/06/04), conforme será visto posteriormente na análise das interações em sala de aula.

O outro aluno, Thomas, é um estudante de pós-graduação que aprendeu alemão dialetal como primeira língua em casa e somente na escola foi aprender o português. Ainda na infância ele deixou de falar alemão em casa porque seus pais acharam melhor para o desempenho dos filhos na escola, ficando o uso do alemão restrito aos contatos com os avós. Embora faça todas as atividades propostas pela professora, Thomas é mais quieto do que Carla e só fala no grande grupo se solicitado. As poucas participações verbais espontâneas de Thomas, esclarecendo vocabulário ou compreensão de áudio, quando solicitado pela professora no grande grupo, foram faladas muito baixo e nem sempre foram percebidas pelo grupo ou captadas pela filmadora. No entanto, isso não necessariamente indica que ele não participa da aula, a exemplo do que foi verificado por Takasu (1999), os alunos podem mostrar sua participação na interação por meio de pistas não-verbais como o sorriso, o direcionamento do corpo e do olhar, os movimentos do rosto, os gestos. E assim acontece com Thomas, que participa ativamente por meio do olhar, ratificando a professora e colegas de aula, fazendo anotações quando algo novo é apresentado, sorrindo nas diferentes situações, conforme veremos mais adiante.

No início da entrevista, gravada com Thomas, fiz as perguntas em alemão, ele respondeu em português e pediu que eu prosseguisse em português, uma vez que, naquele momento, ele não estava em contato com o alemão, pois precisava ler textos em inglês para um do curso de pós-graduação.

O Alemão 7 do Curso de Línguas é formado por 11 alunos, dos quais 3 são falantes de dialeto, Marcos, June e Margarida, e a professora é Mila. Esta turma tinha um encontro semanal de três horas seguidas; assim, combinei com a professora que eu estaria presente apenas na primeira parte da aula, o que equivaleria a um dia de aula das demais turmas analisadas.

A professora Mila aprendeu alemão padrão em casa e na escola quando criança. Ela leciona alemão há 8 anos e fez Bacharelado em Letras na faculdade, formação na qual não teve orientação para trabalhar com alunos falantes de dialetos. De acordo com a professora, os alunos que falam alemão de casa têm uma *“pronúncia mais próxima do alemão mesmo”* e conseguem falar com mais naturalidade e espontaneidade do que os alunos que não falam alemão de casa, *“a formulação de frases é mais espontânea, então é muito mais espontâneo ah, ter algum posicionamento, dizer alguma coisa, né, quando se pede pra falar, para eles não é tão dificultoso assim como que para um aluno que tá começando”* (Excerto de entrevista realizada em 28/08/04).

Ela reconhece, ainda, que, mesmo nas produções escritas, o dialeto tende mais a auxiliar do que a prejudicar o aluno. Se o aluno já fala com o verbo na segunda posição, por exemplo, quando ele escrever a inversão ocorrerá mais naturalmente e facilitará a escrita, afirma Mila. Para a professora, os três alunos falantes de dialetos da turma Alemão 7 são bons, embora ela não soubesse que Margarida também tinha conhecimento de alemão de casa, uma vez que a aluna também já estava em um nível muito adiantado no alemão padrão.

As conversas informais e entrevistas com os alunos do Alemão 7 foram realizadas em alemão e, aparentemente, todos os alunos se sentiram à vontade durante a conversa. O aluno Marcos, por exemplo, afirmou sentir-se mais à vontade falando alemão do que português.

A aluna Margarida aprendeu alemão dialetal em casa, *Hunsrückisch*, idioma que fala ainda hoje no âmbito familiar. Ela também estudou alemão padrão em todo o período escolar e, atualmente, estuda alemão em um Curso de Letras e neste Curso de Línguas. Margarida fala pouco e essas poucas vezes são para auxiliar a professora a esclarecer algo que os demais alunos não sabem.

June aprendeu alemão dialetal em casa e, com a entrada na escola e o conseqüente aprendizado do português, recusou-se a falar alemão até a fase adulta, quando resolveu reaprender o idioma em cursos de línguas. Ela acredita que o conhecimento de alemão da infância a ajudou tanto a aprender alemão padrão como inglês. Atualmente ela frequenta o curso para não perder contato com a língua. June e outros três alunos não falantes de dialetos, Gabriel, Fernando e Gabriela, são os que mais se auto-selecionam para falar quando a professora se dirige ao grande grupo, bem como são os mais selecionados nominalmente pela professora para que expressem suas opiniões e contem suas experiências. Portanto, a ampla participação verbal neste grupo por parte dos alunos parece que não serve para distinguir os falantes de dialetos dos demais colegas.

Marcos aprendeu alemão como primeiro idioma, *Hunsrückisch*, e o utiliza até hoje no ambiente familiar e comunitário de origem. O aluno procurou o centro de línguas para estudar alemão porque em algumas semanas estaria indo para Alemanha trabalhar por dois meses com religiosos de sua ordem, ele é frei franciscano. Embora Marcos já tivera contato com textos

escritos em alemão, esta é a primeira vez que ele estuda o idioma formalmente. O nivelamento dele no Alemão 7 ocorreu porque este era o único horário que ele poderia freqüentar e a professora que o entrevistou em alemão julgou que ele teria condições de acompanhar a turma. De acordo com Marcos, essa colocação o deixou inicialmente assustado, mas como ele precisava aprender, decidiu aceitar:

[] ich bin verschrock, ich weiß nicht ob das richtig (), weil ich habe gedacht, ich habe noch nicht die Möglichkeit den siebten Semester, aber die Kursleiterin⁴² hat gesagt und habe ich mich überlegt, ja ja und auch die Unterhaltung ist für mich wichtig, spielt die esrte Rolle jetzt in Deutschland, ja und ich habe auch ein bisschen etwas geschrieben und Mila hat gesagt, dass die Ideen wären klar, aber ich muss ein bisschen etwas von Genitiv, von Dativ lernen, dass muss ich ein bisschen lernen, aber es geht⁴³ (Excerto de entrevista realizada em 18/06/04).⁴⁴

A situação de Marcos me interessou de forma especial por causa desse nivelamento tão alto e da resposta positiva que teve essa colocação por parte do aluno, colegas e professora. Assim, após a realização das observações, filmagens e revisitações aos dados filmados, decidi focar a análise dos dados desta turma nas interações nas quais Marcos participa.

Inicialmente, eu havia programado pesquisar somente as turmas de alemão do Curso de Línguas, por isso antes do início do semestre escolar entrei em contato com a coordenação do curso e realizei todos os procedimentos anteriormente relatados. Embora eu não trabalhasse com hipóteses, as minhas experiências como professora e aluna de alemão indicavam que uma das formas de caracterizar a identidade dos alunos falantes de dialetos

⁴² Aqui decidi substituir o nome da coordenadora do curso por sua designação profissional para manter o sigilo da escola na qual a pesquisa foi realizada.

⁴³ “fiquei assustado, eu não sei se está certo () porque eu pensei que eu não tinha condições de começar no sétimo semestre, mas a coordenadora disse que sim e eu pensei que sim, sim e também a conversação é importante para mim, ocupa o primeiro lugar em importância agora na Alemanha, e eu também escrevi um pouco e a Mila disse que as idéias estavam claras, mas eu ainda devo aprender um pouco mais de genitivo e dativo, isso eu ainda tenho que aprender, mas já está bom”

⁴⁴ Embora Marcos afirme que nunca aprendera alemão padrão em situação formal, a sua produção parece revelar que ele teve, pelo menos, exposição ao alemão padrão, uma vez que a sua fala praticamente não apresenta marcas de dialeto.

poderia ser através da produção dialetal em sala de aula, uma vez que esses alunos são aptos a compreender e a falar tudo o que querem desde o início da aprendizagem formal do alemão, diferentemente dos demais alunos que começam alemão do “zero”. No entanto, no decorrer das observações e primeiras filmagens, a produção lingüística em dialeto foi raramente observada na sala de aula. Por esse motivo, na metade do semestre escolar, decidi procurar outros cursos para verificar se a situação era a mesma do centro de línguas ou de que formas as identidades dos alunos falantes de dialetos apareciam na interação. Assim, incluí nesta pesquisa o Curso de Letras de uma Universidade.

No Curso de Letras, selecionei uma turma de Alemão 1 e uma turma de Alemão 3. No grupo do Alemão 3, foi realizada apenas uma filmagem, uma vez que a aluna falante de dialeto da turma só esteve presente nesta ocasião, embora eu tenha estado na turma em quatro ocasiões para a realização das filmagens, além de duas observações iniciais. Dessa forma, optei por considerar apenas a turma do Alemão 1, conforme mostra o quadro:

Quadro 2: Turma e alunos do Curso de Letras.

| Turma | Alunos com conhecimento de variedades do alemão | Total de alunos |
|-----------|---|-----------------|
| Alemão 1b | 8 | 22 |

Tanto no curso de línguas como no Curso de Letras, o nível 1 corresponde ao início básico do idioma para pessoas sem conhecimento prévio de alemão. No entanto, os conteúdos avançam mais rapidamente no Curso de Letras, já que nesta a carga horária semanal é maior, o que faz com que o nível 1 do Curso de Letras corresponda aos níveis 1 e 2 do Curso de Línguas. A turma 1b é formada por 22 alunos, dos quais 8 afirmaram ter aprendido alemão em casa quando crianças; a professora é Liliane. Como entrei nesta turma quase na metade do

semestre, optei, em concordância com a professora e os alunos, realizar somente uma observação para, a seguir, realizar as filmagens.

A professora Liliane não fala alemão de casa, aprendeu o idioma na fase adulta e leciona há dois anos. Ela é Bacharel em Letras e, portanto, não teve nenhuma orientação para trabalhar com alunos falantes de dialeto em sala de aula. Para Liliane, os alunos falantes de dialetos são aqueles que mais participam verbalmente da aula:

Geralmente eles são mais atrevidos, já, já estão mais corajosos para falar e são as pessoas desinibidas, assim, são as pessoas; é o que eu tenho visto nesses últimos semestres, as pessoas que não têm, não têm medo e elas vão, e até elas ousam assim algumas vezes dizer, ‘-ah, mas não é assim’, né, elas trazem o dialeto, as diferenças elas trazem para a sala de aula também (Excerto de entrevista realizada em 01/09/04).

Como não sabe dialeto, Liliane acha interessante conhecer a língua dos alunos e fazer as relações com o alemão padrão e o português. Além disso, quando comparados aos demais colegas, ela afirma que eles são o exemplo positivo na sala de aula, aqueles que puxam o grupo.

Em uma das aulas nas quais estive presente, Liliane combina com os alunos a leitura de livros de história em alemão e solicita que os alunos que sabem mais leiam algo mais difícil. Ao afirmar isso, a professora se dirige aos alunos falantes de dialetos e a outros dois alunos que também sabiam mais alemão do que os demais, realmente iniciantes. Na entrevista gravada, a professora comenta essa situação: “*o pessoal da língua 1, eram uns livrinhos super simples e eu disse para eles: -vocês têm condições de fazer mais; e dei outras leituras*” (Excerto de entrevista realizada em 01/09/04).

Nesta turma, dos oito alunos que inicialmente responderam saber alemão de casa, um deles, Rodrigo, esteve presente em algumas aulas, nas quais não demonstrou participação verbal ou não-verbal e, depois, não compareceu mais às aulas. Um outro aluno, Clodoaldo, veio falar comigo ao final da observação, identificando-se como falante de alemão padrão e filho de alemães que vieram nas últimas décadas para o Brasil. Assim, em um primeiro momento, decidi observá-lo, mas não incluí-lo em todos os procedimentos da pesquisa, como nas entrevistas gravadas em áudio.

Monique e Aldo aprenderam português e alemão dialetal quando crianças. O uso do alemão, no entanto, era restrito a algumas conversas com os avós. Quando os entrevistei, comecei a conversa em alemão e os mesmos pediram que a mesma fosse em português, pois apesar de compreenderem quase tudo, falam pouco em alemão. Na opinião de ambos, os conhecimentos prévios os auxiliam na aprendizagem do alemão padrão.

Um outro aluno, Leonardo, aprendeu alemão em casa e português na escola, aos 4 ou 5 anos. Nos dias de hoje, ele afirma compreender quase tudo, mas falar pouco. Assim, iniciamos a conversa em alemão e no desenrolar da mesma, ele solicitou que passássemos para o português. De acordo com Leonardo, saber alemão de casa contribui para a aprendizagem do léxico, mas prejudica a pronúncia: *“mas só que eu tenho que sempre ficar pensando porque a pronúncia das palavras do meu alemão, assim, é um pouco subvertida, às vezes ajuda, às vezes dificulta”* (Excerto de entrevista realizada em 07/07/04). Portanto, parece que o aluno nem sempre se sente à vontade para falar nas aulas de alemão, o que poderia justificar o fato de o aluno não se sentar junto aos demais falantes de dialetos, nas primeiras filas da sala, embora o mesmo justifique sua posição na sala por gostar de se sentar

nos fundos com os amigos, a “*galera do fundão*” e participar verbalmente da aula apenas quando solicitado pela professora.

Leomar falou alemão até os 12 anos e depois disso, como vivenciou o período pós-guerra, não falou mais alemão e não ensinou o idioma a seus filhos. Na primeira vez em que conversei com ele informalmente em aula e perguntei sobre os seus conhecimentos de alemão, Leomar se esquivou e afirmou não saber nada de alemão. Em nossos encontros posteriores pelos corredores do prédio da faculdade e nos momentos que antecediam a aula, ele foi me contando sua experiência com o idioma. Recentemente o aluno decidiu voltar a estudar alemão por ser escritor e editor e precisar do alemão para participar da Feira do Livro de Frankfurt. Quando entrou na faculdade, uma amiga, alguns semestres mais adiantada e também falante de alemão, o alertou para não falar muito em aula: “*uma colega minha que disse, olha vai devagar pra não tentar ocupar muito espaço porque tem muita gente aqui que tá querendo aprender, então você se policia um pouco*” e disse mais “*vai devagar porque senão os outros não vão gostar de ti*” (Excerto de entrevista realizada em 07/07/04). Pode ser por causa desse conselho ou não, mas o aluno fala pouco em aula embora demonstre boa participação não-verbal através de risadas, direcionamento do corpo e olhares de ratificação para os demais colegas, falantes de dialetos, como veremos mais adiante.

Janaína aprendeu alemão, *Hunsrückisch*, em casa e português aos 7 anos de idade na escola e até hoje fala alemão no ambiente familiar. Iniciamos a entrevista em alemão e, no momento em que traduzi uma pergunta, por solicitação dela, mudamos para o português. Quando entrou na faculdade, a Janaína decidiu fazer inglês porque é uma língua que “*tem que saber*” e, como agora dá valor ao conhecimento de alemão, decidiu também cursar alemão.

Assim, ela compara a aprendizagem das duas línguas e considera que o alemão é bem mais gostoso para ela e tem “gostinho de vingança”:

[] é diferente porque eu tive, eu tô tendo uma experiência contrária a que eu tive no inglês porque no inglês eu sempre via aquelas pessoas sabe, a professora perguntava alguma coisa e o pessoal que já sabia inglês respondia e tudo e eu me sentia tri mal com isso; então agora eu tô no outro lado, agora sou eu que sei responder e eu me cuido o máximo assim pra quando, pra não tentar responder logo pra deixar os outros colegas também responderem porque eu já senti isso na pele sabe, então agora eu me cuido assim pra não sair logo falando tudo, pra não sair logo respondendo, é bem diferente é uma coisa , é o outro lado do que eu vivi no inglês agora, porque eu já sei né, então é bem mais fácil (Excerto de entrevista realizada em 07/07/04).

Na aula, Janaína também parece interessada e demonstra participação verbal e não-verbal nas mais diversas situações.

A aluna que completa este grupo é Analice que falou alemão, *Hunsrückisch* e Pomerano (*Pommeranisch*), até os quatro anos de idade, quando aprendeu português. Ela relembra que na época da escola, as aulas transcorriam em português e os alunos usavam alemão no recreio com os colegas. Ela também faz outro idioma no Curso de Letras, francês, e somente agora decidiu aprender formalmente alemão, aula que está gostando muito: “*ah, eu adoro, é a minha aula preferida*” (Excerto de entrevista realizada em 12/07/04).

É interessante ressaltar que três desses oito alunos, Analice, Aldo e Janaína, escolheram outros idiomas para cursar no Curso de Letras, antes de decidirem estudar alemão. Embora os motivos apresentados pelos alunos para essa escolha sejam em função do mercado de trabalho e da importância do inglês nos dias de hoje, não posso deixar de invocar que talvez a desvalorização histórica do alemão também possa ter contribuído para afastá-los, inicialmente, do estudo do alemão, língua que já conheciam bem.

Nesta seção, apresentei as turmas, professores e alunos, que participaram desta pesquisa, que resumo novamente no Quadro 3 abaixo:

Quadro 3: Resumo das turmas participantes da pesquisa

| | Turmas | Alunos com conhecimento de variedades do alemão | Total de alunos |
|-------------------|----------------------------|---|-----------------|
| Centro de Línguas | Alemão 1a (Profa. Ana) | 2 | 16 |
| | Alemão 7 (Profa. Mila) | 3 | 11 |
| Curso de Letras | Alemão 1b (Profa. Liliane) | 8 | 22 |

As informações aqui descritas obtidas nas entrevistas, conversas informais e observações em sala de aula podem contribuir para a análise e compreensão dos dados de fala-em-interação examinados por meio da análise microetnográfica detalhada no próximo capítulo.

3.3 GERAÇÃO DE DADOS

Neste trabalho, proponho observar a construção da identidade dos alunos falantes de dialetos do alemão na interação face a face nas aulas de alemão padrão, partindo da posição ontológica da Sociolinguística Interacional, SI (GOFFMAN, 2002b), e da Análise da Conversa Etnometodológica, ACE (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974; SCHEGLOFF et al. 2002), segundo as quais as identidades sociais são construídas localmente na interação face a face e não estabelecidas *a priori*. A forma como os participantes se orientam e constroem sua conduta no curso da interação revela suas identidades sociais, localmente situadas e que podem ser transformadas de momento a momento (DREW e HERITAGE, 1992). Para isso, realizei um trabalho de campo de cunho etnográfico e uma análise também pautada em pressupostos etnometodológicos na medida em que esta linha de

pesquisa preocupa-se em saber como os indivíduos dão sentido e realizam suas ações na vida cotidiana (COULON, 1995), procurando explicar as suas práticas sociais.

Mais especificamente, o trabalho está baseado na Análise Microetnográfica de Erickson (1992, 1996), cujo principal interesse é “*a ecologia imediata e a micropolítica das relações sociais entre pessoas engajadas em situações de interação face a face*”⁴⁵ (ERICKSON, 1996, p. 283). Segundo o autor, um estudo cuidadoso do que as pessoas realmente fazem na interação através da análise de dados audiovisuais pode ajudar-nos a compreender a organização de tal interação e a verificar como as ocasiões locais influenciam e são influenciadas pela sociedade em geral na qual ocorrem. Além disso, de acordo com Erickson (1992), o estudo microetnográfico pode ser um componente importante para uma etnografia da educação mais geral. A análise de dados audiovisuais pode ser uma atividade complexa devido aos limites de processamento humano. Esses limites, no entanto, podem ser compensados com a observação participante, as anotações de campo e a análise cuidadosa e repetida dos dados audiovisuais.

Dessa forma, a geração de dados para este trabalho foi realizada através da observação das aulas e anotações em diário de campo, filmagem das mesmas e entrevistas com professores e alunos. A análise, por sua vez, estará pautada na observação de como os indivíduos dão sentido e realizam as suas ações na interação em sala de aula em um período de um semestre escolar.

⁴⁵ “(...) the immediate ecology and micropolitics of social relations between persons engaged in situations of face-to-face interaction”

3.3.1 Observações das Aulas e Anotações em Diário de Campo

Através da observação, o pesquisador pode ter acesso à informação contextual que lhe faltaria apenas com a análise da filmagem (ERICKSON, 1992). Ele pode participar ativamente da cena, alterando o foco de atenção, observando algumas coisas que estão ocorrendo e não outras.

De acordo com Mason (1996), o pesquisador deve selecionar um papel, um *status* que deseja adotar durante a pesquisa de campo, escolhendo entre um contínuo de participação completa e observação completa. Para Duranti (1997), em um estudo etnográfico a observação participante pode ir da participação passiva, na qual o pesquisador tem um menor envolvimento nas atividades observadas, à participação completa, na qual o pesquisador interage completamente com os participantes observados. Utilizar-se de diferentes formas de participação, segundo Duranti (1997), é importante para uma rica descrição das situações sociais analisadas.

Neste trabalho, portanto, minha observação oscilou em alguns momentos entre a participação completa, como nas ocasiões das conversas nos mais diversos momentos da pesquisa de campo ou quando era solicitada a participar das aulas por professores e alunos, e a participação mais passiva, quando ficava absorta observando, fazendo anotações e preocupando-me com o posicionamento da filmadora nas aulas pesquisadas. Assim, na primeira observação em cada turma, de acordo com a orientação das professoras, sentei-me com os alunos e deixei que a professora me apresentasse quando julgasse oportuno e necessário. Depois de apresentada, em vários momentos, com a permissão das professoras, pude responder a perguntas sobre os conteúdos trabalhados em aula.

Antes de iniciar as observações, após selecionar as turmas com as quais iria trabalhar, conversei com as professoras das mesmas, solicitando oficialmente a sua autorização para a minha presença em sala de aula, primeiramente apenas para observar e, posteriormente, para a realização das gravações em vídeo. Com as observações, pude identificar os alunos que, ao responderem às questões iniciais entregues pela professora da turma, afirmaram ter algum conhecimento de outras variedades do alemão.

Uma outra preocupação inicial era verificar a ocorrência de pistas lingüísticas que pudessem contribuir para responder minhas questões de pesquisa. Interessava-me ver se havia produção lingüística dialetal em sala de aula e qual seria a reação da professora e/ou dos colegas frente a esse conhecimento extra dos alunos. Uma vez que o meu interesse inicial estava voltado à produção lingüística, também procurava examinar se as atividades de sala de aula permitiam que os alunos se manifestassem verbalmente e se essa manifestação ocorria ou não espontaneamente, já que, no meu entender, a manifestação espontânea permitiria que os alunos utilizassem os conhecimentos prévios e, talvez, ocorresse a produção dialetal. Em um segundo momento, passei a observar as ações em geral na sala de aula e com um olhar mais atento às ações verbais e não verbais dos alunos falantes de dialetos na interação com a professora e os colegas.

Essas observações também visavam a uma familiarização da turma comigo, uma vez que a presença da filmadora poderia causar desconforto para aqueles que estivessem sendo filmados. Apesar de não ter meios para medir a influência da minha presença ou da filmadora no andamento das aulas, e nem ser este um dos objetivos deste trabalho, parece-me que o contato anterior facilitou a entrada do recurso de gravação em aula, deixando-os menos desconfortáveis.

Nas três turmas do Curso de Línguas, foi seguido um mesmo cronograma para as observações e filmagens. Observei três aulas, sendo a primeira observação a partir da terceira aula do semestre e iniciei a filmagem na quarta aula.

Já no Curso de Letras, onde, conforme já mencionado, realizei apenas uma observação antes das filmagens na turma do nível 1, talvez essa observação tenha sido pouco para a familiarização da turma comigo e o conseqüente início das filmagens, já que duas alunas, que apesar de terem assinado o termo de consentimento para as filmagens, abandonaram a sala ao constatar a presença da câmera por ocasião da segunda filmagem, o que não aconteceu no Curso de Línguas.

3.3.2 Filmagem das Aulas

Diferentemente das observações, as filmagens permitem que o pesquisador reveja os dados quantas vezes forem necessárias para a sua análise. Segundo Erickson (1992), as filmagens permitem, em tese, oportunidades ilimitadas de visitação aos dados, o que gera uma redução potencial da dependência do observador a interpretações precipitadas, bem como permite que este observe tanto eventos de ocorrência freqüente como eventos raros.

Na primeira filmagem, na turma de Alemão 1a do Curso de Línguas, posicionei a filmadora em um tripé em um canto frontal da sala e coloquei um gravador do outro lado, na mesa da professora, para conferir se este seria realmente necessário para captar o áudio não obtido pela câmera. A gravação em vídeo compreendeu cerca de uma hora ininterrupta. O gravador, no entanto, após 30 minutos desligou automaticamente devido ao término de um lado da fita, perdendo-se, assim, alguns minutos de aula, já que eu teria que atravessar a sala para realizar a troca de lados da fita. Ao conferir a audição dos dados da filmadora, em CD, e

compará-los com os da fita cassete, concluí que esta não era necessária, já que os dados do vídeo eram suficientes para captar as conversas do grande grupo, o que, em princípio era o meu foco principal. Além disso, nas gravações seguintes eu não teria que me locomover pelo meio da sala durante a aula para trocar o lado da fita. Escolhi, portanto, nas ocasiões subseqüentes, gravar os dados somente em vídeo, com filmagens diárias de aproximadamente uma hora em cada turma.

Assim, nesta e nas demais filmagens, posicionei a filmadora sobre um tripé em um canto frontal da sala de aula, movimentando-a conforme a tomada de turnos por parte da professora e dos alunos. Erickson (1992) afirma que há discussões sobre a movimentação ou não da filmadora de acordo com o propósito do trabalho. Como as turmas observadas tinham em torno de 20 alunos e o meu interesse principal estava em alguns desses alunos espalhados por toda a sala, optei por movimentá-la devagar de acordo com a tomada de turnos no grande grupo, ora filmando os alunos, ora a professora. Nos momentos em que as atividades eram feitas em grupos menores ou duplas, eu deixava a filmadora na direção de um dos grupos ou duplas onde estavam alguns alunos falantes de dialetos.

Além disso, combinei com as professoras que, mesmo nas aulas com mais de um encontro por semana, eu iria apenas em um dos dias, anteriormente combinado com as mesmas, o que fez com que as filmagens compreendessem cinco aulas, normalmente no mesmo dia da semana e não seguidas, já que nos dias de prova eu não comparecia. Cabe ressaltar, ainda, que estive presente em todas as filmagens realizadas nas turmas aqui descritas.

No Alemão 7 foram realizadas cinco filmagens, e no Alemão 1a foram feitas seis filmagens porque os dois alunos falantes de dialetos não estiveram presentes na terceira filmagem. Além disso, eu quis observar a relação da professora com esses dois alunos por um período mais longo, pois parecia-me que eram ratificados diferentemente pela professora.

No Curso de Letras foram realizadas três filmagens ao todo, uma vez que a observação havia iniciado na metade do semestre e que, após a segunda filmagem, quando duas alunas foram embora por causa da gravação, solicitei que a professora conversasse com a turma sem a minha presença e confirmasse se realmente os alunos permitiriam a continuidade da pesquisa. Só então, com o aval de todos, eu retornaria à aula. Na mesma semana também conversei com as meninas explicando novamente meus propósitos na sala de aula, reafirmando que não estava ali para julgá-las e que a participação delas iria contribuir para o meu trabalho. Na semana seguinte recebi a nova permissão da professora e de todos os alunos para retomar as filmagens. Como já estava no final do semestre e iria começar o período de provas, optei por encerrar com três filmagens.

Ressalto, ainda, que a duração das filmagens compreendeu de 1h a 1h10min dependendo da duração da bateria, uma vez que nem sempre eu consegui conectar a filmadora a uma tomada elétrica. Ao todo foram realizadas 14 filmagens nas três turmas selecionadas. O quadro a seguir mostra o número de gravações realizadas em cada turma:

Quadro 4: Gravações realizadas por turma estudada.

| Turma | Datas | Filmagens |
|------------------|--|-----------|
| Curso de Idiomas | | |
| Alemão 1a | 11/05/04 17/05/04 24/05/04 14/06/04 21/06/04 28/06/04 | 6 |
| Alemão 7 | 14/05/04 21/05/04 11/06/04 18/06/04 25/06/04 | 5 |
| Curso de Letras | | |
| Alemão 1b | 26/05/04 07/06/04 17/06/04 | 3 |
| Total | | 11 |

3.3.3 Entrevistas

O foco deste trabalho situa-se na análise da interação localmente situada nas aulas de alemão padrão. Embora o interesse primeiro seja micro, não significa que desconsideremos as forças macro que operam na interação. Como já vimos, um estudo detalhado do que ocorre localmente pode ajudar-nos a compreender a organização da interação, bem como verificar como as interações locais influenciam e são influenciadas pela sociedade onde ocorrem (ERICKSON, 1996). Sendo assim, além das informações das ações locais de professores e alunos em sala de aula de alemão, interessou-me saber um pouco mais sobre as experiências de professores e alunos com a língua alemã e suas variedades. Uma forma de saber um pouco mais é através das observações e anotações em diário de campo das observações e conversas informais. Uma outra forma ocorre por meio da gravação de alguma dessas conversas informais na forma de entrevistas.

Realizei, então, uma entrevista qualitativa, que consiste em uma entrevista semi-estruturada, caracterizada pelo seu estilo informal, próximo a uma conversa ou discussão em torno de um tópico ou tema. Pode-se afirmar, nesse caso, tratar-se de um evento interacional, uma vez que os entrevistados e a própria interação são fontes de dados (MASON, 1996). As entrevistas foram realizadas de acordo com um roteiro de perguntas orientadoras, podendo ser modificadas segundo os tópicos trazidos pelos entrevistados.

Essas entrevistas com os alunos serviram, portanto, para complementar as informações dos alunos sobre o seu conhecimento de alemão “de casa”, questão perguntada inicialmente para a seleção das turmas incluídas neste trabalho e para fazer um registro de como estes viam o seu aprendizado formal do idioma, da sua experiência em sala de aula.

Os alunos entrevistados foram aqueles que, no início da pesquisa, afirmaram ter conhecimento de alemão de casa e que foram selecionados para serem observados em sala de aula e aqueles que, mesmo não tendo sido selecionados antes das observações, devido à sua resposta inicial, passaram a ser foco de interesse desta pesquisa no decorrer das observações, conversas informais e filmagens. Optei, então, por realizar uma conversa, que embora informal, fosse gravada em áudio para facilitar a tomada de notas. As entrevistas também serviam para registrar algumas informações que eu já havia obtido em outras conversas informais, esclarecer algumas dúvidas e conhecer um pouco mais os alunos que estava observando. As respostas dadas nas entrevistas podem contribuir para a compreensão ou complementação das ações observadas através da microanálise da interação.

As entrevistas gravadas em áudio tiveram a duração de aproximadamente dois minutos e ocorreram a partir da última semana de filmagens, conforme a disponibilidade dos alunos.

Cabe ressaltar que o término das filmagens coincidiu com as últimas semanas do semestre escolar, fato que pôde contribuir para que os alunos conseguissem falar sobre a sua experiência ao aprender alemão, já que, para muitos, esta era a primeira vez que tinham contato com o conhecimento formal da língua. Cada aluno foi entrevistado individualmente de acordo com um roteiro de perguntas (Anexo D).

As entrevistas com as professoras tiveram o objetivo de saber mais sobre a experiência das mesmas como alunas e, posteriormente, como professoras de alemão. Interessava-me também saber se estas haviam tido alguma formação para trabalhar com os alunos falantes de outras variedades do alemão e como elas viam esses alunos em sala de aula. Dessa forma, as entrevistas com as professoras também serviram para formalizar nossas conversas informais, complementar algumas informações ou dúvidas minhas que faltaram em meu diário de campo e, caso necessário, para completar ou esclarecer as análises das interações feitas nesta pesquisa.

Como o final das filmagens coincidiu com o final do semestre escolar, combinei com as professoras que conversaríamos na semana anterior ao início do semestre seguinte. As entrevistas tiveram a duração de aproximadamente 10 minutos e foram registradas em áudio, realizadas de acordo com a disponibilidade de cada professora, conforme um roteiro de perguntas (Anexo E).

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste trabalho, procuro verificar como se constitui a identidade do aluno falante de dialetos do alemão na interação face a face em sala de aula de alemão padrão. Como vimos,

de acordo com Goffman (apud ERICKSON, 1996, p. 292), “trazemos muitas identidades potenciais para um determinado encontro⁴⁶” e os traços identitários a serem revelados não são, necessariamente, resultado de uma decisão consciente. A nossa identidade social pode mudar a cada momento de acordo com o que é interessante para a interação em curso. As filmagens de interações, como as usadas na microetnografia, podem ajudar-nos a esclarecer que traços de nossa identidade social são revelados na conduta da interação (ERICKSON, 1996).

Em um primeiro momento, optei por focar os eventos que compreendessem as atividades realizadas no grande grupo⁴⁷, nos quais poderia observar as interações da professora com toda a classe e dos alunos entre si em atividades que envolvessem a turma sob a coordenação da professora. E muitos dos eventos selecionados para serem analisados neste trabalho baseiam-se nessa estrutura de participação. No entanto, como outras ações em sala de aula se mostraram relevantes para os objetivos desta pesquisa, também selecionei momentos interacionais de atividades em pequenos grupos sem a participação dos professores.

Para a análise dos dados, portanto, sigo, primeiramente, as orientações da análise microetnográfica de Erickson (1992, 1996). Para a transcrição, especialmente de dados verbais, e análise dos dados transcritos, são enfocadas as orientações da ACE (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974; HAVE, 1999; GARCEZ, 2002).

⁴⁶ “(...) we bring many potential identities to a given encounter.”

⁴⁷ Duranti (1997) apresenta as quatro formas básicas de participação em sala de aula propostas por Philips, são elas:

- (a) participação de toda a classe na interação com o professor, na qual o professor seleciona um aluno específico para falar ou a turma toda;
- (b) disposição da turma em pequenos grupos, com os quais o professor mantém interações focadas;
- (c) envolvimento um a um entre o professor e um aluno em particular;
- (d) situação na qual o aluno trabalha com algum material escrito no seu lugar e não interage com ninguém na sala de aula.

Erickson (1992) sugere que para a análise das interações gravadas em vídeo deve-se, em primeiro lugar, analisar o evento como um todo, ou seja, ver todo o evento, sem interromper o vídeo, fazendo anotações mais gerais sobre a interação. Assim, neste trabalho realizei uma revisão de todos os vídeos por turma estudada, anotando que momentos da aula deveriam ser por mim revisitados.

Em um segundo momento de análise, deve-se decompor o todo em fragmentos menores (ERICKSON, 1992). Neste estágio, identificam-se as principais partes do evento, examinando-se os segmentos de interesse, a sua organização dentro do evento e as mudanças na participação social dos participantes na ação, e realiza-se a transcrição detalhada das ações sequenciais verbais e não-verbais dos indivíduos, de acordo com o propósito da pesquisa. Dessa forma, revisei repetidamente os eventos selecionados na revisão geral de todas as filmagens, descrevi as ações que estavam acontecendo e, posteriormente, selecionei os eventos que melhor poderiam contribuir para responder às perguntas de pesquisa. O procedimento seguinte foi assistir repetidamente os trechos selecionados, transcrevendo as ações verbais e não-verbais dos participantes.

As transcrições devem ter uma orientação teórica e devem ser feitas de acordo com o propósito do pesquisador (ERICKSON, 1992). Segundo Have (1999), Gail Jefferson desenvolveu um sistema de transcrição detalhado e de acordo com os propósitos da análise sequencial a que se propõe a ACE. A transcrição detalhada das ações dos participantes possibilita ressaltar o fenômeno sequencial que, posteriormente, será analisado (HAVE,

1999). Portanto, utilizo a transcrição de acordo com a ACE, buscando um alto grau de detalhamento para a compreensão das ações entre os participantes da interação⁴⁸.

Neste trabalho, as transcrições foram feitas seguindo a ortografia padrão do alemão (HAVE, 1999), apresentando algumas modificações a esse padrão somente quando o desvio fosse tornado relevante na interação. Em alemão todos os substantivos são escritos com a letra inicial em maiúsculo; aqui, no entanto, optei por deixá-los em letra minúscula, uma vez que a letra maiúscula indica a fala em volume mais alto em relação aos outros momentos de fala da interação (HAVE, 1999).

Como nas interações dos grupos de nível 1, Alemão 1a e 1b, as conversas ocorrem predominantemente em português, não traduzo tudo o que é dito, linha por linha. No entanto, nos turnos em alemão apresento a tradução na linha subsequente. No Alemão 7, as interações ocorrem majoritariamente em alemão, nesses casos, na primeira linha transcrevo as falas na língua original, neste caso em alemão, marcando a entonação, a fala em volume alto ou baixo, a medição de micropausas e silêncios, as falas simultâneas ou sobrepostas e outros; seguida somente da tradução linha por linha em português, conforme a orientação de Have (1999).

A partir desses procedimentos de transcrição e análise, verifico as interações selecionadas, cuja análise contribuirá para responder às perguntas de pesquisa apresentadas na subseção 3.1 deste capítulo. No próximo capítulo, analiso os segmentos selecionados e transcritos dos dados de fala-em-interação e discuto os resultados encontrados na análise.

⁴⁸ Para o refinamento das transcrições tive a ajuda de Paola Guimaraens Salimen (Estudante de graduação da UFRGS e membro do Grupo de Pesquisa ISE (Interação Social e Etnografia), vinculado ao CNPq).

4 A NEGOCIAÇÃO DE IDENTIDADES DO FALANTE DE DIALETO NA SALA DE AULA DE ALEMÃO PADRÃO

Neste capítulo, apresento e analiso os dados desta pesquisa com base nas concepções teóricas e orientações metodológicas apresentadas nos capítulos anteriores deste trabalho. Em um primeiro momento, analiso os dados de fala-em-interação em sala de aula nas três turmas selecionadas para esta pesquisa. Posteriormente, discuto as análises e as questões identitárias que delas advém.

4.1 AS AÇÕES OBSERVADAS NA INTERAÇÃO

Como vimos, os participantes de uma interação possuem atributos de identidade potenciais que podem ser tornados ou não relevantes em um determinado encontro (ERICKSON, 2001) e esses atributos são tornados relevantes através das ações conjuntas dos interlocutores, ou seja, por meio de como os participantes co-sustentam ou não as diferentes identidades sociais potenciais dos interlocutores em uma interação face a face.

Nesta subseção, verifico como aparecem e se são ou não co-sustentadas as identidades dos alunos falantes de dialetos nas aulas de alemão padrão através da microanálise dos dados de fala-em-interação coletados nas filmagens das aulas das turmas anteriormente descritas, procurando apresentar dados que respondam às perguntas propostas para esta pesquisa. Para isso, apresento e analiso alguns segmentos de interações⁴⁹ selecionados das três turmas anteriormente descritas. Para a análise desses momentos de sala de aula, procuro destacar e

⁴⁹ Todos os segmentos selecionados para este trabalho estão transcritos na sua íntegra no Anexo F.

comentar somente as ações relevantes para os propósitos desta pesquisa. No entanto, reconheço que muitas outras ações podem ou devem estar acontecendo nessas interações.

Para verificar as ações dos participantes da interação no Alemão 1a (2 de 16 alunos, dos quais Carla e Thomas são falantes de dialeto), selecionei quatro segmentos, nos quais Carla tem uma ampla participação verbal.

Na filmagem 6 da turma 1a inicio a gravação após a chegada de Carla, 15 minutos depois do início da aula; Thomas ainda não está na aula. Desde o início do período, a professora Ana faz uma atividade no grande grupo⁵⁰, lendo algumas frases do livro com *kein*, a partir das quais surge uma dúvida quanto ao uso de *kein* e *nicht*, palavras usadas em sentenças negativas do alemão. Ana explica as diferenças de uso entre as duas palavras, escreve algumas frases no quadro e solicita que os alunos as completem adequadamente com *kein* ou *nicht*. Ela não seleciona nenhum aluno em particular e deixa que se auto-selecionem para completar as frases e fazer perguntas sobre a problemática em questão.

No segmento 1, Ana escreve no quadro e simultaneamente lê o que escreve, deixando uma lacuna na frase que deve ser completada pelos alunos. Carla é a primeira a responder, seguida de outros colegas. Na linha 26, Carla completa a frase sugerida por Ana, demonstrando dúvidas em relação ao conteúdo trabalhado, o que é esclarecido e retomado nos turnos subseqüentes. Na linha 50, Carla continua a demonstrar dúvida em relação ao conteúdo explicado e Ana a aconselha a seguir sua intuição (linhas 52 e 54).

⁵⁰ Em uma estrutura de participação que envolve toda a classe (PHILIPS apud DURANTI, 1997).

Segmento 1 (Cap 0011 - filmagem 6, parte 1, 06.59-08.43⁵¹)

7 Ana: sie verste↑↑?:::ht,
ela ? entende,
8 (1,1)
9 Carla: ã::n:icht,
não
10 (0,3)
11 ♂: nicht,
não
12 (.)
13 ♀: ni[cht,
não
14 Ana: [ãhã]::,
15 (1,3)
16 Ana: ok,
17 (1,2)
18 Ana: agora eu posso dizer també↑::m,
19 (9,5)=((Ana escreve no quadro))
20 Carla: a:h,
21 (.)
22 Carla: aí::,
23 (0,5)
24 ♂: °kein°
não
25 (0,3)
26 Carla: bo:m, eu no-(.) no desespero >eu iria no nicht
27 °também°<hãhãhã[hã hã hã]hã] hã[hã hã]=
28 ♀: [hã[[hãhã]]
29 ♂: [[hãhã]]hã
30 Renata: [kein]
31 Carla: =hã [°hã°][°°hã°°] hã hã =
32 ♂: [kein]
33 Ana: [kein,]
34 Carla: =[hã hã hã]
35 Ana: [kein, a gen]te se:mpre °que° fa:la de língua,
36 também tem que °botar° o: (0,4) kein.
37 (0,4)
38 Ana: t↑á?
39 (1,5)
40 Ana: haha n(H)o desespe:ro,=
41 Carla: = (po(H)de) [hahaha]
42 ♀: [hahaha]
43 ?: [hahaha]
44 (0,6)
45 Carla: se me entend↑e:rem, né,
46 (1,0)
47 Ana: tá, °tudo° clã:ro, isso aqui, para voc↑ês?
48 (1,8)
49 Ana: Ca:rla,
50 Carla: é::hehehe
51 (0,6)
52 Ana: Carla.[eu sei] que tu tem uma intuição bo:a:.,=
53 Carla: [()]
54 Ana: =então vai pela tua intui[ç]ão,

⁵¹ As informações entre parênteses servem para organizar e identificar o material em vídeo e serão apresentadas a cada segmento analisado neste trabalho. Dessa forma, Cap 0011 é o código fornecido pelo programa de computador que importa os dados da filmadora para este trecho em específico; as informações seguintes foram marcadas por mim para identificar a aula, a parte da mesma (as partes são importadas pelo programa em trechos de aproximadamente 10 minutos) e os minutos que transcorrem a microcena nessas partes.

55 (?Rana): [é:, va]i pelo s[om
56 Ana: [não]
57 te [deixa leva] por hã[hãhã por] o::s::,
58 Carla: [()] [hã hã]
59 (.)
60 Carla: .h na::o,
61 (.)
62 Carla: é::-eu tenho que ser que ne:m aquelas cria:nças, eu
63 preciso <dum, e,xer,cí:,cio> hehehe d(H)e
64 fi(H)xaç↓ão hahaha
65 (0,4)
66 Ana: eu vou trazer um exercício m[as <Eu A:cho>] que =
67 Carla: [()]
68 Ana: =se-que se tu for pela tua intuiçã:o,=
69 Carla: =não, mas eu acho que eu vou pela intuição també:m,
70 Ana: tu vai acertar mais do que se tu ten[ta::]:r=
71 Carla: [é::]
72 Ana: teorizar muito dentro da tua cabeça,
73 (0,4)
74 Carla: é::: a intuição é que vai funcionar qu(H)e nem
75 e(H)la di[(H)sse que é pe[lo som] hã [hã
76 Ana: [mas eu vou trazer,] [quarta]feira eu
77 vou dar um exercício para vocês para vocês
78 é:::ã:::,
79 (.)
80 Ana: ts é:::,
81 (0,5)
82 Ana: um exercício para vocês exercitarem.
83 ♂: hã[hã hã ((falando com um colega))()]
84 Carla: [porque quando eu-quando eu me:] desespero, e
85 não sei o quê que eu vou dizê:r, eu vou se:↑:mpre
86 no nicht, porque pelo menos eu sei, que alguma
87 coisa, eu estou falãndo,
88 Rana: (aquilo eu tava), eu não sa[bia se era> die das=
89 Carla: [(eu tô negando) alguma=
90 Rana: =eu botei TU]do das o que eu não sabia
91 Carla: = coisa]
92 Carla: [[hahahaha[ha]]
93 ?: [[hahahaha[ha]]
94 ?: [[hahahaha[ha]]
95 ?: [[hahahaha[ha]]
96 ?: [[hahahaha[ha]]
97 Ana: [°a:i,] me:u de:u:°s .hh ã::: bom,

Na linha 7, Ana escreve no quadro e lê a frase de forma que os alunos possam tomar o turno para completar com a palavra que falta. A seguir (linhas 9, 11 e 13), Carla e outros dois alunos se auto-selecionam e respondem corretamente ao que Ana ratifica nas linhas 14 e 16. Neste primeiro momento (linhas 7 a 16), Ana e os alunos co-constroem um momento de IRA, estrutura típica da organização dos turnos na sala de aula (MEHAN, 1985), no qual a professora faz uma pergunta para a qual ela sabe a resposta, aguarda o retorno dos alunos e avalia positivamente a resposta adequada.

Na linha 18, Ana propõe um novo momento de IRA, ao qual alguns alunos se alinham, apresentando resposta à indagação de Ana. Nas linhas 26 e 27, Carla responde demonstrando incerteza em relação ao uso dos termos *kein* e *nicht*, ao mesmo tempo em que propõe um enquadre de graça, talvez como uma forma de justificar a sua dúvida:

26 **Carla:** bo:m, eu no-(.) no desespero >eu iria no nicht
 27 °também°<hãhãhã[hã hã hã]hã] hã[hã hã]=
 28 ♀: [hã[[hãhã]]
 29 ♂: [[hãhã]]hã]
 30 **Renata:** [kein]
 31 **Carla:** =hã [°hã°][°°hã°°] hã hã =

Parece que Carla se sente obrigada a justificar para a turma as suas dúvidas, uma vez que, em várias ocasiões⁵², ela responde aos questionamentos dos colegas. Carla começa a rir na linha 27 e segue rindo nos turnos subseqüentes (linhas 31, 34, 41), mesmo sem a ratificação de Ana. Alguns alunos se alinham com Carla e riem com ela (linhas 28 e 29). Em um primeiro momento, Ana não se alinha com Carla e os alunos que riem com ela, continuando no enquadre sério proposto inicialmente por ela, no qual ela aguarda as respostas dos alunos e as avalia (IRA). Nas linhas 33, 35 e 36, Ana ratifica a resposta adequada de Renata e de outros alunos:

33 **Ana:** [kein,]
 34 **Carla:** =[hã hã hã]
 35 **Ana:** [kein, a gen]te se:mpre °que° fa:la de língua,
 36 também tem que °botar° o: (0,4) kein.

Por outro lado, nesses turnos Ana também pode estar corrigindo a resposta inadequada de Carla, uma vez que ela explica o porquê da resposta considerada adequada e, na linha 40, faz referência à resposta de Carla. Assim, ao mesmo tempo em que no início da explicação de Ana, Carla parecia dominar o conteúdo, respondendo adequadamente (linha 9), na linha 26, Carla aponta a sua dúvida com relação ao conteúdo trabalhado na aula.

⁵² Os segmentos 3 e 4 mostram Carla respondendo às dúvidas dos colegas na ausência da professora.

Depois disso, Ana pergunta se todos entenderam o que fora explicado (linha 47) e seleciona Carla (linha 49), verificando se esta compreendeu a explicação e alocando o turno para a aluna que continua rindo e responde com um “é” incerto (linha 50):

47 **Ana:** tá, °tudo° clã:ro, isso agui, para voc↑ês?
 48 (1,8)
 49 **Ana:** Ca:rla,
 50 **Carla:** é::hehehe

Ana pergunta para toda a turma se o conteúdo explicado está claro e nomeia Carla, provavelmente porque a aluna havia demonstrado suas incertezas em relação ao conteúdo trabalhado, ao contrário dos demais colegas. Na seqüência, Carla reafirma sua insegurança e segue rindo.

Então, Ana propõe que Carla não se prenda às regras ensinadas, mas siga a boa intuição dela (linhas 52 e 54):

52 **Ana:** Carla.[eu sei] que tu tem uma intuição bo:a:.,=
 53 **Carla:** [()]
 54 **Ana:** =então vai pela tua intui[ç↓ão,
 55 **(Rana):** [é:, va]i pelo s[om
 56 **Ana:** [não]
 57 te [deixa leva] por hã[hãhã por] o::s::,

Nestas linhas, Ana afirma que Carla tem um bom conhecimento não-consciente da língua alemã e deve usá-lo. No entanto, essa afirmação de Ana pode manifestar dois aspectos; se por um lado Ana reconhece o conhecimento intuitivo de Carla, por outro lado ela pode reforçar a idéia que Carla não consegue ou não deve tentar compreender as regras gramaticais da língua que domina, o que poderia estar relacionado à noção de que é difícil ensinar alemão padrão para falantes de dialetos. A questão da idade de Carla poderia ser um outro atributo identitário que contribuiria para a afirmação de Ana (linha 54), embora ele não tenha aparecido diretamente nos dados de fala-em-interação. Carla é uma pessoa de mais de 50 anos, com filhos da idade da professora, e é a mais velha da turma, cuja média etária é de

aproximadamente 22 anos. O uso da intuição de Carla para a solução de questões teóricas é reforçado nas linhas seguintes:

62 **Carla:** é::-eu tenho que ser que ne:m aquelas cria:nças, eu
 63 preciso <dum, e,xer,cí:,cio> hehehe d(H)e
 64 fi(H)xaç↓ão hahaha
 65 (0,4)
 66 **Ana:** eu vou trazer um exercício m[as <Eu A:cho>] que =
 67 **Carla:** [()]
 68 **Ana:** =se-que se tu for pela tua intuiçã:o,=
 69 **Carla:** =não, mas eu acho que eu vou pela intuição també:m,
 70 **Ana:** tu vai acertar mais do que se tu ten[ta::]:r=
 71 **Carla:** [é:::]
 72 **Ana:** teorizar muito dentro da tua cabeça,
 73 (0,4)
 74 **Carla:** é::: a intuição é que vai funcionar qu(H)e nem
 75 e(H)la di[(H)sse que é pe[lo som] hã [hã
 76 **Ana:** [mas eu vou trazer,] [quarta]feira eu
 77 vou dar um exercício para vocês para vocês
 78 é:::ã:::,

Nas linhas 68, 70 e 72, Ana reafirma o conhecimento intuitivo de Carla, excluindo o conhecimento gramatical e metalingüístico da mesma, que não “*deve teorizar muito dentro da cabeça*”. Ana não sugeriu esse procedimento intuitivo a nenhum dos outros alunos nas aulas observadas para este trabalho.

Na linha 55, Rana sugere que Carla fale alemão de acordo com o som. A aluna Rana, juntamente com Carla, é uma das que mais fala em sala de aula. Ela não fala alemão de casa, mas esteve como turista na Alemanha antes de iniciar o semestre. No início desta aula, Rana afirmara não saber as regras gramaticais do alemão e, por causa disso, se baseava no som para descobrir qual era a resposta correta dos exercícios propostos no semestre e, neste momento, aconselha o mesmo à Carla. Ana não faz referência à colocação de Rana e segue sua fala direcionada à Carla (linha 56, 57).

Nas linhas 62, 63 e 64, Carla novamente manifesta sua insegurança em relação ao conteúdo ao se comparar a crianças e pedir exercícios de fixação, o que poderia demonstrar

sua baixa-estima em relação à língua que domina. No entanto, ela também concorda com Ana (linhas 69, 74 e 75) ao reconhecer que esse conhecimento intuitivo pode ajudá-la.

A seguir, Carla justifica novamente a sua opção pelo *nicht* (linhas 84, 85, 86, 87, 89, 91):

84 **Carla:** [porque quando eu-quando eu me:] desespe:ro, e
 85 não sei o quê que eu vou diz↑e:r, eu vou se:↑:mpre
 86 no nicht, porque pelo menos eu sei, que alguma
 87 coisa, eu estou fal↑ando,
 88 **Rana:** (aquilo eu tava), eu não sa[bia se era> die das=
 89 **Carla:** [(eu tô negando) alguma=
 90 **Rana:** =eu botei TU]do das o que eu não sabia
 91 **Carla:** = coisa]
 92 **Carla:** [[hahahaha[ha]]

Ao mesmo tempo em que essas afirmações podem demonstrar insegurança e, talvez, baixa auto-estima em relação ao conhecimento do alemão, parece que elas também valorizam a prática de arriscar-se para se fazer entender, uma vez que Rana também se sente à vontade para contar sua experiência com o uso do artigo *das* para todas as palavras que ela não conhecia (linhas 88 e 90), o que é motivo de graça para Carla, Rana e alguns outros colegas.

Mais tarde, nesta mesma aula, Ana trabalha com a explicação gramatical sobre o uso dos pronomes indefinidos *kein*, *ein* e suas declinações nos casos nominativo e acusativo de acordo com o gênero do substantivo em questão. Surge, então uma dúvida sobre o significado de *Bügelmaschine*, máquina de passar roupa, e *Bügeleisen (Bügeln)*, ferro de passar roupa. No segmento que segue, Carla pergunta sobre a palavra ferro de passar roupa em alemão (linha 39), rejeita a palavra apresentada pela professora (linha 43) e tenta se lembrar da palavra que usava para ferro. Ana, por sua vez, nega a categoria de pertencimento proposta por Carla (linhas 52 e 64) e atribui essa categoria a Thomas (linha 67).

Segmento 2 (Cap 0013 - filmagem 6, parte 5, 03.46-04.50)

19 Ana: bü:gelmaschine.
20 (0,5)
21 Adolfo: é ferro de passar roupa, °né, °
22 (0,4)
23 Rana: não é fe::rro, é aquelas má::quinas, que tem em
24 lavanderi:a,
25 (.)
26 Rana: aq-aquelas que (passam assim ó)=
27 Ana: =() bügeln, aí é:: só:: bügeln,
28 (0,6)
29 Ana: ferro de passar roupa.
30 (.)
31 Rana: entã::o::,
32 (0,3)
33 Rana: >como é que ↑é?<
34 ?: °°(só)°°
35 Ana: bü:geln,
36 (1,4)
37 Ana: t↑á:?
38 (.)
39 Carla: ↓ah, mas como é que é ferro de passar?
40 Ana: b↑ü:geln
41 (.)
42 (Rana): °acab↑o:::u de fal↑a:r, °
43 Carla: não.
44 (0,3)
45 Carla: (nós não usávamos bügeln)
46 (0,8)
47 Ana: como é que era?
48 (0,6)
49 Carla: hãh como é lá na nossa terra lá,
50 (0,8)
51 Carla: <°como é que se chama::va°>
52 Ana: n[em idéia.
53 Carla: [não é:] <°ferro de passa::r, °> não é bügeln.
54 (Rana): a::i, essa foi boa,
55 (0,3)
56 Carla: ((olhando para o lado))[°eu não sei como é que
57 ↑é:, °]
58 ♀: [hahaha
59 ?: [hã:,
60 ♂: [hã] hã hã
61 Carla: ((olhando para Ana))[não cons↑i]go me lembrar,
62 (1,1)
63 Carla: nã:o é: [bü:geln],]
64 Ana: [nÃO]sei,
65 (0,4)
66 ?: °°bügelmas[chine°°,]
67 Ana: [TU s↑a?]be Thomas?
68 (0,5)
69 Thomas: >eu tô tenta:ndo lembrar,<
70 Rana: ã::
71 (0,3)
72 Rana: pensei que era begeln
73 (.)
74 Rana: °(o nome) °
75 (0,3)
76 (♂) begeln,
77 (0,3)

78 **Ana:** t↑↑á:?
 79 (.)
 80 **Ana:** bom. então isso é a bü:gelmaschine.

No início deste segmento (linhas 1 a 18)⁵³, Rana pergunta o que é uma *Bügelmaschine*, a professora explica o sentido da palavra e comenta o hábito alemão de ter máquinas de passar roupa em casa. Na linha 21, Adolfo confirma se a *Bügelmaschine* é ferro de passar roupa, Rana responde e explica como é a máquina da qual Ana está falando (linhas 23, 24 e 26). Nos turnos seguintes (linhas 27 e 29), Ana fornece a palavra em alemão para ferro de passar roupa e a traduz para o português.

A palavra fornecida por Ana (linha 27) e a confirmação da mesma (linha 35) são questionados por Carla (linha 39):

35 **Ana:** bü:geln,
 36 (1, 4)
 37 **Ana:** t↑á:?
 38 (.)
 39 **Carla:** jah, mas como é que é ferro de passar?
 40 **Ana:** b↑ü:geln
 41 (.)
 42 **(Rana):** °acab↑o::u de fal↑a:r, °
 43 **Carla:** não.

Carla (linha 39) faz uma pergunta de verificação de entendimento sobre a palavra em alemão para ferro de passar roupa, Ana repete a palavra fornecida anteriormente (linha 40) e Carla rejeita a informação dada por Ana (linha 43). Na sala de aula, os professores têm o papel social de serem aqueles que sabem, que podem julgar os conhecimentos dos alunos e controlar a organização das estruturas de participação, enquanto os alunos são aqueles que não sabem e respeitam a organização proposta pelos professores (MEHAN, 1985); e para que essas identidades sociais sejam mantidas elas devem ser negociadas e legitimadas constantemente no curso da interação por todos os participantes, nesse caso, professores e alunos. Carla, ao discordar de Ana, propõe uma mudança de alinhamento e,

⁵³ Transcrição completa no Anexo F deste trabalho.

conseqüentemente, um novo enquadre, no qual Carla, aluna, tem um conhecimento diferente de Ana, professora.

Rana estava ao lado da filmadora e, por essa razão, todos os seus comentários são captados pela entrada de áudio da câmara, mesmo aqueles dirigidos ao colega que está ao seu lado. Na linha 42, Rana critica baixinho a pergunta da colega, como se Carla não tivesse prestado atenção ao que a professora teria falado anteriormente. No entanto, o que se verifica na seqüência da interação é que a pergunta consistia em uma verificação de entendimento que não necessariamente tinha relação com a sua falta de atenção ou não compreensão, mas com o fato de ela ter um conhecimento diferente do da professora. De qualquer maneira, o comentário de Rana é algo à parte da ação co-construída pelos interlocutores ratificados, Ana e Carla, já que seqüencialmente Carla e Ana não se orientam a Rana.

Na linha 43, Carla discorda da resposta de Ana e, na seqüência, justifica o seu questionamento (linha 45):

44 (0,3)
 45 **Carla:** (nós não usávamos bügeln)
 46 (0,8)
 47 **Ana:** como é que era?
 48 (0,6)
 49 **Carla:** hãh como é lá na nossa terra lá,
 50 (0,8)
 51 **Carla:** <°como é que se chama::va°>
 52 **Ana:** n[em idéia.

Mesmo sabendo alemão, parece que Carla precisa justificar a sua negativa (linha 45). Assim, o que parecia ser uma mudança de enquadre com a alternância de papéis entre Ana e Carla e o conseqüente questionamento da posição até então ocupada por Ana, é amenizado pela aluna na linha 45, ao evocar que na casa dela ou no alemão dela a palavra correspondente não era a fornecida pela professora.

Ana também aceita a interrupção e o questionamento de Carla, ao ratificá-la na linha 47, perguntando sobre a palavra mencionada por Carla. Ao que a aluna responde com uma nova pergunta a Ana na linha 49, propondo um novo alinhamento que não é ratificado por Ana. Ou seja, ao questionar Ana sobre a palavra adequada da terra delas nas linhas 49 e 51, Carla tenta atribuir uma nova categoria de pertencimento (SACKS, 1992a), que colocaria Ana como membro do grupo dos falantes de dialetos ou dos falantes de alemão da cidade de Novo Hamburgo. Esse conhecimento é negado por Ana (linha 52), pois ela não se alinha à inclusão de Carla. Nos turnos seguintes, Carla tenta se manter como participante ratificada, na medida em que expressa a busca ao vocabulário verbalmente e tentando fazer com que Ana a auxilie.

Parece que Carla tenta encontrar argumentos que justifiquem sua pergunta, uma vez que ela questionou o conhecimento de Ana em sala de aula. Ana, por outro lado, nega o conhecimento a ela atribuído e interroga Thomas sobre a palavra que Carla está buscando (linha 67), ratificando-o como alguém do mesmo grupo ao qual Carla demonstra pertencer, em última análise, propondo ao aluno a categoria identitária de falante de dialeto:

63 **Carla:** nã:õ é: [bü:geln),]
 64 **Ana:** [nÃO]sei,
 65 (0,4)
 66 **?:** °°bügelmas[chine°°,]
 67 **Ana:** [TU s↑a?]be Thomas?
 68 (0,5)
 69 **Thomas:** >eu tô tenta:ndo lembrar,<

Thomas aceita a categoria ao demonstrar solidariedade à busca de Carla (linha 69). Ao final, Rana se auto-seleciona, fazendo um comentário sobre o vocabulário em questão, o que não é ratificado nem pela professora, nem pelos colegas e Ana encerra a discussão para retornar ao ponto gramatical tratado na aula.

Em uma outra aula, Ana divide a turma em dois grupos para que estes façam uma competição de perguntas e respostas em alemão. Antes de iniciar o jogo, ela permite que os alunos se organizem e circula entre os grupos para esclarecer possíveis dúvidas. Uma aluna que está no mesmo grupo de Carla e Thomas pergunta a Ana o significado da palavra *Geburtsort* e esta devolve a pergunta ao grupo. No segmento que segue, Carla e Thomas agem diferentemente ao responder às perguntas de Ana (linhas 5, 16, 19, 31). A partir do momento em que Ana sai do grupo e deixa que os alunos trabalhem sozinhos, Carla começa a esclarecer as dúvidas dos colegas (linhas 52, 55, 56, 60, 67 a 70):

Segmento 3 (Avseq05 - filmagem 1, parte 5, 03.29-04.32)

1 **Ana:** was ist gebu?:rtso:rt,
 o que é Geburtsort?
2 (0,6)
3 **Leopoldo:** ((olhando para Ana))(,)
4 (0,4)
5 **Thomas:** ((olhando para Ana))°luga:r de nascime:nto° °()°
6 ((Leopoldo olha para Thomas, que continua olhando
7 para Ana))
8 (.)
9 **Ana:** wo bist du: geb:ro:ren,
 onde tu nasceste?
10 (0,8) = ((todos os participantes do grupo olham
11 para Ana))
12 ♂: ()
13 **Ana:** wo: bist du gebo:ren? ♀: (terceira)
14 onde tu nasceste?
15 (1,2)
16 **Carla:** a: cida:de,
17 (0,3)
18 **Ana:** ge[na:u,]
 isso mesmo.
19 **Carla:** [a: ci]da:de,
20 **Ana:** gena:u
 isso mesmo.
21 (.)
22 **Ana:** wo bist du gebo:ren?
 onde tu nasceste?
23 (.)
24 **Leopoldo:** () a cida:de,
25 (0,3)
26 **Ana:** gebu:rtso:rt, (.) é o loca:l, (.) de nascime:nto,
27 **Leopoldo:** (que é pra usa:r)
28 **Carla:** (a:h tá:, eu é que não sabi:a,)
29 **(Milena):** was ist la:nd,
 o que é land?
30 (.)
31 **Carla:** la:nd é:: paí:s.

32 (0,3)
33 **Carla:** ((olhando para Ana)) i:sso?
34 **Ana:** aha:, aha:, é isso aí, tá.
35 (.)
36 **Ana:** o:rt (.) é loca:l, a gente pode dizer um esta:do ou
37 um paí:s,
38 (0,7)
39 **Ana:** la:nd é só: paí:s tá,
40 **Carla:** vamos lá
41 **Celso:** () **Milena:** ((olhando para
42 (1,6) = ((Carla olha Leopoldo)):a:l
43 sorrindo para Celso)) t é idade,
44 (1,2)
45 **Carla:** a::::h ha há **Leopoldo:** °°()°°
46 (0,5)
47 **Milena:** ((olhando para Carla)) a:lt, é:: ida:de=?
48 **Carla:** =((olhando para Milena)) ahn?
49 **Milena:** ((olhando para Carla)) a:lt.
50 (.)
51 **Milena:** ((olhando para Carla)) ida[:de?]
52 **Carla** ((olhando para Milena)) [a:lt,] si:m, ((Milena
53 começa a escrever))
54 (1,4) = ((Carla olha para quadro))
55 **Carla:** ((olhando para Milena que está escrevendo e não
56 olha para Carla))) wie a:lt bist du:?
quantos anos tu tens?
57 (1,5) = ((Carla olha para Milena e se volta para
58 Luana que está à sua direita. Milena acena a cabeça
59 afirmativamente))
60 **Carla:** ((olhando para Luana)) wie alt ()
quantos anos ()
61 (0,6)
62 **Luana:** ((olhando para Carla)) a primeira é o:::
63 (.)
64 **Luana:** ((olhando para Carla e apontando o dedo indicador
65 para o quadro)) a primeira é o a:no que ele nasceu?
66 **Carla:** °°()°° ((olhando para o quadro))
67 **Carla:** o a:no o qua:l ela nasce:u () ((Luana,
68 Thomas e Celso acompanham a conversa com os olhos e
69 a postura do corpo, ora voltando-se para Carla, ora
70 para o quadro))

Na linha 1, Ana devolve a pergunta de Milena ao grupo, tornando todos os demais alunos participantes ratificados. Thomas responde baixinho (linha 5) e não é percebido ou ratificado pelos colegas e professora. Então, Ana faz uma nova pergunta na linha 9 para ajudar na explicação da pergunta de Milena. Embora Ana já tivesse incluído todos os alunos como seus ouvintes ratificados, somente neste momento todo o grupo demonstra atenção à pergunta de Ana, reconhecendo, assim, seus papéis de interlocutores ratificados.

Carla responde na linha 16 e após a confirmação da professora na linha 18, ela responde e é ratificada novamente pela professora. Ana volta para a questão de Milena, esclarecendo a pergunta da aluna na linha 26, ao que Carla (linha 28) faz um comentário, justificando seu não conhecimento em relação a *Geburtsort*:

13 **Ana:** wo: bist du gebo:ren? ♀: (terceira)
 14 onde tu nasceste?
 15 (1,2)
 16 **Carla:** a: cida:de,
 17 (0,3)
 18 **Ana:** ge[na:u,]
 isso mesmo.
 19 **Carla:** [a: ci]da:de,
 20 **Ana:** gena:u
 isso mesmo.
 21 (.)
 22 **Ana:** wo bist du gebo:ren?
 onde tu nasceste?
 23 (.)
 24 **Leopoldo:** ()a cida:de,
 25 (0,3)
 26 **Ana:** gebu:rtso:rt, (.) é o loca:l, (.) de nascime:nto,
 27 **Leopoldo:** (que é pra usa:r)
 28 **Carla:** (a:h tá:, eu é que não sabi:a,)

A primeira pergunta dos alunos e de Ana se referia ao significado de *Geburtsort*, Thomas respondeu sem que ninguém percebesse. Como ninguém mais responde, Ana propõe uma pergunta que enfoca justamente o significado da palavra em dúvida. Carla responde e é ratificada por Ana. Ela, então, explica o significado de *Geburtsort* (linha 26), e Carla tenta justificar seu não conhecimento da palavra, como se ela se sentisse obrigada a saber o significado de *Geburtsort*.

Na seqüência, uma aluna pergunta o significado de Land (linha 29) e Carla responde solicitando a confirmação da professora (linha 31), que a ratifica e esclarece o significado das palavras *Land* e *Ort*:

29 **(Milena):** was ist la:nd,
 o que é land?
 30 (.)
 31 **Carla:** la:nd é::: paí:s.
 32 (0,3)
 33 **Carla:** ((olhando para Ana)) i:sso?

- 34 **Ana:** aha:, aha:, é isso aí, tá.
 35 (.)
 36 **Ana:** o:rt (.) é loca:l, a gente pode dizer um esta:do ou
 37 um paí:s,
 38 (0,7)
 39 **Ana:** la:nd é só: paí:s tá,

Carla tem um conhecimento prévio de alemão e o demonstra esclarecendo, especialmente, dúvidas de vocabulário que surgem em sala de aula. No entanto, nem sempre ela se mostra segura em relação aos seus conhecimentos, como acontece nas linhas 31 e 33.

Enquanto Ana está junto ao grupo, as perguntas são dirigidas a ela. Mesmo quando Carla responde corretamente, suas respostas são primeiramente direcionadas a Ana para que esta dê a sua avaliação. Assim, tanto a professora como os alunos co-constroem a interação em sala de aula, e Carla ratifica Ana como a professora, aquela que sabe mais e que tem poder para confirmar ou julgar as suas respostas.

Com a saída da professora do grupo, os alunos começam a trabalhar, cada qual com o colega mais próximo. Nas linhas 41 a 43, Milena pergunta a Leopoldo o significado de *alt* e este parece não responder ou não saber, pois na seqüência ela se dirige a Carla (linha 47) e faz a mesma pergunta:

- 41 **Celso:** () Milena: ((olhando para
 42 (1,6) = ((Carla olha Leopoldo)):a:l
 43 sorrindo para Celso)) t é idade,
 44 (1,2)
 45 **Carla:** a:::::h ha há Leopoldo: °°()°°
 46 (0,5)
 47 **Milena:** ((olhando para Carla)) a:lt, é:: ida:de?=
 48 **Carla:** =((olhando para Milena)) ahn?
 49 **Milena:** ((olhando para Carla)) a:lt.
 50 (.)
 51 **Milena:** ((olhando para Carla)) ida[:de?]
 52 **Carla** ((olhando para Milena)) [a:lt,] si:m, ((Milena
 53 começa a escrever))
 54 (1,4) = ((Carla olha para quadro))
 55 **Carla:** ((olhando para Milena que está escrevendo e não
 56 olha para Carla))) wie a:lt bist du:?
 quantos anos tu tens?
 57 (1,5) = ((Carla olha para Milena e se volta para
 58 Luana que está à sua direita. Milena acena a cabeça

59 afirmativamente))
 60 **Carla:** ((olhando para Luana)) wie alt ()
 quantos anos ()
 61 (0,6)

Carla está conversando com Celso e, ao perceber a solicitação de Milena, faz uma iniciação de reparo para que esta repita a pergunta (linha 48). Antes que Milena complete a pergunta, Carla já responde, demonstrando que a iniciação de reparo fora para confirmar a pergunta de Milena, uma vez que Carla estava engajada em uma outra conversa e não no que Milena e Leopoldo estavam falando. Assim que Carla responde (linha 52), Milena volta a trabalhar com Leopoldo, enquanto Carla exemplifica o questionamento de Milena com uma pergunta sobre a idade. Como Milena já não está mais falando com ela, Carla se volta para a colega ao lado, Luana, e completa o exemplo. A seguir, na linha 62, Luana também pergunta para Carla o significado de algo que está no quadro, ao que ela traduz para Luana como ouvinte ratificada e os outros dois alunos que estão próximos como participantes secundários, que também ratificam Carla:

62 **Luana:** ((olhando para Carla)) a primeira é o:::
 63 (.)
 64 **Luana:** ((olhando para Carla e apontando o dedo indicador
 65 para o quadro)) a primeira é o a:no que ele nasceu?
 66 **Carla:** °°()°° ((olhando para o quadro))
 67 **Carla:** o a:no o qua:l ela nasce:u () ((Luana,
 68 Thomas e Celso acompanham a conversa com os olhos e
 69 a postura do corpo, ora voltando-se para Carla, ora
 70 para o quadro))

Este segmento demonstra que, assim que Ana deixou o grupo, as dúvidas foram direcionadas para Carla, que as respondeu, a exemplo do que já havia ocorrido quando Ana estava falando com o grupo. Com a saída de Ana, os colegas passam, então, a solicitar o auxílio de Carla, ratificando-a como aquela que sabe e pode auxiliá-los.

Em um outro momento, nesta turma, a professora trabalha com a declinação dos adjetivos no caso nominativo de acordo com o gênero dos substantivos trabalhados na lição.

Na atividade que segue, os alunos recebem papezinhos com substantivos e adjetivos que devem ser declinados e se posicionam em três grupos de acordo com os gêneros dos substantivos recebidos. A seguir, no grande grupo, cada aluno deve declinar o adjetivo recebido, na medida em que Ana pergunta, um a um, o que está no papel e solicita que o aluno decline adequadamente. Enquanto Ana está fazendo essa atividade, alguns alunos, próximos a Carla, confirmam com ela a resposta que devem dar quando forem chamados por Ana (linhas 15 a 35).

Segmento 4 (Cap 0006 - filmagem 4, parte 1, 08.58-09.23)

| | | | |
|----|---------------|---|--|
| 1 | Júlia: | chi(H)q(H)eu hã[hãhã | |
| 2 | Ana: | [aha mu↑i]to,(,) ch↑ique, | |
| 3 | | (0,3) | |
| 4 | Ana: | ok. | |
| 5 | | (0,4) | |
| 6 | Ana: | agora de novo, | |
| 7 | | (0,4) | |
| 8 | Ana: | vamos colocar a ter<minação:> da::-do art↑?igo, | |
| 9 | | (0,5) | |
| 10 | Rana: | tolles, | |
| | | legal | |
| 11 | | (0,5) | |
| 12 | Ana: | tolles | |
| | | legal | |
| 13 | | (0,3) | |
| 14 | Rana: | tolles.= | |
| | | legal | |
| 15 | Ana: | =°gu:t°, tolles was, | Leopoldo: ((para Carla)) |
| 16 | | bom, legal o que | () |
| 17 | | (0,4) | (1,6) |
| 18 | Rana: | bett. | (0,9)=((Leopoldo |
| 19 | | cama | aproxima de |
| 20 | Ana: | tolles bett. | Carla)) |
| 21 | | cama legal | |
| 22 | | (0,3) | |
| 23 | Ana: | >aha:<, | Leopoldo: °°°()°°° |
| 24 | | (0,4) | (0,5) |
| 25 | Ana: | Celso, | |
| 26 | Celso: | tenho o artigo | Carla: °não° <u>tem</u> artigo, |
| 27 | | (0,6) | (.) |
| 28 | Ana: | tem o artigo, Elton | Carla: tem o () |
| 29 | Elton: | vai um e °(aí)°, | possessivo |
| 30 | | (0,9) | Lourenço: ((para Carla)) |
| 31 | | | °°lustig, |
| 32 | Ana: | nã:o, | lustiges,°° |
| 33 | | | alegre, alegre |
| 34 | | (.) | |

| | | | | | |
|----|---------------|--------------------------------|----|---------------|-----------------------|
| 35 | Ana: | aí é <u>e</u> , | 35 | Carla: | lus,ti,ges, alegre |
| 36 | Ana: | (.) | | | |
| 37 | Ana: | <u>da</u> [:s, vai um] é:sse,= | | | |
| 38 | Elton: | [>não,não,não,<] | | | |
| 39 | Elton: | =mas não te:m:::,,= | | | |
| 40 | Ana: | =vai um <u>ezi</u> :nho, | | | |
| 40 | Ana: | é:..= | | | |
| 41 | Elton: | =uma ligação, | | | |

A partir da linha 15, enquanto Ana coordena a atividade no grande grupo, Leopoldo se aproxima de Carla, pergunta algo e ela responde. Embora a pergunta de Leopoldo não tenha sido captada pelo áudio da filmadora, na linha 27, Carla responde algo relacionado ao conteúdo e ao exercício que está sendo feito. A seguir, o aluno que está do outro lado de Carla, Lourenço (linhas 31, 32, 33) confirma com a colega a resposta adequada ao adjetivo que ele possui e ela responde no turno seguinte (linha 35). Então eles voltam a olhar para Ana, que está coordenando a atividade com os demais alunos.

Neste segmento, Carla é selecionada pelos colegas como aquela que dá suporte e pode responder às dúvidas, sendo portanto reconhecida e ratificada, na interação com os colegas, como alguém que sabe o conteúdo e os ajuda nos momentos em que eles precisam.

Na turma 1b (22 alunos, dos quais 7 são falantes de dialeto), selecionei três momentos na sala de aula, um dos quais Liliane corrige uma atividade do livro com os alunos. Nos outros dois, observo a organização espacial dos alunos em sala de aula e os seus movimentos.

Em um momento da primeira filmagem realizada na turma 1b, após a realização de um exercício do livro didático, a professora e os alunos corrigem a atividade no grande grupo. Essa correção acontece na medida em que Liliane chama cada aluno que deve ler o exercício e, ao final, Liliane confirma se as respostas dos alunos estão certas ou erradas, fornecendo a opção correta no caso de erro. Inicialmente, Liliane nomeia os alunos de acordo com a

disposição espacial dos mesmos, ela seleciona da frente para trás os alunos sentados nas fileiras centrais da sala, não chamando os alunos das laterais, a quem ela parece não ratificar com tanta frequência. Quando Liliane começa a chamar os alunos sentados nas fileiras do fundo, ela erra o nome de uma aluna para quem olha e decide não chamá-la, selecionando outros alunos dos quais ela sabia o nome. Ressalta-se que, dos cinco primeiros alunos sentados nas primeiras fileiras centrais e nomeados por Liliane, quatro são falantes de dialetos e o outro frequenta o curso Alemão 4 em uma escola de línguas.

O segmento que segue mostra o momento em que Liliane nomeia Janaína para ler uma das frases do livro (linha 8) e a aluna mostra dificuldade para pronunciar uma palavra da frase (linhas 9, 10, 11 e 12). Liliane lê a palavra para Janaína (linha 13) e trata do significado da mesma no grande grupo (linha 19). A seguir, Janaína identifica a palavra que não reconheceu anteriormente (linhas 24 e 30) e Liliane confirma essa descoberta de Janaína, afirmando que a aluna já conhecia a palavra (linhas 35, 36 e 38).

Segmento 5 (Cap 0019 - filmagem 1, parte 2, 04.11-04.52)

8 **Liliane:** bi:tte: >Janaína<
 9 **Janaína:** ah:: das finde ich auch gut, sagt Salih, (aber
 10 deutsch i:st,
 eu também acho bom, diz Salih, mas alemão é
 11 (1,3)= ((para e olha para a Liliane))
 12 **Janaína:** wie sa[gt
 como se diz
 13 **Liliane:** [sch]wie:rig
 difícil
 14 **Janaína:** schwie:rig
 difícil
 15 (.)
 16 **Liliane:** schwie:rig
 difícil
 17 **Janaína:** schwie:rig
 difícil
 18 (0,6)
 19 **Liliane:** o↓k, was ist schwie:rig?
 ok, o que é schwierig?
 20 **(Pedro):** °difícil°
 21 (.)
 22 **Liliane:** ja:,
 sim

23 (0,3)
 24 **Janaína:** a::[:h ((aponta com a caneta para Liliane))
 25 **Liliane:** [di]fí(H)c(H)i- ha[hahahaha]=
 26 **(?):** [°°difícil°°]
 27 **Liliane:** =há t(H)u(H) [s(H)a(H)]
 28 **Janaína:** [ah:::,]
 29 (0,3)= ((Pedro olha sorrindo para Janaína))
 30 **Janaína:** schwe::r, ha[haha]
 difícil
 31 **?:** [hahaha]
 32 **?:** [hahaha]
 33 **Leomar:** ([schwer]) ((olhando para Janaína e
 34 sorrindo))
 difícil
 35 **Liliane:** schwe:r ja, .hh hahahaha ((Analice olha sorrindo
 36 para Janaína))
 difícil, sim
 37 (0,4)
 38 **Liliane:** tu sa[::be
 39 **Janaína:** [hahaha]haha
 40 (0,7)
 41 **Liliane:** ok
 42 (1,7)
 43 **Liliane:** a:, das finde ich auch gut ja sagt Salih
 eu também acho bom, diz Salih
 44 (.)
 45 **Liliane:** aber deu:tsch ist schwierig
 mas alemão é difícil
 46 (.)
 47 **Janaína:** schwierig ha[haha]
 difícil
 48 **Liliane:** [und da]nn, Pedro,
 e então, Pedro,

Neste segmento, Janaína lê a frase de um exercício do livro didático e demonstra não conhecer a palavra *schwierig*, e Liliane pergunta o significado da palavra que Janaína não conhecia, o que é respondido baixinho por Pedro (linha 20). Janaína, então, compreende o significado da palavra desconhecida ao relacioná-la a uma outra que ela já conhecia e que também significa difícil (linhas 24 a 30):

24 **Janaína:** a::[:h ((aponta com a caneta para Liliane))
 25 **Liliane:** [di]fí(H)c(H)i- ha[hahahaha]=
 26 **(?):** [°°difícil°°]
 27 **Liliane:** =há t(H)u(H) [s(H)a(H)]
 28 **Janaína:** [ah:::,]
 29 (0,3)= ((Pedro olha sorrindo para Janaína))
 30 **Janaína:** schwe::r, ha[haha]
 difícil
 31 **?:** [hahaha]
 32 **?:** [hahaha]
 33 **Leomar:** ([schwer]) ((olhando para Janaína e
 34 sorrindo))
 difícil
 35 **Liliane:** schwe:r ja, .hh hahahaha ((Analice olha sorrindo

36 para Janaína))
 difícil, sim
 37 (0,4)
 38 **Liliane:** tu sa[::be
 39 **Janaína:** [hahaha]haha

Quando Janaína demonstra a compreensão do termo sorri para Liliane, que a ratifica sorrindo para e com a aluna. Na linha 30, Janaína apresenta o termo que ela conhece, o que é repetido e ratificado por Leomar (linha 33) e por Liliane (linha 35). A seguir, Liliane afirma que Janaína já conhecia a palavra que acabara de perguntar (linha 38). Pedro, Analice e Leomar também sorriem e voltam a postura do corpo para Janaína, alinhando-se com a risada dela e de Liliane (linhas 29, 33, 34, 35, 36). Ao final, Liliane relê a frase problema, seguida da repetição da palavra desconhecida por Janaína, retomando, então o enquadre anterior de seriedade e manutenção do seu papel de professora, no qual os alunos fornecem a resposta e a professora os avalia, uma estrutura de IRA, que predomina na organização seqüencial desta sala de aula.

Neste segmento, Janaína apresenta dificuldade em relação a uma palavra do livro e Liliane assume seu papel de professora e fornece as respostas adequadas à aluna. Entretanto, ela também reconhece que a dúvida de Janaína não seria um problema para a aluna, uma vez que a mesma já deveria conhecer a palavra, nem que fosse pelo conhecimento de uma palavra semelhante, como é o caso.

Para que se possa entender as ações que são descritas no próximo segmento, é necessário apresentar e explicar a disposição espacial dos alunos da turma 1b em sala de aula. A figura abaixo baseia-se na organização dos alunos no dia 26 de maio, data da primeira filmagem que realizei na turma.

Figura 1. Organização espacial turma 1b em 26 de maio de 2004.



Conforme já comentado anteriormente, Leomar, Analice, Janaína, Aldo, Leonardo e Rodrigo são falantes de dialeto, sendo que Rodrigo desistiu da disciplina e Leonardo é o aluno que gosta de se sentar com a turma do “fundão”. Pedro estuda alemão em um outro curso fora da universidade, no qual está mais adiantado do que esta turma de Alemão 1. Clodoaldo é filho de alemães que migraram recentemente para o Brasil e é falante bilíngüe de alemão e português.

Na aula do dia 26 de maio, Liliane solicita que os alunos façam uma atividade em duplas que consiste em descrever um eletrodoméstico ou um produto eletrônico, escrever um anúncio para vendê-lo nos classificados de um jornal e preparar uma conversa telefônica que envolva a negociação do produto. Após explicar essa atividade e antes que os alunos se acomodem em duplas, a professora acerta os detalhes de um passeio a ser feito com a turma. No segmento que segue, enquanto Liliane conversa com a turma sobre o passeio, Clodoaldo sai do lugar dele e tenta fazer a atividade com os colegas sentados na parte central e frontal da sala de aula (linhas 14 a 35):

Segmento 6 (Cap 0020 - filmagem 1, parte 3, 00.41-01.30)

| | | | |
|----|-----------------|--|---------------------------|
| 1 | Liliane: | que va:i de ô:nibus metrô: o::u: (0,4) tá de-de-de: | |
| 2 | | (1,5) <u>trensurb</u> [para] a gente saber °e° avisar os | |
| 3 | | monitores = | |
| 4 | Janaína: | [atchin] ((espirrando)) | |
| 5 | Liliane: | =lá <u>quantas</u> pessoas vão estar lá nesse dia. | |
| 6 | | (0,3) | |
| 7 | Liliane: | tá, mesmo que vocês não vão de ônibus então | |
| 8 | | coloquem ali (0,4) ao lado. | |
| 9 | | (1,2) | |
| 10 | Liliane: | eu vou deixar vocês darem uma olhada e | |
| 11 | | depois recolho [()] material itinerante | |
| 12 | ♂: | [(...)] | |
| 13 | | () | |
| 14 | ♂: | () | ((Clodoaldo sai do seu |
| 15 | | | lugar e se dirige para |
| 16 | | | falar com a "turma da |
| 17 | | | frente")) |
| 18 | Liliane: | primeiro tu vai fazer as | |
| 19 | | anotações () do que tu | |
| 20 | | quer também | |
| 21 | Liliane: | depois o telefone, depois | ((Clodoaldo fala com |
| 22 | | tu vai mandar uma carta | Analice que aponta para |
| 23 | | para o jornal | Leomar, indicando que |
| 24 | | | fará a atividade com |
| 25 | | | ele)) |
| 26 | Liliane: | depois tu passa o teu | ((Então ele fala com |
| 27 | | telefone, aí ela vai | Pedro que aponta para |
| 28 | | | Janaína)) |
| 29 | | () | |
| 30 | Liliane: | tu tem que falar por | |
| 31 | | telefone | |
| 32 | Liliane: | gente, assim ó | ((Clodoaldo volta para o |
| 33 | | | lugar onde estava sentado |
| 34 | | | no canto na parte de trás |
| 35 | | | da sala)) |
| 36 | Liliane: | vocês anotam, vocês | |
| 37 | | querem vender, né lá uma | |
| 38 | | geladeira, daí vocês | |
| 39 | | anotam, né | |
| 40 | | o que que a gente tem que | |
| 41 | | anotar, notizen | |
| 42 | | alter, preis ⁵⁴ | |

Para este trabalho, interessam-me os movimentos de Clodoaldo enquanto Liliane fala com o grande grupo sobre o passeio e, posteriormente, sobre a atividade a ser realizada pelas duplas. Clodoaldo estava sentado em um canto do fundo da sala ao lado de Rui; assim que Liliane propõe a atividade de produção oral e escrita e deixa a turma à vontade para se organizar, Clodoaldo se levanta com o seu material, coloca-o sobre a mesa ao lado de Analice

⁵⁴ Anotações, idade, preço

e tenta fazer a atividade com os alunos sentados na parte da frente da aula. Embora o áudio não seja captado pelo microfone da filmadora, pelos olhares, movimentos de corpo e apontamentos com o dedo, é possível afirmar que ele verifica se os cinco colegas, Analice, Leomar, Aldo, Pedro e Janaína têm ou não duplas para a realização da atividade. Como todos já estão acomodados e possuem uma dupla, ele volta para o lugar de origem e faz a atividade com o colega que estava ao seu lado, Rui.

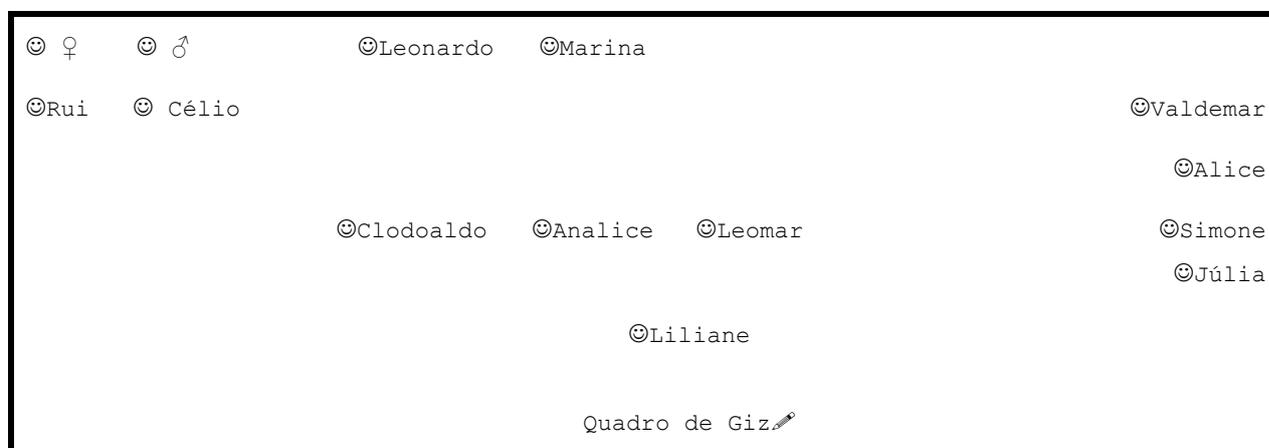
Em algumas de nossas conversas informais nos momentos anteriores e posteriores à aula, Clodoaldo contou que era bilíngüe em português e alemão, pois os seus pais eram alemães que haviam migrado para o Brasil antes do nascimento dos filhos. Portanto, segundo o aluno, ele fala alemão na maioria das interações diárias do ambiente familiar (Anotações em Diário de Campo em 05/07/04). Na primeira observação que fiz na turma, ele veio falar comigo em alemão, pois pensava que eu era alemã. Em outras conversas posteriores, além de sua história familiar, fiquei sabendo que ele procurava não falar muito difícil para que os demais colegas pudessem compreendê-lo. Portanto, o fato de ele ter procurado fazer a atividade com aqueles alunos que mais participam das aulas, verbal e não-verbalmente, que se sentam à frente e são constantemente ratificados e selecionados pela professora, demonstra o reconhecimento do aluno do desempenho demonstrado pelos colegas e o conseqüente desejo dele de trabalhar com essas pessoas. Quando não consegue lugar junto ao grupo, Clodoaldo volta para o fundo da sala para realizar a atividade com Rui, um aluno que aparentemente não se destaca na participação em sala de aula.

Na aula em que realizei a observação da turma e no início da aula da qual tirei este segmento, Clodoaldo ficou sentado em um canto no fundo da sala e não demonstrou participação de qualquer forma na aula. No momento acima descrito, ele tenta trabalhar com

os colegas que sentam na parte da frente da sala, que demonstram maior participação verbal e, talvez por causa desta participação, são constantemente ratificados por Liliane e selecionados como participantes primários. Cabe ressaltar que os alunos sentados na parte da frente da sala de aula da turma 1b possuem um conhecimento prévio de alemão, seja ele por serem falantes de dialeto, Analice, Leomar, Aldo e Janaína, ou por estudarem alemão há mais tempo, como é o caso de Pedro.

Na terceira e última filmagem que realizei nesta turma, no dia 17 de junho, Clodoaldo consegue sentar na parte central e frontal da sala de aula e trabalhar com os colegas com os quais tentara fazer a atividade no dia 26 de maio. A figura abaixo mostra a disposição espacial dos alunos da turma 1b na terceira filmagem:

Figura 2. Organização espacial turma 1b em 17 de junho de 2004.



Nesta aula, poucos alunos estavam presentes e, desde o início da mesma, Clodoaldo sentou-se junto aos poucos alunos do grupo da frente que estavam presentes e, em um determinado momento, quando Liliane solicita que os alunos preparem um diálogo em duplas ou trios, Clodoaldo trabalha com eles.

No Alemão 7 (11 alunos, dos quais 3 são falantes de dialeto), selecionei cinco segmentos, enfocando especialmente a participação de Marcos.

Nesta turma há uma rotina combinada entre a professora e os alunos que consiste em uma conversa, no começo das aulas, para que todos contem alguma novidade ou fatos que vivenciaram durante a semana. Em todas as aulas, os alunos sentam-se em um círculo feito com as cadeiras da sala e organizado conforme a chegada dos alunos na aula.

O segmento 7 é retirado de um desses momentos do início da aula, quando Mila seleciona Marcos para que este conte algo sobre o último final de semana, no qual Marcos fez um encontro comunitário com seus colegas religiosos. Marcos conta toda a história em alemão com raras produções dialetais (linhas 42, 60) e estas não são corrigidas por Mila, que apenas fornece algumas palavras em alemão (linhas 51, 53, 56, 59, 77, 98, 100) e demonstra interesse na história contada por Marcos ao, por exemplo, questionar alguns detalhes sobre o passeio (linhas 40, 48, 49, 63).

Segmento 7 (Cap 0014 - filmagem 3, parte 1, 02.39-04.42)

- 13 **Marcos:** [a:uf] dem La:nd
no campo
- 14 (0,3)
- 15 **Marcos:** ein sítio(ich weiß es [nicht, wie] man dass[agt,])
um sítio (eu não sei como se diz)
- 16 **Mila:** [°°ähã:m°°] [ah]ã:n
- 17 (.)
- 18 **Marcos:** und dort wa::[ren,] wi::r das war sehr schön dass E:s =
e lá estávamos nós, estava muito bonito porque
- 19 **Mila:** [ã:hã:,]
- 20 **Marcos:** =regn|e:t, ha:t
choveu
- 21 (.)
- 22 **Marcos:** dann wollten wir zus|a:mmnen, i[:ch fin]de das =
então nós queríamos ficar juntos e eu acho isso
- 23 **Mila:** [mh:m,]
- 24 **Marcos:** = se[:hr °schön,°]
muito bonito
- 25 **Mila:** [m::, ähã:,] ah[ã:,]
- 26 **Marcos:** [()]
- 27 **Mila:** [°(und)° A:ber]
- 28 wA:r es <schö::n>

e, mas estava muito bonito
 29 (0,7)
 30 **Mila:** o::bwohl e:s so: sta:rk ge:re:gnet (.) [°hat°.]
 apesar de ter chovido tanto
 31 **Marcos:** [ja:]:[:,:]

sim
 32 **Mila:** [j]↑a[:?]
 sim
 33 **Marcos:** [j]a:,
 34 ha:- ((rindo)) ne(H)in, wir wo:llten do:rt,=
 sim, não, lá nós queríamos
 35 **(Mila):** =()?=
 36 **Marcos:** = <ja::,> dann haben wir,
 sim, então nós
 37 **Marcos:** ein-e:: bisschen (.) dann hätten wir au:ch:(gut
 38 erle:ben,) und haben wir ein bisschen gebe:ten und [so
 39 weiter]
 um pouco então nós também poderíamos aproveitar bem e
 rezamos um pouco e outras coisas
 40 **Mila:** [ã:hã:, w?ar] die gruppe groß?
 o grupo era grande?
 41 (0,5)
 42 **Marcos:** ja:, ich wor mit den l↑euten, die mit mir wohnen
 sim, eu estava com as pessoas que moram comigo
 43 wir sind zu [sechs]
 nós somos em seis
 44 **Mila:** [ãhã:,] ach so:,
 ah bom
 45 **Marcos:** wohnen wir in einem haus
 moramos em uma casa
 46 **Mila:** =ãhã:,
 47 (0,4)
 48 **Mila:** a:ch so:, die ga:nze gruppe ist a::ufs l↑a:nd
 49 °g↑ef↑ahren?°°=
 ah bom, todo o grupo foi para o campo?
 50 **Marcos:** =j↑a:, j↑a:, ([])
 sim, sim
 51 **Mila:** [BA:UERNH↓O:F,]
 sítio
 52 (0,4)
 53 **Mila:** ba:uernhof °sa:gt ma[:n°],
 se diz sítio
 54 **Marcos:** [j]a:,
 sim
 55 (0,4)
 56 **Mila:** [e:s] ist ke:ine fa::rm ja:,
 não é fazenda
 57 **Marcos:** [()-]
 58 (0,3)
 59 **Mila:** a:ber ein ba:uernhof,
 mas um sítio
 60 **Marcos:** ja:, da:nn w↑o:ren wir do:rt,
 sim, então ficamos lá
 61 (.)
 62 **Marcos:** w↑a::ren wir do:rt,
 ficamos lá
 63 **Mila:** den g↑a::nzen T↑ag,
 o dia todo
 64 (0,3)
 65 **Marcos:** ne:in. >bis zum dre:i,< uhr dann haben wir me:sse=
 não, até às três horas e então tivemos uma missa

66 **Mila:** =<ã[hã:,>]
67 **Marcos:** [ge]habt. we:il es Co:rpus Chr↑ist w↑↑ar,
porque era Corpus Christi
68 (0,4)
69 **Mila:** <ãhã:,>=
70 **Marcos:** = u:n,d da:na:ch, ha:ben wir >ein bi:sschen,< (gel↑e:rnt)
71 und a:bends ha:ben wir ein- (0,3) ka:rte.
e depois disso, estudamos um pouco e jogamos cartas à
noite
(0,8) = ((Marcos olha para Mila e gesticula com as mãos
como se estivesse distribuindo cartas))
72 **Marcos:** ((gesticulando com as mãos como se estivesse distribuindo
73 cartas)) k↑a::rt (ge)sp↓ielt °o°der.
74 jogar cartas ou
75 (0,5)
76 **Mila:** ka:↑rten ges[pi:elt,]
jogaram cartas
77 **Marcos:** [ka::]r[te.ja::,]
cartas, sim
78 **Mila:** [>ãhã:,ã]hã:,<=
79 **Marcos:** =und wa:ren >wir in ein a::n<dere gru:ppe,
e nós estivemos em um outro grupop
80 (.)
81 **Mila:** mh:m,=
82 **Marcos:** = wo i:ch in- ã::: (0,8) verga:ngen ja::hr, habe mit sie
83 gewo:hnen, jetzt bi:n ich in AN::dere gru:ppe,
84 onde eu morei no ano passado, agora estou em um outro
grupo
85 (.)
86 **Marcos:** wo:llen wir zusa:mmen da,
nós queríamos ficar juntos lá
87 (0,3)
88 **Mila:** ã:[hã:,]
89 **Marcos:** [ha:]ben wir ein bisschen etwas we::in getru:nken, und
90 haben wir [().]
tomamos um pouco de vinho e
91 **Mila:** [↑↑(H)A] (H)HA,
92 (0,3)
93 **Mila:** °und° <KA::rten ge:spi:elt,>
e jogaram cartas
94 (0,3)
95 **Marcos:** quentã::o
96 (.)
97 **Marcos:** quent[ão:]
98 **Mila:** [O:::]::, <glü:h,we:in,>
quentão
99 (.)
100 **Mila:** glü:hwe:in, [°heißt es,°]
se chama quentão
101 **Marcos:** [(glü:hwe]in,) j↑a
sim, quentão
102 (0,3)
103 **Mila:** wie gu:t bei dem wetter ()
boa pedida para o tempo

No início da aula, antes de selecionar Marcos, Mila havia comentado com a turma sobre o mau tempo do final de semana anterior. No entanto, quando Marcos comenta sobre o

seu final de semana e afirma que este fora muito bonito e Mila o questiona (linhas 27, 28 e 30). Nos turnos subseqüentes (linhas 31, 33, 34, 36, 37, 38, 39), Marcos reafirma a beleza do dia e explicita as atividades que nele fizera. Na linha 40, Mila faz uma pergunta que demonstra interesse em saber quem ou quantas pessoas formavam o grupo com o qual Marcos havia desfrutado o fim de semana, e Marcos a responde nas linhas seguintes (linhas 42 e 43). Parece que Mila demonstra alinhamento a Marcos por meio de perguntas que recuperam o que fora dito anteriormente, orientando-se, assim, para a história narrada por ele.

Uma outra forma de Mila ratificar Marcos e demonstrar alinhamento a ele, interesse e atenção na história contada, acontece por meio de continuadores como “ahã”, conforme o excerto abaixo:

19 **Mila:** [ã:hã:,]
 20 **Marcos:** =regn↑e:t, ha:t
 choveu
 21 (.)
 22 **Marcos:** dann wollten wir zus↑a:mmnen, i[:ch fin]de das =
 então nós queríamos ficar juntos e eu acho isso
 23 **Mila:** [mh:m,]
 24 **Marcos:** = sē[:hr °schön,°]
 muito bonito
 25 **Mila:** [m::, ähã:,] ah[ã:,]

Em alguns momentos neste segmento, Marcos demonstra dúvidas em relação ao vocabulário (linhas 15, 70, 71, 72, 73, 74, 75) e Mila, então, fornece a palavra solicitada por ele. Na linha 15, Marcos usa a palavra “sítio” e expressa sua dúvida. No turno seguinte, no entanto, Mila somente dá sinais que está escutando a história e Marcos segue contando sobre o final de semana. Na seqüência, Mila retoma esse vocabulário (linhas 51, 53, 56 e 59) e o explica, sem Marcos fazer uma nova referência a ele:

50 **Marcos:** =j↑a:, j↑a:, ([])
 sim, sim
 51 **Mila:** [BA:UERNH↓O:F,]
 sítio
 52 (0,4)
 53 **Mila:** ba:uernhof °sa:gt ma[:n°,]
 se diz sítio

54 **Marcos:** [j]a:,
sim
55 (0,4)
56 **Mila:** [e:s] ist ke:ine fa::rm ja:,
não é fazenda
57 **Marcos:** [()-]
58 (0,3)
59 **Mila:** a:ber ein ba:uernhof,
mas um sítio
60 **Marcos:** ja:, da:nn w↑o:ren wir do:rt,
sim, então ficamos lá

Na linha 77, Mila também confirma o vocabulário adequado solicitado por Marcos (linhas 70, 71, 72, 73, 74, 75) e este segue falando:

70 **Marcos:** = u:n,d da:na:ch, ha:ben wir >ein bi:sschen,< (gel↑e:rnt)
71 und a:bends ha:ben wir ein- (0,3) ka:rte.
e depois disso, estudamos um pouco e jogamos cartas à
noite
72 (0,8) = ((Marcos olha para Mila e gesticula com as mãos
73 como se estivesse distribuindo cartas))
74 **Marcos:** ((gesticulando com as mãos como se estivesse distribuindo
75 cartas)) k↑a::rt (ge)sp↓ielt °o°der.
jogar cartas ou
76 (0,5)
77 **Mila:** ka:ʔrten ges[pi:elt,]
jogaram cartas
78 **Marcos:** [ka::]r[te.ja::,]
cartas, sim
79 **Mila:** [>ãhã:,ã]hã:,<=

E, ao final, nas linhas 98 e 100, Mila fornece a Marcos um vocabulário novo para a palavra “quentão” e ele repete a palavra (linha 101):

89 **Marcos:** [ha:]ben wir ein bisschen etwas we::in getru:nken, und
90 haben wir [().]
tomamos um pouco de vinho e
91 **Mila:** [↑↑(H)A] (H)HA,
92 (0,3)
93 **Mila:** °und° <KA::rten ge:spi:elt,>
e jogaram cartas
94 (0,3)
95 **Marcos:** quentã::o
96 (.)
97 **Marcos:** quent[ã:]
98 **Mila:** [O:::]::, <glü:h,we:in,>
quentão
99 (.)
100 **Mila:** glü:hwe:in, [°heißt es,°]
se chama quentão
101 **Marcos:** [(glü:hwe]in,) j↑a
sim, quentão
102 (0,3)
103 **Mila:** wie gu:t bei dem wetter ()
boa pedida para o tempo

Assim, com exceção dessas intervenções para auxiliar na escolha do vocabulário, Mila só toma o turno para saber mais sobre o assunto contado por Marcos, sem corrigir as produções dialetais presentes na fala do aluno, como “*ich wor*” (eu estava) na linha 42 e a repetição dessa mesma ocorrência na linha 60, desta vez seguida de auto-reparo auto-iniciado no turno seguinte ao turno fonte do problema⁵⁵ (SCHEGLOFF, 2000), “*wir woren, wir waren*” (nós estávamos):

- 60 **Marcos:** ja:, da:nn w↑o:ren wir do:rt,
sim, então ficamos lá
- 61 (.)
- 62 **Marcos:** w↑a::ren wir do:rt,
ficamos lá
- 63 **Mila:** den g↑a::nzen T↑ag,
o dia todo
- 64 (0,3)
- 65 **Marcos:** ne:in. >bis zum dre:i,< uhr dann haben wir me:sse=
não, até às três horas e então tivemos uma missa

O auto-reparo de Marcos (linha 62) pode demonstrar a preocupação dele em usar a variedade do alemão ensinada em sala de aula.

Assim, a cada turno da história contada por Marcos, Mila mostra sinais verbais e não-verbais de que está acompanhando sua narrativa, interferindo no que é dito por ele quando solicitada e somente no que se refere a dúvidas de vocabulário. Este é o primeiro semestre que Marcos estuda formalmente alemão, embora anteriormente ele já tivera contato com o alemão

⁵⁵ Ao utilizar os mecanismos de reparo, os participantes param o que vinha acontecendo na interação para lidar com algum problema ocorrido no mesmo turno ou na seqüência da ação. A seqüência de reparo geralmente envolve uma iniciação, reparo auto-iniciado ou iniciado pelo outro, e o seu acabamento, auto-reparo ou reparo levado a cabo pelo outro (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1977). De acordo com Sacks, SChegloff e Jefferson (1974), o sistema de tomada de turnos consiste em um dispositivo básico de organização para o reparo e outros problemas que surjam na conversa. Assim, os mecanismos de reparo se realizam na conversa através do sistema de tomada de turno e também servem para lidar com os problemas do próprio sistema.

padrão por interesse próprio. Apesar disso, toda a interação dele com Mila ocorre em alemão e esta demonstra entendimento e interesse na narração do aluno.

Marcos é um aluno que fala pouco em aula e demonstra uma maior participação não-verbal do que verbal; no entanto, quando solicitado nominalmente pela professora ele sempre tem algo a dizer e assim o faz e é ratificado por Mila.

Para que se possa compreender um pouco mais sobre as ações realizadas pelos participantes desta sala de aula, destaco dois momentos nos quais Mila seleciona alunos não-falantes de dialeto. No segmento 8, Mila seleciona Maurício (linha 1) para que este conte como foi a semana dele e afirma que ele não precisa contar nada se não há algo a ser contado (linhas 1, 3,4):

Segmento 8 (Cap 0001 - filmagem 1, parte 2, 01.57-02.26)

- 1 **Mila:** was zu ↑e:rzählen, oder n↑ichts,
 tu tens algo a contar ou não
2 (.)
3 **Mila:** >°(du)°brauchst< ni:chts zu erzä::hle:n, [>°wenn
4 nichts°< =
 tu não precisas contar nada, se não
5 **Maurício:** [me:ine wo:Che:,]
 minha semana
6 **Mila:** =passI]Ert,
 aconteceu
7 (.)
8 **Maurício:** hahaha meine wo:che wa:r, ã::n, >wie immer,<
 minha semana foi como sempre
9 (0,4)
10 **Mila:** ã[hã:,

Neste segmento, Mila seleciona Maurício, e, ao mesmo tempo, dá a ele a chance de tomar ou não o turno (linhas 1, 3 e 4). Ao afirmar que Maurício não precisa contar nada, parece que Mila não espera que ele tenha algo a contar ou que o possa fazer. Além disso, o

Assim, na linha 8 Mila propõe uma resposta para Silvana de acordo com o que ela havia falado no turno anterior (linha 7) e, na seqüência, Silvana fala algo inaudível (linha 9) e responde com um sim (linha 11), concordando com Mila. Na linha 13, Mila faz uma nova pergunta que também pode funcionar como antecipação de resposta para que Silvana diga sim ou não e esta, então, responde que apenas dormiu (linha 14).

No segmento 9, parece que Mila precisa apoiar e dar um maior suporte às respostas de Silvana, que se restringe a respostas curtas, de acordo com as falas de Mila. Enquanto que com Marcos ela não precisa dar tanto suporte para as respostas do aluno (segmento 7).

Em um outro momento da aula, quando Mila e os alunos discutem no grande grupo sobre uma questão apresentada no livro, no caso, sobre as vantagens e desvantagens de uma relação a dois, Marcos se auto-seleciona para tomar o turno enfatizando a liberdade que ambas as partes devem ter em uma relação. Mila comenta a opinião de Marcos concordando com ele. No segmento que segue, Mila comenta o que fora dito por Marcos (linhas 1, 2, 3, 4) e é ratificada por este (linha 5). Ele também complementa os enunciados de Mila (linhas 7, 8, 10) e ela os de Marcos (linhas 12, 13):

Segmento 10 (Cap 0002 - filmagem 4, parte 2, 01.04-01.33)

- 1 **Mila:** mein äh:-(0.3) eigenes leben füh::ren, (.) ich habe
 2 meine freundschaft↓em, j↑a, und das ist keine:-
 3 (.)keine pa<tholo>gische keine krankhafte
 4 bezieh↓ung, j:↑a::,
 conduzir a minha própria vida, eu tenho minhas
 amizades, sim, e isso não é nenhuma relação
 patológica ou doentia
- 5 **Marcos:** °°ja°°
 sim
- 6 **Mila:** und ah::: du hast du hast viellei[ht
 ah, talvez tu tenhas
- 7 **Marcos:** [(also weißt du) ah::: bei den ↑an?deren, (.) die
 8 ande:ren sagen kannst was du wi[llst.]
 (então tu sabes) aos outros, tu podes dizer aos
 outros o que tu queres
- 9 **Mila:** [aha]

Nas primeiras observações e filmagens, Marcos é um aluno que participa ativamente das aulas por meio de pistas não-verbais, mas fala pouco, somente quando selecionado pela professora. No decorrer do semestre, especialmente a partir da terceira filmagem, o aluno aumenta a participação verbal em aula e começa a se auto-selecionar para falar nos diversos momentos de sala de aula. Conforme já comentado neste trabalho, Marcos aprendeu alemão dialetal em casa e, portanto, possui um conhecimento oral da língua, mas nunca aprendeu alemão no ambiente escolar e, conseqüentemente, nunca lhe foi ensinado o registro escrito da língua alemã. Embora Mila já soubesse essa informação a respeito de Marcos, quando ela devolve o primeiro teste feito no semestre, ela pergunta sobre o seu estudo formal de alemão.

Nos momentos que antecedem o próximo segmento, Mila devolve os testes, dirigindo-se a cada aluno e comentando seus erros e acertos. Depois de falar sobre alguns pontos lingüísticos do teste de Marcos, ela pergunta sobre a experiência dele em aulas de alemão (linhas 1 e 2) e elogia o desempenho do aluno (linhas 17, 19, 20), conforme está evidenciado no segmento 11.

Segmento 11 (Cap 0015 - filmagem 3, parte 3, 00.36-01.48)

1 **Mila:** hast du schon mal systema↑::tisch, deutsch
2 gele↑::rnt,
 tu já tinhas aprendido alemão sistematicamente
3 **Marcos:** nein,
 não
4 (0,8)
5 **Marcos:** <i:ch->
 eu
6 (1,0)
7 **Marcos:** ich ha:be nur eine übersetzung gemacht
 eu só fiz uma tradução
8 (1,0)
9 **Marcos:** <u:nd,> (.) und,
 e, e
10 (0,3)
11 **Mila:** nie in-, nie deinem Leben hattest du:: (0,5)
12 vor[her
 nunca, nunca na tua vida aprendeste alemão antes
13 **Marcos:** [nU]:r, nu:r alleine,
 apenas, apenas sozinho

- 14 (0,6)
15 **Mila:** ä[hã:,
16 **Marcos:** [ich] habe zu le:sen <u:n::d:,>
eu lia e
17 **Mila:** uau, dann hast du was g↑u::tes geschrieben, °ja,°
uau, então escreveste muito bem, sim
18 (0,6)
19 **Mila:** sehr sehr g↑ut. du kannst dich sehr gut a:usdrücken
20 ja,
muito, muito bom. tu consegues te expressar bem
21 (0,3)
22 **Mila:** und das ist für dich wichtig wie ich schon dir mal
23 ges↑agt ha:be, das ist für dich das wichtigste im
24 mo:m↑ent,
e isso é importante para ti, como eu já havia te
dito, isso é o mais importante para ti no momento
25 (0,5)
26 **Mila:** j↑a?
sim
27 (.)
28 **Mila:** du ka:nnst (verste:hen) du kannst dich ganz schön
29 a:usdrücken °ja,°
tu consegues (entender), tu consegues te expressar
muito bem
30 (.)
31 **Mila:** also da::s ist jetzt eine:-eine das spi:elt im
32 mo:ment eine () ro::lle ja,
e isso em um papel importante neste momento
33 (0,4)
34 **Marcos:** j↑a, >aber das ist auch.<
sim, mas isso também é
35 (0,3)
36 **Marcos:** das ist °sehr° schön. da:ss °°ich,°° dass (0,4)
37 weil ich spreche auch-a:::: oft so.
também é muito bom que eu, porque eu também falo
assim freqüentemente
38 (.)
39 **Mila:** m[↓h:m,]
40 **Marcos:** [hi]er.=
aquí
41 **Mila:** =m[↓h: m,]
42 **Marcos:** [°ja,°]und das <i:st:,> ich muss d::as hier(0,7)
43 <i:ch> habe jetzt <ke:ine:> keine angst mit der
44 schreiben.
sim, e isso, eu tenho que aqui, agora eu também não
tenho medo de escrever
45 **Mila:** m↓h:m, m[↓h:m,]
46 **Marcos:** [das ist] das ist schön °°a:m::°°
47 schR↑↑Eibe, ↑↑ich k↑↑ann, d↑↑ann (↑↑ich) sch↑↑aue,
isso é, isso é bom na escrita, então eu posso, eu
vejo
48 (.)
49 **Mila:** mhm,
50 **Marcos:** °°(was nicht richtig ist)°° ()
(o que não está certo)
51 **Mila:** j↑a, j↑a,
sim, sim
52 **Marcos:** °ga:nz schö:n,°
bem legal

Nas linhas 1 e 2, Mila pergunta sobre a experiência de Marcos com relação à aprendizagem do alemão, ao que ele responde (linha 3) e faz um auto-reparo (linha 7), afirmando que, embora nunca aprendera alemão sistematicamente, tivera contato com o texto escrito por meio de uma tradução:

1 **Mila:** hast du schon mal systema↑:::tisch, deutsch
 2 gele↑:::rnt,
 tu já tinhas aprendido alemão sistematicamente
 3 **Marcos:** nein,
 não
 4 (0,8)
 5 **Marcos:** <i:ch->
 eu
 6 (1,0)
 7 **Marcos:** ich ha:be nur eine übersetzung gemacht
 eu só fiz uma tradução
 8 (1,0)
 9 **Marcos:** <u:nd,> (.) und,
 e, e

Mila, então, reformula sua pergunta nas linhas 11 e 12, realizando um reparo de sua primeira pergunta (linhas 1 e 2), e enfatizando a pergunta sobre a aprendizagem formal do aluno:

11 **Mila:** nie in-, nie deinem Leben hattest du:: (0,5)
 12 vor[her
 nunca, nunca na tua vida aprendeste alemão antes
 13 **Marcos:** [nU]:r, nu:r alleine,
 apenas, apenas sozinho
 14 (0,6)
 15 **Mila:** ã[hã:,
 16 **Marcos:** [ich] habe zu le:sen <u:n::d:,>
 eu lia e

Com a resposta de Marcos na linha 13, dizendo que somente estudou sozinho, Mila demonstra admiração pelo trabalho dele (linhas 17 a 32), dizendo que ele fez um excelente trabalho, com idéias claras, para quem nunca havia estudado ou escrito algo em alemão:

17 **Mila:** uau, dann hast du was g↑u:::tes geschrieben, °ja,°
 uau, então escreveste muito bem, sim
 18 (0,6)
 19 **Mila:** sehr sehr g↑ut. du kannst dich sehr gut a:usdrücken
 20 ja,
 muito, muito bom. tu consegues te expressar bem
 21 (0,3)
 22 **Mila:** und das ist für dich wichtig wie ich schon dir mal
 23 ges↑agt ha:be, das ist für dich das wichtigste im

24 mo:ment,
e isso é importante para ti, como eu já havia te
dito, isso é o mais importante para ti no momento
25 (0,5)
26 **Mila:** j↑a?
 sim
27 (.)
28 **Mila:** du ka:nnst (verste:hen) du kannst dich ganz schön
29 a:usdrücken °ja,°
 tu consegues (entender), tu consegues te expressar
 muito bem
30 (.)
31 **Mila:** also da::s ist jetzt eine:-eine das spi:elt im
32 mo:ment eine () ro::lle ja,
 e isso em um papel importante neste momento
33 (0,4)

Ao mesmo tempo em que essa admiração de Mila, especialmente na linha 17, demonstra um elogio ao desempenho de Marcos, ela também parece evidenciar que a boa atuação de Marcos não é esperada de um aluno falante de alemão dialetal que nunca estudou alemão padrão antes. Marcos reconhece o que é dito por Mila, ratificando-a nas linhas 36 e 37:

34 **Marcos:** j↑a, >aber das ist auch.<
 sim, mas isso também é
35 (0,3)
36 **Marcos:** das ist °sehr° schön. da::ss °°ich,°° dass (0,4)
37 weil ich spreche auch-a::: oft so.
 também é muito bom que eu, porque eu também falo
 assim frequentemente
38 (.)
39 **Mila:** m[h:m,]

Marcos continua a reconhecer o bom desempenho também percebido por ele (linhas 42, 43, 44, 46, 47, 50) e Mila o ratifica, concordando com ele (linha 51):

42 **Marcos:** [°ja,°]und das <i:st:,> ich muss d::as hier(0,7)
43 <i:ch> habe jetzt <ke:ine:> keine angst mit der
44 schreiben.
 sim, e isso, eu tenho que aqui, agora eu também não
 tenho medo de escrever
45 **Mila:** m[h:m, m[h:m,]
46 **Marcos:** [das ist] das ist schön °°a:m::°°
47 schR↑↑Eibe, ↑↑ich k↑ann, d↑ann (↑↑ich) sch↑↑aue,
 isso é, isso é bom na escrita, então eu posso, eu
 vejo
48 (.)
49 **Mila:** mhm,
50 **Marcos:** °°(was nicht richtig ist)°° ()
 (o que não está certo)

- 51 **Mila:** jʔa, jʔa,
 sim, sim
- 52 **Marcos:** °ga:nz schö:n,°
 bem legal

Nesta subseção, procurei trazer e analisar momentos de interação em sala de aula que demonstram as ações conjuntas de alunos falantes de dialetos, seus professores e colegas. Na próxima subseção, retomo alguns desses momentos para discutir algumas questões mais específicas de identidade.

4.2 AS IDENTIDADES RESSALTADAS NAS AULAS DE ALEMÃO

Nas aulas de alemão, cujo foco é o ensino da língua padrão, a presença de alunos falantes de dialetos do alemão, variedades não-padrão e nem sempre valorizadas pela escola, pode gerar uma situação potencial de conflito se as diferenças lingüísticas não forem bem tratadas nas situações diárias de sala de aula como vimos no estudo de Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001), sobre os conflitos interculturais e sociolingüísticos na escola e a pedagogia culturalmente sensível de Erickson. Nessas situações de diferença, o papel do professor é importante porque este tem o poder institucional de organizar a participação dos alunos nos eventos de sala de aula, convidando-os a tomar o piso conversacional e estabelecendo procedimentos de alocação de turnos (MEHAN, 1985). Como vimos, Kleiman (1998) mostra que se as significações dos alunos não são legitimadas pelos professores em sala de aula, os resultados podem ser o fracasso escolar e o conseqüente conceito negativo que o aluno pode ter de si mesmo e da sua produção no âmbito escolar.

Em um primeiro momento nesta pesquisa e com base nas leituras prévias feitas para a realização da mesma (AMMON, KNOOP e RADTKE, 1978; BORTONI, 1995; KLEIMAN, 1998 e outros), me preocupei em investigar as ações dos professores em relação aos alunos

falantes de dialetos, uma vez que o que eles fazem pode reforçar ou colocar em risco as identidades dos alunos (KLEIMAN, 1998). No entanto, ao iniciar a pesquisa de campo em sala de aula, verifiquei que as ações dos alunos entre si também poderiam contribuir para que se verificasse o que estava acontecendo naquelas turmas em termos de negociação de atributos de identidade.

Nas duas turmas de alemão 1, as aulas se desenrolam com um grande apoio do livro didático e as interações ocorrem predominantemente em português, ficando o uso do alemão quase que restrito às ordens das atividades e à leitura do material didático. Com isso, uma expectativa inicial que se relacionava à produção lingüística dialetal como uma forma de evidenciar a identidade do aluno falante de dialeto não pôde ser confirmada. No entanto, conforme já visto neste trabalho, outras ações ocorreram para a negociação dos atributos identitários desses alunos.

Na turma 1a, Carla demonstra sua baixa auto-estima em relação ao conhecimento formal da língua que domina (segmento 1), ao mesmo tempo em que parece se sentir obrigada a justificar a falta de conhecimento das regras do alemão. Diante da insegurança de Carla, Ana reconhece que a mesma possui um conhecimento prévio que deve ser usado na aprendizagem do alemão. Embora reconheça o bom conhecimento intuitivo de Carla, Ana parece demonstrar que não acredita na necessidade de teorização de Carla.

Em um outro momento nesta turma (segmento 2), Carla questiona o conhecimento apresentado por Ana, evocando o seu conhecimento prévio para justificar a pergunta. Para isso, Carla propõe uma nova categoria de pertencimento (SACKS, 1992a) a Ana que a incluiria no grupo dos falantes de dialetos ou de falantes de alemão de Novo Hamburgo, o que

não é aceito pela professora. Ana, por sua vez, propõe a mesma pergunta a Thomas, ratificando-o como membro do grupo de Carla. Thomas aceita a categoria proposta por Ana, mas disfarça o seu não conhecimento ao tentar se lembrar da palavra levantada por Carla. Neste momento, Ana propõe a Carla e Thomas a mesma categoria de pertencimento, no caso, membros da comunidade étnico-lingüística alemã, que os coloca como detentores de um conhecimento prévio de alemão, neste caso, o alemão dialetal.

Embora Carla e Thomas demonstrem pertencer a um mesmo grupo e, por causa disso, demonstrem ter um conhecimento prévio diferenciado dos outros alunos, há uma nítida diferença de estilos entre os dois. Carla passa a idéia que participa mais porque fala mais, ou seja, se arrisca mais em sua participação verbal, responde as perguntas propostas pela professora, expõe suas dúvidas e problemas. Thomas, por outro lado, participa da aula com movimentos de corpo e de cabeça que demonstram sua atenção, não apresentando uma maior participação verbal. Essa diferença de estilos entre os alunos Carla e Thomas pode evocar outras reflexões acerca das categorias identitárias dos mesmos que não apareceram explicitamente nas interações, mas que podem contribuir para a melhor compreensão dos dados de fala-em-interação. Por exemplo, os atributos idade, gênero e escolaridade poderiam justificar as diferentes ações dos dois alunos.

Parece que Carla negocia um outro atributo de identidade que a diferencia dos demais colegas, a idade. Ela é uma senhora de mais de 50 anos e a aluna mais velha da turma, cuja média etária é de aproximadamente 22 anos. O pertencimento a uma categoria de identidade e as identidades sociais são tornadas relevantes na interação (Widdicombe, 1998a); no entanto, categorias visíveis como idade podem ser co-construídas pelos interlocutores de forma a reforçar essa categoria, como mostra Paoletti (1998) na construção da identidade senil dos

entrevistados. Aqui esse reforço pode ser percebido no segmento 1, por exemplo, quando Ana afirma que Carla não deveria teorizar muito sobre um determinado assunto gramatical, mas ir pela sua intuição. Além disso, o fato de Carla falar e se arriscar mais nas aulas do que os demais colegas jovens e especialmente mais do que o outro colega que também fala alemão de casa é atribuído a sua idade pela professora:

Talvez na hora de falar, aí é que tá, aí vai da personalidade, porque a Carla é uma pessoa que fala muito então ela não se importa de falar de qualquer jeito, também por causa da idade dela e tudo, né. Agora o Thomas não, o Thomas, ele fica mais quieto do que deveria, né, e fica muito pensativo assim, tentando achar coisas, tentando fazer paralelos (Excerto de entrevista realizada em 27/08/04).

Ficando em silêncio, Thomas evita colocar em risco sua face. E essa atitude do aluno poderia ter relação com a sua idade, gênero e experiência escolar.

No segmento 3, Thomas e Carla respondem adequadamente às perguntas de Ana no grupo. Entretanto, Thomas não é ratificado porque fala muito baixo e poucos percebem sua contribuição; Carla, em contrapartida, responde e é ratificada pela professora. Novamente, a atitude de Thomas parece ser uma forma para preservar a sua face. Com a saída de Ana do grupo, os demais alunos passam a perguntar suas dúvidas de vocabulário a Carla, ratificando-a como alguém que sabe mais do que eles e que pode ajudá-los na ausência da professora. Essa mesma relação de Carla com os colegas está evidenciada no segmento 4, quando os alunos confirmam com Ana suas dúvidas gramaticais para um exercício que deve ser respondido no grande grupo.

Assim, nesta turma 1a fica evidenciado que os alunos falantes de dialetos têm um conhecimento diferenciado dos demais, e isso pode habilitá-los a questionar o conhecimento ensinado em sala de aula ou a auxiliar os demais colegas, como aconteceu com Carla. Por outro lado, parece que esses alunos ainda demonstram uma baixa auto-estima e insegurança em relação à língua que dominam e precisam justificar o não-conhecimento, a não-compreensão e os seus questionamentos em relação ao conteúdo trabalhado na sala de aula.

Na turma 1b, do Curso de Letras, é interessante ressaltar a disposição espacial dos alunos na sala de aula. Nas outras duas turmas de alemão analisadas neste trabalho, os alunos ficavam sentados em um semicírculo, somente ficando de fora desta disposição os alunos que chegavam muito atrasados em sala de aula. Na turma 1b, ao contrário, os alunos sentavam-se em fileiras, um atrás do outro e, em cada fila, as mesas estavam agrupadas de duas em duas nas laterais e em quatro mesas na parte central da sala. Os alunos Leomar, Analice, Janaína e Aldo, falantes de dialeto, e Pedro, aluno que estuda alemão em um curso particular fora da universidade, sentam-se nas duas primeiras fileiras centrais da sala. A mesa de Liliane está junto à primeira fileira central e Liliane fica quase todo o tempo da aula perto da mesa.

Essa disposição tanto pode ter contribuído para as ações que ocorrem em sala de aula, como as ações podem ter construído a disposição espacial de professores e alunos. Isso, entretanto, não pôde ser observado na pesquisa de campo deste trabalho. Conforme já visto, a turma 1b é a única que não foi acompanhada desde o início do semestre pela pesquisadora, o que faz com que as reflexões e análises acerca da disposição espacial dos membros desta turma tenham de ser feitas a partir das observações e filmagens iniciadas na metade do semestre escolar. No entanto, os dados evidenciam que essa disposição é tornada relevante pelos participantes desse contexto, na medida em que não somente Liliane seleciona e ratifica

mais os alunos sentados nas fileiras centrais e dianteiras, como esses alunos são aqueles que mais se auto-selecionam para falar em aula e que demonstram uma ativa participação não-verbal por meio de movimentos da cabeça e do corpo.

Segundo Philips (2002), os professores dirigem o olhar mais freqüentemente aos alunos ratificados e estes provavelmente serão os próximos a falar. Nesta turma, Liliane nomeia constantemente os alunos sentados à frente e no centro da sala de aula e aceita muitas de suas contribuições e, coincidentemente ou não, estes são alunos que possuem um conhecimento prévio da língua alemã, seja por serem falantes de dialeto ou por aprenderem alemão em cursos particulares fora da universidade. Os alunos sentados no fundo da sala e nas laterais não são nomeados para tomar o turno com tanta freqüência, como o são os da frente, e Liliane nem mesmo sabe o nome de alguns deles.

Talvez por causa dessa disposição e das ações entre professora e turma da frente da sala, parece que os demais colegas ratificam positivamente os alunos sentados à frente da sala, como o faz Clodoaldo ao tentar se aproximar e trabalhar com os colegas da turma da frente da sala (segmento 6 e figura 2 deste capítulo). Assim, parece que nesta sala de aula Liliane e os alunos co-constroem ações nas quais os alunos sentados à frente e com conhecimento prévio de alemão são ratificados positivamente por todos os envolvidos na interação.

No Alemão 7, as interações ocorrem predominantemente em alemão, o que é esperado para um nível elevado como este, e isso permite que todos falem alemão, utilizando o conhecimento de língua que possuem. As duas alunas falantes de dialetos, June e Margarida, possuem uma longa caminhada no conhecimento formal da língua, e, talvez por esse motivo, não parece haver evidência nos dados analisados que as diferenciem dos demais alunos deste

nível, especialmente daqueles alunos que estudaram alemão desde os tempos de escola. Para esta pesquisa, Marcos consiste em um participante especial, pois é um aluno que antes deste semestre não aprendeu alemão formalmente e conseguiu iniciar sua aprendizagem a partir do Alemão 7.

Como vimos, Marcos é um aluno que, no início do semestre, demonstra pouca participação verbal, embora desde as primeiras aulas demonstre ampla participação por meio de pistas não-verbais. Ao longo do semestre escolar, ele também aumenta a sua participação verbal, tomando o turno não somente quando selecionado nominalmente por Mila, mas também se auto-selecionando. Embora este seja o primeiro semestre escolar de Marcos na aprendizagem da língua alemã e ele tenha iniciado o estudo em uma turma de final de básico (Alemão 7), não parece que esses fatores tenham sido negativos para o aluno em sala de aula. Como vimos no segmento 7, Mila seleciona Marcos para que ele conte sobre o seu final de semana, assim ele o faz e Mila o ratifica por meio de expressões e perguntas que demonstram acompanhamento à fala de Marcos. Na interação, parece que Mila ratifica Marcos semelhantemente à forma como ratifica outros alunos que demonstram grande participação verbal e têm uma experiência maior na aprendizagem do alemão padrão, ou seja, uma experiência que vai além dos 7 semestres programados pelo curso que freqüentam, seja pelo estudo em escolas bilíngües português/alemão ou por já terem estudado por um período de tempo na Alemanha. E essa relação na interação parece ser diferente no caso de outros alunos com menor experiência na língua alemã, como visto nos segmentos 8 e 9 deste trabalho.

A partir das observações de campo e da revisitação dos dados filmados, percebe-se que a relação dos alunos nesta turma não demonstra uma diferença relevante de ratificação deles entre si, como ficou evidenciado nas turmas de Alemão 1. Ou seja, quando há

solicitação de trabalho em duplas ou grupos, os alunos se acomodam conforme estão sentados e todos parecem trabalhar e contribuir igualmente para a realização das atividades propostas, uns ajudando aos outros.

No segmento 11, Mila elogia o desempenho de Marcos em um teste escrito ao mesmo tempo em que demonstra admiração diante da produção dele, ou seja, parece que ela esperava um desempenho inferior de Marcos. Parece que um aluno falante de dialeto e sem experiência na aprendizagem formal do alemão padrão não pode apresentar o bom desempenho de Marcos.

Nesta turma de Alemão 7, o conhecimento prévio de Marcos contribuiu para que ele pudesse demonstrar uma participação ativa em sala de aula, mesmo sem nunca ter estudado alemão em um ambiente formal. Marcos demonstra um aproveitamento acima do esperado por Mila, e é ratificado por ela como um bom aluno.

4.2.1 As identidades negociadas nas aulas de alemão padrão: um retorno às perguntas de pesquisa

Neste trabalho me propus a verificar as identidades dos alunos falantes de dialetos, ressaltadas na interação de sala de aula de alemão padrão, procurando observar as ações co-construídas pelos participantes nos encontros em sala de aula. Nesta subseção, retomo cada uma das três subdivisões da pergunta que orienta esta pesquisa e, ao final, discuto os aspectos subjacentes à pergunta norteadora do trabalho.

Os alunos falantes de dialetos já entram em aula, em níveis iniciais ou mais adiantados, com conhecimento suficiente para falar e compreender a língua alemã nas mais diversas situações de sala de aula, uma vez que eles são falantes de uma variedade do alemão.

Dessa forma, antes de começar a pesquisa de campo eu tinha a expectativa que uma das formas de negociação da identidade de falante de dialeto seria por meio do uso do dialeto em sala de aula, o que originou a primeira pergunta subjacente à pergunta principal, conforme segue:

a. Há a ocorrência de produção dialetal na fala desses alunos? Como ela é tratada?

Nas duas turmas de Alemão 1, há uma predominância do uso do português para as interações de sala de aula, ou seja, explicações gramaticais e de vocabulário, comentários acerca do conteúdo, informações culturais ou qualquer problema prático da rotina da escola são interações que ocorrem majoritariamente em português. O uso do alemão fica praticamente restrito às orientações das atividades a serem realizadas e à leitura do material didático, a pequenos textos do livro, orientações dos exercícios e leitura das respostas dos mesmos. Embora seja previsível ou esperado que o professor use português em algumas interações em sala de aula de um nível inicial de alemão, parece que o seu uso tão limitado não permite que os alunos usem a língua alemã, o que poderia ser possível para muitos dos alunos falantes de dialetos do alemão. Portanto, nas turmas de Alemão 1, mesmo os alunos que demonstram saber mais, como os falantes de dialetos e os que estão mais adiantados do que o nível que cursam, usam mais português do que alemão quando respondem às perguntas da professora, quando contribuem com a mesma na explicação de algum conteúdo ou respondem às dúvidas de vocabulário dos colegas. Com isso, há poucas oportunidades para que esses alunos se expressem em alemão na sala de aula, o que, no nível 1, implicaria no uso do dialeto, a língua que eles já sabem.

Por outro lado, os dados analisados neste trabalho mostram que esses alunos trazem o conhecimento lingüístico dialetal ao compararem o que é ensinado ou dito em aula com o seu conhecimento prévio da língua, como ocorre no segmento 2. Nele, Carla procura confirmar o vocabulário *Bügeln* fornecido por Ana e afirma ter aprendido um verbete diferente em casa. A aluna questiona e propõe um alinhamento com a professora, colocando ambas como provenientes de uma cidade de imigração alemã, o que, na concepção de Carla, faria com que a professora também poderia ou deveria saber. Como vimos, após negar esse alinhamento, não se incluindo no grupo dos falantes de dialetos, Ana propõe esse pertencimento ao aluno Thomas, que aceita e ratifica Carla na busca pela palavra em discussão.

Uma outra forma de trazer esse conhecimento lingüístico prévio acontece no segmento 5, quando Janaína confronta a palavra *schwierig*, apresentada pelo livro e pela professora, com a palavra *schwer*, que faz parte do seu conhecimento de língua. Neste caso, a professora ratifica a aluna como conhecedora da palavra posta em dúvida.

No Alemão 7, Margarida e June não usam o dialeto para falar e tampouco demonstram fazer outras relações mais explícitas com o alemão aprendido em casa. Provavelmente isso ocorra porque as duas já possuem um longo percurso de aprendizagem da língua padrão. Com a entrada na escola, June e seus irmãos decidiram não falar mais alemão em casa; no entanto, ainda na juventude, a aluna procurou escolas particulares de línguas e voltou a estudar o idioma. Agora que June está aposentada, as aulas de alemão são um meio de manter-se em contato com o idioma. A outra aluna, Margarida, nunca deixou de falar alemão em casa e desde o ensino fundamental aprende alemão padrão em uma escola de sua comunidade. No momento da realização desta pesquisa, ela estava nos últimos semestres do Curso de Letras com ênfase em alemão. O único aluno desta turma que ainda traz o alemão dialetal para a sala

de aula é Marcos, pois esta é a primeira vez que ele estuda alemão no ambiente escolar. A maioria das interações nesta turma ocorrem em alemão e, talvez por isso, Marcos tenha que recorrer ao conhecimento de língua que ele possui, o que inclui utilizar-se de palavras ou expressões do alemão dialetal. Nos segmentos selecionados para este trabalho, ele apresenta poucas características ligadas ao uso do dialeto, e a professora não interfere em relação a elas:

(a) segmento 7, linha 42 *ich wor* e linha 60 *dann woren wir dort (ich war, dann waren wir dort)*

Nestes momentos, a professora não interfere e mostra-se mais interessada no conteúdo contado pelo aluno; mesmo quando este, na linha 60, realiza um auto-reparo no turno seguinte mudando de *woren* para *waren*. Esse auto-reparo é significativo, ou seja, o aluno consegue diferenciar o dialeto do padrão e tenta controlar sua produção lingüística.

(b) segmento 11, linhas 42, 43 e 44 *ich habe jetzt keine Angst mit der schreiben (ich habe keine Angst vor Schreiben)*

No turno seguinte, Mila demonstra acompanhar o que está sendo dito pelo aluno por meio de *mhm*.

Devo registrar que, na primeira filmagem que realizei nesta turma, Mila corrigiu todas as inadequações gramaticais e lexicais da fala dos alunos na conversa do início da aula, inclusive as características relacionadas ao uso dialetal de Marcos. Entretanto, tanto nas observações anteriores como nas filmagens posteriores, ela não corrigiu tão incisivamente as produções dos alunos como naquela ocasião, o que me fez constatar que esta ação não parecia pertencer à rotina daquela sala de aula e que talvez se explicasse pelo fato de ser a primeira vez que eu entrava em aula com a filmadora. Assim, como esta não foi uma ação recorrente nos outros 7 momentos nos quais estive naquela sala de aula e o aluno Marcos, no decorrer do

semestre, aumentou sua participação verbal em aula, optei por focalizar os demais momentos em que Mila tratou as características dialetais da fala de Marcos, privilegiando o que naqueles momentos de aula era importante, isto é, o conteúdo do que fora perguntado ou comentado. Nas interações nas quais Mila interfere na fala de Marcos, normalmente ela o faz quando o aluno assim solicita, respondendo especialmente dúvidas de vocabulário com relação a palavras usados em português por ele.

Portanto, retornando à primeira subdivisão da pergunta proposta para este trabalho, o uso do dialeto em sala de aula mostrou-se um atributo de categoria identitária relevante, na medida em que os alunos, especialmente do nível 1, trazem para a sala de aula palavras ou expressões do seu dialeto e os comparam com os conteúdos aprendidos nas aulas. No entanto, nessas turmas de nível 1, não há ocorrência do uso explícito do dialeto nas interações corriqueiras de sala de aula. Essa ausência da produção dialetal pode ter sido consequência de uma decisão, consciente ou inconsciente, de alguns alunos que, provavelmente, não queriam aparecer como alunos bilíngües. Na sala de aula, na qual se ensina a variedade padrão do idioma, demonstrar conhecer uma variedade não-padrão e que não goza de prestígio no ambiente escolar pode colocar em risco a face do aluno, uma vez que ele poderia ser ratificado como “colono” ou como alguém que não sabe o alemão “correto” ou que tem muitas dificuldades na aprendizagem da língua alemã. Outra razão para justificar essa ausência da produção dialetal poderia ser o desejo de identificação com os colegas: ao demonstrar saber mais alemão do que os demais colegas, o aluno falante de dialeto poderia ser visto como arrogante ou melhor do que os outros, o que poderia gerar uma rejeição por parte dos demais colegas.

Em uma aula que permite que o aluno se expresse em alemão, como é o caso do Alemão 7, o alemão dialetal aparece na fala espontânea de Marcos e é, na maior parte das vezes, ignorado pela professora, que privilegia o conteúdo ao invés da forma, ratificando a fala do aluno e demonstrando alinhamento com o mesmo em vários momentos da interação.

A segunda questão norteadora deste trabalho enfoca a relação dos professores e alunos falantes de dialetos e as ações co-construídas por estes na interação em sala de aula:

b. O professor ratifica o aluno falante de dialeto? De que forma isso acontece?

Nas três turmas, as professoras reconhecem que os alunos falantes de dialetos possuem um conhecimento anterior ao aprendido na sala de aula e que esse conhecimento pode ser usado na aprendizagem da variedade padrão do alemão.

Na turma 1a, Ana reconhece e aconselha Carla a seguir o conhecimento intuitivo de língua que ela tem, e que poderá auxiliá-la na aprendizagem em sala de aula. Um outro ponto interessante é que, embora Ana não se mostre entusiasmada com as contribuições de Carla, ela aceita as intervenções da mesma quando a aluna compara o alemão ensinado na aula com o alemão que ela traz de casa e solicita, inclusive a contribuição de Thomas, que silencia. Isso não ocorre com os demais alunos que não sabem alemão de casa, como é o caso de Rana que, ao comentar a mesma palavra de Carla no segmento 2, não tem sua fala ratificada por Ana.

Normalmente Ana seleciona os alunos de acordo com a disposição deles na sala de aula, seguindo a ordem em que estão sentados, em semicírculo, selecionando, portanto, todos os alunos da aula. Dessa forma, a distribuição dos turnos de fala, na execução ou correção dos

exercícios, parece incluir todos os alunos. Ao mesmo tempo em que permite que os alunos mais extrovertidos ou que se sintam mais à vontade para falar se auto-selecionem com uma boa frequência, como é o caso de Carla e Rana.

Na turma 1a, os dados evidenciam que Ana reconhece os conhecimentos prévios de alemão de Carla e Thomas e, especialmente no caso de Carla, sugere que a aluna os utilize como facilitadores na aprendizagem do alemão padrão. No entanto, não há evidências na interação de que Ana os ratifique como melhores do que os outros alunos.

No Alemão 1b, também há um reconhecimento por parte da professora que os alunos falantes de dialetos possuem outros conhecimentos de alemão que os auxiliam na aprendizagem do alemão padrão, mas as ações na interação são um pouco diferentes. Nesta turma, a professora Liliane seleciona constantemente os alunos da turma da frente, alunos falantes de dialeto e um aluno que possui um nível mais avançado, nomeando-os para que leiam as atividades e respondam aos questionamentos realizados por ela. Os demais alunos, mais do fundo e das laterais, nem sempre são selecionados e a professora também não sabe os nomes de muitos deles. Com isso, parece que os alunos constantemente ratificados pela professora, os alunos da turma da frente, também se sentem mais à vontade para se auto-selecionarem e tomarem o turno para falar em sala de aula e auxiliar a professora a comentar ou explicar algo para a turma.

Na turma de Mila, o Alemão 7, há alguns alunos que contribuem constantemente com exemplos, opiniões e esclarecimentos acerca do perguntado pela professora e pelos alunos e que raramente solicitam o auxílio da professora ou são corrigidos pela mesma, como é o caso de June, Gabriel e Gabriela, os dois últimos não são falantes de dialetos, mas aprenderam

alemão em escolas bilíngües desde a infância e fizeram intercâmbio na Alemanha. Além de fazerem essas participações verbais espontâneas, eles também são constantemente nomeados por Mila para que tomem o turno e contribuam com a aula.

A outra aluna falante de dialeto, Margarida, é mais quieta e não é tão selecionada pela professora para falar; no entanto, quando nenhum dos outros colegas se auto-seleciona para responder algo, a professora a seleciona e Margarida responde adequadamente.

Alguns outros alunos, como Marcos, Silvana e Maurício⁵⁷, são selecionados com menor frequência e raramente se auto-selecionam. No entanto, ao observá-los em sala de aula, percebe-se que Marcos, embora silencioso, ratifica a professora com sinais não-verbais. Além disso, quando selecionado, o aluno conversa bastante com a professora e os demais colegas e esta o ratifica por meio de perguntas que demonstram seu interesse no que está sendo contado e por meio de expressões que demonstram o seu acompanhamento à fala de Marcos. Além disso, apesar de Mila selecionar Silvana e Maurício para tomarem o turno, ela dá chance destes não responderem, permite que as respostas sejam monossilábicas ou responde parcialmente pelos alunos, conforme visto nos segmentos 8 e 9 deste trabalho. No caso de Marcos, acontece o contrário, Mila o ratifica e o estimula a participar verbalmente da aula.

Assim, ao não corrigir as produções dialetais da fala de Marcos e ao estimulá-lo a participar não apenas por meio de sinais não-verbais, mas verbalmente e ratificá-lo, Mila o trata como um aluno que tem a capacidade de participar e contribuir nas aulas do Alemão 7, mesmo que esta seja a primeira vez que o aluno aprenda formalmente, no ambiente escolar, a língua. Marcos pode não pertencer ao grupo dos melhores alunos da turma, como June,

⁵⁷ Silvana e Maurício aprenderam alemão nos últimos anos em escolas livres de idiomas.

Gabriel, Gabriela e Margarida, mas Mila dá voz a ele e permite que ele participe verbalmente com os instrumentos que ele tem, isto é, conhecimentos de alemão padrão e alemão dialetal.

Portanto, parece que nestas turmas há um reconhecimento por parte das professoras de que esses alunos sabem uma variedade do alemão e que esses conhecimentos podem ser aceitos na sala de aula e aproveitados na aprendizagem da variedade padrão. As professoras, portanto, ratificam positivamente o conhecimento prévio dos alunos, embora essa ratificação ocorra diferentemente nas três turmas.

No Alemão 1b, os alunos da turma da frente, dos quais quatro são falantes de dialetos, são constantemente selecionados e ratificados por Liliane. Isso é muito bom para esses alunos e faz com que sejam estimulados a aprender o alemão padrão, conforme constatado nas entrevistas realizadas com os mesmos e a sua ampla participação em sala de aula. No entanto, cabe destacar que uma situação inversa e negativa pode ocorrer para os demais alunos da turma. Se Liliane ratifica e se alinha constantemente com os alunos da frente, ignorando os demais, ação que deve estar sendo percebida pelos demais alunos da turma como ocorreu com Clodoaldo (segmento 6 e figura 2), pode pôr em risco a auto-estima e, conseqüentemente, a aprendizagem dos outros alunos que não são selecionados, nem ratificados constantemente pela professora.

A partir dessas duas questões e das minhas observações nas turmas analisadas, surgiu uma outra pergunta que complementa a anterior e contribui para a análise das identidades dos alunos falantes de dialetos ressaltadas nessas salas de aula:

c. Como é a relação desses alunos com os demais colegas em termos de ratificação?

Ao iniciar a pesquisa de campo e observar as ações das professoras e dos alunos em sala de aula, decidi ampliar o foco de observação, examinando, também, as ações dos alunos entre si nas organizações dos pequenos grupos. Isso foi especialmente interessante nas turmas de nível 1, nas quais os demais alunos geralmente não possuem qualquer conhecimento de alemão, havendo, assim, um desnível maior de conhecimentos entre os alunos das turmas.

Dessa forma, em ambas as turmas de Alemão 1, os alunos falantes de dialetos são reconhecidos pelos colegas como bons alunos. Na turma 1a, Carla é constantemente solicitada a responder às dúvidas dos colegas quando a professora está longe dos alunos. No alemão 1b, um aluno que também sabe alemão, mas não pertence ao grupo da frente da aula, tenta se aproximar e trabalhar com esses alunos.

No Alemão 7, não há ações relevantes na interação que demonstrem uma relação semelhante às turmas de nível 1 entre os alunos. No entanto, também não ocorrem situações que demonstrem o contrário, ou seja, na interação não parece que os demais alunos considerem Marcos fraco ou não queiram trabalhar com ele. Da mesma forma que nos trabalhos em duplas ou grupos todos se ajudam e contribuem respondendo às dúvidas dos colegas com os quais trabalham. Talvez os alunos falantes de dialeto, como June e Margarida, já tenham apagado os traços dessa identidade neste contexto.

Neste trabalho procurei verificar como as identidades dos alunos falantes de dialetos são ressaltadas nas interações face a face na sala de aula de alemão padrão. A preocupação

inicial desta pesquisa deveu-se ao fato que, em muitos casos, esses alunos apresentam dificuldades na aprendizagem sistemática da língua alemã conforme mostram os estudos realizados na Alemanha com crianças que vão para a escola somente com o conhecimento do dialeto e têm sua língua materna negada e desprestigiada pela cultura da escola (AMMON e LOEWER, 1977; AMMON, KNOOP e RADTKE 1978) e estudos feitos no Brasil com as crianças que falam uma variedade lingüística diferente da ensinada pela escola (KLEIMAN, 1998; BORTONI, 1995; BORTONI-RICARDO, DETONNI, 2001).

Essas dificuldades de aprendizagem dos alunos falantes de dialetos também foram assunto constante de meus professores de alemão na faculdade e em cursos livres e, recentemente, ainda é preocupação minha e de alguns de meus colegas professores de alemão. No senso comum, há uma crença de que esses alunos possam representar um problema em sala de aula, uma vez que a variedade que dominam é diferente do que é ensinado em sala de aula, e eles, muitas vezes, “*insistem em manter a sua língua*⁵⁸”. Além disso, muitos professores acreditam que é mais fácil trabalhar com os alunos não falantes de dialetos, pois eles não apresentam interferência do alemão dialetal e aprendem mais rápido. A partir dessas crenças, parecia que esses alunos trazem um conhecimento extra que não é privilegiado pela escola. O alemão padrão relaciona-se a uma Alemanha atual, desenvolvida e letrada; ao passo que o dialeto relaciona-se ao idioma proibido por ocasião da Segunda Guerra e que ficou restrito a uma população rural com pouco acesso ao ensino (MAILER, 2003; ALTENHOFEN, 2004). Dessa forma, este trabalho foi concebido de modo a verificar o que acontecia nas aulas de alemão, especialmente na relação entre professores e alunos falantes de dialetos, uma vez que, se as diferenças são tratadas com respeito por parte dos professores, os alunos tendem a se aproximar do que é ensinado na escola e a ter conseqüente sucesso

⁵⁸ Excerto de entrevista realizada com Ana em 27/08/04.

escolar; se, pelo contrário, as diferenças trazidas pelos alunos forem tratadas com desrespeito, esses alunos tendem a se afastar do que é ensinado pela escola, tendo insucesso escolar.

A partir da análise das microcenas aqui transcritas e com as informações complementares obtidas por meio de observações em sala de aula, conversas informais e entrevistas com alunos e professores, pode-se perceber que nestas três turmas analisadas, os alunos falantes de dialetos geralmente negociam atributos de alunos que participam ativamente, seja de forma verbal ou não-verbal, das aulas, e que possuem um conhecimento prévio que lhes possibilita responder às indagações dos professores quando solicitados e que, em muitos momentos, permite-lhes a auto-seleção para tomar o turno nas aulas e responder perguntas, auxiliar os professores nas explicações ou esclarecimentos aos demais alunos. Esse auxílio aos colegas é tornado relevante especialmente na turma de Alemão 1a, conforme observado nos segmentos 3 e 4 deste trabalho. Naquela turma, Carla, a aluna que provavelmente os colegas julgam mais proficiente, na ausência da professora ajuda seus colegas a resolverem as atividades propostas por Ana, ou seja, as ações de Carla e seus colegas consistem em *scaffolding* (andaimento), termo metafórico utilizado para se referir a ajuda que, em uma dupla, o par mais capaz pode dar ao outro (CAZDEN, 1988 apud Bortoni-Ricardo e Dettoni, 2001), ajudando-o a construir conhecimentos (DONATO, 1994).

Nos primeiros semestres, os alunos falantes de dialetos se destacam dos demais por entenderem o que é dito em alemão na sala de aula, por conhecerem o significado de muitas palavras ou expressões e demonstrarem esses conhecimentos nas diferentes situações de sala de aula, ao mesmo tempo em que contribuem com o professor e a turma para esclarecer as dúvidas e questões que surgem.

No caso de Marcos, um aluno que nunca havia aprendido alemão no ambiente escolar e, conseqüentemente, nunca havia aprendido a escrita do alemão, parece que o nivelamento do aluno no Alemão 7 não foi prejudicial para o aluno, nem para a turma. Na interação em sala de aula, ele participava verbalmente e não-verbalmente, demonstrando a compreensão e ratificando ou não o que era dito pela professora e pelos colegas. A participação verbal de Marcos, em muitos momentos, chegou a ser melhor do que a dos colegas que somente tinham aprendido alemão no ambiente escolar por, no mínimo, seis semestres, como mostrado em alguns segmentos deste capítulo.

Nas três turmas aqui examinadas, destaca-se o conhecimento prévio trazido pelos alunos. Esse conhecimento, mesmo não sendo o ensinado no ambiente escolar, contribui para que os alunos demonstrem saber mais do que os demais colegas, não-falantes de dialetos, como é o caso das turmas de nível 1; ou consigam acompanhar aulas mais avançadas, como é o caso de Marcos no Alemão 7, sem que os conhecimentos do aluno sejam negados na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação inicial desta pesquisa baseou-se em minha experiência como aluna de alemão, não-falante de dialeto, que ouvia de meus professores sobre a dificuldade de trabalhar com alunos falantes de dialeto, uma vez que estes apresentavam um desempenho pior do que os outros alunos, que iniciavam a aprendizagem sem conhecimento prévio de alemão. Mais tarde, como professora de alemão, percebi que os falantes de dialeto apresentavam dificuldades de aprendizagem diferentes dos outros alunos e eu nem sempre sabia como lidar com essa situação. Assim, a partir dessa experiência pessoal e com base em alguns estudos (AMMON e LOEWER, 1977; AMMON, KNOOP e RADTKE, 1978; BORTONI, 1995; BORTONI-RICARDO, DETTONI, 2001; ERICKSON, 2001 e outros), neste trabalho me propus a investigar a interação face a face entre professores e alunos falantes de dialetos do alemão em sala de aula de alemão padrão, observando como são negociadas as identidades sociais ressaltadas nesse contexto.

Para este trabalho, eu tinha uma expectativa inicial de que as identidades dos alunos falantes de dialetos estariam fortemente relacionadas a produções lingüísticas explícitas em dialeto na fala corrente dos alunos em sala de aula, na medida em que as aulas, sendo ministradas majoritariamente em alemão, permitiriam que qualquer interação ocorresse em alemão. No entanto, conforme visto anteriormente, os alunos dos níveis iniciais (Alemão 1a e

1b), tendo poucas oportunidades de falar alemão espontaneamente em sala de aula, demonstram seu conhecimento lingüístico prévio na medida em que trazem palavras ou expressões do seu dialeto que comparam com os conteúdos aprendidos nas aulas, mas não usam o alemão para as interações corriqueiras de sala de aula, como acontece no Alemão 7. O que, provavelmente, pode ter contribuído para que esses alunos fossem, de certa forma, ratificados como bons alunos, como foi evidenciado nas ações dos alunos entre si nas turmas de Alemão 1, por exemplo.

Um aspecto que pode relacionar-se a essa ausência de produção dialetal explícita consiste na estigmatização do falante, visto como uma pessoa que não sabe o “bom” alemão e fala uma língua de colono. Assim, essa ausência também pode ter sido resultado de tentar omitir esse atributo identitário e, por conseguinte, não ser classificado como falante de dialeto, ou seja, que não sabe falar direito, que vem do campo, o que poderia gerar ou acentuar a baixa auto-estima do seu falante.

Essa baixa auto-estima relacionada ao falante de dialeto ficou evidenciada em alguns dados desta pesquisa, especialmente nas situações em que os alunos precisavam justificar suas perguntas ou dúvidas em relação ao alemão ensinado na sala de aula, conforme visto nos segmentos 1 e 2. Em um outro momento, a admiração de Mila diante do teste de Marcos (segmento 11), evidencia que a professora não esperava um desempenho tão bom do aluno. Isso demonstra que a noção de alemão dialetal como uma língua “ruim”, que gera dificuldades na aprendizagem do padrão, ainda está presente nas salas de aula de alemão padrão, mesmo que isso ocorra de uma forma amena, ou seja, em nenhum momento os envolvidos julgam diretamente essa variedade lingüística. Além disso, nos segmentos anteriormente mencionados, os professores procuram ressaltar a importância do conhecimento

prévio dos alunos envolvidos. Dessa forma, se por um lado essas atitudes de justificação e elogio poderiam ser negativas para os significados construídos das identidades dos alunos falantes de dialeto, pois poderiam reforçar ainda mais a baixa auto-estima e o conseqüente insucesso escolar desses alunos, por outro lado, parece que essas construções identitárias negativas não foram tão reforçadas pelos participantes da interação em sala de aula, visto que os alunos falantes de dialeto não deixaram de participar verbal e não-verbalmente das atividades e também foram reconhecidos como bons alunos por seus colegas (segmentos 3, 4, 6 e figura 2). Portanto, nas turmas aqui analisadas, a língua é ressaltada como um atributo relevante de identidade.

Neste momento, gostaria, ainda, de apontar algumas limitações técnicas e pessoais na realização da pesquisa. A primeira delas refere-se ao material técnico: como eu só dispunha de uma filmadora, tive de optar por colocá-la em um canto frontal da sala, movimentando-a conforme a tomada de turnos no grande grupo. Com isso, algumas ações e participações não-verbais que ocorreram no grande grupo não puderam ser documentadas, especialmente quando as pessoas envolvidas estavam de costas para a câmera. Ainda com referência à câmera, destaco a minha inabilidade inicial de lidar com a filmadora e, conseqüentemente, nem sempre conseguir uma boa imagem em virtude da iluminação ou do foco da câmera. Um outro ponto, consiste na necessidade de se confirmar alguns aspectos levantados em minha análise e que não puderam se confirmar por meio dos dados transcritos de fala-em-interação, como aconteceu na turma 1a com relação aos atributos de identidade de idade e gênero. Essa relação também pode não ter sido evidenciada em virtude da minha inexperiência, uma vez que, em alguns momentos durante a análise dos dados filmados, senti falta de algumas informações de anotações em diário de campo que poderiam ter complementado minha análise. Por fim, gostaria de ressaltar o fato de ter iniciado a pesquisa na turma 1b somente a

partir da segunda metade do semestre escolar, o que provavelmente limitou a análise das ações dos participantes naquela turma e dificultou a minha entrada na mesma.

Neste trabalho, procurei lidar com uma questão muito comentada em conversas informais de professores e alunos de alemão e pouco analisada e discutida nas pesquisas científicas, que consiste na dificuldade relatada por alguns professores de alemão de trabalhar com alunos falantes de dialetos. Para isso, me propus a observar e analisar dados de interação em sala de aula de alemão, observando como são negociadas as identidades sociais tornadas relevantes naquele contexto. Este trabalho mostra dados que evidenciam a valorização dos alunos falantes de dialetos, especialmente no que se refere ao reconhecimento dos colegas nas turmas de Alemão 1 e o bom desempenho e entrosamento de Marcos no Alemão 7. Além disso, ele não trata somente do que as pessoas acham das suas ações e experiências em sala de aula, mas enfoca, especialmente, suas ações concretas no cotidiano em aula. Como pesquisadora e professora, espero que este trabalho contribua com a atuação prática de meus colegas em sala de aula e estimule futuras pesquisas que poderão complementar essa discussão.

Com base nos dados aqui analisados e da constatação de que os alunos falantes de dialetos demonstram ter um conhecimento prévio bem diferente do de seus colegas, pesquisas futuras poderiam focar se essa mistura de alunos com níveis tão diferentes seria bom para o processo de aprendizagem, especialmente no caso das turmas de níveis iniciais. Conforme evidenciado na turma 1b, os alunos com um conhecimento prévio de alemão demonstram esse conhecimento por meio da ampla participação verbal e não-verbal e são ratificados pela professora, que pouco seleciona ou ratifica os alunos sem conhecimento prévio. Assim, será que esses alunos que sabem muito mais do que os outros não são prejudiciais ao processo de

aprendizagem daqueles que nunca estudaram alemão? Como os demais colegas os vêem? Será que em uma turma assim o professor não estará facilitando a aprendizagem dos alunos com conhecimento prévio e dificultando a aprendizagem dos outros? Parece que se o professor se alinha a um determinado grupo, tornando-o seu interlocutor ratificado, os demais alunos, não-ratificados, poderiam ter problemas de auto-estima e, conseqüentemente, de aprendizagem. Trabalhar com alunos de diferentes níveis em sala de aula é comum em vários contextos e pode ser benéfico para o grupo se houver uma orientação para o trabalho colaborativo (como parece ter sido o caso nos grupos analisados). No entanto, essa questão poderia ser mais discutida na formação de professores para que, ao invés de sentirem-se inaptos ou frustrados, eles possam lidar com as diferenças de conhecimento prévio em sala de aula e, assim, contribuir para o processo de aprendizagem de todos

A isso, portanto, advém uma outra questão que se refere ao papel do professor na sala de aula, conforme já comentado neste trabalho. O professor precisa ter consciência do seu papel e da importância de suas ações em aula para que ele não seja um reproduzidor e instigador de preconceitos e estigmas lingüísticos. Estudos futuros poderiam focar as crenças e atitudes lingüísticas em relação ao dialeto e a seus falantes e os problemas deles advindos, além de tratar da atuação do professor perante essas questões e de que forma ele poderia trazê-las para a sala de aula e discuti-las com seus alunos. A partir do momento em que o professor compreende o seu papel, aceita e respeita as diferenças em sala de aula e se despe de seus preconceitos, ele também deve sensibilizar seus alunos, problematizando as questões lingüísticas para que estes também possam compreender, discutir e agir como cidadãos que não só respeitam, mas também valorizam as diferenças.

Um outro ponto a ser discutido e pesquisado consiste no nivelamento desses alunos nas turmas de alemão. Em conversas com as professoras que participaram desta pesquisa e em outras entrevistas realizadas em momentos anteriores, alguns professores se mostraram convictos em afirmar que os alunos falantes de dialetos não devem “pular níveis” de alemão padrão, pois eles não dominam a escrita e as regras gramaticais do alemão padrão. Muitos outros acreditam, e eu compartilho dessa opinião, que o ideal seria se esses alunos tivessem uma turma especial para eles, na qual a língua falada em aula poderia ser o alemão⁵⁹ e os pontos gramaticais trabalhados enfocariam as dificuldades específicas desses alunos. No entanto, essa proposta ainda parece inviável por motivos financeiros e organizacionais, ou não se tem o número de alunos suficiente que sustentem uma turma com essas características, ou esses alunos não têm um horário disponível em comum, ou, ainda, de acordo com os próprios alunos, eles não gostariam de estudar em uma turma exclusiva para falantes de dialetos, pois iriam aprender mais dialeto do que alemão padrão. Baseando-me nos dados analisados nesta pesquisa e em minha experiência como professora, arrisco-me a sugerir que esses alunos poderiam ser nivelados diferentemente dos demais que nunca estudaram alemão, mesmo sem um conhecimento escrito da língua desde que em uma entrevista de nivelamento demonstrem o domínio da língua que conhecem. Obrigar pessoas que dominam uma língua a freqüentar uma turma muito mais fraca do que os seus conhecimentos, na qual as interações ocorrem predominantemente em português, poderia desestimular sua aprendizagem. O aluno Marcos do Alemão 7 é um bom exemplo, no qual o conhecimento de alemão de casa, o esforço do aluno e o seu acolhimento em sala de aula devem ter contribuído para o bom desempenho dele naquela turma. Por outro lado, se o aluno não se sentir capaz de freqüentar uma turma de um nível mais avançado, como aconteceu com Carla da turma 1a, os professores devem

⁵⁹ O que normalmente não ocorre nas turmas de Alemão 1 porque os alunos não conseguem compreender o que a professora fala.

respeitar a vontade do aluno, mesmo se essa vontade for decorrente da estigmatização histórica do falante de dialeto e de sua língua.

Essas são apenas algumas sugestões de futuras pesquisas que poderão complementar ou contribuir com as preocupações discutidas neste trabalho. Por fim destaco a importância desta pesquisa para minha experiência pessoal como professora e pesquisadora. Durante a realização desta pesquisa não aprendi somente a partir do referencial teórico e metodológico, mas especialmente a partir dos dados de meu trabalho de campo. Com este trabalho pude reavaliar a minha prática docente e perceber o quanto parece fácil julgar outras salas de aulas a partir de um referencial teórico, sem perceber que muitas vezes realizamos as mesmas ações que criticamos na teoria. As identidades não são estabelecidas a priori, mas co-construídas pelos participantes a cada momento na interação; e conscientes disso, nós, professores, não podemos ser estimuladores de conceitos e idéias fixas e pré-estabelecidas, inconcebíveis em um mundo real de pessoas que agem e interagem umas com as outras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. N. *Construindo contextos: a produção de identidades masculinas na fala-em-interação*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

ALTENHOFEN, C. V. *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul: ein Betrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit Portugiesisch*. Stuttgart: Steiner, 1996.

_____. O estudo de línguas de imigrantes no Brasil. o exemplo do “Hunsrückisch” no Rio Grande do Sul. In: GÄRTNER, A. (org.) *Aquisição e ensino de línguas: caderno com a coletânea dos trabalhos de conclusão da disciplina “lingüística aplicada” ministrada no PG-UFRGS no primeiro semestre de 1996*. Porto Alegre, Instituto de Letras da UFRGS, maio de 1997.

_____. *Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no sul do Brasil*. RILI II (2004), 1 (3), p. 83-93.

AMMON, U., LÖWER, U. *Schwäbisch; Dialekt / hochsprache, kontrastiv, Sprachheft für den Deutschunterricht*. Düsseldorf: Schwam. 1977.

AMMON, U., KNOOP, U., RADTKE, I. (Hrsg.). *Grundlagen einer dialektororientierten Sprachdidaktik; theoretische und empirische beiträge zu einem vernachlässigten Schulproblem*. Basel: Beltz, 1978.

ANTAKI, C., WIDDICOMBE, S. (orgs.). *Identities in talk*. Londres: Sage, 1998. p. 1-14.

AUER, Peter (2001): *Sprachliche Symbolisierung ethnischer Identität in den deutschen Siedlungen in Rio Grande do Sul (Brasilien) ausgelaufen am 01.07.3003. Projektbeschreibung* (Descrição do projeto). Disponível em <http://fips.igl.uni-freiburg.de/auer/mod.php?mod=userpage&page_id=63> Acesso em 05 jan. 2006.

BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. Traduzido por L. Quental. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ P. M. (orgs.). *Sociolingüística Interacional*. 2.ed. ampliada. São Paulo: Loyola, 2002, p. 85-105. (Tradução de Steps to an ecology of mind, Editora Ballantine, 1972)

BLOM, J-P.; GUMPERZ, J. J. O significado social na estrutura lingüística; alternância de códigos na Noruega. Traduzido por P. M. Garcez e J. P. de Araújo. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ P. M. (orgs.). *Sociolingüística Interacional*. 2. ed. ampliada. São Paulo: Loyola, 2002, p. 45-84. (Tradução de Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication, 1972)

BORN, J.; DICKGIEßER, S. *Deutschsprachige Minderheiten – ein Überblick über den Stand der Forschung für 27 Länder*. Institut für Deutsche Sprache im Auftrag des auswärtigen Amtes. Mannheim, 1989, 55-65.

BORTONI, S. M. Variação lingüística e atividades de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento; uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 119-144 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

BORTONI-RICARDO, S. M.; DETONNI. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras. 2001, p. 81-103

BREUNIG, C. G. *A alternância de código como pedagogia culturalmente sensível nos eventos de letramento em uma comunidade bilíngüe*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

CLARK, H. O uso da linguagem. Tradução de N. O. Azevedo e P. M. Garcez. *Cadernos de tradução*, Porto Alegre, n. 9, p. 49-71, jan.-mar. 2000.

COULON, A. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

DAMKE, Ciro. *Sprachgebrauch und Sprachkontakt in der deutschen Sprachinsel in Südbrasilien*. Frankfurt am Main: Lang, 1997 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik; Bd. 190)

DAY, D. Being Ascribed, and Resisting, Membership of an Ethnic Group. In: ANTAKI, C.; WIDDICOMBE, S. (orgs.). *Identities in talk*. Londres: Sage, 1998. p. 151-170.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (orgs.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 33-56.

DREW, P.; HERITAGE, J (orgs). *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 3-65.

DUDEN, Deutsches Universalwörterbuch. 5. überarbeitete Auflage. Mannheim: Dudenverlag, 2003. p. 637.

DURANTI, A. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 280-330.

EGBERT, M. M. Some Interactional Achievements of Other-initiated Repair in Multiperson Conversation. *Journal of Pragmatics*. v. 27, p. 611-634. 1997.

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; Preissle, J. (orgs.). *The handbook of qualitative research in education*. New York: Academic Press, 1992. p. 201-225.

_____. Ethnographic microanalysis. In: MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (orgs.). *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p 283-306.

_____. Co-membership and wiggle room: Some implications of the study of talk for the development of social theory. In: COUPLAND, N.; SARANGI, S.; CANDLIN, C. *Sociolinguistics and Social Theory*. London: Longman/Pearson Education, 2001. p. 152-181.

ERICKSON, F.; SCHULTZ, J. “O quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. Traduzido por P. M. Garcez e C. Surek-Clarck. In:

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ P. M. (orgs.). *Sociolingüística Interacional*. 2. ed. ampliada. São Paulo: Loyola, 2002, p. 215-234. (Traduzido de *Ethnography and language*, pp. 147-160, 1981)

GARCEZ, P. M. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (orgs.). *Identidades: Recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 83-95

GARCEZ, P. M.; OSTERMANN, A. C. Glossário conciso de Sociolingüística Interacional. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ P. M. (orgs.). *Sociolingüística Interacional*. 2. ed. ampliada. São Paulo: Loyola, 2002, p. 257-264.

GÄRTNER, A. Aprendizagem e ensino de línguas estrangeiras – um caso especial: alemão para estudantes brasileiros de descendência alemã. In: *Educação e cidadania*; Curso de Pedagogia. Revista da Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Porto Alegre, Faculdades Integradas Ritter dos Reis, v. 1, n. 2, ago.-dez. 1999. p. 15-39.

_____. Aprendizagem do alemão padrão por estudantes teuto-brasileiros. In: DA CUNHA, J. L.; GÄRTNER, A. (orgs.). *Imigração alemã no Rio Grande do Sul: história, linguagem e educação*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2003. p. 101-131.

GOFFMAN, E. *Estigma*; notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de M. B. L. Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1988. Traduzido de *Stigma; notes on the management of spoiled identity*. Nova Jersey: Prentice-Hall, 1963.

_____. A situação negligenciada. Tradução de P. M. Garcez. In: In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ P. M. (orgs.). *Sociolingüística Interacional*. 2. ed. ampliada. São Paulo: Loyola, 2002a, p. 13-20. (Traduzido de *American Anthropologist*, 66 (6): 133-166, 1964.)

_____. *Footing*. Tradução de B. Fontana. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ P. M. (orgs.). *Sociolingüística Interacional*. 2. ed. ampliada. São Paulo: Loyola, 2002b, p. 107-148. Traduzido de *Semiótica*, 25, pp. 1-29, 1979.

_____. *A representação do Eu na vida cotidiana*. Tradução de M. C. S. Raposo. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. Traduzido de *The presentation of self in everyday life*.

GUMPERZ, J. J. Interacional Sociolinguistics: A Personal Perspective. In: SCHIFFRIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H. E. *The handbook of discourse analysis*. Oxford: Blackwell Publishers, 2001. p. 215-227.

_____. Convenções de contextualização. Tradução de J. L. Meurer e V. Heberle. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ P. M. (orgs.). *Sociolingüística Interacional*. 2. ed. ampliada. São Paulo: Loyola, 2002, p. 149-182. Traduzido de *Discourse strategies*, p. 130-152, por J. J. Gumperz, 1982, Cambridge: Cambridge University Press.

GUMPERZ, J. e COOK-GUMPERZ, J. Introduction: language and the communication of social identity. In: GUMPERZ, J. (org.). *Language and social identity*. New York: Cambridge, 1982. p. 1-21.

HALL, J. K. Differential teacher attention to student utterances: the construction of different opportunities for learning in the IRF. *Linguistics and Education*. 9(3), p. 287-311, 1998

HASSELBERG, J. Gemessene dialektbedingte Schulschwierigkeiten am Beispiel des Hessischen. In: AMMON, U., KNOOP, U., RADTKE, I. (Hrsg.). *Grundlagen einer dialektorientierten Sprachdidaktik; theoretische und empirische beiträge zu einem vernachlässigten Schulproblem*. Weinheim und Basel: Beltz, 1978. p. 256-266 (Pragmalinguistik Bd. 12).

_____. Die soziolinguistische Problematik der Schichtzuordnung von Dialektsprechern In: BESCH, W. et al. (Hrsg). *Dialektologie*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1983. p. 1468-1474 (HSK Handbücher, v. 12)

HAVE, P. ten. *Doing conversation analysis*. Londres: Sage, 1999. p. 3-98

HE, A. W. Co-constructing institucional identities: the case of student counselees. *Research on Language and Social Interaction*, Lawrence Erlbaum Associates, 28 (3), p. 213-231. 1995.

HESTER, S. Describing 'Deviance' in School: Recognizably Educational Psychological Problems. In: ANTAKI, C.; WIDDICOMBE, S. (orgs.). *Identities in talk*. Londres: Sage, 1998. p. 133-150.

JUNG, N. M. *Eventos de letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngüe (alemão/português)*. Campinas: Unicamp, 1997.

Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

_____. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KLEIMAN, A. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 267-302 (Letramento, Educação e Sociedade).

KREUTZ, L. Escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul: perspectiva histórica. In: MAUCH, C., VASCONCELLOS, N. *Os alemães no sul do Brasil*. Canoas: Ed. ULBRA, 1994. p. 149-163.

_____. Língua de referência na escola teuto-brasileira. In: DA CUNHA, J. L.; GÄRTNER, A. (orgs). *Imigração alemã no Rio Grande do Sul: história, linguagem e educação*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2003. p. 133-157.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J.P. (ed). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 1-26.

LONGARAY, E. A. *Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

LINKE, A. *Studienbuch linguistik – 4.*, Unveränderte Auflage. Tübingen: Niemayer, 2001. p. 293-323.

MAILER, V. C. de O. Por uma política para o alemão em Blumenau. In: V Brasilianischer Deutschlehrerkongress e II Deutschlehrerkongress des Mercosul, 2003, São Leopoldo. Anais. São Leopoldo. p. 113-120.

MASON, J. *Qualitative Researching*. London: Sage, 1996.

MCDERMOTT, R. P.; GOSPODINOFF, K. Social contexts for ethnic borders and school failure. In: TRUEBA, H. T.; GUTHRIE, G. O.; AU, K. H. (eds.). *Culture and bilingual classroom*. Rowley, MA: Newbury House, 1981. p. 212-230.

MCKINLAY, A; DUNNETT, A. How Gun-owners Accomplish Being Deadly Average. In: ANTAKI, C.; WIDDICOMBE, S. (orgs.). *Identities in talk*. Londres: Sage, 1998. p. 34-51.

MEHAN, H. The structure of classroom discourse. In: DIJK, T. van (org.). *Handbook of discourse analysis*. Londres: Academic Press, 1985. p. 119-131 (Vol. 3).

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de lingüística aplicada; a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.p. 63-109.

_____. P. da. Discursos de Identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 302-330 (Letramento, Educação e Sociedade).

PAOLETTI, I. Handling 'Incoherence' According to the Speaker's On-sight Categorization. In: ANTAKI, C.; WIDDICOMBE, S. (orgs.). *Identities in talk*. Londres: Sage, 1998. p. 171-190.

PHILIPS, S. U. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. Tradução de P. Fatur-Santos. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ P. M. (orgs.). *Sociolingüística Interacional*. 2. ed. ampliada. São Paulo: Loyola, 2002, p. 21-43. Traduzido de *Language in Society*, 5: 81-96, 1976.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica; linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 65-70

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ P. M. (orgs.). *Sociolingüística Interacional*. 2. ed. ampliada. São Paulo: Loyola, 2002.

SACKS, H. Lecture 6 – The MIR Membership Categorization Device In: SACKS, H. *Lectures on conversation: Volumes I and II*. Oxford: Basil Blackwell, 1992a. P. 40-48.

_____. Lecture 1 – Adjacency pairs: Scope of operation. In: SACKS, H. *Lectures on conversation: Volumes I and II*. Oxford: Basil Blackwell, 1992b. p. 521-532.

SACKS, H; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, v. 4, p. 361-382, 1974.

_____. The preference for self- correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, p. 361-382, 1977.

SCHEGLOFF, E. A. Discourse as na Interactional Achievement III: The Omnirelevance of Action. *Research on Language and Social Interaction*, Lawrence Erlbaum, 28 (3), p. 185-211, 1985.

_____. When others' initiate repair. *Applied Linguistics*, Oxford University Press, 21(2), p. 205-243, 2000.

SCHEGLOFF, E. A. et al. Conversation Analysis and Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistic*, 22, p. 3-31, 2002.

SCHULTZ, J.; FLORIO, S. E ERICKSON, F. Where is the floor?: Aspects of cultural organization of social relationships in communication at home and at school. In: GILMORE, P.; GLATTHORN, A. (eds.). *Ethnography and Education: Children In and Out of school*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1982.

SCHNEIDER, M. N.; UFLACKER, C. M. *Dialetos do Alemão e Atitudes Lingüísticas*. São Paulo, 22 a 24 abril 2004, 14º InPLA (Intercâmbio de Pesquisa em Lingüística Aplicada). Apresentação de trabalho em simpósio.

SEYFERTH, G. A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica. In: MAUCH, C., VASCONCELLOS, N. *Os alemães no sul do Brasil*. Canoas: Ed. ULBRA, 1994. p. 11-27.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986. (Série fundamentos).

TAKASU, F. *O “silêncio” na interação entre descendentes e não-descendentes na sala de aula de língua japonesa*. Campinas: Unicamp, 1999. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

WEGERA, K. P. Probleme des Dialektsprechers beim Erwerb der deutschen Standardsprache. In: BESCH, W. et al. (Hrsg). *Dialektologie* Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1983. p. 1474-1492 (HSK Handbücher, v. 12).

WIDDICOMBE, S. 'But You Don't Class Yourself': The Interactional Management of Category Membership and Nonmembership In: ANTAKI, C.; WIDDICOMBE, S. (orgs.). *Identities in talk*. Londres: Sage, 1998a. p. 52-70.

_____. Identity as an Analyst's and a Participant's Resource In: ANTAKI, C.; WIDDICOMBE, S. (orgs.). *Identities in talk*. Londres: Sage, 1998b. p. 191-206.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Tradução de T. T. da Silva. In: SILVA, T. T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72. Traduzido do original Concepts of identity and difference, extraído do livro Identity and difference, publicado por Sage Publications Ltd.

WOOFFITT, R.; CLARCK, C. Mobilizing Discourse and Social Identities in Knowledge Talk. In: ANTAKI, C.; WIDDICOMBE, S. (orgs.). *Identities in talk*. Londres: Sage, 1998. p. 107-120.

ANEXO A – Informações sobre o conhecimento prévio dos alunos

Aluno: _____ Turma: _____

1. Você tem conhecimento da Língua Alemã de casa? _____

2. Em caso afirmativo:

- () *Alemão foi o primeiro idioma que você aprendeu.*
- () *Português foi o primeiro idioma.*
- () *Você aprendeu português e alemão simultaneamente.*
- () *Outros.* _____

3. O seu uso do Alemão em casa consiste em:

- () *falar e compreender muitas ou todas as conversas do dia-a-dia*
- () *compreender quase tudo que é dito em casa, mas você não fala*
- () *conhecimento de algumas palavras ou expressões*
- () *Outros.* _____

4. Você sabe qual é a variedade de Alemão falada por você?

- () *Alemão padrão*
- () *Dialetal*
 - () *Hunrückisch*
 - () *Pommeranisch*
 - () *Outro. Qual?* _____

5. Você gostaria de fazer mais alguma observação sobre o que foi perguntado?

ANEXO B – Termo de consentimento entregue aos professores

TERMO DE CONSENTIMENTO EM PARTICIPAR DE PESQUISA.

Porto Alegre, 05 de abril de 2004.

Prezada(o) Colega,

Através deste documento, solicita-se sua participação num projeto de pesquisa que prevê geração de dados audiovisuais, registro de notas de campo e entrevistas. Os dados gerados servirão para um projeto de pesquisa de mestrado vinculado ao Programa do Pós-Graduação em Letras, área de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Este documento garante que sua identidade, bem como a dos outros participantes da pesquisa, será mantida em anonimato. Indique, para cada item abaixo, o seu consentimento de uso dos dados gerados em áudio e vídeo, utilizando sua rubrica. Somente os dados permitidos serão utilizados.

| | | | |
|--|-------------|-------------|------------|
| As gravações serão estudadas pelo pesquisador envolvido no projeto. | Áudio _____ | Vídeo _____ | Foto _____ |
| As gravações podem ser mostradas a pessoas envolvidas em outros projetos de pesquisa. | Áudio _____ | Vídeo _____ | Foto _____ |
| As gravações podem ser usadas em publicações científicas. | Áudio _____ | Vídeo _____ | Foto _____ |
| A transcrição escrita da interação pode ser mantida em arquivo à disposição de outros pesquisadores. | Áudio _____ | Vídeo _____ | Foto _____ |
| As gravações podem ser usadas por outros pesquisadores. | Áudio _____ | Vídeo _____ | Foto _____ |
| As gravações podem ser mostradas em salas de aula, para fins de estudo. | Áudio _____ | Vídeo _____ | Foto _____ |
| As gravações podem ser mostradas em apresentações públicas. | Áudio _____ | Vídeo _____ | Foto _____ |

Todas as informações sobre você serão mantidas confidenciais através do uso de pseudônimos. Além disso, os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa.

Responsável pela pesquisa: Cristina Marques Uflacker

Participante: _____

Assinatura: _____

ANEXO C – Termo de consentimento entregue aos alunos**TERMO DE CONSENTIMENTO EM PARTICIPAR DE PESQUISA.**

Porto Alegre, 05 de abril de 2004.

Prezado(a) Aluno(a),

Sou professora do NELE (Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão/UFRGS) e aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. Estou realizando uma pesquisa sobre a interação em sala de aula e, para isso, preciso gravar algumas aulas e realizar algumas entrevistas.

Solicito sua autorização para a realização das gravações em suas aulas de Língua Alemã. A coordenação do curso e a professora da turma estão de acordo com a realização da pesquisa. As gravações serão usadas somente para os fins de pesquisa científica pela autora do projeto (ou por outros pesquisadores interessados), e a pesquisa será divulgada apenas em publicações ou apresentações acadêmicas.

Este documento garante que sua identidade, bem como a dos outros participantes da pesquisa, será mantida em anonimato. Todas as informações sobre você serão mantidas confidenciais através do uso de pseudônimos. Além disso, os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa.

A sua participação é muito importante, pois você estará contribuindo para a produção de conhecimento. Agradeço desde já por sua atenção.

Atenciosamente,

Prof^a. Cristina Marques Uflacker

LI A DESCRIÇÃO ACIMA E DOU O MEU CONSENTIMENTO PARA A GRAVAÇÃO EM VÍDEO DA SALA DE AULA, BEM COMO AUTORIZO O USO DOS REGISTROS PARA PESQUISA CONFORME INDICADO ACIMA.

Participante: _____

Assinatura: _____

ANEXO D – Roteiro de perguntas de entrevista com os alunos

1. Tu aprendeste alemão em casa desde pequeno, é a tua língua materna? (ou conforme o caso, aprendeste desde pequeno português e alemão em casa, usando os dois idiomas no teu dia-a-dia?)
2. Até quantos anos falaste Alemão em casa? Falas ainda hoje? Usavas ou aprendeste Alemão na escola?
3. De que região és? Sabes qual é a variedade dialetal falada na tua família (caso o aluno não tenha respondido na ficha)?
4. O teu conhecimento facilita ou dificulta o aprendizado em sala de aula? Como te sentes?
5. Quando iniciaste o aprendizado formal da língua? Por quê?
6. Qual é o teu objetivo ao aprender a língua alemã padrão?
7. Qual é a tua profissão/formação profissional?
(para os alunos da graduação)
8. És aluno da Faculdade de Letras?

Em caso afirmativo:

9. O alemão é o primeiro idioma? Fazes Licenciatura ou Bacharelado?

Em caso negativo:

Qual é o teu curso?

ANEXO E –Roteiro de perguntas de entrevista com os professores

1. Tu percebes quando tens alunos com conhecimento de alemão de casa em sala de aula?
Como?
2. Como é o desempenho destes alunos?
3. Acreditas que o conhecimento prévio deles mais ajude ou atrapalhe? Tens alguma dificuldade de compreendê-los?
4. Como é o desempenho deles em relação aos demais alunos?
5. Os alunos falantes de uma variedade dialetal podem ser dispensados de cursar alguns níveis? Quais/quantos?
6. Na tua opinião, seria melhor se estes alunos estivessem em turmas distintas dos alunos não-falantes de dialetos?
7. Tu falas alemão de casa? Como foi a tua experiência como aluna de alemão?
8. Qual é a tua formação académica? (Letras/Licenciatura/Bacharelado/cursos extras no Brasil ou exterior)
9. Tu lembras se no teu curso foi falado/estudado algo sobre os alunos falantes de variedades dialetais do alemão e de como trabalhar com eles?
10. Há quanto tempo lecionas?

ANEXO F – Transcrições completas dos segmentos apresentados no Capítulo 4

Segmento 1 (Cap 0011 - filmagem 6, parte 1, 06.59-08.43)

1 **Ana:** das ve:rb, ist verstehen,
o verbo é entender

2 (0,4)

3 ♂: en[tender]

4 **Carla:** [enten]d[e:r

5 **Ana:** [ãhã]:,

6 (0,5)

7 **Ana:** sie verste↑↑?:::ht,
ela ? entende

8 (1,1)

9 **Carla:** ã::n:icht,
não

10 (0,3)

11 ♂: nicht,
não

12 (.)

13 ♀: ni[cht,
não

14 **Ana:** [ãhã]::,

15 (1,3)

16 **Ana:** ok,

17 (1,2)

18 **Ana:** agora eu posso dizer també↑::m,
(9,5)=(Ana escreve no quadro))

20 **Carla:** a:h,
(.)

22 **Carla:** aí::,
(0,5)

24 ♂: °kein°
não

25 (0,3)

26 **Carla:** bo:m, eu no-(.) no desespero >eu iria no nicht
°também°<hãhãhã[hã hã hã]hã] hã[hã hã]=

28 ♀: [hã[[hãhã]]

29 ♂: [[hãhã]]hã] [kein]

30 **Renata:** [kein]

31 **Carla:** =hã [°hã°][°°hã°°] hã hã =

32 ♂: [kein]

33 **Ana:** [kein,]

34 **Carla:** =[hã hã hã]

35 **Ana:** [kein, a gen]te se:mpre °que° fa:la de língua,
36 também tem que °botar° o: (0,4) kein.
37 (0,4)

38 **Ana:** t↑á?
39 (1,5)

40 **Ana:** haha n(H)o desespe:ro,=

41 **Carla:** = (po(H)de) [hahaha]

42 ♀: [hahaha]

43 ? : [hahaha]

44 (0,6)

45 **Carla:** se me entend↑e:rem, né,
46 (1,0)

47 **Ana:** tá, °tudo° clã:ro, isso aqui, para voc↑ês?
48 (1,8)

49 **Ana:** Ca:rla,

50 **Carla:** é::hehehe
51 (0,6)
52 **Ana:** Carla.[Eu sei] que tu tem uma intuição bo:a:,,=
53 **Carla:** [()]
54 **Ana:** =então vai pela tua intui[ç]ão,
55 **Rana:** [é:, va]i pelo s[om
56 **Ana:** [não]
57 te [deixa leva] por hã[hãhã por] o::s::,
58 **Carla:** [()] [hã hã]
59 (.)
60 **Carla:** .h na::o,
61 (.)
62 **Carla:** é::-eu tenho que ser que ne:m aquelas cria:anças, eu
63 preciso <dum, e,xer,cí:,cio> hehehe d(H)e
64 fi(H)xaç[ã]o hahaha
65 (0,4)
66 **Ana:** eu vou trazer um exercício m[as <Eu A:cho>] que =
67 **Carla:** [()]
68 **Ana:** =se-que se tu for pela tua intuiçã:o,=
69 **Carla:** =não, mas eu acho que eu vou pela intuição també:m,
70 **Ana:** tu vai acertar mais do que se tu ten[ta::]:r=
71 **Carla:** [é::]
72 **Ana:** teorizar muito dentro da tua cabeça,
73 (0,4)
74 **Carla:** é::: a intuição é que vai funcionar qu(H)e nem
75 e(H)la di[(H)sse que é pe[lo som] hã [hã
76 **Ana:** [mas eu vou trazer,] [quarta]feira eu
77 vou dar um exercício para vocês para vocês
78 é:::ã:::,
79 (.)
80 **Ana:** ts é:::,
81 (0,5)
82 **Ana:** um exercício para vocês exercitarem.
83 ♂: hã[hã hã ((falando com um colega)) ()]
84 **Carla:** [porque quando eu-quando eu me:] desespe:ro, e
85 não sei o quê que eu vou diz↑e:r, eu vou se:↑:mpre
86 no nicht, porque pelo menos eu sei, que alguma
87 coisa, eu estou fal↑ando,
88 **Rana:** (aquilo eu tava), eu não sa[bia se era> die das=
89 **Carla:** [(eu tô negando) alguma=
90 **Rana:** =eu botei TU]do da:s o que eu não sabia,
91 **Carla:** = coisa]
92 **Carla:** [[hahahaha[ha]]
93 ?: [[hahahaha[ha]]
94 ?: [[hahahaha[ha]]
95 ?: [[hahahaha[ha]]
96 ?: [[hahahaha[ha]]
97 **Ana:** [°a:i,] me:u de:u:°s .hh ã::: bom,

Segmento 2 (Cap 0013 - filmagem 6, parte 5, 03.46-04.50)

1 **Ana:** eles têm,- eles são meio fissura:do em: passar
2 ro:upa lá, >então eles com[pram<] aquelas coisas=
3 **Rana:** [h↑h]
4 **Ana:** =grandes [>que tu passa] assim-é::.=
5 **Rana:** [s↑é:::rio?]
6 **Rana:** = n↓o[:::]°s[sa:,°E Ai]nda que:[::, hein
7 **Ana:** [é::.] [↑ã:hã:::] [PElo menos em DU↑as

8 CA: sas que eu-QUE eu fui tinham um ferro norma:l e
9 essa calandra [>para passar rou]pa para=
10 Rana: [<°no::ssa, °>]
11 Rana: =pra passar< cami:sa,=
12 Rana: °° (de certo) °°
13 (0,5)
14 Ana: de tudo, de tudo,
15 Rana: imagina só fazer assim tssccchiii tá passadinho
16 (.)
17 ♂: como é que é o nome dessa, bügel?maschine,
18 (.)
19 Ana: bü:gelmaschine.
20 (0,5)
21 Adolfo: é ferro de passar roupa, °né, °
22 (0,4)
23 Rana: não é fe::rro, é aquelas má::quinas, que tem em
24 lavanderi:a,
25 (.)
26 Rana: aq-aquelas que (passam assim ó)=
27 Ana: =() bügeln, aí é:: só:: bügeln,
28 (0,6)
29 Ana: ferro de passar roupa.
30 (.)
31 Rana: entã::o::,
32 (0,3)
33 Rana: >como é que ↑é?<
34 ? : °° (só) °°
35 Ana: bü:geln,
36 (1,4)
37 Ana: t↑á:?
38 (.)
39 Carla: jah, mas como é que é ferro de passar?
40 Ana: b↑ü:geln
41 (.)
42 (Rana): °acab↑o::u de fal↑a:r, °
43 Carla: não.
44 (0,3)
45 Carla: (nós não usávamos bügeln)
46 (0,8)
47 Ana: como é que era?
48 (0,6)
49 Carla: hãh como é lá na nossa terra lá,
50 (0,8)
51 Carla: <°como é que se chama::va°>
52 Ana: n[em idéia.
53 Carla: [não é:] <°ferro de passa::r, °> não é bügeln.
54 (Rana): a::i, essa foi boa,
55 (0,3)
56 Carla: ((olhando para o lado)) [°eu não sei como é que
57 ↑é:, °]
58 ♀: [hahaha
59 ? : [hã:,
60 ♂: [hã] hã hã
61 Carla: ((olhando para Ana)) [não cons↑i]go me lembrar,
62 (1,1)
63 Carla: nã:o é: [bü:geln),]
64 Ana: [nÃO]sei,
65 (0,4)
66 ? : °°bügelmas[chine°°,]
67 Ana: [TU s↑a?]be Thomas?

68 (0,5)
69 **Thomas:** >eu tô tenta:ndo lembrar,<
70 **Rana:** ã::
71 (0,3)
72 **Rana:** pensei que era begeln
73 (.)
74 **Rana:** °(o nome)°
75 (0,3)
76 (♂) begeln,
77 (0,3)
78 **Ana:** t↑↑á:?
79 (.)
80 **Ana:** bom. então isso é a bü:gelmaschine.

Segmento 3 (Avseq05 - filmagem 1, parte 5, 03.29-04.32)

1 **Ana:** was ist gebu?:rtso:rt,
o que é geburtsort?
2 (0,6)
3 **Leopoldo:** ((olhando para Ana))(,)
4 (0,4)
5 **Thomas:** ((olhando para Ana))°luga:r de nascime:nto° °()°
6 ((Leopoldo olha para Thomas, que continua olhando
7 para Ana))
8 (.)
9 **Ana:** wo bist du: geb↑o:ren,
onde tu nasceste?
10 (0,8) = ((todos os participantes do grupo olham
11 para Ana))
12 ♂: ()
13 **Ana:** wo: bist du gebo:ren? ♀: (terceira)
14 onde tu nasceste?
15 (1,2)
16 **Carla:** a: cida:de,
17 (0,3)
18 **Ana:** ge[na:u,]
isso mesmo.
19 **Carla:** [a: ci]da:de,
20 **Ana:** gena:u
isso mesmo.
21 (.)
22 **Ana:** wo bist du gebo:ren?
Onde tu nasceste?
23 (.)
24 **Leopoldo:** ()a cida:de,
25 (0,3)
26 **Ana:** gebu:rtso:rt, (.) é o loca:l, (.) de nascime:nto,
27 **Leopoldo:** (que é pra usa:r)
28 **Carla:** (a:h tá:, eu é que não sabi:a,)
29 **(Milena):** was ist la:nd,
O que é land?
30 (.)
31 **Carla:** la:nd é::: paí:s.
32 (0,3)
33 **Carla:** ((olhando para Ana)) i:sso?
34 **Ana:** aha:, aha:, é isso aí, tá.
35 (.)
36 **Ana:** o:rt (.) é loca:l, a gente pode dizer um esta:do ou

37 um paí:s,
38 (0,7)
39 **Ana:** la:nd é só: paí:s tá,
40 **Carla:** vamos lá
41 **Celso:** () **Milena:** ((olhando para
42 (1,6) = ((Carla olha Leopoldo)):a:l
43 sorrindo para Celso)) t é idade,
44 (1,2)
45 **Carla:** a::::h ha há **Leopoldo:** °°()°°
46 (0,5)
47 **Milena:** ((olhando para Carla)) a:lt, é:: ida:de?=
48 **Carla:** =((olhando para Milena)) ahn?
49 **Milena:** ((olhando para Carla)) a:lt.
50 (.)
51 **Milena:** ((olhando para Carla)) ida[:de?]
52 **Carla** ((olhando para Milena)) [a:lt,] si:m,((Milena
53 começa a escrever))
54 (1,4) = ((Carla olha para quadro))
55 **Carla:** ((olhando para Milena que está escrevendo e não
56 olha para Carla))) wie a:lt bist du:?
quantos anos tu tens?
57 (1,5) = ((Carla olha para Milena e se volta para
58 Luana que está à sua direita. Milena acena a cabeça
59 afirmativamente))
60 **Carla:** ((olhando para Luana)) wie alt ()
quantos anos ()
61 (0,6)
62 **Luana:** ((olhando para Carla)) a primeira é o:::
63 (.)
64 **Luana:** ((olhando para Carla e apontando o dedo indicador
65 para o quadro)) a primeira é o a:no que ele nasceu?
66 **Carla:** °°()°° ((olhando para o quadro))
67 **Carla:** o a:no o qua:l ela nasce:u () ((Luana,
68 Thomas e Celso acompanham a conversa com os olhos e
69 a postura do corpo, ora voltando-se para Carla, ora
70 para o quadro))

Segmento 4 (Cap 0006 - filmagem 4, parte 1, 08.58-09.23)

1 **Júlia:** chi(H)q(H)eu hã[hãhã
2 **Ana:** [aha mu↑i]to,(,) ch↑ique,
3 (0,3)
4 **Ana:** ok.
5 (0,4)
6 **Ana:** agora de novo,
7 (0,4)
8 **Ana:** vamos colocar a ter<minação:> da::-do art↑igo,
9 (0,5)
10 **Rana:** tolles,
legal
11 (0,5)
12 **Ana:** tolles
legal
13 (0,3)
14 **Rana:** tolles.=
legal
15 **Ana:** =°gu:t°, tolles was, | **Leopoldo:** ((para Carla))
16 ()

| | | | | |
|----|---------------|----------------------------------|------------------|--|
| 17 | | bom, legal o que (0,4) | | (1,6) |
| 18 | Rana: | bett. | | (0,9)=((Leopoldo |
| 19 | | cama | | aproxima de |
| 20 | Ana: | tolles bett. | | Carla)) |
| 21 | | cama legal | | |
| 22 | | (0,3) | | |
| 23 | Ana: | >aha:<, (0,4) | Leopoldo: | °°°()°°° (0,5) |
| 24 | Ana: | Celso, | | |
| 25 | Celso: | tenho o artigo (0,6) | Carla: | °não° <u>tem</u> artigo, (.) |
| 26 | Ana: | tem o artigo, Elton | Carla: | tem o () possessivo |
| 27 | Elton: | vai um <u>e</u> °(aí)°, (0,9) | Lourenço: | ((para Carla)) °°lustig,°° lustiges,°° alegre, alegre |
| 28 | Ana: | nã:o, (.) | | |
| 29 | Ana: | aí é <u>e</u> , (.) | Carla: | lus,ti,ges, alegre |
| 30 | | (.) | | |
| 31 | Ana: | <u>da</u> [:s, vai um] é:sse,= | | |
| 32 | Elton: | [>não,não,não,<] | | |
| 33 | Elton: | =mas não te:m::::,= | | |
| 34 | Ana: | =vai um <u>ezi</u> :nho, | | |
| 35 | Ana: | é:.= | | |
| 36 | Elton: | =uma ligação, | | |

Segmento 5 (Cap 0019 - filmagem 1, parte 2, 04.11-04.52)

| | | |
|----|-----------------|---|
| 1 | Liliane: | j↑a: sim (0,3) |
| 2 | | |
| 3 | Liliane: | da:s <u>finde</u> , ich gut, ((aqui a professora repete a frase anterior lida por Leomar)) esse eu acho bom (0,7) |
| 4 | | |
| 5 | | |
| 6 | Liliane: | ok (1,4) |
| 7 | | |
| 8 | Liliane: | bi:tte: >Janáina< |
| 9 | Janáina: | ah:: das finde ich auch <u>gut</u> , sagt <u>Salih</u> , (aber deutsch i:st, eu também acho bom, diz Salih, mas alemão é (1,3)= ((para e olha para a Liliane)) |
| 10 | Janáina: | wie sa[gt como se diz |
| 11 | | |
| 12 | Liliane: | [sch]wie:rig difícil |
| 13 | Janáina: | schwie:rig difícil (.) |
| 14 | Liliane: | schwie:rig difícil |
| 15 | Janáina: | schwie:rig difícil (0,6) |
| 16 | | |
| 17 | | |
| 18 | | |

19 **Liliane:** o↓k, was ist schwie:rig?
ok, o que é schwierig?

20 **(Pedro):** °difícil°

21 (.)

22 **Liliane:** ja:,
sim

23 (0,3)

24 **Janaína:** a::[:h ((aponta com a caneta para Liliane))

25 **Liliane:** [di]fí(H)c(H)i- ha[hahahaha]=

26 **(?):** [°°difícil°°]

27 **Liliane:** =há t(H)u(H)[s(H)a(H)]

28 **Janaína:** [ah:::,]

29 (0,3)= ((Pedro olha sorrindo para Janaína))

30 **Janaína:** schwe::r, ha[haha]
difícil

31 **?:** [hahaha]

32 **?:** [hahaha]

33 **Leomar:** ([schwer]) ((olhando para Janaína e

34 sorrindo))
difícil

35 **Liliane:** schwe:r ja, .hh hahahaha ((Analice olha sorrindo

36 difícil, sim para Janaína)

37 (0,4)

38 **Liliane:** tu sa[::be

39 **Janaína:** [hahaha]haha

40 (0,7)

41 **Liliane:** ok

42 (1,7)

43 **Liliane:** a:, das finde ich auch gut ja sagt Salih
eu também acho bom, diz Salih

44 (.)

45 **Liliane:** aber deu:tsch ist schwierig
mas alemão é difícil

46 (.)

47 **Janaína:** schwerig ha[haha]
difícil

48 **Liliane:** [und da]nn, Pedro,
e então, Pedro,

Segmento 6 (Cap 0020 - filmagem 1, parte 3, 00.41-01.30)

1 **Liliane:** que va:i de ô:nibus metrô: o::u: (0,4) tá de-de-de:

2 (1,5) trensurb [para] a gente saber °e° avisar os

3 monitores =

4 **Janaína:** [atchin] ((espirrando))

5 **Liliane:** =lá quantas pessoas vão estar lá nesse dia.

6 (0,3)

7 **Liliane:** tá, mesmo que vocês não vão de ônibus então

8 coloquem ali (0,4) ao lado.

9 (1,2)

10 **Liliane:** eu vou deixar vocês darem uma olhada e

11 depois recolho [()] material itinerante

12 ♂: [(...)]

13 ()

14 ♂: () ((Clodoaldo sai do seu

15 lugar e se dirige para

16 falar com a "turma da

17 frente"))

18 **Liliane:** primeiro tu vai fazer as
 19 anotações () do que tu
 20 quer também
 21 **Liliane:** depois o telefone, depois ((Clodoaldo fala com
 22 tu vai mandar uma carta Analice que aponta para
 23 para o jornal Leomar, indicando que
 24 fará a atividade com
 25 ele))
 26 **Liliane:** depois tu passa o teu ((Então ele fala com
 27 telefone, aí ela vai Pedro que aponta para
 28 Janaína))
 29 ()
 30 **Liliane:** tu tem que falar por
 31 telefone
 32 **Liliane:** gente, assim ó ((Clodoaldo volta para o
 33 lugar onde estava sentado
 34 no canto na parte de trás
 35 da sala))
 36 **Liliane:** vocês anotam, vocês
 37 querem vender, né lá uma
 38 geladeira, daí vocês
 39 anotam, né
 40 o que que a gente tem que
 41 anotar, notizen
 42 alter, preis⁶⁰

Segmento 7 (Cap 0014 - filmagem 3, parte 1, 02.39-04.42)

1 **Mila:** u:nd du M↑a:rcos, w↑as h↑ast du gema:cht, >a:uch ein<
 2 bisschen länger geschla?:fen?
 e tu Marcos, o que fizeste, também dormiste um pouco
 mais?
 3 (0,8)
 4 **Marcos:** j↑a:, e:in bi:sschen a:,be:r,
 sim, um pouco, mas
 5 (.)
 6 wi:r ha:ben e:ine::, (0,8) geme:inschafttag
 nós tivemos um dia comunitário
 7 (0,4)
 8 **Mila:** ähã:, [ähã:,]
 9 **Marcos:** [°jɑ:,,°] sind wir we::ggangen <e:ine:n,> (0,5)
 10 ein Pl↑a:tz,
 nós saímos para um lugar
 11 (0,4)
 12 **Mila:** m[h:m]
 13 **Marcos:** [a:uf] dem La:nd
 no campo
 14 (0,3)
 15 **Marcos:** ein sítio(ich weiß es [nicht, wie] man dass[agt,])
 um sítio (eu não sei como se diz)
 16 **Mila:** [°°ähã:m°°] [ah]ã:n
 17 (.)
 18 **Marcos:** und dort wa::[ren,] wi::r das war sehr schön dass E:s =
 e lá estávamos nós, estava muito bonito porque
 19 **Mila:** [ã:hã:,]
 20 **Marcos:** =regn↑e:t, ha:t

⁶⁰ Anotações, idade, preço

- 21 choveu
 (.)
 22 **Marcos:** dann wollten wir zus↑a:mmnen, i[:ch fin]de das =
 então nós queríamos ficar juntos e eu acho isso
 23 **Mila:** [mh:m,]
 24 **Marcos:** = se[:hr °schön,°]
 muito bonito
 25 **Mila:** [m::, ähã:,] ah[ã:,]
 26 **Marcos:** [()]
 27 **Mila:** [°(und)° A:ber]
 28 wA:r es <schö::n>
 e, mas estava muito bonito
 (0,7)
 29 **Mila:** o::bwohl e:s so: sta:rk ge:re:gnet (.) [°hat°.]
 apesar de ter chovido tanto
 30 **Marcos:** [ja:]:[::,]
 sim
 31 **Mila:** [j]↑a[:?]
 sim
 32 **Marcos:** [j]a:,
 33 ha:- ((rindo)) ne(H)in, wir wo:llten do:rt,=
 sim, não, lá nós queríamos
 34 (= ())?=
 35 **(Mila):** = <ja::,> dann haben wir,
 36 **Marcos:** sim, então nós
 37 **Marcos:** ein-e:: bisschen (.) dann hätten wir au:ch:(gut
 38 erle:ben,) und haben wir ein bisschen gebe:ten und [so
 39 weiter]
 um pouco então nós também poderíamos aproveitar bem e
 rezamos um pouco e outras coisas
 40 **Mila:** [ã:hã:, w?ar] die gruppe groß?
 o grupo era grande?
 (0,5)
 41 **Marcos:** ja:, ich wor mit den l↑euten, die mit mir wohnen
 sim, eu estava com as pessoas que moram comigo
 42 wir sind zu [sech]
 nós somos em seis
 43 **Mila:** [ähã:,] ach so:,
 ah bom
 44 **Marcos:** wohnen wir in einem haus
 moramos em uma casa
 45 **Mila:** =ähã:,
 (0,4)
 46 **Mila:** a:ch so:, die ga:nze gruppe ist a::ufs l↑a:nd
 47 °g↑ef↑ahren?°°=
 ah bom, todo o grupo foi para o campo?
 48 **Marcos:** =j↑a:, j↑a:, ([)]
 sim, sim
 49 **Mila:** [BA:UERNH↓O:F,]
 sítio
 (0,4)
 50 **Mila:** ba:uernhof °sa:gt ma[:n°,]
 se diz sítio
 51 **Marcos:** [j]a:,
 sim
 (0,4)
 52 **Mila:** [e:s] ist ke:ine fa::rm ja:,
 não é fazenda
 53 **Marcos:** [()-]
 (0,3)

- 59 **Mila:** a:ber ein ba:uernhof,
mas um sítio
- 60 **Marcos:** ja:, da:nn w↑o:ren wir do:rt,
sim, então ficamos lá
- 61 (.)
- 62 **Marcos:** w↑a::ren wir do:rt,
ficamos lá
- 63 **Mila:** den g↑a::nzen T↑ag,
o dia todo
- 64 (0,3)
- 65 **Marcos:** ne:in. >bis zum dre:i,< uhr dann haben wir me:sse=
não, até às três horas e então tivemos uma missa
- 66 **Mila:** =<ã[hã:,>]
- 67 **Marcos:** [ge]habt. we:il es Co:rpus Chr↑ist w↑↑ar,
porque era Corpus Christi
- 68 (0,4)
- 69 **Mila:** <ãhã:,>=
- 70 **Marcos:** = u:n,d da:na:ch, ha:ben wir >ein bi:sschen,<
71 (gel↑e:rnt) und a:bends ha:ben wir ein- (0,3) ka:rte.
e depois disso, estudamos um pouco e jogamos cartas à
noite
- 72 (0,8) = ((Marcos olha para Mila e gesticula com as mãos
73 como se estivesse distribuindo cartas))
- 74 **Marcos:** ((gesticulando com as mãos como se estivesse
75 distribuindo cartas)) k↑a::rt (ge)sp↓ielt °o°der.
jogar cartas ou
- 76 (0,5)
- 77 **Mila:** ka:↑rten ges[pi:elt,]
jogaram cartas
- 78 **Marcos:** [ka::]r[te.ja::,]
cartas, sim
- 79 **Mila:** [>ãhã:,ã]hã:,<=
- 80 **Marcos:** =und wa:ren >wir in ein a::n<dere gru:ppe,
e nós estivemos em um outro grupop
- 81 (.)
- 82 **Mila:** mh:m,=
- 83 **Marcos:** = wo i:ch in- ã::: (0,8) verga:ngen ja::hr, habe mit
84 sie gewo:hnen, jetzt bi:n ich in AN::dere gru:ppe,
onde eu morei no ano passado, agora estou em um outro
grupo
- 85 (.)
- 86 **Marcos:** wo:llen wir zusa:mmen da,
nós queríamos ficar juntos lá
- 87 (0,3)
- 88 **Mila:** ã:[hã:,]
- 89 **Marcos:** [ha:]ben wir ein bisschen etwas we::in getru:nken,
90 und haben wir [().]
tomamos um pouco de vinho e
- 91 **Mila:** [↑↑(H)A] (H)HA,
92 (0,3)
- 93 **Mila:** °und° <KA::rten ge:spi:elt,>
e jogaram cartas
- 94 (0,3)
- 95 **Marcos:** quentã::o
- 96 (.)
- 97 **Marcos:** quent[ão:]
- 98 **Mila:** [O:::]::, <glü:h,we:in,>
quentão
- 99 (.)
- 100 **Mila:** glü:hwe:in, [°heißt es,°]

- 101 **Marcos:** se chama quentão
 [(glü:hwe]in,) j↑a
 sim, quentão
- 102 (0,3)
- 103 **Mila:** wie gu:t bei dem wetter ()
 boa pedida para o tempo

Segmento 8 (Cap 0001 - filmagem 1, parte 2, 01.57-02.26)

- 1 **Mila:** was zu ↑e:rzählen, oder n↑ichts,
 tens algo a contar ou não
- 2 (.)
- 3 **Mila:** >°(du)°brauchst< ni:chts zu erzä::hle:n, [>°wenn
 4 nichts°< =
 tu não precisas contar nada, se não
- 5 **Maurício:** [me:ine wo:Che:,]
 minha semana
- 6 **Mila:** =passI]Ert,
 aconteceu
- 7 (.)
- 8 **Maurício:** hahaha meine wo:che wa:r, ã::n, >wie immer,<
 minha semana foi como sempre
- 9 (0,4)
- 10 **Mila:** ã[hã:,
- 11 **Maurício:** [ni]cht ne:u, frü::h aufgestAnden,
 nada novo, levantei cedo
- 12 (0,3)
- 13 **Mila:** ãhã:,
- 14 (.)
- 15 **Maurício:** arbe:iten, °f[ern-°] (.) fernse:hen,
 trabalhar, ver televisão
- 16 **Mila:** [(ua:u,)]
- 17 **Mila:** ã[hã:,]
- 18 **Maurício:** [o:]der auf f?ern-,
 ou auf como? Fern como?
- 19 (0,5)
- 20 **Mila:** ferng↑e[:sehen, gear]b↑e:itet, früh
- 21 aufgest↑a:nde:n,=
 viu televisão, trabalhou, levantou cedo
- 22 **Maurício:** [°fernge:shen,°]
 vi televisão
- 23 **Mila:** =°ãhã:,°
- 24 (0,7)
- 25 **Mila:** v↑i:el stud↑i:ert?
 estudou muito
- 26 (0,6)
- 27 **Maurício:** (a::: na:::)
 (0,5) = ((Maurício faz que não com a cabeça))
- 28 hahahahaha
- 29 **Maurício:** nur da[s notwendigste ha]ha.hh ãhã, sowie nötig
- 30 **Mila:** j↑a:,
 apenas o essencial, apenas o necessário
- 31 **Maurício:** [°nur ein bisschen° ha]
 um pouco apenas
- 32 (0,3)
- 33 **Mila:** gu:t.
 bem

14 **Marcos:** [ja] [also du
 15 kei]n angst habe we[il (viel haben)]
 sim, tu não tens medo porque (muitos têm)
 16 **Mila:** [>aha-aha,<]
 17 (.)
 18 **Marcos:** nein. k[↑]annst s[↑]agen w[↑]as du willst
 não. tu podes dizer o que queres
 19 **Mila:** ah[↑]a, genau du hast recht ja.
 aha, isso mesmo, tu tens razão
 20 (1,3)=(Mila olha para o livro e depois para o
 21 restante da turma)
 22 **Mila:** ok noch was?
 ok mais alguma coisa?

Segmento 11 (Cap 0015 - filmagem 3, parte 3, 00.36-01.48)

1 **Mila:** hast du schon mal systema↑::tisch, deutsch
 2 gele↑::rnt,
 tu já tinhas aprendido alemão sistematicamente
 3 **Marcos:** nein,
 não
 4 (0,8)
 5 **Marcos:** <i:ch->
 eu
 6 (1,0)
 7 **Marcos:** ich ha:be nur eine übersetzung gemacht
 eu só fiz uma tradução
 8 (1,0)
 9 **Marcos:** <u:nd,> (.) und,
 e, e
 10 (0,3)
 11 **Mila:** nie in-, nie deinem Leben hattest du:: (0,5)
 12 vor[her
 nunca, nunca na tua vida aprendeste alemão antes
 13 **Marcos:** [nU]:r, nu:r alleine,
 apenas, apenas sozinho
 14 (0,6)
 15 **Mila:** ä[hã:,
 16 **Marcos:** [ich] habe zu le:sen <u:n::d:,>
 eu lia e
 17 **Mila:** uau, dann hast du was g↑u::tes geschrieben, °ja,°
 uau, então escreveste muito bem, sim
 18 (0,6)
 19 **Mila:** sehr sehr g[↓]ut. du kannst dich sehr gut a:usdrücken
 20 ja,
 muito, muito bom. tu consegues te expressar bem
 21 (0,3)
 22 **Mila:** und das ist für dich wichtig wie ich schon dir mal
 23 ges↑agt ha:be, das ist für dich das wichtigste im
 24 mo:m[↓]ent,
 e isso é importante para ti, como eu já havia te
 dito, isso é o mais importante para ti no momento
 25 (0,5)
 26 **Mila:** j[↑]a?
 sim
 27 (.)
 28 **Mila:** du ka:nnst (verste:hen) du kannst dich ganz schön
 29 a:usdrücken °ja,°

- tu conseques (entender), tu conseques te expressar muito bem
- 30 (.)
- 31 **Mila:** also da::s ist jetzt eine:-eine das spi:elt im
- 32 mo:ment eine () ro::lle ja,
e isso em um papel importante neste momento
- 33 (0,4)
- 34 **Marcos:** j↑a, >aber das ist auch.<
sim, mas isso também é
- 35 (0,3)
- 36 **Marcos:** das ist °sehr° schön. da::ss °°ich,°° dass (0,4)
- 37 weil ich spreche auch-a::: oft so.
também é muito bom que eu, porque eu também falo assim frequentemente
- 38 (.)
- 39 **Mila:** m[h:m,]
- 40 **Marcos:** [hi]er.=
aqui
- 41 **Mila:** =m[h: m,]
- 42 **Marcos:** [°ja,°]und das <i:st,> ich muss d::as hier(0,7)
- 43 <i:ch> habe jetzt <ke:ine:> keine angst mit der
- 44 schreiben.
sim, e isso, eu tenho que aqui, agora eu também não tenho medo de escrever
- 45 **Mila:** mh:m, m[h:m,]
- 46 **Marcos:** [das ist] das ist schön °°a:m::°°
- 47 schR↑↑Eibe, ↑↑ich k↑↑ann, d↑↑ann (↑↑ich) sch↑↑aue,
isso é, isso é bom na escrita, então eu posso, eu vejo
- 48 (.)
- 49 **Mila:** mhm,
- 50 **Marcos:** °°(was nicht richtig ist)°° ()
(o que não está certo)
- 51 **Mila:** j↑a, j↑a,
sim, sim
- 52 **Marcos:** °ga:nz schö:n,°
bem legal
- 53 (0,3)
- 54 **Mila:** so fängt man an, ja, wenn noch nie:: geschreiben,
- 55 also >vorher nicht geschrieben< h↑ast ja,
assim se começa, se tu nunca se escreve, quando nunca se escreveu antes
- 56 **Marcos:** m::,
- 57 **Mila:** man muss irgendwie ANfangen,
deve-se começar de alguma maneira
- 58 (0,3)
- 59 **Mila:** °das ist gut,°
isso é bom