

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

JAKELINE APARECIDA SEMECHECHEM

**LETRAMENTO E IDENTIDADES SOCIAIS EM UM MUNICÍPIO
MULTILÍNGUE NO PARANÁ**

MARINGÁ-PR

2010

JAKELINE APARECIDA SEMECHECHEM

**LETRAMENTO E IDENTIDADES SOCIAIS EM UM MUNICÍPIO
MULTILÍNGUE NO PARANÁ**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neiva Maria Jung

MARINGÁ

2010

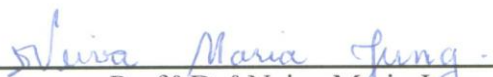
JAKELINE APARECIDA SEMECHECHEM

**LETRAMENTO E IDENTIDADES SOCIAIS EM UM MUNICÍPIO
MULTILÍNGUE NO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovado em **30 de setembro de 2010**.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Neiva Maria Jung
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof.^a Dr.^a Ana Maria Stahl Zilles
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos/São Leopoldo–RS

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

S4711 Semechechem, Jakeline Aparecida
Letramento e identidades sociais em um município
multilíngue no Paraná / Jakeline Aparecida Semechechem. --
Maringá, 2010.
184 f. : il. color., figs., tabs., retrs.

Orientador : Prof.^a Dr.^a Neiva Maria Jung.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá,
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-
Graduação em Letras, 2010.

1. Letramento - Contexto multilíngue - Identidade. 2.
Letramento - Grupos étnicos - Paraná. 3. Letramento - Fala-em-
interação. I. Jung, Neiva Maria, orient. II. Universidade
Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e
Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 21.ed.418.0014

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram para a realização deste estudo. Assim, agradeço especialmente:

- À Prof.^a Dr.^a Neiva Maria Jung, pela acolhida, pela orientação, pelas interlocuções valiosas; pela paciência e compreensão; por ouvir minhas várias elucubrações; por seu olhar “culturalmente sensível” e principalmente por seu trabalho de pesquisa propulsor deste estudo.

- Ao Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo e a Prof.^a Dr.^a Ana Stahl Zilles, por terem aceitado fazer parte da banca examinadora deste estudo e principalmente pela leitura da extensa e abrangente versão deste relatório no exame de qualificação, por suas sugestões e contribuições.

- Ao Programa de Pós-graduação em Letras (UEM); em especial, aos professores pelos ensinamentos; aos colegas pelas interlocuções; e as secretárias pela presteza.

- Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq), pela bolsa de estudos, por meio da qual foram possíveis as “vivências” em São Josafat por três meses e meio com dedicação exclusiva à pesquisa.

- À prefeitura do municipal de São Josafat, por ter prontamente aceitado o trabalho e se colocado a disposição.

- Ao Núcleo Regional de Educação, por autorizar a realização deste estudo nos Colégios Estaduais de São Josafat.

- De modo especial ao Colégio Estadual Prudente de Moraes, *locus* deste estudo, pela disponibilidade desde o início em receber a pesquisa e em me receber.

- Aos professores e aos alunos da 5.^a série J do Ensino Fundamental e da 3.^a série K do Ensino Médio, por terem permitido serem observados e filmados. Por terem aceitado participar dessa empreitada “diferente”.

- Aos pais, irmãos, tios e vizinhos de muitos desses alunos, por terem participado deste estudo, me recebido em suas casas e pela preocupação de não me deixarem ir sozinha no trajeto de volta para casa.

- De modo particular, a algumas professoras e funcionárias do Colégio, cujo nome não posso citar, mas que me acalentaram, mesmo sem saber, nas fases mais “difíceis” da geração de dados deste estudo.

- Ao André e à professora Marisa (pseudônimos), pelo “socorro” nas traduções de ucraniano durante a geração de dados.

- Ao Colégio Estadual Pedra Branca na zona rural, pela disponibilidade em receber minha visita e pela receptividade.

- Ao Colégio Estadual Pedro Álvares, em especial a professora do Curso de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) e aos alunos, por permitirem que eu participasse das aulas de língua ucraniana e pelos ensinamentos.

- À Secretaria Municipal da Educação, pela cordialidade em me atender sempre, pelas informações, pela autorização para que eu utilizasse o transporte escolar quando necessário.

- Às paróquias das igrejas, pelas informações...Às catequistas, por terem aceitado que eu assistisse suas aulas de catequese.

- À Escolinha Paroquial, à coordenação e à professora, por terem permitido que eu participasse das aulas de ucraniano; aos meus pequenos colegas do nível III, que prontamente guardavam o meu lugar e me auxiliavam nas tarefas.

- Ao Instituto das Catequistas e ao museu ucraniano, pela disponibilidade e acesso a materiais; à tipografia ucraniana, pela concessão de exemplares de materiais.

- A todos em São Josafat que participaram desta pesquisa, respondendo questionários; concedendo entrevistas, sendo filmados, enfim observados, embora nem todos façam parte deste relatório de dissertação.

De modo particular também agradeço:

- À Marcela, pelas interlocuções, por abrir as “portas” da extensão universitária no município para o meu trabalho, por ter “me socorrido” com sua câmera em um momento de problemas técnicos na geração de dados audiovisuais e pelas oportunidades acadêmicas que me proporcionou.

- À Adelina Zielinski e família, por me acolher sempre nas “paradas” que preciso fazer para as viagens à casa de meus familiares.

- À Zenilda Pires, por ter me recebido em sua casa na volta para Maringá, depois da geração de dados deste estudo.

- À Jaqueline Rodrigues, pela acolhida e presteza em São Paulo.

- À Lorena, pela amizade, companheirismo e pelas interlocuções; à Maria Amélia, pelo “abstract” e atenção dispensada.

- À Prof.^a Raquel Cristina Mendes de Carvalho, minha orientadora da graduação, por ter me apresentado os estudos sobre interação;

- Aos professores que tive, aos meus alunos e colegas do percurso como educadora, “por me ensinarem sempre”.

Enfim, agradeço especialmente aos meus familiares:

- Aos meus pais, pelo apoio e compreensão sempre; aos meus irmãos e ao meu sobrinho.

- À minha irmã, pelo apoio incondicional, pelas orações, pelas interlocuções teóricas e práticas, pela amizade, pelas ajudas nas “mudanças” e em especial para São Josafat.

- À minha mãe, também pelo apoio incondicional, por dar credibilidade sempre a todas as minhas idéias, por ter feito sempre o possível e o impossível para me ajudar a concretizá-las...

- A Deus e a Nossa Senhora das Graças, por tudo.

RESUMO

Este trabalho relata um estudo qualitativo-interpretativo de cunho etnográfico que procurou investigar que identidades ou categorias eram tornadas relevantes e de que modo os participantes da fala-em-interação se orientavam para elas em eventos de letramento na Escola Prudente de Moraes, inserida em um município multilíngue, localizado no sudeste do Paraná. Para isso, foram gravadas 18 horas de aulas em áudio e vídeo em uma 3.^a série do Ensino Médio e transcritos os segmentos selecionados. Também foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com os alunos e os professores. Para uma compreensão além da fala-em-interação situada, foram gerados dados na comunidade com base nos procedimentos da etnografia, como entrevistas, questionários e observações com notas de campo. Os pressupostos teóricos que subsidiaram a análise dos dados são as proposições dos Novos Estudos de Letramento (NLS), concebendo letramento como prática social, os procedimentos analítico-metodológicos sobre fala-em-interação da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) e da Sociolinguística Interacional (SI) e conceitos de identidade da Etnometodologia e da Análise de Pertencimento a Grupos Sociais (MCA). Em termos de resultados, a análise dos dados de fala-em-interação revelou que, na sequencialidade da fala-em-interação, além do pertencimento aos grupos sociais de professor e aluno, outras identidades sociais foram tornadas relevantes, como a identidade étnica, a identidade rural e a identidade religiosa. Algumas dessas identidades foram assumidas, como a identidade étnica alemã e ucraniana, bem como a católica, e outras rejeitadas, como a identidade evangélica e a identidade rural, assumida somente quando legitimada pela professora que se inclui como membro dessa categoria. Em termos de letramento, esses dados evidenciaram que essas identidades sociais interferem na participação daqueles que pertencem a essas categorias e na configuração dos eventos de letramento. Na relação com a comunidade, esses dados da escola apontam para processos identitários e conflitos presentes no município de São Josafat, um contexto multilíngue minoritarizado no qual as relações não são homogêneas, mas há identidades mais legitimadas, conforme os valores locais e as relações entre os diferentes grupos étnicos, sociais e religiosos. A comunidade encontra-se em um momento de transição, a reconfiguração populacional, as novas religiões e a orientação para o urbano, em uma comunidade predominantemente rural, contribuem para conflitos identitários nesse município.

Palavras-chave: identidades sociais; eventos de letramento; contexto multilíngue.

ABSTRACT

This paper reports a qualitative-interpretive ethnographic research method which investigated what kind of identities would be relevant in talk-interaction during literacy events, at Prudente de Moraes School, inside a multilingual contextualized town, in Southeast of Paraná State. To support this work, on 3th level of Secondary Education Class, 18 hours of lectures were recorded on audio and video and was made transcription of recorded material. Questionnaires and interviews were filled by those students and teachers. In order to improve the comprehension besides situated talk-in-interaction, researcher's field work notes were incorporated to this work, participant observation, as well interviews and questionnaires were similarly applied to the community. These methods were all of them based on Data Collection methods of Ethnographic Methodology skills. Theoretical background that based the data analysis was: New Literacy Studies (NLS), with its socio-cultural approach, Ethnomethodological Conversation Analysis with their Methodological-Analytic Procedures (ECA) and Interactional Sociolinguistics (IS) as well Ethnomethodological Concepts of Identity and also Membership Categorization Analysis, (MCA). About results, talk-interaction data analysis showed on sequentiality talk-interaction, beyond the membership categorizations as teacher, as student and other kind of social identities, revealed other identities roles such as ethnic identity, ruralist identity and religious identity. Some of those identity roles were assumed such as the Germanic identity, Ukrainian identity and Catholic identity. By the other side, some of identity roles were rejected likewise the evangelical religious identity and the ruralist identity. The ruralist identity had been denied by some members of it, but it was assumed by these members, just when the teacher class, assumed herself as a member of this ruralist identity. About Literacy issues data indicated clearly that these social identities interfere with those members who negotiate them and with the literacy events configuration too. About community, school database showed perceptible identity process stuff and conflicts which have been existing in this town and indicates the presence of a 'minoritarized' multilingual context where relationships are not homogeneous but also there are identities which are more legitimated than the others, depending on local values and the negotiation among different ethnical, social and religious groups. In addition the community has been in transition at the moment. Population rearrangement approaches, new religions and orientation for an urban way of living inside a predominant rural community corroborate the identity conflicts in this town.

Key-words: social identities; literacy events; multilingual context.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Prática de alocação de turnos	29
Quadro 2: Sinopse dos dados audiovisuais da 3. ^a série K.....	69
Quadro 3: Segmentação das atividades com a escrita.....	73
Quadro 4: Tipificação dos eventos.....	75
Figura 1: Configuração dos alunos na sala.....	94
Figura 2: Configuração dos alunos no evento	122

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1. LETRAMENTO, INTERAÇÃO E IDENTIDADES SOCIAIS.....	18
1.1 Letramento como prática social	18
1.2 A linguagem como ação e participação social: um enfoque na fala-em-interação	25
1.3 Estudos sobre identidades sociais: um enfoque no trabalho de categorização.....	36
2. METODOLOGIA.....	51
2.1 Perspectiva Metodológica	52
2.2 Delineamento do percurso de pesquisa.....	56
2.2.1 A Escola Prudente de Moraes.....	58
2.2.2 Os participantes	59
2.3 Instrumentos e procedimentos de geração de dados	61
2.4 Instrumentos e procedimentos de observação participante e de geração de dados audiovisuais na 3. ^a série K do Ensino Médio	65
2.5 Análise dos dados, triangulação e redação do relatório etnográfico	70
2.5.1 Análise dos dados audiovisuais	70
2.5.2 Procedimentos adotados na tipificação dos eventos.....	72
2.5.3 Triangulação de dados e redação do relatório etnográfico	76
3. SÃO JOSAFAT: HISTÓRIA, CONFIGURAÇÃO ÉTNICO-LINGUÍSTICA E ORIENTAÇÕES SOCIAIS E CAPITAIS SIMBÓLICOS.....	78
3.1 A história e a configuração étnico-linguística do município.....	78
3.2 A configuração social atual, orientações sociais e capitais simbólicos	81
4. A CONFIGURAÇÃO DOS EVENTOS DE LETRAMENTO, A PARTICIPAÇÃO E A NEGOCIAÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS.....	93
4.1 A configuração de eventos de letramento: modos de participação e identidades sociais	93

4.1.1 A configuração de um evento de letramento e a projeção de identidades institucionais.....	94
4.1.2 As identidades institucionais, a participação e a construção conjunta de conhecimento em um evento de letramento.....	101
4.2 A participação e a negociação de outras identidades sociais nos eventos de letramento.....	110
4.2.1 A projeção da identidade étnica no trabalho de categorização.....	110
4.2.2 A identidade de agricultor tornada relevante por um trabalho de categorização ..	121
4.2.3 A projeção da identidade religiosa no trabalho de categorização católicos/evangélicos.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS	146
ANEXOS	158
Anexo 1: Modelo de autorização.....	159
Anexo 2: Modelo de termo de consentimento.....	160
Anexo 3: Modelo de roteiro de entrevista	161
Anexo 4: Modelo de questionário	162
Anexo 5: Sinopse dos procedimentos de geração de dados em vídeo da 3. ^a série K	164
Anexo 6: Convenções de transcrição	167
Anexo 7: Segmentos transcritos	170

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo qualitativo-interpretativo de cunho etnográfico procura investigar que identidades sociais são tornadas relevantes¹ e de que modo os participantes da fala-em-interação se orientavam para elas em eventos de letramento na Escola Prudente de Moraes². Essa escola está inserida em um contexto multilíngue, no município de São Josafat, localizado no sudeste do Paraná, a 203 quilômetros da Capital do Estado, e que foi colonizado principalmente por imigrantes, em sua maioria, ucranianos, além dos poloneses, alemães e italianos (RAMOS, 2006; GUÉRIOS, 2007).

A proposição deste estudo pautou-se em justificativas pessoais, teóricas e metodológicas no que tange à negociação de identidades sociais, ao letramento, ao multilinguismo e aos contextos minoritarizados³. Primeiramente, meu⁴ pertencimento a um grupo social e étnico minoritarizado foi preponderante para a realização deste trabalho, uma vez que, devido à minha origem em uma comunidade rural, inserida em um município de baixo desenvolvimento econômico e minoritarizado na mesma região e minha ascendência étnica ucraniana, precisei lidar ao longo de minha trajetória escolar, meu pertencimento a esse grupo étnico e rural.

Na escolarização até o segundo ciclo do Ensino Fundamental, a interação com esse meu pertencimento rural se deu de modo tranquilo, visto que estudei em escola rural. Quando ingressei no terceiro ciclo do Ensino Fundamental, na sede urbana do município, embora eu precisasse dar conta de traços rurais, em oposição a determinados rótulos construídos por meus

¹ O termo “tornar relevante” é adotado na perspectiva do estudo de identidades a partir da Análise de Pertencimento a Grupos Sociais (MCA) (SACKS, 1972, 1992; ANTAKI; WIDDICOMBE, 1998; SCHEGLOFF, 2007), para o qual identidades sociais estão diretamente relacionadas com o pertencimento a grupos sociais. Nesse viés, as identidades sociais são construídas no trabalho de categorização, conjunto de práticas que as pessoas usam para referir-se a si mesmas e as outras pessoas de acordo com o pertencimento a categorias de grupos sociais (ALMEIDA, 2009). Sendo assim, enfocamos neste estudo, com base em Almeida (2009), que uma identidade ou identidades tornadas relevantes são aquelas que, quando projetadas por um participante, se constituem índice de orientação para algum(ns) do(s) participante(s) da interação. Nesse sentido, quando isso acontece, as pessoas precisam realizar ações para lidar com essas identidades na interação (Mais discussões ver capítulo 1, seção 1.3).

² Neste estudo, usaremos pseudônimos para identificar todos os participantes e nomes fictícios para os estabelecimentos comerciais e para designar o município em que foi realizada a pesquisa.

³ Contexto multilíngue é considerado todo o contexto em que se fala uma ou mais línguas, ou mais de uma variedade de uma mesma língua (MARTIN-JONES; JONES, 2000; WEI, 2000). Minorias linguísticas ou grupos minoritários (CAVALCANTI, 1999; HELLER, 1999) são termos usados para referenciar esses grupos. No entanto, Cavalcanti (2009) propõe o uso do termo “contextos minoritarizados”, uma vez que, segundo essa pesquisadora, estes não são minorias, mas, maiorias que são minoritarizadas, devido a questões econômicas, geográficas, sociais etc.

⁴ Neste relatório, alternamos o uso da 1.^a pessoa do singular e da 1.^a pessoa do plural. Há momentos nos quais a pesquisadora/autora cita situações vivenciadas por ela, o que justifica o uso da 1.^a pessoa do singular. Há outros, construídos conjuntamente (pesquisadora/autora e orientadora), justificando o uso da 1.^a pessoa do plural.

colegas urbanos, não tive muitos conflitos, pois aprendi a interagir com bens simbólicos (BOURDIEU, 2003) de que dispunha e que eram valorizados nesse contexto, como assiduidade, organização etc. Presenciei, no entanto, colegas passarem por situações de conflito e de estigma, por não conseguirem lidar com seu pertencimento rural; alguns acabavam desistindo de frequentar a escola, outros silenciavam nas aulas.

Em relação ao meu pertencimento étnico, atribuíam-me o estereótipo de “polaca”, ou descrições de peculiaridades dos costumes daquele grupo étnico, como “cebola”, “repolho azedo” e atributos relacionados às marcas linguísticas, como “r” de “caroça”, os quais eram a mim associados, embora eu não apresentasse essa variedade ao falar a língua portuguesa. Mesmo morando em um município vizinho ao município de São Josafat, constituído predominantemente por pessoas desse grupo étnico, muitas vezes, era reconhecida como membro daquele município. Em algumas situações, procurei rejeitar esse pertencimento, pois não tinha na época uma boa relação com a questão étnica desse grupo multilíngue minoritarizado, por associá-la aos *bullings* que sofria por residir em uma comunidade sem muitos descendentes de ucranianos. Assim, eu procurava apresentar traços que me desfiliassem daquele grupo étnico.

Posteriormente, quando saí de minha comunidade de origem para cursar a universidade, do mesmo modo, precisei lidar com traços de meu pertencimento étnico e rural, como na universidade e no trabalho. Assim, tendo ao longo de minha escolarização necessitado, constantemente, prestar contas do meu pertencimento étnico e rural, além de presenciar com frequência alguns familiares e amigos relatarem situações similares, sem, no entanto, ter consciência do processo pelo qual passavam, tais questões me conduziram a formular as seguintes inquietações: “Em que se baseiam esses preconceitos? Como eles são efetivamente produzidos e sustentados na fala-em-interação” Partindo dessas indagações, em princípio, derivadas de minhas vivências pessoais, emergiu outra: como estudar tais questões nesses contextos multilíngues?

Iniciei, então, os estudos pela noção de letramento. De acordo com os Novos Estudos de Letramento (NLS), para estudar o letramento é relevante considerar a diversidade de culturas, de línguas e de variedades em uma mesma língua, o multiculturalismo e o multilinguismo. Antes dessa perspectiva de letramento, o letramento era considerado singular, neutro, o mesmo em todos os contextos. Na perspectiva dos NLS, o letramento é prática social (GEE, 2000; STREET; LEFSTEIN, 2007) e pode ser observado de modo concreto por meio de eventos de letramento

que são as situações de interação em que o texto escrito faz parte do processo interpretativo dos participantes, e as práticas de letramento são os modos culturais de agir em torno do texto escrito (BARTON; HAMILTON, 2000).

Além disso, nessa perspectiva, identidades e letramento estão diretamente relacionados (STREET, 1993), pois, ao participar de eventos de letramento as pessoas estão continuamente negociando papéis e identidades sociais⁵ (BARTON, 2007).

Nesse sentido, ao participar de um evento de letramento, os participantes precisam negociar além dos papéis sociais, o seu pertencimento a grupos sociais, o que precisei fazer ao longo de minha escolarização. No entanto, estudos têm tratado letramento de modo homogêneo e generalizante, todas as situações com a escrita são consideradas como eventos de letramento sem um processo analítico que evidencie, se de fato, os participantes estão efetivamente engajados e orientados para ela. Além disso, há uma preocupação acentuada em verificar como esses participantes fazem uso da escrita em termos de habilidades cognitivas. Entretanto, isso não é suficiente uma vez que, em um evento de letramento, os participantes vão além de usar habilidades cognitivas, eles também negociam identidades sociais, por exemplo.

Por isso, ao olhar situadamente para os eventos de letramento, se faz mister considerar os papéis e as identidades tornadas relevantes pelos participantes, uma vez que os modos de participação, os conflitos e as resistências, além de estarem atreladas à configuração vernacular ou institucional dos eventos de letramentos, podem ser resultantes das identidades que são construídas nos diferentes domínios da comunidade. Daí a primeira justificativa deste estudo, a necessidade de investigações em contextos escolares as quais descrevam situadamente eventos de letramento levando em consideração as identidades sociais dos participantes.

Jung (2009), na perspectiva dos estudos de letramentos e identidades sociais, ressalta que programas educacionais precisam levar o professor a reconhecer as identidades sociais negociadas por ele e por seus alunos, a fim de que a escola não seja mais um domínio no qual as pessoas reproduzam lutas simbólicas e identidades de poder presentes na sociedade. No entanto,

⁵ De acordo com Goffman (1985), entendemos “Papel social como a promulgação de direitos e deveres ligados à determinada situação social” (p. 24). Associamos aqui papéis sociais com identidades sociais porque Barton (2007) trata papéis sociais e identidades sem fazer distinção entre os dois termos. Além disso, alguns estudos sobre identidade apontam papéis e pertencimento a grupos sociais como contribuintes na construção de identidades, que pode ser estudada pela análise sequencial da interação (CASHMAN; WILLIAMS, 2008). Desse modo, neste estudo papéis sociais, pertencimento a grupos sociais, ou como será tratado, categorias de pertencimentos estão diretamente relacionados com identidades sociais.

para isso, é preciso que ele tenha metacsciência e autoreconhecimento, o que só é possível por meio do desvelamento das identidades sociais negociadas nesse contexto. Nesse sentido, destacamos a segunda justificativa deste estudo, a importância e a necessidade de desvelar as identidades sociais tornadas relevantes em contexto escolar.

Pavlenko e Blackledge (2000) ressaltam que contextos multilíngues, embora tidos como minoriais, não são internamente homogêneos, há identidades e línguas mais valorizadas que outras.

Martin-Jones e Jones (2000) enfatizam que, em contextos multilíngues, os letramentos são permeados por relações de poder assimétricas entre os grupos. Nesses contextos, diferentes variedades contribuem para a diversidade e a complexidade do letramento. Assim, faz-se necessário estudar letramentos situados em contextos escolares multilíngues. Destacamos, aqui, a terceira justificativa para a proposição deste estudo, a necessidade de estudos de letramento e de identidades em contextos multilíngues.

Estudos em contextos multilíngues no Brasil têm investigado os diferentes usos das línguas ou variedades dessas línguas, como do alemão (FENNER, 2001), do polonês (VIEIRA, 1995), do ucraniano (OGLIARI, 1999), do italiano (PIOVESAN), do chinês (SHYU, 2000), do árabe (PRUDENTE, 2006), do japonês (KANASHIRO, 2001), do pomerano (BENINCÁ, 2008), das línguas indígenas e das línguas de sinais. No entanto, são poucos os estudos os quais descrevem o letramento nesses contextos multilíngues, que enfoquem as identidades sociais negociadas pelos participantes em eventos de letramento, nos quais o texto escrito, geralmente, é em português.

Alguns estudos têm apontado para essas questões, mas sem fazer essa articulação. Santos (2004) abordou como alunos oriundos do Paraguai, considerados “brasiguaios” invisibilizavam essa identidade em contexto escolar no oeste do Paraná em relação aos modos como essas identidades eram visibilizadas no entorno da escola.

Fritzen (2009) analisou práticas sociais de leitura e de escrita em uma escola rural, localizada em uma comunidade rural colonizada por imigrantes alemães, e evidenciou que as práticas em sala de aula não dialogavam com a realidade social daquelas crianças.

O estudo de Jung (2003) consiste em um trabalho seminal, segundo Garcez (2009), essa pesquisa constitui-se um marco nos estudos de letramento e escolarização em contextos multilíngues no Brasil. O trabalho investigou como crianças de uma escola localizada em uma

comunidade rural multilíngue (português, alemão, brasileiro) construía conhecimento em língua portuguesa. A pesquisadora constatou que meninos e meninas interagem de modo diferenciado com o texto escrito em português e isso acontecia porque a identidade feminina era interacionalmente ratificada como identidade de poder na relação com o texto escrito. Os meninos negociavam traços da identidade masculina local.

Em São Josafat, alguns estudos descreveram a configuração multilíngue do Município⁶, principalmente em relação à língua ucraniana (SEMECHECHEM; JUNG, 2009; GARDASZ, 2005; LUPEPSA, 2002; OGLIARI, 1999; HOMENCZUK, 1999; KULCZYNSKYJ, 1987) e polonesa (RAMOS, 2006; GUÉRIOS, 2007). Não foram realizados, no entanto, estudos sobre letramento e identidades sociais. Nesse viés, destacamos a quarta justificativa para o desenvolvimento deste estudo, a necessidade de desvelar e articular essas questões nesse contexto multilíngue minoritarizado.

Para estudar identidades sociais tornadas relevantes em eventos de letramento escolares, é preciso considerar ainda que, embora o contexto escolar e acadêmico seja aprioristicamente um domínio de letramento institucional (HAMILTON, 2000b; BARTON, 2007) e de letramento dominante (BARTON; HAMILTON, 2000; BARTON, 2007), o que caracteriza efetivamente um evento de letramento são as interações nas quais o texto faz parte da orientação e do processo interpretativo dos participantes (HEATH, 1983; STREET, 1993). Nesse sentido, destacamos a quinta justificativa deste trabalho, a necessidade de estudos de letramento que enfoquem a interação local e situada.

Essas justificativas nos levaram a propor as seguintes perguntas de pesquisa para este trabalho:

1. Que identidades ou categorias são tornadas relevantes e de que modo os participantes da fala-em-interação se orientam para elas em eventos de letramento em uma escola inserida em um contexto multilíngue?

- 1.1 Como o texto escrito torna-se constituinte do processo interpretativo dos participantes?

⁶ Neste estudo São Josafat será citado como município ou como comunidade e quando o termo “comunidade” for relacionado a zona rural, será mencionado como “comunidade rural”.

- 1.2 Que identidades ou categorias são tornadas relevantes na fala-em- interação?
- 1.3 Como os participantes se orientam para as categorias tornadas relevantes?
- 1.4 Quais as implicações dessas identidades tornadas relevantes na configuração dos eventos de letramento?
- 1.5 Qual a relação dessas identidades tornadas relevantes localmente na fala-interação com processos sociais da comunidade?

Para dar conta dessas perguntas de pesquisa, orientamo-nos na perspectiva teórico-metodológica da Análise da Conversa Etnometodológica (SACKS, SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974), na Sociolinguística interacional (GOFFMAN, 2002; GUMPERZ, 2002; PHILIPS, 2002), nos conceitos de participação (GOODWIN, 1990; GOODWIN; GOODWIN, 2004; PHILPS, 2001, 2002; SHULTZ, 2007) e aspectos multimodais (OLSHER, 2004; BULLA, 2007), como também no conceito de pertencimento a grupos sociais (MCA) (SCHEGLOFF, 2007), uma vez que tais aportes teórico-metodológicos forneceram subsídios para um estudo situado dos eventos de letramentos; dos modos de participação e das identidades tornadas relevantes e constituintes desses eventos.

Em termos de organização desta dissertação, no primeiro capítulo, discutimos os conceitos teóricos relevantes para este estudo, a saber: letramento, fala-em-interação e identidades sociais. No segundo capítulo, fazemos uma descrição da orientação metodológica do estudo, do percurso de geração de dados e dos critérios utilizados na seleção e análise dos dados, bem como na redação do relatório. No terceiro capítulo, contextualizamos geograficamente São Josafat e descrevemos o seu processo de colonização, a configuração do cenário multilíngue e as orientações e os valores sociais atuais. No quarto capítulo, apresentamos a análise de eventos de letramento da Escola Prudente de Moraes, com o intuito de mostrar como se configuram os eventos de letramento e de que modo os participantes demonstram aparentemente que estão engajados e participando desses eventos e quais identidades sociais se tornam relevantes e de que modo os participantes se orientam para elas na fala-em-interação. Por fim, tecemos algumas considerações finais e possibilidades para estudos posteriores.

CAPÍTULO I

LETRAMENTO, INTERAÇÃO E IDENTIDADES SOCIAIS

Neste capítulo, apresentamos os conceitos relevantes que subsidiam o estudo das identidades sociais tornadas relevantes em eventos de letramento na Escola Prudente de Moraes, a saber; letramento, fala-em-interação e identidades sociais.

Na primeira seção, abordamos dois modelos de letramento: o autônomo que considera a escrita neutra e invariável e o ideológico, no qual o uso social da escrita varia de acordo com o contexto. Este último modelo resulta em uma nova perspectiva nos estudos de letramento denominada de Novos Estudos de Letramento, na qual o letramento é tido como práticas sociais plurais que podem ser observadas de modo concreto por meio de eventos de letramento.

Na segunda seção, apresentamos alguns conceitos da Etnometodologia, com enfoque na Análise da Conversa Etnometodológica, e também na Sociolinguística Interacional para subsidiar a análise dos eventos de letramento, uma vez que as duas correntes teórico-metodológicas enfocam a linguagem como ação social. Desse modo, possibilitam, por meio da análise do uso da linguagem, a verificação de como uma interação com o texto escrito configura-se como evento de letramento, quais os modos de participação recorrentes, bem como, as identidades tornadas relevantes pelos participantes.

Por fim, na terceira seção, partimos da proposição de que os participantes de uma interação situada estão a todo o momento prestando contas de suas identidades sociais, por isso discutimos o conceito de identidade resultante do modo de usar a linguagem e do trabalho de categorização. Para isso, enfocamos a identidade na perspectiva da Etnometodologia, da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) e da Análise de Pertencimento a Grupos Sociais (MCA).

1.1 Letramento como prática social

O termo “Literacy”, ou letramento, como traduzido para o português brasileiro, surgiu “numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita.” (KLEIMAN, p. 15-16). Além disso, os estudos sobre letramento examinaram o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI e, aos poucos, “foram se alargando

para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram, e quais os efeitos, das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma ‘tecnologia’ de comunicação dos grupos que sustentavam o poder”. Desse modo, o termo letramento surgiu, não para substituir a alfabetização, a aquisição da leitura e da escrita, mas para dar conta dos aspectos sociais envolvidos no uso da escrita em uma sociedade.

O letramento é subsidiado por dois modelos de letramento, conforme propõe Street (1984): o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento. O modelo autônomo de letramento, segundo Street (1984), apresenta a escrita como autônoma e neutra, dessa maneira, os modos de fazer uso da leitura e da escrita são universais (STREET, LEFSTEIN, 2007). Nesse modelo de letramento, como não se considera os modos culturais e os propósitos sociais de fazer uso da escrita, não há letramentos, mas um modelo de letramento para todas as culturas e contextos (STREET, 2000).

Nesse modelo, os estudos geralmente analisam o letramento sob dois aspectos: a) um relacionado às consequências da escrita para o processo individual e cognitivo; b) outro relacionado à operação funcional de letramento dentro de determinadas instituições (STREET, 1993). Conforme Street e Lefstein (2007), os modelos autônomos de letramento partem da suposição de que o próprio letramento terá efeitos de forma independente, em outras práticas cognitivas sociais. Nesse modelo, o letramento está associado com desenvolvimento cognitivo, com a mobilidade social, com o sucesso e o insucesso escolar, caracterizando, nesse último caso, o mito de letramento (SIGNORINI, 1994).

Segundo Street (1984), o letramento não pode ser considerado como autônomo, uma vez que práticas particulares e concepções de uso da escrita dependem do contexto ideologicamente constituído; os usos da escrita não podem ser tratados como neutros, universais ou meras técnicas, pois são socialmente determinados, portanto, têm valores e significados específicos para cada comunidade e dependem do contexto (STREET, 1993). Dessa forma, Street (1984) propõe o modelo ideológico de letramento.

De acordo com esse modelo, o significado do letramento depende do contexto social; letramento tem significações políticas e ideológicas; práticas particulares de leitura e de escrita em sistemas educacionais dependem, por exemplo, dos aspectos sociais do contexto. Para ele, “é mais apropriado referir-se à ‘letramentos’ do que a um único ‘letramento’”⁷ (Ibidem, p. 8), uma

⁷ “[is] more appropriately refer to ‘literacies’ than to any single ‘literacy’” (Ibidem, p. 8).

vez que há diferentes letramentos relacionados aos contextos sociais e culturais ao invés de um único letramento que é o mesmo em todo lugar (STREET, 1984, 1993; STREET; LEFSTEIN, 2007).

Para Street e Lefstein (2007), o modelo ideológico de letramento é uma visão culturalmente mais sensível, pois considera que as práticas de letramento variam e mudam de um contexto para o outro.

Essa concepção de letramento que reconhece que o letramento é permeado por relações de poder, que varia em cada contexto, que é plural e uma prática social, tornou-se o foco de estudos dos Novos Estudos de Letramento (NLS) (STREET, 2003b).

Novos Estudos de Letramento (NLS) é uma linha de estudos que tem sido desenvolvida nos últimos vinte anos (EWING, 2003). É uma perspectiva que considera o letramento como prática social em contextos culturais, sendo particularmente influenciado pela perspectiva etnográfica, em contraste com o caráter experimental e individualista, característica dos estudos cognitivistas (BARTON; HAMILTON, 1998; COLLINS, 1995; GEE, 1999a; HEATH, 1993; STREET, 1993 *apud* LEFSTEIN; STREET, 2007).

De acordo com Street (2003a), o que veio a ser denominado Novos Estudos de Letramento representa uma nova tradição para estudar a natureza do letramento, focando, não tanto a aquisição de competências, mas o que significa pensar letramento como prática social. Tal conceito implica o reconhecimento de múltiplos letramentos. De acordo com Street (2003b), “NLS moveu-se em direção à análise do letramento em termos de um modelo ideológico”⁸ (p. xiii).

Street (2000) faz algumas considerações sobre as novas definições de letramento que surgiram na perspectiva dos NLS e destaca que a pluralidade cultural e linguística dos eventos de letramento já está incorporada na própria definição de letramento como prática social. Para ele, letramento como prática social parece ser o conceito mais consistente que os pesquisadores já desenvolveram, pois engloba as várias culturas, as diferentes linguagens e os modos de fazer uso da escrita. Em síntese, letramento para os NLS é uma prática social sempre instanciada em diferentes contextos e diferentes domínios, por isso, letramentos e não letramento (GEE, 2001). No Brasil, no que tange aos estudos de letramento como prática social, são representativos os

⁸ “NLS moved towards analysis of literacy in terms of an ideological model” (p.xiii).

trabalhos de Kleiman (1995), Signorini (1995), Terzi (1995), Tfouni (1995), Rojo, (2008), Soares (2001), Cerutti-Rizatti (2009) e Jung (2009).

Para este estudo de letramento, seguindo a perspectiva dos NLS, tomamos como base as proposições de Barton (1994), que propõe uma ecologia para a escrita para estudar o letramento como prática social.

Nessa concepção, Barton e Hamilton (2000) apresentam seis proposições cruciais para o estudo do letramento, as quais foram traduzidas por Jung (2009) e estão sintetizadas a seguir: o letramento é uma prática social que pode ser inferida dos eventos de letramento; existem diferentes letramentos associados com diferentes domínios da vida; as práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder; alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros; as práticas de letramento têm propósitos e se encaixam em metas sociais e práticas culturais mais amplas; o letramento é historicamente situado; as práticas de letramento mudam, e novas práticas são adquiridas.

Tendo por base as proposições elencadas, passamos a discutir letramento, entendendo-o como um conjunto de práticas sociais, observáveis em eventos que são mediados por textos escritos. Os eventos de letramento são “toda situação em que a escrita faz parte da interação e do processo interpretativo dos participantes”⁹ (HEATH, 1983 *apud* HAMILTON, 2000, p. 16). Nesse sentido, a presença da escrita na interação não é condição suficiente para constituir um evento de letramento, é preciso que a escrita faça parte do processo interpretativo dos participantes. Os participantes de uma interação precisam estar orientados e engajados em uma realização social da qual a escrita faça parte. Por exemplo, podem ser eventos de letramento: a organização de uma lista de compras, a discussão de um texto bíblico, a negociação da abertura de uma conta bancária, mas é preciso observar na interação situada se os participantes se engajam na atividade social que necessita do uso da escrita.

Segundo Barton, Hamilton e Ivanic (2000), o texto escrito tem sido considerado o ponto central para os eventos de letramentos, mas as pessoas usam a linguagem escrita integrada com uma série de sistemas semióticos, como sistemas matemáticos, notas musicais, mapas e imagens. Um exemplo disso seria um texto culinário, no qual há números misturados com a escrita. E um exemplo de letramento, seriam duas pessoas ou mais engajadas na realização desse texto

⁹ “any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of participants interactions and their interpretative process” (HEATH, 1983 *apud* HAMILTON, 2000, p. 16).

culinário; a leitura do texto, a discussão da quantidade de ingredientes e do modo de fazer, possibilitam a configuração dessa interação como evento de letramento.

Em síntese, os eventos de letramento são situações que envolvem o uso da linguagem escrita e que esta faz parte do processo interpretativo dos participantes; já as práticas de letramento são os modos culturais de usar a linguagem escrita que as pessoas constroem em suas vidas, ao participarem de diferentes eventos em diferentes domínios sociais (BARTON; HAMILTON, 2000). A prática de letramento é o modo cultural de utilizar a escrita em um evento de letramento (BARTON, 2007) ou, como acrescenta Street (2003b), em contextos culturais específicos.

A introdução desses conceitos eventos (HEATH, 1983) e práticas de letramento (STREET, 1984, 2000; BARTON; HAMILTON, 2000) são marcos nos Novos Estudos de Letramento (NLS), uma vez que permitem observar o significado social e cultural subjacente ao uso da escrita (STREET, 2003b).

Barton (2007) salienta que já não se pode falar de letramento, mas de letramentos, pois diferentes letramentos estão associados com diferentes domínios, tais como casa, igreja e trabalho, nos quais são aprendidos modos culturais de usar a escrita. Assim, como em lugares diferentes as pessoas agem e utilizam a linguagem de modo diferente, há maneiras regulares segundo as quais as pessoas agem em eventos de letramento em contextos específicos (BARTON; HAMILTON, 2000).

Os modos regulares de ações das pessoas em eventos de letramento acontecem porque os domínios são contextos estruturados e padronizados. Atividades dentro dessas áreas não são acidentais ou aleatoriamente variadas: existe uma configuração específica de práticas de letramento (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000). Em domínios, como escola, igreja e trabalho, as instituições suportam práticas particulares de letramento (BARTON; HAMILTON, 2000). Algumas instituições são mais formais e estruturadas que outras, com regras explícitas quanto aos procedimentos, enquanto outras são reguladas pela pressão de convenções sociais e atitudes. Instituições, como a igreja, por exemplo, têm práticas em torno da escrita sócio-historicamente construídas, com estruturas fixas que constituem um rito, um cerimonial, enquanto instituições, como a escola, são reguladas por convenções sociais de uso da escrita naquele contexto.

A estruturação e os modos regulares de participação nos domínios e a configuração das práticas de letramento são construídas ao longo no tempo constituindo as práticas (BARTON; TUSTING, 2005), por isso as mesmas não são fixas, mas mudam ao longo do tempo (TUSTING, 2000; BARTON; TUSTING, 2005).

Além disso, letramentos particulares têm sido criados, estruturados e mantidos por instituições mais estruturadas (BARTON; HAMILTON, 2000), o que acontece porque as práticas de letramentos são repetidas (TUSTING, 2000). Assim, práticas similares no mesmo espaço recebem denominações, como letramento acadêmico ou escolar em instituições escolares, letramento profissional em local de trabalho (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000) ou, ainda, letramento litúrgico nas igrejas (ROSOWSKY, 2008).

Ainda, nessa perspectiva, há letramentos dominantes, geralmente de domínios institucionais, e letramentos vernaculares, do cotidiano (STREET, 1993). Estes não são essencialmente regulados por regras formais e procedimentos institucionais, mas têm origem nos propósitos da vida diária e também acontecem de acordo com os papéis sociais e podem também ter influências de letramentos dominantes.

Hamilton (2000b) salienta que letramentos dominantes estão associados com organizações formais, com instituições como escola, igreja, trabalho, comércio, agências burocráticas. Eles são parte dessas comunidades de práticas e funcionam de acordo com os propósitos da instituição. Nessas instituições, geralmente há um profissional ou pessoa responsável que desempenha um papel com maior poder para “controlar” as práticas, como o professor, o padre, o chefe de departamento etc. Esses letramentos dominantes são poderosos em relação ao poder das instituições que os regulam (Idem). Assim, instituições sociais, como as educacionais, tendem a suportar práticas dominantes de letramento (BARTON; HAMILTON, 2000).

Segundo Barton (2007), as práticas de letramento que acontecem nesses domínios situam-se nas relações sociais que são moldadas por instituições sociais e relações de poder, e os letramentos vernaculares estão associados à vida diária e ao ambiente doméstico, fora de domínios de poder, tendem a ser invisibilizados, dependendo dos valores culturais e sociais de letramento de uma comunidade (HAMILTON, 2000b).

Também, não há fronteiras e limites entre um domínio e outro (BARTON, 2007). Sendo assim, embora domínios distintos tenham suas próprias práticas, essas práticas podem ser levadas

de um domínio para o outro. Desse modo, práticas em domínios menos estruturados, ou com normas a partir de atitudes e convenções socialmente construídas e não por regras, tendem a ser, como ressaltam Barton e Hamilton (2000), infiltradas por práticas de outros domínios. Esses estudiosos apresentam, como exemplo, o domínio familiar, além das práticas de letramento nesse domínio serem convencionadas por papéis sociais, como de mãe e filho, as práticas que acontecem nesse domínio podem ter configurações de práticas de outro domínio, como é o caso da mãe ensinando a criança a brincar com um jogo pedagógico. Durante essa prática, a mãe assume papel que se assemelha ao de uma professora e a criança, ao de um aluno (STREET, 1993), e a prática de letramento tem a finalidade de ensino e aprendizagem. Também nessa perspectiva, Jung (2009) evidenciou em seu estudo que algumas das práticas que aconteciam na escola eram similares às práticas da Igreja Católica da comunidade.

Em síntese, até aqui apresentamos o letramento como práticas sociais que se evidenciam por meio dos eventos de letramentos que são situações interacionais em que a escrita faz parte do processo interpretativo dos participantes e as práticas de letramento os modos culturais de fazer uso da escrita. Vimos também que o letramento está associado a diferentes domínios da vida e que alguns domínios, como os institucionais tendem a ser mais dominante do que os domínios vernaculares, do cotidiano. Além disso, as práticas de letramento nesses domínios não são aleatórias, mas padronizadas ou convencionadas a normas sociais e também mutáveis e podem ser levadas de um domínio para outro.

O conceito de letramento que embasa este estudo em uma escola inserida em um contexto multilíngue é o de letramento como prática social (GEE, 2000; STREET, 2000; STREET; LEFSTEIN, 2007) na perspectiva dos Novos Estudos de Letramento (NLS). Optamos por essa abordagem de letramento, porque queremos “olhar” o letramento como prática social e não como habilidades de fazer uso da escrita. Nesse sentido para entendermos o letramento e a negociação de identidades nos eventos da Escola Prudente Moraes precisamos investigar o letramento a partir dos eventos de letramento mediados por textos escritos (BARTON; HAMILTON, 2000).

Embora o contexto escolar e acadêmico seja aprioristicamente um domínio de letramento institucional (HAMILTON, 2000b; BARTON, 2007) e de letramento dominante (BARTON; HAMILTON, 2000; BARTON, 2007), o que caracteriza os eventos de letramento nesse contexto são as interações nas quais o texto faz parte da orientação e do processo interpretativo dos participantes (HEATH, 1984; STREET, 1993). No que tange à sala de aula, Street e Lefstein

(2007) destacam, com base em Street e Street (1991), que caracterizar os eventos de letramento que acontecem em aula é complexo, uma vez que o texto é constituinte da maior parte das interações em aula. Ademais, o texto escrito faz parte da natureza constituinte da interação em dois momentos, quando ele está presente e os participantes da interação se orientam para ele, e quando ele não está presente, mas os participantes da interação remetem a ele (BARTON; TUSTING, 2005).

Nesse sentido, fica ainda mais tênue definir os eventos de letramento que acontecem em um evento aula, no domínio escolar; porém, mesmo que, na maior parte das interações em uma aula, os participantes estejam ou se orientem para o texto presente ou remetam ao texto escrito, seria generalizante reduzir um *evento aula* a um *evento de letramento*, pois certamente em uma aula nem todas as interações em que a escrita faz parte da natureza interpretativa dos participantes acontecem do mesmo modo. Os eventos podem ter configurações diferenciadas, os modos de agir em torno da escrita podem ter variações e um determinado evento pode requerer modos específicos de participação. Assim, a aula não se constitui um evento de letramento *a priori*, por acontecer em um domínio institucional de letramento, mas devido às interações das quais o texto escrito faz parte da natureza interpretativa dos participantes. Por isso a relevância de estudar situadamente como se configuram os eventos de letramento nesse contexto.

Diante disso, passamos na seção seguinte a discutir conceitos teórico-metodológicos que permitem observar microanaliticamente e entender como se configura um evento de letramento, pois tais conceitos fornecem subsídios analíticos que possibilitam a interpretação de como acontece a interação, como as pessoas se engajam em uma interação com o texto escrito, como demonstram isso umas para as outras. Para isso, são discutidos conceitos, como ação social a partir da Etnometodologia, da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) e da Sociolinguística Interacional (SI).

1.2 A linguagem como ação e participação social: um enfoque na fala-em-interação

Considerando que os eventos de letramento são as situações em que a escrita faz parte da interação e do processo interpretativo dos participantes, ou seja, em que importa como eles se orientam para ela e se engajam em uma atividade com a mesma, é preciso considerar a

perspectiva êmica¹⁰ (DURANTI, 1997 *apud* GARCEZ, 2008), que permite identificar como os participantes demonstram uns para os outros que estão engajados e orientados para o texto escrito, o que requer a descrição do trabalho interpretativo de manutenção da intersubjetividade (ABELED0, 2008; GARCEZ, 2008; FORTES, 2009) em uma interação situada.

A intersubjetividade é um conceito advindo da Etnometodologia¹¹ e significa o que é feito de acordo com o conhecimento que se tem em comum, como isso é demonstrado na interação pelos participantes a fim de que haja a manutenção daquela realização local. As pessoas, ao participarem de uma interação, precisam estar engajadas para a manutenção da intersubjetividade, isto é, tornar comum o que elas sabem daquela interação para dar seguimento no que está sendo feito. Abeledo (2008) destaca que para “a compreensão intersubjetiva que os participantes produzem, é preciso explicar como eles organizam a troca de falas” (p. 58).

Nessa perspectiva, é preciso analisar o uso da linguagem como ação social e conjunta (CLARK, 2000). Pelo uso da linguagem, as pessoas praticam ações sociais, fazem coisas, como se engajar em um evento de letramento e negociar identidades sociais.

Partimos da Etnometodologia para justificar a escolha de pressupostos analíticos que seguimos, a Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) que trata a linguagem como ação social que pode ser evidenciada na sequencialidade¹² da fala-e-interação, a qual, de acordo com Garcez (2006), “inclui as atividades vocais e não-vocais constituintes da interação social humana e que engloba todas as formas faladas de uso da linguagem em interação social, institucionais ou não, em co-presença ou não” (p. 66).

A ACE foi fundada por sociólogos norte-americanos, no final da década de 1960, preocupados em entender a natureza da ação social (GARCEZ, 2008) e busca interpretar a fala-em-interação a partir das ações que são coconstruídas pelos participantes engajados na conversa. De acordo com Coulon (1995), o objeto da ACE é a análise da linguagem natural, considerada como um sistema social por si só, exterior ao indivíduo, que a utiliza para “fazer coisas”.

¹⁰ “A perspectiva êmica privilegia o ponto de vista dos membros da comunidade sob estudo e assim tenta descrever como os membros da comunidade atribuem sentido a um certo ato ou à diferença entre dois atos diversos” (DURANTI, 1997, p. 172 *apud* GARCEZ, 2008, p. 24).

¹¹ “Os estudos etnometodológicos analisam as atividades cotidianas enquanto métodos dos membros para tornar essas mesmas atividades visivelmente-rationais-e-relatáveis-para-todos-os-efeitos-práticos, ou seja, “*accountable*”. A reflexividade desse fenômeno é uma característica singular das ações práticas, das circunstâncias práticas, do conhecimento de senso comum das estruturas sociais e do raciocínio sociológico prático” (GARFINKEL, 1967, p. vii *apud* FORTES, 2009, p. 66).

¹² Sequencialidade “refere-se ao fato de que as ações constituídas pelo uso da linguagem são organizadas em *sequências* de elocuições produzidas por diferentes participantes” (LODER, 2008, p. 40).

Dessa maneira, a ACE descreve o modo sequencial de como a fala é organizada, em contextos e situações naturais de interação. Garcez (2008) destaca que, embora a valorização da perspectiva dos participantes da ação seja compartilhada com a maior parte das tradições de pesquisa interpretativas em Antropologia, é peculiar à ACE esse procedimento de articulação da análise turno a turno que os próprios participantes empreendem e demonstram uns para os outros.

Outra base teórico-metodológica que também fornece alguns conceitos primordiais para o entendimento da ação social realizada pela linguagem é a Sociolinguística Interacional (SI). A SI propõe o estudo da língua na interação social, partindo de uma perspectiva cultural. Ela visa responder a seguinte pergunta: “o que está acontecendo aqui e agora nesta situação de uso da linguagem?” (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 7).

Neste estudo, faremos uso de conceitos advindos da ACE para evidenciar microanaliticamente como uma interação configura-se em um evento de letramento e também de conceitos da SI que fornecem subsídios para entender como os participantes se orientam e participam nos eventos.

Justificadas as opções teórico-metodológicas para a análise da fala-em-interação neste estudo, passamos a discutir alguns conceitos centrais que subsidiam as análises. Primeiramente, com base na ACE apresentamos as duas organizações fundamentais que regulam o uso da linguagem: a organização de tomada de turnos (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974) e a organização do reparo (SCHEGLOFF; JEFFERSON; SACKS, 1977). A organização primordial da fala-em-interação é o sistema de trocas de fala da conversa cotidiana, pela qual aprendemos a interagir socialmente no mundo, por meio da organização da alocação de turnos entre os participantes, pela produção de segmentos de conversa em sequências (SCHEGLOFF, 1987). Outros sistemas de trocas de falas derivam da conversa cotidiana, como as interações institucionais (DREW; HERITAGE, 1992; CORONA, 2009).

Fortes (2009) salienta que a sistemática da organização da tomada de turno na conversa cotidiana e a organização do reparo, como práticas interacionais dos participantes, são recursos analíticos para o alcance do entendimento comum na fala-em-interação como uma realização intersubjetiva. Desse modo, precisamos analisar a organização da tomada de turnos para evidenciar as ações que são realizadas e como os participantes mantêm o entendimento do que fazem em comum.

Para o estudo da troca de fala ou turnos, é preciso considerar algumas noções fundamentais da ACE, como a noção de sequencialidade, sequência, adjacência e preferência (LODER; SALIMEN; MÜLLER, 2008). A noção de sequencialidade refere-se ao fato de que as ações constituídas pelo uso da linguagem são organizadas em sequências de elocuições produzidas por diferentes participantes (LODER, 2008).

A sequência está relacionada ao conhecimento comum de que “uma coisa leva a outra” (HAVE, 1999, p. 113 *apud* LODER; SALIMEN; MÜLLER, 2008, p. 40). Nesse sentido, há um ordenamento sequencial, no qual uma elocução constrange de certo modo a elocução seguinte, assim, o falante cria expectativas das ações que serão produzidas na sequência pelo interlocutor. Desse modo, um turno de fala é relacionado a outro e não precisa necessariamente ser apresentados em uma série LODER; SALIMEN; MÜLLER, (2008).

Os pares adjacentes são “uma seqüência de duas elocuições, próximas (isto é, adjacentes) uma da outra, e produzidas por dois diferentes falantes” (DURANTI, 1997, p. 250 *apud* ALMEIDA, p. 42), um exemplo, seria uma pergunta seguida por uma resposta, ou seja, num turno uma pergunta e no outro, em sequência, uma resposta (LODER; SALIMEN; MÜLLER, 2008).

De acordo com Sacks (1992 *apud* LODER, 2008), uma elocução proferida requer em adjacência um tipo de ação e não qualquer ação. Por exemplo, se a primeira parte do par adjacente A faz um pedido ou um convite, pressupõe-se que a elocução da segunda parte do par adjacente B seja aceitar ou recusar. Nesse caso, a elocução da segunda parte do par adjacente pode ser preferida ou despreferida. Sendo que, as “elocuições preferidas são normalmente mais breves e produzidas tão logo quanto possível; e as elocuições despreferidas são normalmente proferidas com atrasos, hesitações, justificativas” (LODER, 2008, p. 51).

Quanto a organização de tomada de turnos, de acordo com Schegloff (1992b *apud* FREITAS; MACHADO, 2008), os turnos são sequências de fala de um participante da conversa, são segmentos construídos a partir de Unidades de Construção de Turno (UCTs) e podem corresponder a unidades, como sentenças, orações, palavras isoladas, locuções frasais e recursos prosódicos. Deste modo, um turno não precisa necessariamente ser uma frase completa, mas uma palavra, uma exclamação etc.

Na sequencialidade dos turnos, um turno é seguido por outro, e o falante define o momento de troca de turno. Na perspectiva de Sacks, Schegloff, e Jefferson (1974/2005), os

Locais Relevantes para Transição dos Turnos (LRT) são os lugares em que os falantes identificam uma possível completude de uma UCT e a possibilidade de fazer a troca de turno, o que pode ser sinalizado pela completude de um sintagma, pela entonação, pelo prolongamento de som, por um tempo de silêncio etc (FREITAS; MACHADO, 2008).

Nesse sentido, definido que os turnos têm uma unidade de construção (UCT) que os compõem e também um lugar relevante de transição (LRT), é importante discorrer sobre a alocação dos turnos nos lugares relevantes (LRT). Apresentamos as práticas para alocação de turnos no quadro no quadro a seguir:

[1] Para qualquer turno, no primeiro lugar relevante para a transição de uma primeira unidade de construção de turno:

[a] Se o turno até aqui está construído de modo a envolver o uso de uma técnica de ‘falante corrente seleciona o próximo’, então a parte assim selecionada tem o direito e é obrigada a tomar o turno seguinte para falar; nenhuma outra parte possui tais direitos ou obrigações, e a transferência ocorre naquele lugar.

b] Se o turno até aqui está construído de modo a não envolver o uso da técnica de ‘falante corrente seleciona o próximo’, então a auto-seleção para a próxima vez de falar pode ser instituída, mas não necessariamente; quem inicia primeiro adquire o direito ao turno, e a transferência ocorre naquele lugar.

[c] Se o turno até aqui está construído de forma a não envolver o uso da técnica de ‘falante atual seleciona o próximo’, então o falante corrente pode, mas não precisa continuar, a menos que outro se auto-selecione.

[2] Se, no primeiro lugar relevante para a transição de uma primeira unidade de construção de turno, nem 1a nem 1b operaram, e, segundo a provisão 1c, o falante corrente continuou, então o conjunto de regras a-c reaplica-se no próximo lugar relevante para a transição, e recursivamente a seguir em cada lugar relevante para a transição, até a transferência ser efetivada (SACKS, SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2005 [1974], p. 16-17).

Quadro1. Prática de alocação de turnos.

Desse modo, para a alocação dos turnos nos lugares relevantes para transição, há dois tipos de prática para a seleção dos próximos falantes: a seleção do próximo, quando o falante corrente seleciona o próximo falante; e a autosseleção, quando o próximo falante se autocandidata para tomar o turno (SACKS, SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2005; FREITAS; MACHADO, 2008).

Assim como o sistema de tomada de turnos, o sistema de reparo também constitui a conversa. Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) identificaram a recorrência sistemática de mecanismos para a resolução de problemas de escuta, produção e entendimento na fala-em-interação social que denominaram de sistema de reparo (LODER, 2008).

De acordo com Loder (2008), reparo caracteriza a identificação pelos interagentes de um problema na interação e, conseqüentemente, a tentativa de resolução do mesmo para fluência da interação. Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) apresentam três trajetórias de reparo: 1) Reparo iniciado e levado a cabo pelo falante produtor da fonte de problema; 2) Reparo iniciado pelo falante da fonte de problema e levado a cabo pelo outro; 3) Reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo falante produtor da fonte de problema (FORTES, 2009).

O sistema de reparo permite resolver problemas na interação e é fundamental para o sistema de tomada de turnos, para que a sequencialidade da interação não seja comprometida. Segundo Fortes (2009),

a implementação das oportunidades de levar o reparo a cabo está, dessa forma, atrelada à necessidade interacional, no entendimento dos interagentes, de resolver um problema que possa acarretar outros problemas para a manutenção da intersubjetividade na fala-em-interação (p. 133).

Nesse sentido, o reparo está relacionado com a manutenção do entendimento comum, diferentemente da correção, restrita à substituição de um item considerado errado por outro correto (MACBETH, 2004).

O sistema de tomada de turno que foi descrito originalmente para a conversa cotidiana (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974), foi adaptado para o estudo dos eventos de interação institucional (DREW; HERITAGE, 1992; CORONA, 2009; GONZALEZ; JUNG, 2009).

Corona (2009) afirma que o que caracteriza uma interação como institucional não é o ambiente físico em que essa se realiza, mas os objetivos a cumprir que fazem com que a interação seja institucional (DREW; HERITAGE, 1992). Sendo assim, as interações institucionais são pautadas pela necessidade de realização de uma tarefa institucional, por isso tendem a desenvolver formatos organizacionais para o cumprimento dessa tarefa.

No intuito de estudar a fala-em-interação em sala de aula, é preciso considerar que essa não é um processo que é determinado e instaurado por alguém *a priori*, isto é, não é o professor que individualmente constrói os modos de interação, da mesma forma que não são os alunos, mas, sim, ambos, professor e alunos coconstroem a interação por meio de ações que são guiadas por finalidades específicas, neste caso ensinar e aprender (DREW; HERITAGE, 1992 *apud* CORONA, 2009; JUNG; GONZALEZ, 2009).

Na perspectiva da Sociolinguística Interacional (SI), a fala é socialmente organizada, ou seja, as ações languageiras não são empreendidas aleatoriamente, mas, com vistas ao contexto social em que se realizam, pois, de acordo com Goffman (2002), “quando a fala ocorre, ela ocorre dentro desse tipo de arranjo social. É claro que o que é organizado aí dentro não são jogadas ou passos ou procedimentos ou investidas, mas turnos de fala” (p. 18).

As ações pela linguagem são coconstruídas de acordo com o arranjo social, ou seja, os turnos de fala são organizados, não somente a partir de quem fala, todavia, para quem se fala; são empreendidas ações em conjunto que caracterizam um encontro social. Conforme Goffman (2002), a “fala é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala, para quem em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, em suma, um encontro social” (p. 19).

Ribeiro e Garcez (2002) destacam que “Goffman afirma que, em qualquer encontro face a face, os participantes estão permanentemente propondo ou mantendo enquadres, que organizam o discurso e os orientam com relação à situação interacional” (p. 107). Sendo assim, são os enquadres propostos na interação que guiam a postura e a ação dos participantes. Os enquadres sinalizam na fala em interação, o que está acontecendo em uma interação (GARCEZ; OSTERMANN, 2002).

De acordo com Gumperz (2002), “as pistas de contextualização são todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais” (p. 152). Ou seja, tais pistas são sinalizações para que os participantes da interação interpretem que atividade linguística está ocorrendo e qual postura deve ser assumida.

Ribeiro e Garcez (2002) destacam que as convenções de contextualização são pistas de natureza sociolinguística que utilizamos para sinalizar os nossos propósitos comunicativos ou para inferir os propósitos conversacionais do interlocutor. Dentre as pistas elucidadas por Gumperz, os autores citam as pistas linguísticas, como a alternância de código, de dialeto ou de estilo, as pistas paralinguísticas, como as pausas, o tempo da fala, as hesitações e/ou pistas prosódicas, como entonação, acento, tom etc.

A partir de uma mudança de enquadre, sinalizada pelas pistas de contextualização, é preciso que os demais participantes da interação se alinhem para manter o novo enquadre. Essa posição de alinhar-se aos enquadres é conceituada por Goffman (2002) como alinhamento e se refere à atitude dos falantes frente ao enquadre, ou seja, a postura dos interlocutores frente à

situação proposta pelo locutor. Em suma, um novo enquadre só é mantido caso os participantes se alinhem a essa nova situação, podendo ocorrer casos em que nem todos os participantes se alinhem ao novo enquadre.

Nessa perspectiva, os conceitos de enquadre (GOFFMAN, 2002), pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002) e alinhamento (GOFFMAN, 2002) são fundamentais para o estudo da interação, uma vez que, a partir desses conceitos, é possível identificar as ações e posições dos participantes na interação e, ainda mais, conforme cita Goffman (2002), é possível descrever o papel ou função de todos os vários membros do agrupamento social, em uma dada interação. Desse modo, é possível verificar como os participantes se orientam e se alinham em falantes e ouvintes e em termos de identidades sociais em uma interação em que o texto escrito se torna parte dessa interação. Quais as pistas que evidenciam que estão alinhados e orientados para aquela interação, fazendo o que sabem em comum para a manutenção daquela dada interação.

Em relação à interação com o texto escrito, ainda podemos pensá-la em termos de participação. Ou seja, como os interagentes participam em uma atividade em torno do texto escrito, quando estão de fato engajados e o texto escrito faz parte do processo interpretativo. Quando estão orientados e engajados na atividade com a escrita, como participam no evento de letramento?

Schulz (2008) define participação da seguinte forma:

participação é algo cotidiano que fazemos (*uma ação*) com a ajuda do outro (*social*), conversando (*por meio do uso da linguagem*), em cada oportunidade em que temos a palavra (*em cada turno de fala*) e em cada momento em que lidamos com o que é dito (*com olhares e gestos*). Participar é falar e ouvir, é ter a palavra e dar a palavra. E, como a palavra tem o poder de mudar o mundo, a participação por meio do uso da linguagem também muda o mundo (p. 16 e 17).

Para trabalhar a questão da participação na interação, Goffman (2002) definiu como *status* de participação a relação de qualquer um dos membros com uma certa elocução. Trata-se da posição que um participante em particular tem em uma interação. Já a noção de estruturas de participação se refere à relação de todas as pessoas no agrupamento com uma dada elocução, isto é, a posição de todas as pessoas em determinada interação, ou até mesmo, em um enquadre específico.

Sendo assim, para trabalhar a questão do *status* e das estruturas de participação, conforme Goffman (2002), é importante a noção de falante e ouvinte. “Na fala entre duas pessoas, o

ouvinte ratificado é necessariamente o ‘endereçado’, ou seja, aquele a quem o falante remete a sua atenção visual e para quem espera eventualmente passar o papel de falante” (Ibidem, p. 119).

Desse modo, na interação há participantes não ratificados e ratificados como ouvintes, aos quais a fala é ou não endereçada. No caso dos falantes ratificados, os ouvintes dão sinais de estarem engajados como tais, prestando atenção e dando sinais de efetivamente estarem fazendo isso. Fala ratificada é “a fala que é endereçada a um ou mais interlocutores específicos dentre os participantes, sendo que este(s) sinaliza(m) ao falante seu *status* de ouvinte(s) endereçado(s) da fala que lhe(s) está sendo dirigida” (GARCEZ; OSTERMANN, 2002, p. 262). Tais noções de participantes ratificados e não ratificados contribuem para a identificação das posições ou “*status* de participação” dos participantes durante a interação.

Para Philips (2002), também é importante a participação do ouvinte na coconstrução da conversa e da interação face a face. Sendo assim, é preciso considerar o interlocutor que é ratificado pelo falante. Daí a relevância das pistas não verbais na seleção dos ouvintes ratificados como o direcionamento do olhar, a posição corporal etc.

Para estudar a participação é mister considerar também a sequencialidade da tomada de turnos (GOODWIN; GOODWIN; 2004); turno a turno se cossustenta o contexto institucional e a participação (SCHULZ, 2007).

Nesse sentido, é relevante discutir alguns modelos interacionais que já foram descritos para o estudo da interação e participação em sala de aula: estruturas de participação (PHILIPS, 2001); o sistema de McHoul (1978); o padrão interacional Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) proposto por Sinclair e Coulthard (1975); e o revozeamento de O’Connor e Michaels (1996).

Na sala de aula, Philips (2001) descreve a estrutura de participação através de quatro modos: no primeiro, o professor interage com toda a turma, selecionando a turma inteira como interlocutor; no segundo, o professor interage com alguns alunos ou somente com grupos específicos de alunos; no terceiro e no quarto modo, os alunos interagem sozinhos.

Diferente do sistema de alocação de turnos de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) para a conversa cotidiana, o modelo de McHoul (1978) contempla o caráter institucional da fala-em-interação para sala de aula tradicional. Esse modelo descreve as seguintes regras de alocação de turnos em sala de aula:

(I) Para qualquer turno do professor, no lugar relevante para a transição inicial de uma unidade de construção de turno inicial:

(A) Se o turno do professor construído até o momento envolver o uso da técnica “o falante atual seleciona o próximo”, então o direito é dado a um único falante; nenhum outro participante tem tal direito ou obrigação e a transferência ocorre nesse lugar.

(B) Se o turno do professor construído até o momento não envolver o uso da técnica “o falante atual seleciona o próximo”, então o falante atual (o professor) deve e continuar.

(II) Se I(A) for efetuado, para o turno de qualquer aluno então selecionado, no lugar relevante para a transição inicial de uma unidade de construção de turno inicial:

(A) Se o turno do aluno selecionado construído até o momento envolver o uso da técnica “o falante atual seleciona o próximo”, então o direito e obrigação de falar é dado ao professor, nenhum outro participante tem tal direito ou obrigação, e a transferência ocorre nesse lugar.

(B) Se o turno do aluno selecionado, construído até o momento não envolver o uso da técnica “o falante atual seleciona o próximo”, então a autoseleção do próximo falante pode, mas não precisa ser realizada pelo professor como o primeiro a iniciar a transferência que ocorre naquele lugar relevante para transição.

(C) Se o turno do aluno selecionado construído até o momento não envolver o uso da técnica “o falante atual seleciona o próximo”, então o falante atual (o aluno) pode, mas não precisa continuar a menos que o professor se autoselecione (MCHOUL, 1978, p. 188 *apud* JUNG; GONZALEZ, 2006, p. 4 e 5).

Dentre as regras descritas nesse modelo, na regra I(A), é dado ao professor a alocação do turno inicial e a seleção do próximo falante, nenhum outro falante tem o direito de tomar o turno. Na regra II(A), o turno do aluno selecionado pelo professor deve ser substituído pelo professor e não por outro falante, no caso, o aluno. Por fim, de acordo com a regra II(C), o turno do aluno selecionado não envolve o uso da técnica o falante atual seleciona o próximo, então o aluno pode continuar falando a menos que o professor se autoselecione.

Como pode-se observar nas regras do sistema de tomada de turno de McHoul (1978), o direito à alocação de turnos nos lugares relevantes para a transição é dado ao professor. Jung e Gonzalez (2009) enfatizaram que a própria composição das regras de McHoul já define que a alocação dos turnos deve ser feita pelo professor e não por um falante em geral. Sendo assim, a regra descreve aprioristicamente uma assimetria existente na fala-em-interação na sala de aula tradicional.

No entanto, na sala de aula contemporânea, conforme ressalta Rampton (2006), a participação nem sempre acontece seguindo uma organização canônica. A sala de aula moderna apresenta muitas vezes uma organização diferenciada, na qual o aluno pode fazer a iniciação ou avaliar o professor. Além do mais, nessa nova configuração na organização da sala de aula

moderna, há uma participação *exuberante*, não canônica, na qual o aluno não só se autosseleciona e faz uma iniciação para o professor, mas traz outros modos de participação como, por exemplo, pode cantar uma música, contar uma piada, fazer brincadeiras (RAMPTON, 2006).

Outro modelo de sequência interacional foi descrito por Sinclair e Coulthard (1975) como Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA). A organização do IRA consiste de uma estrutura tripartite, pergunta, resposta e avaliação, sendo que sempre a iniciação é feita pelo professor, característica que também é identificada no modelo de McHoul (1978).

Essa sequência interacional descreve uma das ações mais empreendidas em sala de aula, pois o professor pergunta, o aluno responde e o professor avalia ratificando positiva ou negativamente a resposta do aluno. É importante ressaltar ainda que no IRA, segundo Garcez (2006), o professor faz uma pergunta para a qual já tem uma resposta, ou seja, testa o aluno simulando o desconhecimento de uma resposta por ele já conhecida.

Entretanto, a estrutura tripartite do IRA pode ser usada na sala de aula, não somente testagem do que o aluno sabe, seguida da avaliação positiva ou negativa da resposta desse aluno, o que, de certo modo, limita a participação dele, mas também um percurso para a coconstrução da participação em aula, caracterizando o que Garcez (2006) destaca como IRA no discurso de sala de aula convencional não transgressivo, o qual tem o objetivo por meio das perguntas não somente de testar o que o aluno sabe, mas de fazer com que ele participe, desse modo o professor faz várias iniciações para que o aluno tome o turno.

Diferente do modelo IRA, há um modelo interacional identificado e descrito por O'Connor e Michaels (1996), o *Revoicing* ou revozeamento. Nessa prática o professor, no lugar de utilizar a sequência IRA, faz uso do revozeamento, ou seja, rediz do turno anterior para reexame pelo seu produtor (GARCEZ, 2006). No lugar de avaliar o que o aluno diz, a professora repete o turno do aluno, para que ele, além de ser ratificado, possa ter seu trabalho desenvolvido, uma vez que seu turno torna-se relevante para a interação.

O'Connor e Michaels (1996) ressaltam que,

[...] às sequências de revozeamento e de IRA codificam um conjunto diferente de potenciais de sentido. Ao animar outros que falam, a estrutura de participação do revozeamento torna possível um conjunto mais expandido, e mais em contraponto, de vozes e de papéis na construção de uma ideia do que o IRA. (p. 98 *apud* GARCEZ, 2006, p. 8)

Dessa maneira, o revozeamento possibilita um melhor desenvolvimento da fala-em-interação em sala de aula na perspectiva da construção conjunta de conhecimento. Contudo, como destaca Garcez (2006), o trabalho com o revozeamento exige estudo e trabalho, precisa ser fundamentado e coconstruído gradativamente, sempre considerando as condições e possibilidades do contexto interacional.

Em síntese, os pressupostos teórico-metodológicos apresentados subsidiam a análise porque compreendem a linguagem como ação social. Por isso, como queremos evidenciar o modo como participantes da interação se engajam em uma atividade com o texto escrito, constituindo assim um evento de letramento, precisamos atentar microanaliticamente para a ação social que se dá, como ressalta Bulla (2007), minuto a minuto, cada gesto, cada palavra é relevante. No que tange às identidades sociais, também tais pressupostos oferecem base, considerando que a identidade se constrói e é tornada relevante na interação, a interação face a face constitui o *locus* para a produção e negociação de identidades (GOFFMAN, 1985, 2002; GUMPERZ, 2002; RIBEIRO; GARCEZ, 2002; JUNG, 2009). Na Análise da conversa Etnometodológica, as identidades também são construídas e tornadas relevantes na ação social da linguagem (ABELED0, 2008; ALMEIDA, 2009, FORTES, 2009). Tais proposições corroboram com a perspectiva de Novos Estudos de Letramento (NLS) de que letramento e identidades estão diretamente relacionados (STREET, 1995/2003) e que nos eventos de letramento os participantes interagem com papéis e identidades sociais (BARTON, 2007). Desse modo, participar em um evento de letramento é também tornar relevante identidades sociais na medida em que os participantes interagem e se orientam para elas. Por isso, na próxima seção passamos a discutir como a identidade tem sido tratada em diversas áreas, bem como o conceito de identidade que embasa este estudo.

1.3 Estudos sobre identidades sociais: um enfoque no trabalho de categorização

As áreas do conhecimento vêm considerando identidade numa perspectiva teórica não-essencialista. A visão do sujeito no viés iluminista racionalista e essencialista do século XVIII (SIGNORINI, 1998), paradigma no qual o sujeito era tido como um sujeito centrado, unificado, cuja identidade permanecia sempre a mesma no decorrer de toda a vida (HALL, 2000) aos poucos, se desunificou. A partir da visão de sujeito sociológico ele não é tido como um núcleo

autônomo, mas que se modifica na interação. Na visão de sujeito pós-moderno, o sujeito é visto enquanto biológico e social, que se define historicamente. As identidades se desestabilizam e o sujeito como tendo uma identidade não unificada e estável se torna fragmentado e com várias identidades, algumas contraditórias, outras não resolvidas, as identidades são móveis e se transformam, interpeladas pelas relações do mundo cultural (HALL, 2000).

E é essa perspectiva não-essencialista, com a visão de um sujeito não unificado e de identidade dinâmica e plural, por vezes fragmentada e em crise (GIDDENS, 2002), que tem sido o norte dos estudos de identidade na modernidade¹³ e na pós-modernidade¹⁴ nas diversas áreas do conhecimento.

(...) as identidades não são nunca unificadas; que elas são na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas (HALL, 2000, p. 108).

Em consonância com esse viés, abordagens antropológicas, sociológicas e sociolinguísticas têm considerado identidade como um contínuo processo de construção, constituído por significados fluídos e de criação social (RICKFORD; ECKERT, 2001 *apud* WILLIAMS, 2008).

Nos Estudos Culturais, a identidade é considerada como fluída, não fixa, marcada pela diferença, ela só adquire sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais ela é representada (WOODWARD, 2000). Sendo assim, a construção da identidade é tanto simbólica quanto social.

Silva (2000) destaca que “tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade” (p. 84). Desse modo, mesmo que a identidade não seja fixa e permanente, a fixação e definição de uma identidade, mesmo que instável, só pode acontecer pela marcação da diferença simbólica e social, estabelecidas por sistemas classificatórios.

¹³ A “modernidade pode ser entendida como aproximadamente equivalente ao ‘mundo industrializado’ desde que se reconheça o industrialismo. Ele se refere às relações sociais implicadas no uso generalizado da força material e do maquinário nos processos de produção. Como tal, é um dos eixos institucionais da modernidade. Uma segunda dimensão é o capitalismo, é o sistema de produção de mercadorias que envolve mercados competitivos e mercantilização da força do trabalho” (GIDDENS, 2002, p. 21).

¹⁴ “Alta modernidade ou modernidade tardia: a presente fase de desenvolvimento das instituições modernas, marcadas pela radicalização e globalização dos traços básicos da modernidade” (GIDDENS, 2002, p. 221).

Um *sistema classificatório* aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles (por exemplo, servos e croatas); eu/outro (WOODWARD, 2000, p. 40).

Nesse sentido, a “identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença” (Idem), ou seja, é pela identificação da diferença simbólica, que podemos classificar a pessoa como pertencente a este ou aquele grupo social, por exemplo, existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que ela usa (WOODWARD, 2000). Ou seja, no caso da identidade social *hippie*, por exemplo, na comunidade de São Josafat, a pessoa não é *hippie* porque usa roupas pretas, calças largas, correntes pelo corpo, mas porque outro grupo de pessoas na comunidade não usa esse tipo de vestimenta¹⁵. Nesse caso, a roupa e os acessórios são os símbolos que marcam a diferença e que classificam o grupo com características de *hippie*. De acordo com Woodward,

cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar 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 (2000, p. 41).

Sendo assim, nessa comunidade, a diferença simbólica e social que marca o grupo *hippie* só é reconhecida porque os membros do grupo compartilham do mesmo modo cultural de classificar o mundo, eles comungam do mesmo sistema classificatório e dos mesmos significados sociais.

A identidade é marcada pela diferença, é constituída também pelo outro. Uma identidade só é reconhecida devido a outra, pelas características simbólicas e sociais que a classificam como pertencente a um determinado grupo social e não a outro. Nesse sentido, seria um exemplo da identificação da identidade étnica marcada pela diferença a ilustração de Silva (2000) a respeito da identidade brasileira, isto é, a “identidade brasileira carrega, contem em si mesma, o traço do outro, da diferença – ‘não sou italiano’, ‘não sou chinês’, etc” (p. 79).

Assim, na perspectiva dos Estudos Culturais, a identidade só adquire sentido pela linguagem e pelos sistemas simbólicos, ela é marcada pela diferença que pode ser identificada

¹⁵ Ressaltamos que a descrição de *hippie* apresentada é de acordo com a perspectiva das pessoas da comunidade.

pela diferença simbólica e social, estabelecida por sistemas classificatórios, cujos significados são compartilhados por membros do mesmo grupo cultural e social. Nesse viés, teorias culturais têm analisado identidades nacionais, identidades de gênero, identidades sexuais e identidades étnicas (SILVA, 2000).

Na Análise Crítica do Discurso (ACD) a identidade também é tida como plural, multifaceada, transitória interpelada na interação e pela interação. Nesse sentido, as pessoas têm “suas identidades construídas de acordo com o modo através do qual se vinculam a um discurso – no seu próprio e nos discursos dos outros” (SHOTTER; GERGEN, 1989, p. ix *apud* MOITA LOPES, 2002, p. 32).

Outra abordagem sobre os estudos de identidades que comunga do caráter interacional e social dos Estudos Culturais, mas que pontua algumas questões mais peculiares da linguagem e do campo da linguística, é a recém abordagem proposta por Bucholtz e Hall (2005), representada pelo termo *sociocultural linguistic approach*, abordagem linguística sociocultural para identidade (CASHMAN; WILLIAMS, 2008). Essa proposta linguística sociocultural não consiste de uma teoria para estudar ou analisar identidade, mas em um amplo campo interdisciplinar que propõe a interseção da linguagem, cultura e sociedade nos estudos sobre identidade (BUCHOLTZ; HALL, 2005 *apud* GREER, 2008).

De acordo com Cashman e Williams (2008), essa perspectiva enfatiza a natureza dinâmica e intersubjetiva da identidade, privilegiando o papel da interação na construção da identidade, uma vez que as identidades emergem e adquirem significado social na conversação. Em suma, identidades emergem na interação, sua natureza é dinâmica e intersubjetiva (DEL TORTO, 2008).

Nessa abordagem, segundo Cashman e Williams (2008), a análise da conversação ou outras formas de análise do discurso nos estudos sobre identidade serão mais produtivas se combinados com metodologias etnográficas que permitem ao pesquisador construir sentido de elementos locais específicos da interação, do contexto social onde a interação acontece. Assim, as metodologias etnográficas não vão substituir a visão êmica, como a Análise da Conversa proporciona, mas auxiliar na compreensão do social e cultural do contexto da interação em que emergem as identidades.

Em síntese, tais abordagens sobre identidade nas diferentes áreas convergem com a perspectiva contemporânea de que a identidade é dinâmica, não fixa, instável, fragmentada,

plural, fluída, construída e negociada na interação social (PAVLENKO; BLACKLEDGE, 2004), e construída histórica e socialmente sempre num estado de fluxo (RAJAGOPALAN, 1998).

Por isso, considerando a natureza intersubjetiva da identidade construída e tornada relevante na ação social da linguagem (CASHMAN; WILLIAMS, 2008), abordaremos o estudo de identidades na perspectiva da Sociolinguística Interacional (SI) (GOFFMAN, 1985, 2002; GUMPERZ, 2002), da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) (SACKS; SHEGLOFF; JEFFERSON, 1977) e de Pertencimento a Grupos Sociais (MCA) (SCHEGLOFF, 2007; ALMEIDA, 2009). Tais pressupostos teórico-metodológicos se tornam relevantes por darem conta de tratar de identidade em sua natureza conversacional/interacional, como prática e ação social que emerge pela linguagem e na linguagem, uma vez que resumidamente a SI é o estudo de como a interação é construída linguística e socialmente (SCHIFFRIN, 1996) e a ACE analisa a organização da interação turno a turno, observando como os participantes realizam ações coordenadas para manter a ordem nas atividades sociais através de suas condutas verbais e não verbais (KASPER, 2009).

No que tange a Sociolinguística Interacional, as identidades são abordadas na interação face a face que se constitui o *locus* para a produção e a negociação de identidades (GOFFMAN, 1985, 2002; GUMPERZ, 2002; RIBEIRO; GARCEZ, 2002; JUNG, 2009).

Segundo Goffman (1985), as pessoas desempenham vários papéis de acordo com a situação em que se encontram na interação, sendo que sempre o “papel que um indivíduo desempenha é talhado de acordo com os outros papéis desempenhados pelos outros presentes” (GOFFMAN, p. 9). Esses papéis sociais estão diretamente relacionados com as identidades que uma pessoa assume e negocia, uma vez que “um indivíduo incorpora, em diferentes momentos interacionais, determinadas identidades a partir dos diferentes papéis sociais que assume, em função de seus interesses, objetivos e intenções” (ERICKSON; SHULTZ, 1982 *apud* JUNG, 2003, p. 33).

Assim, ao longo das interações, ao assumirem papéis sociais, vão constituindo/assumindo as identidades sociais, por exemplo, de pai, mãe, filho, professor etc., em suma, as identidades estão diretamente ligadas às interações nas quais as pessoas desempenham papéis sociais. Também as identidades, além de serem constituídas, pelo caráter do conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais (BORTONI-RICARDO, 2004), os papéis sociais, implicam, de acordo com a demanda de posicionamentos relacionados aos diferentes papéis

convencionados, a diversidade de “campos sociais” (BOURDIEU, 1998), ligados a diferentes instituições, como família, grupo de amigos, prática de esporte, afinidade religiosa, trabalho etc, que são construídas a partir da participação em comunidades de fala (GUMPERZ; COOK-GUMPERZ, 1982 *apud* Jung, 2003) ou em comunidades de prática (ECKERT; McCONNEL-GINET, 1992).

Para Gumperz e Cook-Gumperz (1982), segundo Jung (2003), “a identidade é o resultado dos processos de identificação com determinadas comunidades de falas” (p. 32), construída por aspectos culturais, linguísticos, religiosos e sociais das diferentes redes sociais, das quais a pessoa participa em uma comunidade.

Comunidades de práticas consistem em:

um agregado de pessoas que se reúnem em torno de um engajamento mútuo em um empreendimento. Maneiras de fazer as coisas, maneiras de falar, crenças, valores, relações de poder – em pequenas práticas – emergem no decorrer desse empreendimento mútuo. Como um construto social, uma comunidade de prática é diferente da noção tradicional de comunidade, primeiramente porque é definida simultaneamente pelos integrantes que a ela pertencem e pela prática na qual esses integrantes se engajam¹⁶ (ECKERT; McCONNEL-GINET, 1992, p. 464).

Considerando que as pessoas participam de diferentes instituições, dos “campos sociais” (BOURDIEU, 1998), de diferentes comunidades de fala (GUMPERZ; COOK-GUMPERZ, 1982) e comunidades de prática (ECKERT; McCONNEL-GINET, 1992) numa sociedade cada vez mais globalizada¹⁷, constituindo suas identidades e desempenhando diferentes papéis sociais, as identidades constituídas e os papéis assumidos são plurais. Diferentes aspectos de identidade podem se tornar relevantes em um encontro interacional. Em um mesmo encontro social, a pessoa pode assumir diferentes identidades ao longo da interação, como a identidade de professora, de religiosa, de membro de um grupo étnico-linguístico minoritarizado. Isso acontece porque, no decorrer da interação, a pessoa pode mudar seu alinhamento, seu enquadramento e seu

¹⁶ “an aggregate of people who come together around mutual engagement in an endeavor. Ways of doing things, ways of talking, beliefs, values, power relations – in short practices – emerge in the course of this mutual endeavor. As a social construct, a community of practice is different from the traditional community, primarily because it is defined simultaneously by its membership and by the practice in which that membership engages” (ECKERT; McCONNEL-GINET, 1992, p. 464).

¹⁷ “A globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaços, tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectadas” (HALL, 2003, p. 71).

*footing*¹⁸ na interação, mudando, assim, sua projeção em relação à interação e sinalizando a identidade social negociada a cada momento da interação.

Conforme Jung (2003), “os enquadres permitem que os participantes do encontro mobilizem os diversos atributos das identidades sociais, para dentro e para fora desses limites, segundo os objetivos particulares do momento” (p. 33). Enfim, a partir dos conceitos abordados na Sociolinguística Interacional é possível analisar uma negociação situada de identidades sociais.

Olhar para identidades sociais e linguísticas dos participantes engajados em uma situação de interação face a face: como essas identidades emergem, como se constituem e como se alternam no fluxo do discurso e da interação, como afetam de forma sutil, porém definitiva, a ação em curso (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 108).

No viés da Análise da Conversa Etnometodológica, o *locus* para identidades sociais é a fala-em-interação. Através das ações produzidas pelo uso da linguagem, as identidades são tornadas relevantes e podem ser observadas na sequencialidade da tomada de turnos. Cashman (2008) destaca que a Análise da Conversa é consistente na abordagem sobre identidade, uma vez que analisa como os participantes de uma conversa tornam relevantes suas identidades quando estas são relevantes para os participantes, numa perspectiva êmica.

A partir da literatura de Sacks, Antaki e Widdicombe (1998) propõem cinco atitudes para analisar identidades numa perspectiva Etnometodológica e da Análise da Conversa, traduzida por Almeida (2009) e listadas a seguir:

- (a) para uma pessoa “ter uma identidade” – não importando se é a pessoa que fala, como quem se fala ou de quem se fala – é necessário que seja projetada numa *categoria com características e particularidades associadas*;
- (b) tal projeção é indicial e ocasionada;
- (c) a identidade *torna-se relevante* na negociação interacional;
- (d) a força de “ter uma identidade” está na *conseqüência* para a interação;
- (e) tudo isso é visível na exploração pelas pessoas das *estruturas da conversa*. (p. 3).¹⁹

¹⁸ “o alinhamento, a postura, a projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 107).

¹⁹ - for a person to ‘have an identity’ – whether he or she is the person speaking, being spoken to, or being spoken about – is to be cast into a *category* with associated *characteristics* or *features*.

- such casting is *indexical* and *occasioned*;

- it makes relevant the identity to the interactional business going on;

De acordo com a primeira proposição, para que seja identificada alguma identidade, é preciso identificar aspectos na ação dela de alguma categoria, entendida como pertencimento a determinado grupo social. Não podemos atribuir categorias a uma pessoa se ela não tem características comuns àquela determinada categoria, daí a relevância do dispositivo de pertencimento a grupos sociais (MCA), discutido a seguir, nesta seção.

Conforme a segunda proposição, a indicialidade²⁰, é preciso levar em consideração, para a construção de sentido, os momentos em que ocorre dada interação. Por exemplo, expressões como “eu”, “aqui” etc., vão ter sentidos diferentes de acordo com o momento em que acontecem e não pelo significado da palavra. A terceira proposição aponta que a identidade é tornada relevante na interação em curso. Antaki e Widdicombe (1998) destacam, a partir dos estudos de Schegloff (1991), que, na análise, devem ser consideradas as categorias para as quais os participantes estão orientados na interação.

De acordo com a quarta proposição, as identidades estão na sequencialidade da interação, isto é, identidades podem ser visíveis quando tornadas relevantes pela orientação dos participantes. Por fim, conforme a quinta proposição, todos esses aspectos destacados para o estudo de identidade são visíveis na estrutura da conversa, na organização da fala-em-interação.

No que tange à análise de identidades, na perspectiva da Análise da Conversa, têm sido recorrentes estudos que, através da análise do sistema de tomada de turno e/ou reparo, evidenciam identidades sociais ligadas a contextos institucionais (DREW; HERITAGE, 1992), como identidade de professor, aluno, médico, cliente, juiz, depoente etc. (CORONA, 2009). Um exemplo de estudo que investiga identidades como ação social em contextos institucionais é o trabalho de Lopes (2009) que buscou evidenciar, por meio da tomada de turno, como professoras estagiárias de língua espanhola constituíam as suas identidades de professoras.

Na fala-em-interação, as identidades também são estudadas a partir da Análise de Pertencimento a Grupos Sociais²¹ (MCA) (SACKS, 1972, 1992; ANTAKI; WIDDICOMBE,

-
- the force of ‘having an identity’ is in its *consequentially* in the interaction; and
 - all this is visible in people’s exploitation of the *structures of conversation*.

²⁰ De acordo com Almeida (2009) o “termo técnico *indicialidade*, adaptado da Linguística, significa que uma palavra, mesmo tendo um significado livre de contexto, tem, igualmente, significados distintos em toda situação específica em que é utilizada” (p. 78).

²¹ Usamos a tradução do conceito feita por Almeida (2009), sendo em inglês: *Membership Categorization analyses (MCA)*.

1998; SCHEGLOFF, 2007), pois, de acordo com Widdicombe (1998), identidades sociais estão diretamente relacionadas com o pertencimento a grupos sociais, uma vez que a referência ao pertencimento social de uma pessoa também implica na referência de uma identidade social. Para uma pessoa ter uma identidade é preciso que ela seja projetada numa categoria com características específicas (ANTAKI; WIDDICOMBE, 1998). As identidades sociais são construídas no trabalho de categorização, conjunto de práticas que as pessoas usam para referir-se a si mesmas e as outras de acordo com o pertencimento à categorias de grupos sociais (ALMEIDA, 2009).

Almeida (2004) em seu estudo mostrou como identidades de gênero masculino eram construídas no trabalho de categorização. Em um estudo posterior, o pesquisador abordou como essas identidades masculinas eram normatizadas (ALMEIDA, 2009). Outros estudos também trataram de identidades sobre o trabalho de categorização e apresentam análises de identidades sobre esse viés, tais como Uflacker (2006), Abeledo (2008) e Fortes (2009).

A MCA, de acordo com Almeida (2009), com base em Hester e Eglin (1997), mesmo sendo de tradição etnometodológica e com raízes nos estudos de Sacks (1992), desenvolveu-se de forma distinta à ACE, o que gerou controvérsia entre os pesquisadores em relação a sua natureza êmica e ao próprio fato, como destaca o pesquisador, de sua “independência” dos estudos em ACE. No entanto, segundo Almeida, estudos na perspectiva de categorias advindos da ACE apontam que o trabalho de categorização comunga da perspectiva êmica.

Esse estudo de categorias proposto por Sacks é diferente das abordagens mais familiares no campo das ciências sociais. Em Linguística Aplicada, por exemplo, têm se emparelhado categorias, como nativo *versus* falante não nativo, falante de L1 *versus* falante de L2, professores *versus* estudantes, mulheres *versus* homens, adulto *versus* criança, rotineiramente usados como recursos analíticos, sem a atenção a como essas categorias são tratadas pelas pessoas categorizadas (KASPER, 2009), ou seja, sem a perspectiva êmica.

Para o entendimento do trabalho de categorização, destacamos que a categorização, conforme Sacks salientava, acontece porque membros de uma cultura ordenam conhecimento categoricamente de acordo com suas percepções e interpretações do mundo social. As pessoas organizam o conhecimento relevante conforme tópicos ou tarefas em coleções de categorias (MAZELAND; ZAMAN – ZADEH, 2004).

Sacks estava interessado em descobrir que características na interação eram tidas como bases de categorias e como práticas interacionais de categorização poderiam ser descritas. Suas investigações contribuíram para a compreensão de um dispositivo de pertencimento a grupos sociais (MCD)²² (SACKS, 1972a, 1972b), mecanismo usado pelos interactantes para construir e identificar categorias de pertencimento, isto é, como características são usadas para categorização. Sacks introduziu o dispositivo de categorização de pertencimento em 1964. Ele definiu o MIR, em que M significa “membership” (adesão), I significa “inference-rich” (rico em inferência), e R significa “representative” (representativo). Nesse sentido, interagentes podem fazer com que uma categoria identitária particular se torne relevante na conversação simplesmente ao se referir a atividades de categoria vinculada que indica um MCD específico (SACKS 1992, 1995, VOL 1 p. 41 *apud* EGBERT; NIEBECKER; REZZARA, 2004, p. 200).

Nessa perspectiva de explicar como membros geralmente usam categorias para se referir às pessoas, é utilizado o termo *membership categorization device*, dispositivo de pertencimento a grupos sociais (SACKS, 1972, 1995a, 1995b; SCHEGLOFF, 2007 *apud* KASPER, 2009) e o estudo dessas categorias de pertencimento é chamado de *membership Categorization Analyses* (MCA), Análise de Pertencimento a Grupos Sociais.

Para um estudo sobre categorização, destacamos algumas questões propostas por Schegloff (2007), para investigar os dispositivos de pertencimento a grupos sociais (MCD) desenvolvido por Sacks. Antes de nos atermos nessa questão de como as pessoas são categorizadas, retomamos a relação de categorias e coleção; as categorias semelhantes estão organizadas na mesma coleção (KASPER, 2009), por exemplo, categorias como feminino e masculino estão na coleção relacionada a sexo; idade, criança, adolescente, adulto e idoso compõem a coleção idade; italiano, polonês são pertencentes à coleção etnicidade. Há também categorias relacionadas à ocupação e outras mais restritas (SCHEGLOFF, 2007). As categorias também podem estar relacionadas às atividades das pessoas. Sacks (1992), na sua denominação “atividades ligadas a categorias²³”, destaca que há atividades consideradas características dos membros de determinadas categorias. Assim, quando se menciona ou se realiza uma atividade é tornada relevante uma categoria à qual essa atividade está ligada (ABELED0, 2008).

Nesse sentido,

²² *Membership Category Device (MCD)*.

²³ *category-bound activities*

na medida em que um membro faça referência ou descreva em alguma elocução uma atividade ligada a uma categoria, ele exhibe na interação, tornando relevante para seus interagentes, a categoria de pertencimento relacionada àquela atividade pelo conhecimento de senso comum. Da mesma forma, quando um participante produz uma elocução reconhecida pelos seus interagentes como realizando uma certa ação ligada a uma certa atividade, sua elocução pode ser entendida pelos interagentes como invocando uma categoria de pertencimento ligada a essa ação pelo conhecimento de senso comum sobre a relação entre tal atividade e uma categoria (FORTES, 2009, p. 94).

Schegloff (2007) em seu tutorial propõe que, para estudar os dispositivos de pertencimento de uma pessoa, é preciso considerar o conjunto de práticas que as pessoas usam para se referir a si mesmas e a outras pessoas. Esse conjunto de práticas pode acontecer em dois processos, caracterizados, conforme tradução de Almeida (2009): o de fazer descrição e seleção de palavras. Além disso, esses conjuntos de práticas de fazer descrição e seleção de palavras são compostos de duas partes; 1.^a uma ou mais de uma coleção de categorias; 2.^a regras de aplicação.

Desse modo, primeiramente, é preciso levar em conta que as coleções de categorias incluem palavras que podem ser associadas a categorias identitárias, como homem, mulher, pai, filho, católico, brasileiro, vegetariano, dentre outras categorias relacionadas a pertencimentos a grupos sociais, e que tais categorizações de membros de um grupo social são coleções de categorias e “andam juntas”, por exemplo, brasileiro/argentino etc. (ALMEIDA, 2009). De acordo com o pesquisador, a análise dessa seleção de palavras em seu contexto de elocução possibilita ao analista entender “como os falantes usam as palavras que usam, e como esse uso informa o entendimento que a fala obterá de seus interlocutores” (SCHEGLOFF, 2007a, p. 463 *apud* ALMEIDA, 2009, p. 134-135).

Além disso, uma pessoa pode pertencer a diferentes coleções de categorias. De acordo com Antaki e Widdicombe (1998), uma pessoa pode ser membro de várias categorias, o que implica que as pessoas têm uma cadeia de características. Isso não significa que categorias impliquem características, mas que características implicam em categorias. Essas coleções de categorias são usadas na interação para se referir às pessoas. No entanto, é preciso considerar, conforme destaca Schegloff (2007), que a categorização das pessoas, de acordo com as categorias que compõem as coleções, não são equivalentes às referências e nem as referências das pessoas equivalentes à categorização. O termo categorias de pessoas pode ser usado para fazer referências, mas também pode ser usado para outras ações, como, para fazer descrições.

Outro item diz respeito as regras de aplicação. Sacks (1992) destaca que essas coleções são divididas em aquelas que são “Pn-adequadas²⁴” e aquelas que não são “Pn-adequadas”: as categorias “Pn-adequadas” estão relacionadas às categorias associadas a coleções e podem ser atribuídas a qualquer membro de um grupo social. Um exemplo nesse sentido seriam categorias associadas às coleções sexo e idade que podem ser aplicadas invariavelmente a qualquer pessoa. Já as categorias que não são “Pn-adequadas” não podem ser associadas a qualquer pessoa. Por exemplo, as categorias atacante/goleiro/zagueiro etc somente podem ser aplicadas àqueles que fazem parte da coleção “jogadores de futebol” (ALMEIDA, 2009).

Diante de tais questões do trabalho de categorização, convém destacar que esse processo é passível de acontecer na interação por algumas características presentes nas categorias de pertencimento, descritas por Schegloff (2007) e traduzidas e discutidas por Almeida (2009), tais como: riqueza de inferência, proteção contra indução e atividades ligadas a categorias.

A riqueza de inferência está relacionada ao conhecimento de senso comum que as pessoas têm, o que possibilita que esse conhecimento armazenado seja acessado por referência às categorias de pertencimento. Desse modo, um membro de uma categoria de um grupo social passa automaticamente a ser representante dessa categoria. Por isso, na outra característica, a proteção contra indução, se um membro de uma categoria aparentemente transgredir o que é compartilhado em comum, do que é pertencer àquela categoria. O conhecimento do que é pertencer a essa categoria não é modificado, mas essa pessoa que está transgredindo o conhecimento que se tem em comum das características que compõe tal categoria é visto como diferente. Por fim, nas atividades ligadas a categorias, conforme já exposto, certas atividades, ações ou até mesmo formas de conduta são tidas, de acordo com o senso comum, como características especiais dos membros de algumas categorias. Dessa maneira, quando uma pessoa realiza uma ação associada a uma categoria torna relevante seu pertencimento a essa categoria naquele momento interacional. Tais questões tornam possível na fala-em-interação o trabalho de categorização a grupos sociais.

Também para Schegloff (2007), é primordial, para estudar as categorias de pertencimento, enfocar como os participantes se orientam de forma relevante para as categorias e para os seus dispositivos, isto é, analisar como as categorias são geradas na interação, pois os participantes em uma interação podem tornar determinada identidade relevante na interação pelo simples fato de

²⁴ *Pn-adequates*

fazerem referência a uma atividade ligada à determinada categoria (GREER, 2008, p. 101). Nesse sentido, as categorias só podem ser reconhecidas nas atividades interacionais em que os membros se engajam (KASPER, 2009).

Se os participantes “são” isto ou aquilo em termos de seu pertencimento a certas categorias identitárias (por exemplo, “pai, homem, amigo, do lugar, convidado, oponente, marido, colega, professor, parceiro de equipe, íntimo, conhecido, estranho, irmão, filho, especialista, calouro, falante nativo, neófito (...) não se faz recurso a isso como elemento constituinte da interação, a menos que se possa demonstrar que os participantes estão sustentando – conjuntamente e no aqui-e-agora interacional – essa identidade como relevante para o que está sendo feito (GARCEZ, 2008, p. 33).

Nessa perspectiva, atentamos para um ponto continuamente enfatizado nos estudos de identidade como ação social, a qual foi suscitada e discutida por Almeida (2009): o que é tornar relevante uma identidade social?

O pesquisador explicita que o processo de tornar relevante uma categoria e consequentemente uma identidade ocorre em dois processos: primeiro,

uma identidade é tornada relevante na interação quando certas identidades sociais projetadas por um participante constituirão índice de orientação para algum(ns) interagente(s), o que ocasionará uma relevância sequencial de tal identidade (ALMEIDA, 2009, p. 51).

Segundo, uma identidade social é projetada, mas não tornada relevante porque aquela categoria já faz parte de uma visão naturalizada. Desse modo, em determinada interação os participantes podem lançar mão de dispositivos de pertencimento a grupos sociais, mas esses dispositivos podem ser vistos e não destacados, isto é, não tornados relevantes.

Em alguns momentos, algumas dessas identidades não constituem índices de orientação, pelo simples fato de que já foram tornadas comuns, familiares e rotineiras pelos membros de um grupo social. Nas palavras de Garfinkel (1967), essas identidades são vistas, mas não destacadas, são tidas como óbvias por já estarem normatizadas (ALMEIDA, 2009, p. 51).

No entanto, essa visão naturalizada é tornada explícita na fala-em-interação pelos participantes. Nesse sentido, esse pesquisador mostrou como masculinidades eram normatizadas, isto é, comuns para os participantes de uma interação situada.

Em síntese, tais categorias de pertencimento que projetam identidades sociais dependem do trabalho interacional em lugares e em tempos situados, uma vez que o pertencimento a uma categoria pode ser atribuído e rejeitado, evitado ou não evitado, exposto ou ignorado (ANTAKI; WIDDICOMBE, 1998).

Ainda, corroborando com as afirmações de Antaki e Widdicombe (1998), Almeida (2009) destaca que o trabalho interacional de categorização é sempre uma realização local situada. Desse modo, esse trabalho interacional do participante de uma dada interação de atribuir, rejeitar, assumir ou ignorar uma categoria, não é fixo, mas depende do contexto social e dos participantes da interação.

Almeida (2009) enfatiza que nos estudos de identidade, sob uma perspectiva êmica das interações, o conceito de “ajuste ao interlocutor” é fundamental, uma vez que, baseado também em Duranti (1997), através da análise de como os participantes ajustam seus turnos em relação a seus coparticipantes da interação, é possível identificar como o falante projeta sua fala tendo em mente a avaliação contínua do interlocutor como membro de um grupo específico. Desse modo, a afiliação ou a rejeição de determinada identidade social atribuída por meio da categorização está associada aos coparticipantes na interação e às categorias sociais as quais eles pertencem. Assim, dependendo de quem é o interlocutor na interação, o participante categorizado, pode assumir ou rejeitar a categoria a qual fora associado.

Em suma, para estudar o trabalho de categorização, é preciso considerar que esse é sempre uma realização local situada, depende dos participantes da interação e dos interlocutores, e quando uma categoria não for tornada relevante na interação, essa visão naturalizada dessa categoria é tornada explícita pelos participantes na fala-em-interação.

Neste estudo, para estudar as identidades sociais em eventos de letramento de uma escola inserida em um contexto multilíngue, adotamos da Etnometodologia e da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) o conceito de identidade como ação social e os seus pressupostos analíticos, assim como também a base teórico-metodológica da Análise de Pertencimento a Grupos Sociais (MCA). Desse modo, neste estudo, identidade social é sempre ação social, resultante tanto do modo de usar a linguagem quanto do trabalho de categorização que também é ação social. Em síntese, adotamos a interseção da Etnometodologia, da ACE e da MCA, conforme propõe Almeida (2009).

No capítulo seguinte, será apresentada a orientação metodológica deste estudo, assim como descrito o percurso de geração de dados do trabalho e os critérios utilizados na seleção e análise dos dados bem como na redação do relatório etnográfico.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

Neste estudo, partimos de uma abordagem qualitativo-interpretativa de cunho etnográfico de pesquisa, em consonância com o objetivo do trabalho: investigar que identidades são tornadas relevantes e de que modo os participantes da fala-em-interação se orientam para elas em eventos de letramento em uma escola em um município multilíngue (português, brasileiro, ucraniano, polonês, alemão, italiano), no sudeste do Paraná. Isso significou olhar para contextos naturais e ver como os participantes construíam e atribuíam significados a suas ações, significou assumir uma posição ontológica e epistemológica para o processo interpretativo que permeou todo o trabalho, desde as opções pelos procedimentos de geração de dados até o trabalho em campo.

Embora a pesquisa tenha seguido orientações da etnografia, a permanência em campo tenha sido contínua, a pesquisadora tenha residido no Município local da pesquisa por três meses e vinte dias e, na Escola Prudente de Moraes tenha participado das aulas durante três meses, participando ao máximo de todos os eventos possíveis, registrando os dados através de vários procedimentos, adotando um caráter interpretativo, reflexivo e de estranhamento quando necessário, requisitos de uma pesquisa etnográfica (ERICKSON, 1989; MASON, 1996; DURANTI, 2000), optamos por não caracterizá-la como um estudo etnográfico, mas, como um estudo qualitativo-interpretativo de cunho etnográfico. Essa opção faz parte de um processo reflexivo, que considerou pesquisas etnográficas em que a permanência em campo se deu por um ano ou mais.

Nas próximas seções, será detalhada a opção metodológica deste estudo, bem como será descrito o percurso de geração de dados do trabalho, desde a entrada a campo, geração de dados, contextualização da comunidade e da escola até os critérios utilizados na seleção e análise dos dados, bem como foi realizada a redação do relatório etnográfico.

2.1 Perspectiva metodológica

Para o desenvolvimento desta pesquisa, nos orientamos metodologicamente por uma abordagem qualitativo-interpretativa de cunho etnográfico (ERICKSON, 1989, 1992, 2001; DURANTI, 2000; MASON, 1996).

Primeiramente, a opção por uma pesquisa qualitativa se deu em consideração às cinco características de investigação qualitativa, conforme destacam Bogdan e Biklen (1994): (1) a fonte de dados é o ambiente natural e o investigador é o principal instrumento de coleta dos mesmos; (2) os dados recolhidos são de caráter descritivo; (3) os investigadores se interessam mais pelo processo em si do que pelos resultados; (4) a análise é feita de forma indutiva; e (5) o principal interesse do investigador é compreender o significado que os participantes atribuem às experiências. Sendo assim, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa, naturalística, das questões em seus cenários naturais, tentando fazer sentido, ou interpretando o fenômeno em termos dos significados que as pessoas constroem para si (DENZIN; LINCON, 1998).

O que torna o trabalho qualitativo não é a sua riqueza de detalhes em si, mas a combinação desses com uma perspectiva interpretativa (ERICKSON, 1989). Desse modo, a riqueza de detalhes não são suficientes para tornar o trabalho qualitativo e sim o enfoque interpretativo que tem início com a entrada em campo, com as perguntas de pesquisa e a seleção de procedimentos para a geração dos dados.

A natureza interpretativa que caracteriza um trabalho etnográfico como qualitativo, segundo Erickson (1989), está em descobrir os modos específicos, bem como as formas locais e extra locais de organização social e cultural, e sua relação com as atividades de pessoas ao realizarem ações sociais.

A etnografia é um ato interpretativo, é a descrição da organização social, das atividades, dos recursos simbólicos e materiais e das práticas interpretativas que caracterizam um grupo particular de indivíduos, o que requer uma participação direta e prolongada na comunidade pesquisada (DURANTI, 2000). Os propósitos essenciais das abordagens etnográficas são documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos e identificar os significados atribuídos a eles, tanto por aqueles que deles participam quanto por aqueles que os observam (ERICKSON, 2001). Por isso, o etnógrafo deve participar da vida cotidiana das pessoas durante

um longo período de tempo, observando o que acontece naquele dado contexto (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1983). Os etnógrafos buscam informações para responder as seguintes perguntas:

- (1) O que está acontecendo, especificamente, na ação social que tem lugar neste contexto em particular?; (2) o que estas ações significam para os autores que participaram dela? (3) e como estão organizados os acontecimentos em padrões de organização social e princípios culturalmente aprendidos para a condução da vida humana? (ERICKSON, 1989, p. 200)²⁵.

Um trabalho de campo na perspectiva qualitativo-interpretativa etnográfica implica, segundo Erickson (1989), em: a) participação intensiva e de longo prazo no contexto de campo (*field setting*); b) cuidadoso registro do que acontece no contexto mediante a redação de notas de campo e coleta de outros tipos de documentos (por exemplo, notificações, gravações, mostras de trabalhos estudantis, fitas de vídeo); e c) posterior reflexão analítica sobre o registro documental obtido no campo e elaboração de um informe mediante uma descrição detalhada, utilizando fragmentos narrativos e fitas textuais extraídas das entrevistas, assim como uma descrição mais geral na forma de diagramas analíticos, quadros sinóticos e estatísticas descritivas.

No trabalho etnográfico, durante a participação direta e prolongada em campo, também é preciso considerar dois fatores que parecem contraditórios: tornar o familiar estranho e o estranho familiar (DURANTI, 2000). Seriam estes princípios de aproximar-se e distanciar-se ao mesmo tempo das ações que garantiriam alcançar certa “objetividade”, embora essa objetividade, em termos de pesquisa qualitativa, não seja possível em sua totalidade, uma vez que o pesquisador, segundo Erickson (1989), não vai a campo como uma tábula rasa, ele leva esquemas de interpretação, a partir de suas experiências sociais e culturais. Nesse sentido, tornar o familiar estranho e o estranho familiar significa olhar com estranhamento as ações, às quais se é condicionado culturalmente, a fim de que o pesquisador, ao olhar essas ações, consiga percebê-las sem atribuir-lhes os seus significados, mas evidencie como os participantes constroem tais significados. Já a familiarização, “tornar o estranho familiar”, seria conseguir uma identificação

²⁵(1) ¿Qué está sucediendo, específicamente, en la acción que tiene lugar en este contexto en particular?; (2) ¿Qué significan estas acciones para los actores que participan en ellas, en el momento que tuvieron lugar?; (3) ¿Cómo están organizados los acontecimientos en patrones de organización social y principios culturalmente aprendido para la conducción de la vida cotidiana? (ERICKSON, 1989, p. 200).

suficiente e empatia com os membros do grupo, a fim de obter uma perspectiva interna, que seria uma visãoêmica.

Neste trabalho, o estranhamento foi necessário em todo o processo de pesquisa, pois, embora eu não tivesse residido no município, não conhecesse anteriormente a maioria das pessoas, o contexto não me era estranho, porque: primeiro, sou natural da região, de um município vizinho, conhecia algumas pessoas e tinha alguns familiares residindo no local; segundo, tenho ascendência étnica semelhante a da maioria da população residente no município. Meus avós paternos moraram em comunidades rurais do município e meus bisavós, quando chegaram ao Brasil, receberam as terras demarcadas pelo Governo Federal (conforme descrição no Capítulo III), assim como os antepassados da maioria dos membros daquela comunidade. Muitas vezes, em municípios vizinhos, as pessoas me categorizavam como moradora do município, elas identificavam em mim traços, características, que as levavam a me categorizar como membro da comunidade da pesquisa. Durante o trabalho de campo, as pessoas por algumas vezes me perguntavam se uma ou outra pessoa não era da minha família, pois diziam que tínhamos traços semelhantes. Reconhecida como membro de um grupo étnico linguístico, algumas vezes as pessoas da mesma ascendência vinham conversar comigo em língua ucraniana, o que demonstrava a minha identificação como membro do grupo. Terceiro, observei, conversei e entrevistei pessoas que tinham atitudes e crenças semelhantes, se não às minhas, às de muitos de meus familiares. Alguns conflitos na relação intercultural na comunidade também era o que eu via muitas vezes na minha família.

Na escola não foi diferente. Tinha histórias de vida e conhecia histórias de vida semelhantes às de alguns professores, assim como as histórias dos alunos não me eram estranhas. Estudei em colégio estadual, tinha uma renda mensal familiar semelhante praticamente à de todos eles, fazia parte da comunidade religiosa da maioria deles, morei em comunidade rural como alguns alunos moravam, fazia o mesmo trajeto diário de ônibus, enfim, o contexto e a situação não eram estranhos para mim.

Essa familiaridade com as situações e com as ações dos membros da comunidade permitiu meu engajamento rápido no grupo para desenvolver o trabalho. Não tive dificuldades de acesso. No entanto, a empatia conquistada por essa familiaridade não garantiu ausência de conflitos e novas negociações, no decorrer do trabalho, como será detalhado nas seções a seguir, caracterizando, assim, que o pesquisador deve identificar e resolver uma gama de aspectos

durante todo o processo, os quais muitas vezes não podem ser previamente previstos (MASON, 1996).

Em suma, o estranhamento foi fundamental para o trabalho, pois muitas vezes minhas interpretações acabavam sendo direcionadas pelos esquemas de conhecimento que eu trazia, pela empatia que desenvolvia ao identificá-los como membros de um grupo étnico ou social semelhante ao meu. Durante o processo, foi preciso estranhar situações que me eram familiares, para isso, a constante busca pela visão dos participantes para as suas ações, ou seja, pela perspectiva êmica, foi fundamental, além da reflexão continuada durante a geração de dados em campo.

Nesse sentido, outro princípio da pesquisa etnográfica que auxiliou é o princípio da reflexividade, que também deve estar presente em todo processo de pesquisa. Conforme esse princípio, o pesquisador é um agente reflexivo no processo de geração de dados e não um mero coletor de dados. Desse modo, deve fazer uma reflexão constante sobre o seu papel e a sua posição social e a dos participantes, além de identificar a sua posição ontológica diante das questões em análise para poder apresentar os fatos na perspectiva dos participantes, evitando, assim, que as experiências pessoais do pesquisador definam o modo de ver as ações na comunidade (MASON, 1996). De acordo com Erickson (1989), o pesquisador traz para a pesquisa de campo certos esquemas de interpretação, culturalmente apreendidos e uma de suas tarefas é tornar-se consciente acerca dos seus e dos esquemas de interpretação dos participantes, o que pode ser possível pela orientação buscada em seus referenciais teóricos e pela definição dos procedimentos metodológicos.

Em síntese, os princípios do estranhamento e da reflexividade foram fundamentais para este trabalho. Além disso, a abordagem metodológica está em consonância com as opções teóricas do estudo, com a proposição de letramento como prática social (BARTON, 2007; HAMILTON, 2000) que se constrói na interação, na qual acontece também a projeção de identidades sociais (ANTAKI; WIDDICOMBE, 1998) e de pertencimento a grupos sociais (SCHEGLOFF, 2007; ALMEIDA, 2009). Enfim, este trabalho consiste em um estudo qualitativo-interpretativo de cunho etnográfico, orientado pelas posições ontológicas e epistemológicas já definidas.

2.2 Delineamento do percurso de pesquisa

O trabalho de campo iniciou em setembro de 2008, quando visitei o município e estabeleci contatos com as escolas, Secretaria de Educação e outras instituições. Efetivamente, no entanto, fui ao contexto, no final de janeiro de 2009, residindo no Município até 18 de maio de 2009. Na escola *locus* da pesquisa permaneci de 02 de fevereiro a 15 de maio.

Meu segundo passo, após verificar em 2008 a possibilidade das instituições educacionais do município aceitarem a realização do trabalho, foi, no final de janeiro de 2009, deixar a Prefeitura Municipal ciente do trabalho que seria desenvolvido no município (Modelo de autorização anexo 1). Embora os colégios públicos de Ensino Fundamental e Médio sejam de responsabilidade do Estado e do Núcleo Regional de Educação, e a Educação Infantil e a Educação Fundamental do Ciclo Básico responsabilidade da Prefeitura Municipal, eu participaria de outros eventos no município e estaria constantemente fazendo observações e entrevistas na comunidade em geral. Posteriormente, após a autorização da Prefeitura Municipal para a minha permanência no município, desenvolvendo todos os procedimentos a seguir relatados, fui procurar moradia.

Após estar instalada no município, faltava ainda definir o colégio que seria *locus* da pesquisa. O grupo étnico ucraniano não seria critério, já que a intenção era pesquisar um colégio público que atendesse a comunidade em geral e não, por exemplo, colégio de base religiosa católica ucraniana, embora esses existam no município, pois o objetivo era investigar um contexto escolar considerado heterogêneo. No entanto, os requisitos que o colégio necessitava ter, para que fosse possível desenvolver a pesquisa, era oferecer Ensino Fundamental e Médio, já que o objetivo era investigar a 5.^a série do Ensino Fundamental e a 3.^a série do Ensino Médio, uma vez que é a partir da 5.^a série do Ensino Fundamental que alunos de comunidades rurais passam a estudar em escolas urbanas e a 3.^a série do Ensino Médio por ser final de ciclo, e, os alunos vindos de comunidades rurais por ser uma realidade no país, que acentua o multiculturalismo e o multilíngusimo nos contextos escolares, embora atualmente em São Josafat já existam colégios na zona rural que oferecem Ensino Médio.

Para definir o colégio, que atendesse também alunos rurais, fui à Prefeitura Municipal no intuito de averiguar quais os colégios que recebiam alunos rurais e de que comunidades esses vinham. Necessitei fazer um percurso em busca de dados na Prefeitura Municipal, no pátio de

máquinas, onde encontraria o responsável pelo transporte escolar. Após um percurso na busca desses dados, percebi que necessitava verificar nos colégios, mais especificamente nas turmas de 5.^a série do Ensino Fundamental e 3.^a série do Ensino Médio, quais alunos vinham de comunidades rurais e de quais comunidades. Fui solicitar tais dados no Colégio Estadual Prudente de Moraes, localizado no centro da cidade e tido como o colégio público mais antigo e de melhor infraestrutura no município, o qual é citado no decorrer deste estudo como escola.

Nessa Escola, ao apresentar minha pesquisa, a direção possibilitou o acesso aos documentos de alunos na secretaria a fim de que eu pudesse verificar a origem dos alunos e definir se desenvolveria o trabalho na Escola. Iniciei, então, o trabalho na secretaria verificando as pastas de matrículas dos alunos das 5.^a séries do Ensino Fundamental, somente turno da tarde, e das 3.^a séries do Ensino Médio, 5 turmas no turno da manhã e 7 turmas no turno da noite. Durante o período em que trabalhei com as documentações dos alunos na secretaria da Escola, acompanhei também o atendimento aos pais e alunos, no que se referia a matrículas, transferências, solicitação de históricos, informações etc., me familiarizei com funcionários e com o ambiente.

A Escola Prudente de Moraes apresentou características que o configuravam como cenário ideal para a observação dos eventos de letramento em contexto escolar, uma vez que era o colégio no município com maior número de alunos; recebia alunos de comunidades rurais e vários alunos, de acordo com as fichas de matrícula, tinham sobrenomes que revelavam suas ascendências étnicas de imigração da diáspora e com outras ascendências, apontando para um espaço multicultural, além de outros aspectos, como disponibilidade, pois toda a equipe do colégio mostrou-se disponível e receptiva para o trabalho. Assim, a familiaridade também foi um critério para a definição da Escola como *locus* do trabalho.

Meu primeiro contato com os professores foi na semana pedagógica, da qual participei com eles no Colégio, na primeira semana de fevereiro. Desde o início, eles foram informados pelo diretor que eu desenvolveria uma pesquisa na Escola. Nos últimos dias da semana pedagógica, já familiarizada com alguns professores, comecei a solicitar o consentimento assinado para a realização da pesquisa. Como não tinha definido ainda a turma da 3.^a série do Ensino Médio, apresentei os objetivos do trabalho, solicitei a assinatura de um consentimento para cerca de 30 professores (Conforme modelo no anexo 2). Todos assinaram, alguns com ressalvas, mas ninguém se opôs aos procedimentos adotados na pesquisa.

Na semana seguinte, propriamente em 09 de fevereiro, primeiro dia de aula, tendo o consentimento dos professores, dei início às observações em sala, na 3.^a série do Ensino Médio. Assistia a aulas de todas as 5 turmas, uma em cada horário, para fazer uma espécie de sondagem, caracterizada por Spradley (1980), como “grande turnê pelo contexto local ou mundo social do grupo a fim de identificar quem são os atores, com quem devem interagir, quando, onde, sob quais condições e quais resultados eles podem chegar” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 31). Nas duas primeiras semanas de aula, assisti a várias aulas nas cinco turmas do Ensino Médio, até definir que desenvolveria o estudo na 3.^a série K²⁶ matutina do Ensino Médio. Na turma de 5.^a série do Ensino Fundamental, acompanhei a 5.^a série J, no período vespertino, em todas as aulas desde o primeiro dia de aula²⁷. Nas subseções, seguintes descrevemos a Escola e apresentamos os participantes da pesquisa.

2.2.1 A Escola Prudente de Moraes

A Escola Prudente de Moraes, *locus* deste estudo, está localizada no centro da sede urbana de São Josafat. É um colégio público da rede estadual do Paraná, que atende de 5.^a série do Ensino Fundamental a cursos técnicos profissionalizantes, como os cursos de turismo, meio ambiente e magistério. A Escola funciona em três horários, matutino, vespertino e noturno. No horário matutino são atendidas da 7.^a série do Ensino Fundamental à 3.^a série do Ensino Médio; no período vespertino são atendidas das 5.^a séries do Ensino Fundamental até algumas turmas do Ensino Médio, além de funcionar no mesmo prédio, nesse horário, uma escola do Município de 1.^a a 4.^a série do Ensino Fundamental. No período noturno, são atendidas turmas de Ensino Médio e dos cursos técnicos profissionalizantes. Também na Escola, funciona atualmente o programa de distribuição do leite, um Programa do Governo do Estado do Paraná, denominado “Leite das Crianças”, que promove a distribuição de leite gratuitamente para crianças carentes de até três anos de idade.

²⁶ Referenciamos 3.^a série do Ensino Médio, como a 3.^a série K, em consonância com a postura adotada no Colégio de referenciar as diferentes turmas de uma série por letras em ordem crescente. No entanto, a letra “K” aqui referenciada não corresponde a letra real da turma, a fim de proteger a identidade dos participantes.

²⁷ Os dados da 5.^a série J do Ensino Fundamental não foram analisados, por isso o processo de pesquisa nessa turma não será mais apresentado.

A Escola atende 1.500 alunos e conta com uma equipe de 4 pedagogas, cerca de 40 professores, duas fiscais de pátio, dois atendentes de biblioteca, um atendente na sala de informática e funcionários responsáveis pela limpeza e pela alimentação.

A Escola conta com salas de aula, a maioria equipada com uma televisão multimídia para uso de atividades, um laboratório de ciências que foi desativado para funcionar uma sala de aula no ano corrente deste trabalho, além de sala de orientação, direção, secretaria, sala dos professores, sala de documentação, biblioteca, laboratório de informática equipado com 44 computadores. A biblioteca também conta com três computadores para consultas e pesquisas rápidas e um acervo de livros literários e livros didáticos de diversas coletâneas para as disciplinas.

2.2.2 Os participantes

a) Os alunos da 3.^a série K do Ensino Médio

A 3.^a série K do Ensino Médio tem 36 alunos que efetivamente participavam das aulas, durante a realização da pesquisa, pois havia alunos matriculados e que não compareciam às aulas. Após a investigação no sistema de cadastro de alunos (SERE), verificamos que alguns tinham solicitado transferência para o turno da noite e outros estavam estudando em colégios de comunidades rurais que passaram naquele ano a ofertar o Ensino Médio (nesta turma não houve desistência, porém nas outras turmas de Ensino Médio constatou-se um número considerável de reprovações, seguido de desistência no ano seguinte).

Dos 36 alunos, 13 são moradores de comunidades rurais que circundam a sede urbana do município e a maioria reside nos bairros. Uma aluna estava residindo no município fazia um ano e outra aluna, natural do município, já tinha morado também em outras cidades. A renda familiar desses alunos também é em torno de um salário mínimo, alguns de até três salários mínimos e dois que têm renda superior a três salários mínimos. Alguns alunos também são participantes do Programa Bolsa Família²⁸ do Governo Federal. A maioria dos pais dos alunos tem Ensino

²⁸ O Programa Bolsa Escola foi agregado ao Programa Bolsa Família (PBF) que é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 70 a R\$ 140) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 70), de acordo com a Lei 10.836, de 09 de janeiro de 2004 e o Decreto nº 5.209, de setembro de 2004.

Fundamental incompleto, poucos têm Ensino Médio e um pai tem curso superior. Dos 36 alunos, 33 trabalham de 4 a 8 horas diárias, sendo a maioria estagiários (aqui estagiário está relacionado ao vínculo empregatício que eles têm e não necessariamente ao trabalho que desenvolvem, já que muitas vezes têm as mesmas funções e obrigações que trabalhadores efetivos das empresas) em supermercados, panificadoras, lanchonetes ou funcionários de fábrica, como de tecelagem, olaria e usina. Os alunos moradores de comunidades rurais, dependendo da proximidade, vêm trabalhar na sede urbana do município, como é o caso de Jonas que trabalha em um supermercado, de Janete que trabalha em uma tecelagem, de Karina e Sueli V. que trabalham de babás e de Renata que trabalha de doméstica. Os demais alunos rurais trabalham na agricultura familiar e no cultivo de fumo. A maioria dos alunos destina parte de seus salários para ajudar nas despesas de casa. Alguns destinam até mesmo todo o seu salário para ajudar no sustento da família, e outros gastam seus salários em benefício próprio.

b) Os professores

Os professores participantes efetivos deste estudo são todos graduados nas disciplinas que lecionam, alguns têm pós-graduação *strictu sensu*, três faziam parte do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)²⁹ e três professoras tinham formação em dois cursos superiores. Os professores desenvolvem continuamente grupos de estudo na Escola sob a orientação do Governo do Estado e do Núcleo Regional de Educação. Todos os professores têm mais de dois anos de experiência em docência e alguns já trabalharam com ensino em regime de internato, cursinho pré-vestibular e uma professora trabalhou com ensino superior.

A maioria dos professores é natural do município e alguns são de origem rural³⁰, muitos já tiveram experiências em municípios vizinhos durante a época de formação ou como docente. Uma professora residiu e trabalhou fora do país e faz constantes viagens para o exterior para cursos relacionados à questão religiosa e cultural (essa professora aceitou minha presença em sala de aula para as observações, porém não permitiu a filmagem).

²⁹ O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) é uma política pública do Estado do Paraná que tem como intuito de oferecer formação continuada aos professores da rede pública estadual de ensino. Esse programa é resultante de uma parceria instituída entre a Secretaria da Educação (SEED) e a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI).

³⁰ Cabe ressaltar que o que é rural e o que é urbano neste estudo faz parte do entendimento que os participantes demonstraram ter.

Muitos desses professores, além da carga horária na Escola da pesquisa, têm aulas em outros colégios da rede estadual e em colégios particulares no Município ou cargos na prefeitura municipal. Alguns professores têm outras fontes de renda, como investimento em imóveis, terras ou comércio. A maioria dos professores é católica, do rito latino e/ou ucraniano, sendo muito comum encontrá-los em eventos religiosos.

Na seção seguinte, em consonância com o enfoque metodológico deste estudo apresentamos os instrumentos e os procedimentos de geração de dados.

2.3 Instrumentos e procedimentos de geração de dados

Nesta seção, justificamos a escolha dos instrumentos utilizados na geração de dados e na sequência descrevemos o percurso de geração de dados na Escola, na 3.^a Série K do Ensino Médio.

Segundo Mason (1996), o pesquisador é visto como um construtor ativo do conhecimento sobre o mundo, de acordo com certos princípios e usando certos métodos derivados da sua posição ontológica e epistemológica.

Erickson (2001) chama de instrumentos as notas de campo, os comentários, as entrevistas e as gravações que se tornam base para as transcrições dos comportamentos verbais e não verbais, coleta de documentos locais e material demográfico e histórico de “fonte de dados potenciais” (p. 14), uma vez que esses materiais coletados não constituem dados na sua forma bruta, mas diferentes fontes de tipos de dados. Na medida em que a análise é feita, cruzam-se as fontes de informação fazendo a triangulação (Idem), procedimento que permite, assim, ao pesquisador, articular as ações dos participantes a partir de mais de um olhar para o mesmo local (ERICKSON, 1989).

Sendo assim, neste estudo, lançamos mão de vários instrumentos de pesquisa para a geração de dados, como: observação participante e notas de campo na Escola, compreendendo as aulas, intervalos e diversas situações da escola, na comunidade externa, na área urbana e na zona rural do município³¹. Também foram feitos registros audiovisuais de aulas em duas turmas, de eventos públicos com filmagem liberada, de eventos políticos e religiosos, além de questionários

³¹ Não descreveremos o percurso de geração de dados na comunidade, somente serão descritos os procedimentos na Escola na 3.^a série K do Ensino Médio. Os dados da comunidade subsidiaram o entendimento do que acontece localmente na sala de aula.

aplicados para pessoas da comunidade, pais e alunos, entrevistas semi-estruturadas com pais, alunos e demais familiares, professores, pessoas da comunidade e representantes de instituições, conforme procedimentos descritos a seguir.

a) Observação participante

Durante o trabalho de campo, na participação em uma comunidade específica, o pesquisador não consegue observar de um lugar distante como as coisas acontecem, mas, do interior das coisas, o que seria, de acordo com Duranti (2000), a observação participante, uma combinação difícil, porém necessária de interagir com os outros e observá-los. Essa observação pode ser feita de duas maneiras: passiva e completa. Na observação passiva, o pesquisador tenta interferir o menos possível e, na observação completa, os investigadores atuam intensivamente com os outros participantes e chegam a participar e atuar na mesma atividade que estudam. Quanto à participação completa, Duranti (2000) destaca que, se possível e eticamente adequada, possibilita a oportunidade de experimentar o mesmo processo que está sendo documentado. No entanto, há uma preocupação em relação à atuação do pesquisador. É preciso prestar atenção no papel que desempenha, uma vez que o pesquisador deve tomar cuidado para não se tornar participante completo. Desse modo, é preciso refletir sobre o papel que está desempenhando, considerando sempre as perguntas de pesquisa e também qual observação é mais adequada naquele contexto, tanto para os participantes quanto para o pesquisador e os propósitos da pesquisa.

Neste estudo, a observação participante oscilou entre a observação completa em alguns contextos e situações e a observação passiva que aconteceu principalmente nas aulas observadas. Nesse último tipo de observação, é sugerido que o pesquisador busque um “ponto negro”³² (DURANTI, 2000, p. 147), no intuito de interferir o menos possível na interação.

Nas observações de campo na comunidade e na escola, precisei, em algumas situações, alternar da observação passiva para a completa; em outras situações fazer uma observação completa. No entanto, essa prática não era comum nas aulas, em que buscava deixar a minha presença menos perceptível possível. Assim, procurei adequar minha observação participante de acordo com o contexto e a necessidade que o momento interacional requeria, corroborando com o

³² ponto ciego.

que propõe Duranti (2000) que na observação participante o pesquisador, além de encontrar o local adequado para posicionar-se, deve encontrar também a postura adequada de acordo com cada situação.

b) Registros em notas de campo

Erickson (1989) recomenda para o trabalho de campo, além da permanência prolongada no contexto com observação participante, o cuidadoso registro do que acontece no contexto, mediante a redação de notas de campo. Através da elaboração de notas, constrói-se o diário de campo, no qual se registra o que ocorre dentro do contexto estudado (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991).

Neste estudo, optou-se por levar sempre em consideração as perguntas de pesquisa e também os eventos típicos e atípicos na redação das notas de campo, descrevendo, por exemplo, com riqueza de detalhes, em forma de vinhetas narrativas, eventos que eram mais significativos do ponto de vista apresentado pelos participantes no decorrer das ações e também considerando as perguntas de pesquisa e a perspectiva teórica que fundamenta o estudo.

c) Gravações audiovisuais

Conforme Duranti (2000), são muito importantes em um trabalho etnográfico procedimentos de observação e a gravação das interações reais entre as pessoas da comunidade durante a realização de suas tarefas cotidianas, sejam elas em situações institucionais ou não.

Erickson (1989) destaca que essas gravações, em uma análise sistemática, podem ser valiosas fontes adicionais de dados no trabalho de campo. Trabalhos em que se utiliza só a gravação tem sido, segundo o referido autor, caracterizados como microetnografias. Nesse caso, porém, podem fazer falta no trabalho informações contextuais. Nesse sentido, pode ser realizado um trabalho combinando a etnografia regular e a microetnografia, uma vez que, no método de gravação, a ausência da participação e da informação do contexto pesquisado, pode ser superada pela combinação da etnografia com a microetnografia (ERICKSON, 1989).

A partir de Erickson (1992), podemos destacar algumas vantagens que a geração e análise de dados audiovisuais proporcionam, como a possibilidade de uma análise mais completa da

interação, uma vez que é possível revisitar as gravações várias vezes e observar a interação de vários focos de atenção. Esse procedimento também auxilia na redução de interpretações prematuras porque a possibilidade de rever as ações gravadas diminui a inferência de juízos de valor e permite a interpretação das ações dos participantes conforme eles estão mostrando uns para os outros.

Desse modo, o pesquisador não tem só a visão da observação, na qual muitas vezes pode interpretar ações inferindo juízos de valor, o que acontece principalmente no início de um trabalho em campo, mas ao rever as interações gravadas, é possível controlar interpretações desse gênero sobre a função e o significado das ações que foram observadas. Também através da análise dos dados audiovisuais é possível estudar detalhadamente, passo a passo, situações atípicas do evento ou eventos mais raros.

d) Entrevistas

Duranti (2000) ressalta que entrevistas são modos correntes de interação durante a pesquisa, embora estas não substituam dados de observação participante e de gravações. Na pesquisa qualitativa, a entrevista constitui um evento interacional e visa a obter informações relevantes que possam responder às perguntas da pesquisa durante a interação. É uma tarefa social que consiste em orquestrar uma interação que deve mover-se de forma flexível entre os tópicos e as perguntas (MASON, 1996). Segundo Coulon (1995), o princípio da entrevista etnográfica consiste em obter de um informante o saber socialmente sancionado de sua comunidade, o que não quer dizer que suas descrições e comentários são reconhecidos como válidos e apropriados pelos outros membros da comunidade. Conforme Mason (1996), os entendimentos gerados na entrevista qualitativa não devem ser tratados como se fossem reflexos diretos de entendimentos que já existem fora da interação da entrevista.

A entrevista requer uma agenda pré-elaborada com temáticas e estruturas flexíveis (MASON, 1996). Neste estudo, foram desenvolvidos roteiros pilotos, para diferentes contextos interacionais; roteiros para pessoas da comunidade e para alunos e professores (Roteiro para a entrevista dos professores segue como anexo 3). A partir dos roteiros, foram realizadas as entrevistas, sendo essas gravadas somente em áudio, exceto a entrevista de grupo focal com a 3.^a série K do Ensino Médio, a qual foi gravada em áudio e vídeo.

e) Questionários

Os questionários também são fonte de dados para a triangulação (ANDRÉ, 1995). Recomenda-se que não sejam muito longos, com quatro páginas no máximo, e não devem levar mais de 30 minutos para serem completados (DÖRYEI, 2003 *apud* CODÓ, 2008). Neste estudo, foram aplicados questionários em dois momentos: no primeiro, na comunidade, e, no segundo, na Escola (Modelo de questionário aplicado aos alunos no anexo 4). Esses questionários foram usados com fins de triangulação de dados relacionados a aspectos sociais e culturais dos alunos, no intuito de obter deles informações sobre suas próprias ações cotidianas etc.

f) Documentos

A coleta de documentos, como mostras de trabalhos estudantis, notificações, também fizeram parte do trabalho de campo (ERICKSON, 1989). Os documentos são muito úteis porque podem complementar informações obtidas por outras fontes e fornecem base para a triangulação de dados (ANDRÉ, 2005).

Sendo assim, durante o período de permanência na comunidade, procurei coletar diversos tipos de documentos em consonância com os objetivos e bases teóricas do estudo, tais como: textos que circulavam no colégio, materiais de estudo no colégio, como orações, propagandas, convites etc. assim como também mostra de atividades dos alunos; textos que circulavam na igreja, como folhetos, livros de orações; mostra de atividades e materiais usados nas aulas de língua ucraniana; mostra de materiais usados nas aulas de catequese; mapa do município, além de textos que circulavam pela cidade, como panfletos, anúncios etc, e material coletado da internet, como páginas *online* de recados em site de relacionamento etc.

2.4 Procedimentos da observação participante e geração de dados audiovisuais na 3.^a série K do Ensino Médio

A observação participante e a geração de dados audiovisuais na Escola Prudente de Moraes, pontualmente nas aulas da turma da 3.^a Série K do Ensino Médio necessitou de contínua

reflexividade e estranhamento, no período que correspondeu de 9 de janeiro a 12 de maio³³. Esse período correspondeu ao acompanhamento do 1.º bimestre do ano letivo de 2009 e início do 2.º bimestre.

O processo de observação participante e geração de dados nas aulas passaram por vários estágios e teve posicionamentos diferentes dos alunos, dos professores e até mesmo entre os professores.

De início, havia por parte dos professores uma preocupação com meu bem estar e conforto na sala, já que durante a semana pedagógica tinha me familiarizado com eles. A princípio, na observação participante nas aulas, eles procuravam fazer com que eu me sentisse bem recebida, preocupavam-se se eu estava em posição confortável na sala, se eu tinha tomado lanche etc, em suma, tratavam-me como um visita³⁴. Os alunos, no entanto, não manifestaram muito em relação minha presença, alguns inclusive acharam que eu era uma aluna, conforme mostra o excerto da entrevista de grupo focal com a turma.

Priscila: No começo, quando nós víamos, nós achávamos que estava escrevendo sobre nós (.) sobre cada um de nós (.) ficava ali no caderninho (.) e olhava pra nós (.) e ficava olhando pra nós e nós víamos ((risos))-
Daiane: eu fui mais burra (.) achei que ela era aluna também ((risos))
(EXCERTO DE ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL, 08/05/2009).

O passar dos dias e minha presença constante nas aulas desencadearam, entretanto, algumas situações de desconforto por parte de alguns professores. Era comum ouvir perguntas do gênero “quantos horas ainda você precisar cumprir?” (DIÁRIO DE CAMPO, 26/03/2009). Nesses momentos, eu procurava ressaltar o caráter qualitativo do trabalho, que não tinha uma carga horária estabelecida *a priori* para ser cumprida, mas que dependeria do processo da pesquisa.

Em relação aos alunos, as conversas nos momentos de intervalo, o contato com eles em seus locais de trabalho, no caso dos alunos urbanos, possibilitou uma maior familiarização e interação com eles.

³³ Embora eu tenha permanecido mais dias no Município, os últimos dias foram dedicados para finalizar o trabalho de campo na comunidade, e na Escola, as atividades consistiram mais em gravar entrevistas e coletar documentos.

³⁴ É hábito no município e na região, quando uma pessoa com familiaridade faz uma visita, que os anfitriões se preocupem se ela está bem acomodada e principalmente alimentada. Esse dado foi resultante da visão de uma pessoa de fora da região que demonstrou seu estranhamento em relação a esse costume.

Minha participação nas aulas exigiu uma série de negociações, ou seja, ativar capacidades que incluíam identificar os aspectos chave, explorando a forma como eles poderiam ser resolvidos, e entender as implicações éticas e políticas das diferentes maneiras de solucioná-las (MASON, 1996).

Isso incluiu saber como lidar com situações inesperadas, como a descrita a seguir:

A professora tinha voltado para o colégio naqueles dias, ainda não tinha assinado o termo de consentimento, embora tivesse já autorizado minha observação e os procedimentos, verbalmente (com exceção da filmagem). No término da aula, levei até ela o termo de consentimento, ela pegou o termo e disse que estava assinando sem saber o que escrevi (risos). Pedi para ela ler o termo antes de assinar, ela disse ((sorrindo)) que não estava falando do termo, mas do que eu escrevia no caderno ((riu novamente)) (DIÁRIO DE CAMPO, 20/02/2009).

Nesse fato, a reflexividade constante e os diálogos com a orientadora fizeram com que eu repensasse minha postura em sala, que eu procurasse observar mais as ações e descrever pontos chaves para relembrar e redigir as notas. Outra estratégia foi alternar o uso entre dois cadernos diferentes para o registro das notas, pois o mesmo caderno poderia adquirir um *status* de “caderno negro”, comumente usado na escola para registrar as “infrações” dos alunos. Meu caderno de notas que usava diariamente assumiria assim um “*status*” de caderno em que se escreve sobre a professora e os alunos da turma. Assim cadernos diferentes e outros materiais sobre a mesa poderiam ser úteis no mesmo sentido.

A interação diária com 36 alunos e 10 professores foi um processo contínuo que exigiu muito para compreender emicamente o que estava acontecendo e porque estava acontecendo na relação pesquisador e participante da pesquisa, o que foi possível pela pesquisa no entorno da escola e na comunidade: Um exemplo disso foi uma situação que gerou certo desconforto em uma das disciplinas, em que a professora determinados dias parecia mais nervosa que o corriqueiro, por vezes desanimada. Como já tinha gerado os dados audiovisuais nas suas aulas, comecei a optar por frequentá-las menos, alternar minha participação entre uma aula e outra, com o pensamento de que minha presença contínua poderia estar gerando este desconforto. Por fim, a interação na comunidade e em outros espaços na escola, possibilitaram o conhecimento de que essa professora estava passando por problemas familiares graves e, segundo relatos mal conseguia ir trabalhar.

Esse exemplo mostra a complexidade e a exigência que uma pesquisa de cunho etnográfico requer, e acentua a importância de não emitir juízos de valores, mas da interpretação e busca no entorno social do porquê essas ações podem estar acontecendo.

Ademais, a reflexividade também possibilitou verificar o momento mais oportuno de gerar os dados audiovisuais nas aulas. De acordo com o projeto, as gravações das aulas seriam realizadas no início de março, mas a interação no contexto revelou que aquele era talvez o momento mais crítico da pesquisa, o momento em que os professores já tinham passado do estágio de recepção da pesquisadora como “visita” e estavam no estágio de preocupação com suas ações em relação à pesquisadora. Conforme mostra o excerto a seguir:

Marcos e Kevin tinham o hábito continuamente de ficar olhando para a porta da sala e mostrando-se assim distraídos em relação a alguns momentos na aula. Silvia em dado momento chama a atenção para Marcos parar de olhar para fora e prestar atenção na aula. Marcos responde algo inaudível (para mim). Silvia olha para mim e diz: “pode anotar também sobre esses alunos que desafiam professor” (DIÁRIO DE CAMPO, 27/02/2009).

Nesse excerto, fica evidente a preocupação de Silvia de estar sendo “avaliada” ou “julgada”. Além disso, em relação aos alunos, embora esses tivessem mais familiarizados, alguns ainda sentiam-se incomodados quando notavam que a pesquisadora observava suas ações, o que é evidenciado no excerto a seguir:

Fabio e Renata discutiam a organização do trabalho de Português. Como um mostrava ter opinião divergente do outro, eles se mantêm engajados na conversa. Mas quando notam que estou observando a ação deles, Fabio concorda com Renata e eles sinalizam encerrar o dialogo (DIÁRIO DE CAMPO, 25/02/2009).

Desse modo, em meados de março, com evidências de que os alunos e principalmente os professores já estavam realizando suas atividades sem demonstrar preocupação com minha presença e um trabalho da disciplina de Geografia³⁵ que consistiria na apresentação de um jornal que deveria ser filmado, foi evidenciado que seria o momento para iniciar a geração de dados audiovisuais.

³⁵ O trabalho da disciplina era resultante de um projeto do PDE.

Dessa maneira, a entrada da câmera em sala de aula objetivou de início contribuir com o trabalho dos alunos que necessitavam de recursos tecnológicos para registrar as atividades. No entanto, por solicitação das meninas, Sueli B, Renata e Silvana esses dados não foram repassados para os alunos, somente para Rita, a professora da disciplina, e para mim, embora alguns meninos como Saulo, Pedro e João tivessem insistido que gostariam de ter o material audiovisual do projeto³⁶. Um trabalho que não realizamos foram as seções de visionamento (ERICKSON, 1992), mesmo os meninos estando de acordo com a proposta, as meninas também se opuseram.

Além disso, a minha familiarização com os participantes, professores e alunos resultou em uma mudança, pois passaram a não mais me ver como uma “visita” ou alguém que tinha o papel de observá-los. O excerto a seguir ilustra, a partir das ações dos participantes, a não preocupação mais com a monitoração de ações em minha presença.

Naquele dia duas estagiárias do curso de Pedagogia de uma extensão universitária da região iniciaram o trabalho de observação nas aulas de Sociologia. Durante as aulas, Pedro, João e Saulo, mantiveram conversas paralelas. No final, logo que as estagiárias saíram da sala, Luzia chama a atenção desses alunos “e na próxima aula que as estagiárias estiverem aqui não quero saber dessas conversas de vocês durante a aula” (DIÁRIO DE CAMPO, 24/04/2009).

Desse modo, Joana demonstra estar preocupada com as conversas paralelas em relação às estagiárias e não com a presença da pesquisadora.

Em síntese, foi primordial para o percurso de geração de dados nas aulas da 3.^a série K do Ensino Médio, a reflexividade, a familiarização e o estranhamento quando necessário. A seguir, é apresentada uma sinopse dos dados audiovisuais.

QUADRO SINÓPTICO: FILMAGEM POR DISCIPLINA³⁷			
Disciplina	N.º de aulas filmadas	Dias de filmagem	Total de horas filmadas
História	3 aulas	(23, 24 e 30/03)	1h 46m e 10s
Ed. Física		desistência	4m

³⁶ No restante do ano letivo, os alunos podem ter entrado em consenso e aceitado que o material audiovisual também fosse apresentado para a turma.

³⁷ A grade curricular da 3.^a série do Ensino Médio, assim como a síntese dos procedimentos adotados durante as filmagens, encontram-se no anexo 5.

Português	7 aulas	(23/03 e 07, 06, 16, 22, 27, 28/04)	5h 23m e 33s
Geografia	9 aulas	(18, 19, 23, 24, 25, 31/03 e 06, 07 e 27/04)	3h 21m e 20s
Matemática	3 aulas	(23, 24 e 26/03)	2h 15m e 08s
Sociologia	2 aulas	(25/03 e 15/04)	1h 23m 12s
Espanhol	2 aulas	(7 e 8/05)	1h 17m e 59s
Física	3 aulas	(26, 27/03 e 07/05)	1h 54m e 41s
Química	3 aulas	3 (24, 26/03 e 07/04)	1h 56m e 17s
9 disciplinas	31 aulas	17 dias de filmagem	18h 09m e 37s³⁸

Quadro 2. Sinopse dos dados audiovisuais das aulas da turma da 3.^a série K do Ensino Médio

2.5 Análise dos dados, triangulação e redação do relatório etnográfico

Primeiramente, foi feita uma indexação dos dados gerados e dos materiais coletados tanto da escola como da comunidade, constituindo um *corpus* de 30 horas e 57 minutos de filmagem de aulas no Colégio, mais aproximadamente 30 minutos de atividades realizadas com os alunos, 70 questionários, 59 entrevistas no Colégio e na comunidade, gravação de duas conversas cotidianas, filmagem e gravação em áudio de aproximadamente 3 horas de eventos na comunidade e notas em diário de campo dos eventos observados no Colégio e na comunidade, apresentados no início desta seção, além dos materiais coletados, como textos de circulação em diversos contextos, na escola e na comunidade em geral. O *corpus* para este relatório, constitui-se, no entanto, dos seguintes dados: as 18h 09m e 37s de dados audiovisuais da 3.^a série K do Ensino Médio, notas de campo, os questionários e entrevistas com alunos e professores e as demais entrevistas da comunidade para possibilitar o entendimento macro do contexto pesquisado.

2.5.1 Análise dos dados audiovisuais

Considerando as orientações teóricas e as perguntas de pesquisa deste trabalho, realizamos a análise dos dados audiovisuais numa perspectiva microetnográfica, por razões já

³⁸ Optamos por não considerar o tempo em hora aula, porque as aulas aconteciam com durações diferentes, o tempo de duração variava. Optou-se, então, por fazer a contagem do número de horas registrados em vídeo.

explicitadas. Para a análise dos eventos registrados em vídeo, as 18h 09m e 37s de dados audiovisuais da 3.^a série K do Ensino Médio, procuramos seguir dois aspectos cruciais às análises microetnográficas: identificar toda extensão da variação na interação no ambiente; estabelecer o que é típico e atípico, relativo à frequência de ocorrência (ERICKSON, 1992).

Para isso, utilizamos procedimentos de análise de videotapes adotados por Erickson e Shultz (2002) que consistem nos seguintes estágios de trabalho: (1) assistir por inteiro, seguindo a sequência em que foram gravados, tomando nota continuamente, parando pouco; (2) escolher um exemplar de um tipo de ocasião para análise mais detalhada; (3) prestar atenção em um só aspecto do comportamento comunicativo por vez (linguagem verbal e não verbal); (4) descrição analítica com o propósito de construir um modelo descritivo; (5) mostrar se o caso isolado é típico no *corpus* investigado.

Erickson (1992) ressalta que, na transcrição das ações em detalhes, enfatiza a ecologia social e cultural do significado das ações, sendo esse processo não isolado do processo macrosocial, mas mais uma ferramenta analítica (OCHS, 1979 *apud* CODÓ, 2008). Neste estudo, os segmentos selecionados, foram transcritos com base nas convenções de transcrição da Análise da Conversa Etnometodológica, no Sistema Jefferson de transcrição adaptados de Loder (2008) e Bulla (2007), sendo que a transcrição das ações multimodais tornadas relevantes, a fim de demonstrar como os participantes se engajam e se orientam em eventos de letramento, são correspondentes às convenções desenvolvidas por Bulla (2007, p. 125 e 126), a partir de estudos em Goodwin (1995a, 1995b, 2000a, 2000b, 2002, 2003a, 2003b), Goodwin e Goodwin (2000) e Goodwin, Goodwin e Olsher (2002) e adaptadas para este estudo (As convenções de transcrição usadas neste estudo encontram-se no anexo 6).

Seguindo os procedimentos de transcrição (LODER, 2008), os participantes são todos identificados por pseudônimos e os participantes com nomes iguais são designados por pseudônimos também iguais, como, por exemplo, Alice A. e Alice S. ou Sueli B. e Sueli V. Ademais, as transcrições são realizadas de acordo com a variedade do português considerada culta, uma vez que o objetivo do estudo não consiste em apontar pontualmente as variações linguísticas usadas nas interações. O excerto a seguir exemplifica a questão:

13 Angela: sempre atrasado °°()°°
 14 (.)
 15 Pedro: a professora passou do meu lado e não me deu folha
 16 (1,0)

17 Angela: °é para acabar mesmo°

Na linha 15, Pedro salienta que a professora não havia lhe dado o material, como mostra a transcrição, *a professora passou do meu lado e não me deu folha*. No final da linha 15, ele fala em uma variedade rural local, *foia* e não *folha*, conforme transcrito, mas para fins deste estudo a transcrição procura seguir a variedade culta da língua.

Desse modo, a partir das perguntas de pesquisa, foram selecionados os eventos típicos e atípicos, primeiramente numa tipificação de tipos de atividades em torno da escrita em cada disciplina. Depois de segmentadas as atividades com a escrita, foram tipificados em termos de tipos de eventos por meio da análise das propostas de atividade e os modos como os participantes se engajam e participavam na realização dessa. Descrevemos a seguir os procedimentos analíticos adotados na tipificação dos eventos de letramento.

2.5.2 Procedimentos adotados na tipificação dos eventos

Considerando tratar-se de aulas de diferentes disciplinas, ministradas também por diferentes professores, não se buscou fazer uma quantificação por disciplina das interações em torno do texto escrito, mas, considerar todas as interações em que o texto escrito fazia parte do processo interpretativo dos participantes nas aulas da turma.

Em uma primeira análise das aulas, a identificação do texto escrito nas interações estava relacionada às seguintes atividades: referência ao texto escrito, leitura e produção escrita³⁹: no entanto, a identificação de tais atividades realizadas com o texto escrito não consistem em eventos de letramento, ou seja, a presença do texto escrito e uma proposta de atividade não é suficiente para a afirmação que tal situação é um evento de letramento.

Desse modo, na sequência da análise das aulas, identificou-se que as propostas de atividades em torno da escrita eram diferenciadas não somente no que tange às diferenças entre leitura e produção escrita, tendo atividades com predominância de leitura e propostas de atividades com a predominância da produção escrita, mas que não há como separar leitura e escrita, uma vez que uma atividade de produção escrita também envolve leitura.

³⁹ Considerando que, no decorrer do trabalho, tratamos o evento de letramento como a interação na qual a escrita faz parte da orientação e do processo interpretativo dos participantes, ora referenciando essa interação com a escrita ou com o texto escrito, adotamos aqui produção escrita para fazer referência ao ato de escrever.

Assim, em uma interação, cuja proposta de atividade envolvia mais a leitura, as atividades de leitura consistiam em leitura silenciosa, leitura em voz alta, leitura e discussão em torno do texto lido, atividade de escrita com propósitos diferenciados, e algumas vezes a atividade envolvia uma produção escrita e outras, a cópia de outro texto.

Nas interações em que a ênfase estava na escrita, observaram-se as seguintes recorrências de atividades propostas em torno do texto escrito: introdução e explicação de conteúdo com referência ao texto escrito, leitura silenciosa, leitura em voz alta e leitura e discussão sobre o texto lido, produção escrita, cópia e ditado e três situações atípicas na recorrência de atividade com a escrita nas aulas analisadas, sendo essas últimas, conversa sobre o assunto do texto escrito, discussão entre os alunos sobre o texto escrito lido para realização de atividade e leitura e discussão de texto multimodal. O quadro a seguir ilustra com mais detalhes tais atividades em torno do texto escrito, propostas e desenvolvidas nas aulas da 3.^a série K do Ensino Médio.

As atividades em torno da escrita aqui apresentadas estão relacionadas a todas as interações com a escrita nas aulas e nas diferentes disciplinas. O quadro a seguir apresenta tais interações e atividades com a escrita.

ENGAJAMENTOS NA SUBDIVISÃO DAS ATIVIDADES EM TORNO DO TEXTO ESCRITO POR DISCIPLINA
Língua Portuguesa
Introdução do conteúdo; explicação do conteúdo; leitura silenciosa/leitura em voz alta e discussão em torno do texto lido impresso; leitura silenciosa no computador; ditado de conteúdo; cópia de conteúdo da televisão multimídia e do quadro e leitura e discussão de texto multimodal.
Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)
Introdução do conteúdo; leitura silenciosa e leitura silenciosa e em voz alta em torno do texto escrito; cópia; resolução de atividades no caderno a partir de propostas no quadro e material impresso.
História
Introdução do conteúdo; explicação do conteúdo; leitura e discussão em torno de conteúdo escrito na televisão multimídia; construção conjunta de atividade no quadro; cópia de conteúdo.
Geografia
Introdução do conteúdo; leitura e discussão em torno do conteúdo do computador; leitura e discussão em torno do conteúdo do livro; discussão sobre o assunto tratado no texto escrito.
Sociologia
Introdução do conteúdo; explicação do conteúdo; cópia de conteúdo do quadro.

Biologia⁴⁰
Introdução do conteúdo; explicação do conteúdo; cópia de conteúdo do quadro; resolução de atividades no livro e no caderno; construção conjunta de atividade no quadro.
Química
Introdução do conteúdo; explicação do conteúdo; cópia de conteúdo do quadro; resolução de atividades do livro; construção conjunta de atividade no quadro.
Física
Introdução do conteúdo; explicação do conteúdo; cópia de conteúdo do quadro; construção conjunta de atividade no quadro.
Matemática
Introdução do conteúdo; explicação do conteúdo; cópia de conteúdo do quadro; resolução de atividades no caderno a partir de propostas no quadro; prova.
Educação Física
Introdução do conteúdo; explicação do conteúdo; leitura e discussão em torno do conteúdo do livro; produção escrita sobre o conteúdo do livro.

Quadro 3. Segmentação das atividades com a escrita

Entretanto, é importante ressaltar que tais propostas de atividades em torno da escrita em si não constituem eventos. Sendo assim, a questão enfatizada por Street e Lefstein (2007), referenciando o trabalho de Street e Street (1991) acerca dos letramentos escolares e da escolarização do letramento, tornou-se eminente no processo analítico: como caracterizar atividades em torno da escrita como evento de letramento? Como não considerar a questão da escolarização do letramento? E ainda, como caracterizar eventos de letramento em um evento aula que é todo permeado e perpassado pela escrita?

Nesse sentido, a fundamentação teórico-metodológica da Etnometodologia, com ênfase na Análise da Conversa (SACKS, SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974), na Sociolinguística interacional (GOFFMAN, 2002; GUMPERZ, 2002; PHILIPS, 2001, 2002), conceitos de participação (GOODWIN, 1990; GOODWIN; GOODWIN, 2004; PHILPS, 2001, 2002; SCHULZ, 2007) e questões multimodais (OLSHER; 2004, BULLA, 2007) foram fundamentais, pois subsidiaram a análise da interação, isto é, como os participantes, no caso, os professores e alunos, interagem com o texto escrito na realização dessas atividades. Como o texto tornava-se constituinte do processo interpretativo dos participantes e de que modo estes demonstravam uns

⁴⁰As aulas de Biologia e de Educação Física não foram filmadas, os dados consistem das observações e notas de campo.

para os outros que estavam engajados e orientados na atividade com a escrita, conforme será mostrado no capítulo IV deste trabalho.

Sendo assim, a partir da análise e da tipificação dos eventos, evidenciou-se que é possível identificar no evento aula diferentes letramentos, ou seja, os participantes não se engajam o tempo todo nos eventos. Os eventos são diferentes porque apresentam diferentes modos de agir em torno da escrita, embora a atividade proposta de certo modo pressuponha uma configuração *a priori* do modo de engajar-se, orientar-se e agir em torno do texto escrito, não é determinante na configuração de um evento. Desse modo, na sequencialidade da análise da interação nas aulas da 3.^a série K do Ensino Médio e dos modos como os participantes se engajavam, orientavam e agiam em torno do texto escrito, o qual está vinculado a proposta de atividade em torno do mesmo, evidenciaram-se os eventos de letramento sintetizados no quadro a seguir:

TIPIFICAÇÃO DOS EVENTOS DE LETRAMENTO A PARTIR DOS MODOS DE ENGAJAMENTO COM A ATIVIDADE EM TORNO DA ESCRITA				
Evento 1	Evento 2	Evento 3	Evento 4	Evento 5
Introdução do Conteúdo e explicação	Leitura silenciosa/voz alta	Leitura silenciosa/voz alta e discussão	Resolução de atividade (no caderno/no livro)	Cópia do quadro, do livro, da televisão multimídia
Evento 6	Evento 7	Evento 8	Evento 9	Evento 10
Construção conjunta de atividade no quadro (explicação ou correção de atividade)	Ditado	Conversa e discussão em torno do assunto tratado no texto	Leitura e discussão de texto multimodal	Discussão entre os alunos sobre a realização de uma tarefa escrita

Quadro 4. Eventos tipificados.

Tipificados os eventos de letramento, por meio dos modos particulares de agir e de participar em torno das atividades com a escrita, partimos para o estudo dos modos de participação e das identidades sociais tornadas relevantes e de que modo os participantes da fala-interação se orientam para elas nos eventos, conforme análise apresentado no capítulo IV deste estudo.

2.5.3 Triangulação de dados e redação do relatório etnográfico

Para a triangulação de dados, seguimos a proposição de Erickson (1989), a imersão em todo o *corpus* de pesquisa e uma revisão e a geração através da indução de afirmações empíricas, para estabelecer o conjunto de evidências que estabeleçam as afirmações empíricas, sendo necessário, para isso, uma análise sistemática dos dados para testar a validade das informações que foram geradas e buscar confirmá-las com as evidências. Nesse sentido, é preciso examinar todo o *corpus* de dados, revisando o conjunto de notas de campo, gravações de entrevistas, documentos do contexto e dados audiovisuais, estabelecendo uma base de evidência para as asserções que deseja efetuar.

Esse processo recursivo de rever a evidência tendo em mente a asserção e de rever a asserção tendo em mente a evidência, e, então voltar à evidência, chama-se método comparativo recursivo de identificação e análise de dados e, na acepção clássica, de método de indução analítica (ERICKSON, 2001, p. 15).

É importante para o processo que as evidências e asserções geradas deem conta de padrões de acontecimentos tanto comuns como esporádicos (ERICKSON, 1989). Trata-se de considerar os casos típicos e atípicos (ERICKSON, 1992) nos dados gerados, uma vez que, de acordo com Erickson (1989), casos atípicos são úteis para esclarecer peculiaridades.

Nesse sentido, com base nas perguntas de pesquisa e nas orientações epistemológicas, fez-se a revisão dos dados gerados, buscando as evidências em relação às identidades sociais: no caso deste estudo, identificadas as evidências, fazem-se as asserções, a partir das quais volta-se aos dados, buscando confirmá-las, desconfirmá-las e confrontá-las com o *corpus* de dados.

Segundo Erickson, (1989), é necessária a busca por provas contrárias para o processo de indagação, e a confrontação das afirmações com todo o *corpus*. Sendo assim, na medida em que a análise é feita, cruzam-se as fontes de informação fazendo a triangulação (ERICKSON, 2001).

Neste estudo, estabelecemos as bases de evidência no *corpus* nas diferentes fontes de dados separadamente, para daí buscar as regularidades, buscar confirmá-las e desconfirmá-las para, enfim, confrontá-las. Isso requereu que, com base nas perguntas de pesquisa, verificássemos as evidências para gerar as asserções, não somente na análise micro dos dados audiovisuais das aulas, mas também nas notas de campo, nas entrevistas, nos questionários, para daí confrontá-las.

No capítulo seguinte, apresentamos as questões históricas, étnico-linguísticas e sociais do contexto pesquisado em nível macro, posteriormente, apresentamos uma análise local e situada do que acontece em nível micro na Escola, especificamente na sala de aula da 3.^a série K do Ensino Médio da Escola Prudente de Moraes, procurando mostrar que identidades são tornadas relevantes e de que modo os participantes da fala-em-interação se orientam para elas nos eventos de letramento. Por fim, as considerações finais, buscando a articulação do que acontece em nível macro e em nível micro.

III CAPÍTULO

SÃO JOSAFAT: HISTÓRIA, CONFIGURAÇÃO ÉTNICO-LINGUÍSTICA E ORIENTAÇÕES SOCIAIS

Neste capítulo, na primeira seção, apresentamos a contextualização geográfica de São Josafat, aspectos históricos relacionados à colonização, a organização populacional e étnica e as implicações que esses fatores tiveram na configuração de um cenário multilíngue (WEI, 2008).

Na segunda seção, são apresentados aspectos sociais atuais, como as orientações sociais e os capitais simbólicos (BOURDIEU, 1998/2003; HELLER, 1995) que contribuem para constituição de diferentes grupos sociais no município, acentuando a realidade heterogênea, não só étnico-linguística, mas religiosa, cultural e social.

A apresentação dessas questões no Município são relevantes para o entendimento das ações que acontecem em sala de aula em nível micro, uma vez que é possível compreender a partir do enfoque em nível macro porque elas acontecem e qual a sua relação com essas questões mais amplas em São Josafat.

3.1 A história e a configuração étnico-linguística do município

São Josafat foi colonizado essencialmente por imigrantes, ucranianos, poloneses, alemães e italianos. De acordo com Ramos (2006), o município era uma vila, que fazia parte do território do município de Pinheiros. Somente em 1822, com a construção da estrada de ferro, o lugar começou a ser povoado por descendentes de bandeirantes paulistas e, em 1884, com o objetivo de povoar a região, ainda muito pouco desenvolvida, o Governo Federal iniciou a colonização com imigrantes europeus. Assim, a colonização de São Josafat ocorreu de forma acentuada a partir da imigração ucraniana⁴¹ para o Paraná, no final do século XIX. Essa colonização aconteceu em três

⁴¹ A Ucrânia é um país da Europa Oriental que faz fronteira, a norte, com a Bielorrússia, a norte e a leste, com a Rússia, a sul, com o Mar de Azov e o Mar Negro, e, a oeste, com a Romênia, a Moldova, a Hungria, a Eslováquia e a Polónia. O território da Ucrânia foi, desde o século IX, o centro da civilização eslava oriental, formando em 864 o Principado de Kiev. Ela ficou durante um período sob o domínio da Polónia; depois a grande rebelião cossaca de 1648 resultou na sua partilha entre a Polónia e a Rússia. A Ucrânia também ficou mais de duzentos anos sob o

etapas e por razões diferenciadas. A primeira etapa data dos fins do século XIX, quando os lavradores da Galícia e Bucovina, sob o domínio da Áustria, com problema de superpopulação, fraca industrialização e más condições econômicas, procuraram outros países. A segunda etapa da imigração ucraniana decorre da Primeira Guerra Mundial, e a terceira etapa ocorreu após a Segunda Guerra Mundial, quando mais de 200 mil ucranianos imigraram para vários países (HORBATIUK, 1983; WOUK, 1984 *apud* MEZAVILA, 2007).

O apogeu da imigração ucraniana para o Brasil e para o Paraná ocorreu no início do ano de 1895, quando aproximadamente 15 mil pessoas vieram da Ucrânia Ocidental, fixando-se principalmente no município São Josafat (Idem).

Segundo Semezin (2004), quando os imigrantes chegaram a São Josafat, tiveram suas terras demarcadas em linhas. Cada família recebia cerca de 12 alqueires, dentro dessas linhas. Ainda hoje, a maioria das comunidades rurais tem seus nomes de acordo com a designação das linhas, feitas pelos funcionários do Governo Federal na época. No entanto, nem sempre, quando esses imigrantes chegavam às suas terras, elas já estavam demarcadas. A maioria das regiões, dentro do município, era de matas fechadas, não havia estradas, os imigrantes precisaram abrir caminhos a picadas⁴², e aguardar a designação de seus lotes de terras, muitas vezes ao relento, uma vez que não tinham abrigos, não havia casas. Muitas vezes, eles ficavam todos juntos em barracões⁴³ de madeira ou construía pequenas barracas de folhas e galhos de árvores (GUÉRIOS, 2007).

A vinda dos imigrantes em grandes levas ocasionou a concentração de imigrantes de mesma nacionalidade em comunidades inteiras compostas pela mesma etnia, embora, de acordo com Guérios (2007), no contrato com as companhias particulares que traziam os imigrantes para o Brasil, o governo exigia que os imigrantes não pertencessem a mesma nacionalidade e ainda que não poderiam ser localizadas mais de 40% de famílias de cada nacionalidade na mesma

domínio czarista russo. Foi com o colapso dos Impérios Russo e Austríaco, após a primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa de 1917, que vários estados ucranianos se declararam independentes. No entanto, em 1920, a Ucrânia voltou a ser dividida, a porção ocidental foi incorporada a República Polonesa e a maior parte transformouse na República Socialista Soviética Ucraniana. Com a segunda Guerra Mundial, nacionalistas ucranianos lutaram contra nazistas e soviéticos. Com o término da Segunda Guerra Mundial, a Ucrânia tornou-se membro das Nações Unidas, e o colapso da União Soviética, em 1991, possibilitou a proclamação da independência da Ucrânia (HANEIKO, 1985; RAMOS, 2006; GUÉRIOS, 2007).

⁴² Picada: designação na região sul e sudeste do Paraná para o processo de abrir passagem de caminhos em lugares de matas fechadas.

⁴³ Designação na região de construções improvisadas de um único cômodo utilizado para guardar instrumentos e produção agrícola.

comunidade (RELATÓRIOS, 1897 *apud* GUÉRIOS, 2007), o que, segundo o pesquisador, não foi possível. Assim, as colônias de imigrantes no Brasil foram compostas, em sua maioria, por imigrantes da mesma etnia, conseqüentemente, São Josafat e Basílio da Gama, no Paraná, foram colonizadas predominantemente por imigrantes ucranianos. São Josafat tornou-se o maior pólo da imigração ucraniana do Paraná e do Brasil.

Essa realidade étnica e social configurou em São Josafat um cenário multilíngue. A língua ucraniana, em termos de usos sociais, passou a ser a língua majoritária nas interações. Embora houvessem comunidades já povoadas por brasileiros, a maioria da população que passou a habitar a região era de imigrantes ucranianos. Pesquisas históricas acerca da época da imigração, como de Semezin (2004), de Ramos (2006) e de Guérios (2007), apontam para dados de que comunidades inteiras interagiam e algumas ainda interagem em língua ucraniana.

A composição populacional de São Josafat, majoritariamente composta por imigrantes ucranianos, muda com a chegada de imigrantes poloneses na década de vinte (RAMOS, 2006). Embora dados do levantamento de Guérios (2007) apontem para a chegada de imigrantes poloneses nas mesmas levas dos imigrantes ucranianos, o que acontecia é que, nos registros portuários, esses eram denominados de “polacos” pelos funcionários do governo. Do mesmo modo, alguns ucranianos foram reconhecidos como poloneses, assim como poloneses reconhecidos como ucranianos. Essa mudança na configuração populacional em São Josafat, por outros grupos étnicos e não somente do grupo majoritário ucraniano, contribui para o cenário multilíngue. Além do uso da língua ucraniana e portuguesa, o polonês foi uma língua usada. Ogliari (1999) destacou que há algumas décadas a língua polonesa era bastante usada na região, foi descrita como tendo sido uma das línguas mercantis.

Além disso, outros grupos étnicos, colonizaram o município. Segundo dados do IBGE, em 1940, da população residente no município, nascida no estrangeiro, 0,7% eram alemães (equivalente a 36 pessoas), 1,57%, italianos (79 pessoas), 18,33% poloneses (422 pessoas) e 71,02%, russos (3.583 pessoas), estes denominados como rutenos, a população eslava vinda da Ucrânia. Tais dados não consideram as pessoas descendentes de imigrantes, mas somente os imigrantes residentes no município (GUERIOS, 2007).

Essa configuração populacional heterogênea acentuou em São Josafat o multilinguismo social (WEI, 2008), pois, além da língua portuguesa, língua ucraniana e língua polonesa, a língua alemã também era usada, porém por um número menor de falantes, assim como o italiano. Essa

configuração étnica diferenciada contribuiu, além da manutenção da condição de multilinguismo, para que a língua portuguesa, para eles o “brasileiro”, passasse a ser usada como língua franca⁴⁴, para a comunicação entre os diferentes grupos étnicos.

Outro fator que contribuiu para a reconfiguração linguística no município foi a migração de alguns membros da comunidade para outras regiões do Estado do Paraná, além do êxodo rural (GUÉRIOS, 2007). Do mesmo modo que a população migrava de São Josafat para outros municípios, outras pessoas, de outras regiões do Paraná e do sul do Brasil, migravam para São Josafat. Esse outro aspecto na reconfiguração populacional do município também alterou a configuração linguística. Segundo Ramos (2006), foi comum em São Josafat a vinda de migrantes de outras regiões do Estado e também dos chamados brasileiros ou da região, que iam em busca de novas oportunidades no município em expansão.

Desse modo, a reconfiguração populacional, além dos casamentos interétnicos, cada vez em maior número, contribuíram para uma mudança na configuração étnico-linguística do município.

Pelo viés do multilinguismo como fenômeno social (MARTIN-JONES; JONES; 2000; WEI, 2008), São Josafat caracteriza-se como multilíngue pelo uso social das diferentes línguas e não pelo número de falantes de cada língua. Evidentemente que os usos sociais dessas línguas acontecem de modos diferenciados, em contextos diferenciados, com um número de falantes de cada língua também em proporções diferenciadas. As línguas usadas são: a língua portuguesa ou “brasileira” (JUNG, 1997/2003), a língua portuguesa escrita, a língua ucraniana falada e escrita, a língua polonesa, a língua alemã e, como os dados apontaram, a língua italiana falada por poucas pessoas.

Na próxima seção, serão descritas as orientações sociais e os capitais simbólicos que contribuem para a constituição de diferentes grupos sociais no município e para a realidade heterogênea não só étnico-linguística, mas no que tange a outros aspectos sociais.

3.2 A configuração social atual, orientações sociais e capitais simbólicos

Atualmente, São Josafat possui uma população de 50.008 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2009). A principal fonte de renda é

⁴⁴ Ogliari (1999) faz essa associação da língua franca para comunicação no município.

proveniente da agricultura e agropecuária, prestação de serviços, fomicultura (produção do fumo), olarias e o turismo devido a questões ecológicas e aos aspectos da cultura ucraniana, como construções, costumes e comidas típicas. O município é considerado a maior colônia de imigração ucraniana no Brasil, ainda povoado majoritariamente por descendentes de ucranianos, sendo comumente apresentado na mídia como “a bela Ucrânia brasileira” (REVISTA PLANETA, 2007), “um pedacinho da Ucrânia no Brasil (REPORTAGEM RCTV, 2009), “Vaticano dos ucranianos” e “Capital da Oração” (BEMPARANÁ, 2010).

O município é também o maior produtor da agricultura familiar⁴⁵ no Estado do Paraná, conforme menção do prefeito em discurso em um evento no município (DIÁRIO DE CAMPO, 29/04/2009) e em reportagem no programa “Caminhos do Campo” da Rede Globo/RPC (DIÁRIO DE CAMPO, 29/01/2009). Ademais, o município tem o maior número de comunidades de faxinais⁴⁶ do Estado do Paraná, sendo caracterizada como o uso coletivo de terras particulares para a agricultura de subsistência, a criação de animais soltos em campos abertos, a ausência de cercas entre as propriedades e o extrativismo vegetal de baixo impacto, que conserva as florestas para colher pinhão ou erva-mate, ou seja, um sistema comunal no uso de terras, geralmente criado por laços de consanguinidade, casamento ou vizinhança (SAHAR, 2005; ROCHA; MARTINS, 2007).

Dentre 40 comunidades rurais com esse sistema no Estado do Paraná, 19 delas estão em São Josafat. Das 32 comunidades rurais que compõem o município, 19 delas são faxinais. De acordo com dados da Prefeitura em levantamento feito em 2006, dessas 19 comunidades, 11 mantinham criadouros comunitários, cercas coletivas e uso coletivo de terras.

Em São Josafat há uma configuração sociogeográfica heterogênea, tanto na sede urbana como na zona rural. Não se trata apenas de diferenças relacionadas aos espaços físicos, mas também no que tange aos grupos sociais que constituem os bairros, as vilas e as comunidades que compõe o município. Essas diferenças estão atreladas a questões financeiras e educacionais, dois

⁴⁵Bittencourt e Bianchini (1996), em um estudo feito na região sul do Brasil, salientam que o que caracteriza a agricultura familiar é, quando o agricultor(a) tem na agricultura sua principal fonte de renda (+ 80%) e a base da força de trabalho utilizada ser desenvolvida por membros da família, sendo permitido o emprego de terceiros, temporariamente, quando a atividade agrícola levar a isso.

⁴⁶Os faxinais são um sistema particular da região sul, especialmente do Paraná, sendo reconhecido formalmente, através do Decreto Estadual nº. 3446/97, que criou as *Áreas Especiais de Uso Regulamentado* para incluí-lo no Cadastro Estadual de Unidades de Conservação (IAP, 1998). O Sistema Faxinal foi considerado como experiência de desenvolvimento sustentável que busca a consolidação de uma sociedade mais estável, racional e harmoniosa, baseada em princípios de equidade e de justiça entre as pessoas, em conjunto com a natureza (OLIVEIRA, 2008).

capitais sociais (BOURDIEU, 1998) de alto valor no município, conforme discutido mais adiante nessa seção.

A maioria da população é membro e participa da Igreja Católica, podendo ser do rito latino ou ucraniano⁴⁷, o que é evidenciado pela quantidade dessas instituições⁴⁸ na comunidade e também pelo número de participantes nos eventos das mesmas. Embora haja outros grupos religiosos, alguns ainda em formação.

Nesse sentido, vivem em São Josafat grupos heterogêneos, o que se contrapõe a uma visão tradicional do Município, segundo a qual o município é uma colônia homogênea, de agricultores imigrantes e seus descendentes. Atualmente em São Josafat nem todos são colonos, assim como também as orientações para esses grupos são diferenciadas, ou seja, há, hoje, grupos elitizados em São Josafat, com maior capital simbólico e econômico, de acordo com os valores de troca nos campos sociais do município. A citação a seguir sustenta essa questão.

Quando Eder pergunta o que estou achando de São Josafat, se era como eu imaginava, eu falo que em algumas coisas sim, pois eu já conhecia, mas outras não, principalmente em relação ao uso da língua ucraniana. Ele me disse “sei, achou que ainda ia encontrar só colono aqui” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/04/2009).

Essa fala de Eder é significativa em dois pontos: primeiro, a associação de que *quem* fala ucraniano no dia-a-dia, nas interações cotidianas, são os colonos; segundo, que a comunidade não é mais constituída só de colonos. Eder é um homem da 4.^a ou 5.^a geração do município, ele tem

47

Em São Josafat, os eventos da Igreja Católica acontecem em dois ritos, o latino e o ucraniano, os quais são realizados em espaços físicos diferentes. Isso não ocorre nas comunidades rurais, nas quais geralmente os eventos de cada rito são realizados no mesmo espaço físico, no entanto em dias diferentes. A diferenciação da Igreja Católica em ritos começou em 1054, quando o Cristianismo tradicional dividiu-se entre orientais ou bizantinos, ocidentais e latinos que formam a Igreja Católica (KINDRA, 2009). A Igreja Católica Ucraniana é constituinte do rito Oriental Bizantino, no Brasil definida como Igreja Ucrâno-Católica e, na Ucrânia, como Igreja Greco-Católica Ucraniana. A vinda da Igreja Greco-Católica Ucraniana ou Ucrâno-Católica para o Brasil se deu pela imigração de ucranianos, principalmente para a região Sul. A Igreja Católica Romana de rito latino e a Igreja Bizantina Ucrâno-Católica professam a mesma doutrina e seguem o Vaticano, mas possuem particularidades histórico-culturais, uma tradição litúrgica e ritual diferenciadas. A Igreja Católica de Rito Ucraniano em todo o mundo é dirigida pelo Cardeal Dom Lubomyr Husar, em Kiev, na Ucrânia, e segue as orientações da Igreja de Rito Oriental no que diz respeito a sua Liturgia, disciplina eclesiástica, orientações pastorais e doutrinárias, não somente na Ucrânia, mas também nos países de imigração ucraniana.

⁴⁸Segundo Guérios (2007), São Josafat tem o maior número de igrejas católicas do rito ucraniano, são 30 construções no total, entretanto, segundo dados de notas de campo deste estudo, algumas comunidades que não tem igreja do rito ucraniano realizam os eventos na igreja de rito latino. Também estimasse que tenha aproximadamente 30 igrejas católicas do rito latino, totalizando mais de 60 igrejas no município.

cargos administrativos no município que requerem maior nível de instrução, ou seja, mais titulação, conferida pelo letramento escolar.

Diferentemente da comunidade estudada por Jung (1997/2003), de colonização de descendentes de alemães, na qual os postos que exigiam maior letramento no município eram ocupados por pessoas de fora do município, atualmente em São Josafat, os cargos que exigem maior letramento são ocupados, em sua maioria, por pessoas do próprio município, como é o caso de Eder, descrito anteriormente.

Em São Josafat há uma orientação para o urbano, principalmente dos jovens da 5.^a geração. A fala de Élcio é significativa para enfatizar essa questão.

(...) o pessoal do interior está deixando a própria cultura para vir para (.), por exemplo, eles não vão mais participar das festas nas comunidades (.) todo final de semana o objetivo é vir para cidade, para cidade, para cidade⁴⁹ (EXCERTO DE ENTREVISTA COM ÉLCIO, 05/05/2009).

Associa-se, nesse caso, a vinda para a cidade a questões culturais, citando o desinteresse da população pelas festas tradicionais rurais e a acentuada busca por atrativos urbanos.

Outro dado representativo são exemplos dos alunos Priscila, Marcos, Kevin e Érica, que, mesmo tendo colégio próximo a suas comunidades rurais, nos núcleos Marcondes e Barra Bonita, eles optaram por estudar na sede urbana de São Josafat, no Colégio Prudente de Moraes.

Entretanto, a orientação para o urbano não acontece somente pela população rural, mas a população da sede urbana também busca o mais urbano. É comum em São Josafat, em finais de semana, as pessoas da sede urbana, de grupos de maior poder aquisitivo, buscarem atrativos em municípios vizinhos mais desenvolvidos, como mostra a fala de Núbia: “esse final de semana fui para Cerro Largo e aproveitei para comprar chocolate para a Páscoa, lá, além ser mais barato que aqui, tem bem mais opção” (06/04/2009).

Ao contrário da concepção prévia à ida a campo, de que o município com uma área de extensão predominantemente rural, com principal fonte de renda no município proveniente da área rural, que eles teriam uma orientação rural, os dados desconfirmaram tal asserção e foram significativamente recorrentes para uma nova asserção: as orientações são para o urbano.

⁴⁹As normas para as transcrições das entrevistas foram adaptadas das convenções de transcrição da Análise da Conversa Etnometodológica (LODER, 2008). Sendo assim, as convenções indicam: “(.)” tempo de silêncio intraturno menor que dois décimos de segundo e “,” elocução com sinal de continuidade.

Ademais, tais orientações para o urbano e para o mais urbano não estão somente atreladas a questões de esses meios serem considerados como mais atrativos pela população que o meio rural ou que o meio urbano é menos desenvolvido que outros, mas principalmente pelos capitais sociais de valor no município (BOURDIEU, 1998). Bourdieu (2003) aponta que existem dois capitais, sendo um relacionado a bens culturais, o capital cultural, e outro, ao capital econômico. O primeiro, capital simbólico, é construído a partir de valores culturais que devem ser autorizados, apoiados e autenticados por toda uma estrutura social.

Nesse caso, os bens culturais em São Josafat que se constituem em capital simbólico são resultantes de um processo histórico no município e são legitimados pela população por um processo de lutas simbólicas (BOURDIEU, 2003).

A orientação para o urbano neste município parece estar atrelada a dois capitais sociais: o econômico e o capital simbólico do letramento. A questão econômica torna-se muito evidente e recorrente, pois as condições de trabalho são precárias na zona rural.

Assim, os baixos rendimentos econômicos e muito trabalho tem tornado o meio rural pouco atrativo. As pessoas não se orientam para o urbano somente pelo fato de esse conferir-lhe *status* maior, de quem mora na cidade somente, mas pela possibilidade de um trabalho assalariado.

Alice A., uma das alunas da 3.^a série K do Ensino Médio, assim como os demais com orientação urbana, torna visível em sua fala as dificuldades financeiras no meio rural.

Ah, eu não sei, eu vou tentar fazer o vestibular, se eu passar, eu já quero estar fazendo faculdade, mas se acaso eu não passar (.) eu quero achar um trabalho e já sair de casa sabe (...) eu quero até ser um pouco independente porque (.) porque a gente (.) porque para mim eu tenho muito pouco dinheiro (.) eu tenho praticamente nada (.) daí, tipo roupa essas coisas e a mãe que pega com o dinheiro da bolsa escola, sabe (.), faz parcelado (EXCERTO DE ENTREVISTA REALIZADA COM ALICE A., 08/05/2009).

Alice quer sair de casa e ir residir na cidade, devido à falta de dinheiro e ao muito trabalho, já que ela tem uma rotina diária de levantar às 4 horas e 30 minutos da manhã para ir para a escola e, a partir das 13 horas, trabalhar diariamente na estufa de fumo. Com os baixos rendimentos da família, Alice acaba não sendo remunerada pelo trabalho que faz desde os 11 anos de idade. A falta de dinheiro e muito trabalho tornam o meio rural nada atrativo para Alice

que, em todas as suas falas, seja durante o intervalo no colégio ou até mesmo em sua comunidade rural, revela querer sair de sua comunidade.

A orientação de Alice para o urbano é diferente, no entanto, da orientação de Priscila. Alice faz parte de uma maioria rural de pouco capital financeiro e Priscila tem um pouco de capital financeiro. Entretanto, as terras e a lavoura mecanizada da família não são suficientes para Priscila. Ela se orienta para o urbano para adquirir mais um capital, o letramento. Mesmo ela podendo estudar em uma comunidade núcleo próxima a sua, optou por deixar sua comunidade e ir para a sede urbana, por duas razões: porque o letramento escolar urbano seria melhor e também porque queria trabalhar.

Além dessa orientação e migração para municípios vizinhos, em busca do capital econômico adquirido pelo trabalho, há também a orientação para esse mais urbano em busca do letramento, outro capital simbólico de grande valia no município. É comum a ida de jovens para outras cidades para estudar ou até mesmo sua ida para fora do país, como é o caso de alguns que fazem intercâmbio na Ucrânia.

Essa orientação dos alunos moradores da sede urbana para o mais urbano e mais letramento pode ser observada nas seguintes falas: “eu tinha planos de fazer o vestibular e tentar passar no vestibular e tipo se eu conseguir ir para fora assim” (EXCERTO DE ENTREVISTA COM DAIANE, 08/05/2009); “eu queria sair fora, não ficar presa só aqui (.) ir mais além sabe” (EXCERTO DE ENTREVISTA COM ALICE S., 07/05/2009).

Muitos desses jovens que saem para estudar em outras cidades retornam e trabalham no município em atividade que exige mais titulação. Outros que saem para adquirir titulação em municípios vizinhos, como nas duas universidades estaduais localizadas em municípios circundantes, passam a atuar em atividades que exigem letramento em português em municípios e cidades mais desenvolvidas e não retornam para o município, como é o caso de um médico, advogados, professor, padre, cineasta, político, naturais do município da sede urbana ou de comunidades rurais. Estes exercem suas funções em cidades mais urbanas, mais desenvolvidas, como Curitiba. O capital simbólico, representado pela titulação, tem acentuado a sua importância, quando frequentemente se ouve alguém no município dizer, “sabe a Sofia que estuda na Ucrânia e trabalha na embaixada, ela era ali da Barra Bonita” (DIÁRIO DE CAMPO, 24/04/2009).

Um dado muito representativo que legitima esses valores é um fato que aconteceu durante a comemoração aos 103 anos de emancipação do município, em agosto de 2009, período no qual

teve um evento para outorgar a Medalha do Mérito Municipal⁵⁰ a onze personalidades locais que se destacaram em outros centros nas suas respectivas áreas de atuação. Nesse evento, conforme a Resolução n.º 004/2009, editada pela Mesa Diretora da Câmara Municipal, “receberão as homenagens pessoas que estão residindo fora do município e tiveram sucesso em suas funções”.

Essas pessoas, além de terem o “letramento” via titulação e o capital econômico, atuam em atividades de maior titulação e em cidades mais urbanas. Nesse sentido, com base nas asserções confirmadas pelos dados, o letramento e o capital financeiro são os capitais associados ao urbano que os torna mais atrativos, além, é claro, de o meio rural apresentar poucas condições de trabalho, lucros baixos e ainda poucas instituições de letramentos dominantes. Desse modo, os valores atribuídos à urbanidade no município, seja das comunidades rurais para o urbano, seja da sede urbana para municípios mais urbanizados, se dá devido ao grande valor de dois capitais no município: o letramento e o econômico.

A orientação para o rural também acontece, e essa orientação está atrelada a um dos capitais sociais valorizados no Município, o econômico. Ao contrário de Paulo, que optou pelo valor simbólico do letramento, ao desfazer-se de suas terras para estudar, Sandro, irmão de Priscila, optou por não continuar estudando e mostra sua orientação rural.

parei na metade da sétima (.) não queria continuar mais (.) daí de tanto me encherem as paciências eu voltei na oitava (.) dois meses (.) depois (.) voltei terminei a sétima (.) na oitava não fui mais (.) fui dois meses (.) um bimestre (.) daí voltei estudar acho que uns dois três meses e larguei mão (EXCERTO DE ENTREVISTA REALIZADA COM SANDRO, 07/05/2009).

Ele não quis continuar seus estudos e demonstra não ter pretensão de retornar, pois quando pergunto sobre seus planos futuros, no final da entrevista, Sandro diz querer continuar trabalhando na lavoura “eu vou continuar lá, trabalhando na lavoura” (EXCERTO DE ENTREVISTA COM SANDRO, 07/05/2009).

Porém Sandro tem outros interesses, conforme mostra o excerto do diário de campo. Além disso, o trabalho dele na lavoura consiste em um trabalho mais mecanizado.

⁵⁰ Através de uma Lei Municipal, foi aprovada pelos Vereadores e atualizada a legislação que prevê a homenagem a cidadãos São Josafatenses que ganharam projeção nos seus ramos profissionais, religiosos, comunitários, sociais, esportivos, culturais, dentre outros, com a entrega de medalha. Segundo a legislação, trata-se de um reconhecimento do desempenho que as pessoas tiveram dentro e fora do Município, dedicando-se às suas atividades e conquistando espaços importantes para si próprio, ou para entidades e empresas que representam.

Desde pequeno ele sabe, nunca vi para gostar de trator e caminhão, ele vivia lá com os carrinhos dele brincando, para fazer a tarefa da escola era uma lida, hoje deu no que ele queria, pois ele pega o trator e vai fazer aragem para os outros, mas faz falta a escola porque na hora de fazer a quilometragem para cobrar o pai tem que ajudar (DIÁRIO DE CAMPO, 07/05/2009).

O fato de Sandro ter desistido de estudar para trabalhar na lavoura está relacionado a sua opção por poder negociar outro capital simbólico de valor no município, as terras e os maquinários, que podem ser convertidos em capital econômico (BOURDIEU, 2003). A família não trabalha somente com a agricultura braçal, mas com trator, caminhão e colheitadeira que, em termos de capital, constitui-se também um valor.

No entanto, quem não possui capital econômico relacionado a terras e equipamentos para seu cultivo não é valorizado, na perspectiva das pessoas que valorizam esses capitais. É o caso de Eliete de outra comunidade rural, que deixou a escola porque ia se casar. Ela opta por não continuar estudando e é criticada por isso, uma vez que seu noivo também não possui muito letramento escolar e nem outros capitais significativos e de valor no município, como terras, maquinários ou outros bens materiais, como imóveis, estabelecimentos comerciais, etc.

A Eliete não tem cabeça, parou de estudar porque vai casar, ainda com quem, vai é passar o resto da vida aqui plantando e colhendo fumo, podia estudar, sair daqui, achar um trabalho melhor (DIÁRIO DE CAMPO 09/05/2009).

Outro capital também de valor no município é a religiosidade, tanto no sentido do letramento relacionado ao domínio religioso como pela questão mística que representa, como pode ser observado pela vinheta seguinte:

No intervalo da aula de língua ucraniana, a professora solicitou que nós, de três em três alunos (no meu caso, eu participava com observação completa nas aulas de ucraniano, por isso a minha referência como aluna), fôssemos à cantina pegar cachorro quente e refrigerante, pois na Semana Santa o colégio estava servindo um lanche especial. Regina, uma das alunas me convida para ir junto, vendo Suzete uma aluna nova no curso ela também a convida. Na cantina, a merendeira Eliane, que estava servindo o lanche, propõe um enquadre comigo e começa a fazer várias perguntas. Explico-lhe que estava fazendo uma pesquisa para o mestrado, ela continua engajada no enquadre comigo, enquanto comemos o lanche. Regina se alinha ao nosso enquadre ao contar que fez curso técnico em turismo. Já que na interação a questão era o letramento escolar/acadêmico, Suzete não se insere na conversa e também não é endereçada como ouvinte primária por Eliane, ela termina o lanche e sai da cantina. Regina pede um cachorro quente e um copo de refrigerante para levar

para o marido, que ficou na sala. Eliane enfatiza que não pode deixar ela levar, pois os cachorros quentes estão contados de acordo com o número de alunos do dia, ele precisaria vir pegar na cantina, segundo ordens do diretor. Em determinado momento, quando estamos saindo da cantina para voltar para a sala, Eliane questiona nossa ascendência ucraniana, reconhece nossos sobrenomes, menciona conhecer algumas pessoas e associa o de Regina com de um padre conhecido. Quando Regina diz que é seu tio, Elaine propõe um enquadre ratificando e endereçando Regina como ouvinte primária, faz várias questões e comentários sobre o padre, sobre a igreja, etc. Quando Regina sinaliza que temos que voltar para a sala, comentando sobre o horário, Elaine diz para ela pegar o cachorro quente e o refrigerante e levar para o seu marido na sala (DIÁRIO DE CAMPO, 07/04/2009).

Na situação descrita na vinheta, dois capitais simbólicos de valor são relevantes na interação: primeiro, o letramento. Quando Elaine pergunta sobre o que eu estava fazendo no colégio e relato que era uma pesquisa para o mestrado, ela propõe enquadre comigo, Regina se alinha na conversa e negocia sua formação em técnica em turismo. Segundo, quando Regina menciona seu parentesco com um padre do município, Elaine propõe um enquadre endereçando Regina como ouvinte primária e a questão central deixa de ser o letramento e passa a ser a religião.

O capital simbólico da questão religiosa é mais evidente porque inicialmente Elaine negou o pedido de Regina para levar o cachorro quente para o marido, pois era uma norma do colégio, já que algum aluno poderia pegar um a mais e faltaria para outro aluno. Mas o fato de Regina ser descendente de ucraniano (o sobrenome), participar da igreja de rito ucraniano e ainda ter um familiar padre, fez com que Elaine confiasse que Regina levaria mesmo o cachorro quente para o marido. Regina apresentou traços que levaram Elaine a reconhecê-la como uma pessoa confiável. Nessa questão, além do valor simbólico negociado com a religião, é importante salientar que há outro capital conferido aos religiosos: o letramento.

Essa questão está associada à história de letramento no município. Primeiro, convém ressaltar que os religiosos tiveram papel fundamental nas organizações das escolas na época da imigração (SEMEZIN, 2004). Além disso, por muito tempo, o domínio de letramento religioso era o principal modo de a população, principalmente de menor poder aquisitivo, adquirir “letramento”, participar de eventos de letramento institucionais, por meio de instituições, como seminário e colégio de freiras, mantidos até algum tempo no município. Assim, muitas vezes, o letramento pelo domínio religioso era o único acessível por parte da população, como é o caso de Paulo, que via na igreja e no seguimento do celibato a única possibilidade de estudar.

Eu não estudei porque não queria ser padre, de primeiro a gente achava que porque tinha que ir para o seminário estudar era só para ser padre (.) mais meu pai não explicava isso pra gente (.) não explicava que podia estudar para outra coisa (EXCERTO DE ENTREVISTA COM PAULO, 07/05/2009).

No entanto, não é somente no sentido de possibilitar o acesso ao letramento escolar que o domínio religioso é localmente legitimado no município. Participar desses domínios religiosos e dar continuidade à aquisição do letramento religioso também constitui-se em capital. É comum as pessoas, ao ouvirem falar de padres na região, mencionarem que este ou aquele era do município. Ser padre ou freira na comunidade não é somente negociar com o letramento ou com o poder e *status* que a religião tem no município, uma vez que, de acordo com Bourdieu (2003):

A concorrência pelo poder religioso deve sua especificidade (em relação, por exemplo, à concorrência que se estabelece no campo político) ao fato de que seu alvo reside no monopólio do exercício legítimo do poder de modificar em bases duradouras e em profundidade a prática e a visão do mundo dos leigos, impondo-lhes e inculcando-lhes um *habitus* religioso particular (p. 88).

Todavia, são valores associados às igrejas católicas do rito latino ou ucraniano. São essas igrejas, legitimadas no município e tidas inclusive como representantes do município, não somente pelo número de participantes conforme já explicitado; por exemplo, no aniversário de 103 anos do município, a Prefeitura Municipal presenteou a população com um selo comemorativo, os quais foram entregues para os padres da Igreja Católica de rito latino e da Igreja Católica de rito ucraniano, sob a justificativa que eles eram os representantes das comunidades que compõem o município. Conforme ilustra o excerto a seguir.

Nesta oportunidade, a Prefeitura Municipal homenageou a comunidade ucraniana, com um selo tendo a imagem da Paróquia de São Josafat, o qual foi recebido pelo Pároco Efrain Krefer; o segundo selo homenageou a comunidade brasileira, retratando uma foto da Paróquia de São João Batista, o qual foi recebido pelo Padre Wilson Longo (CÂMARA MUNICIPAL DE PRUDENTÓPOLIS. Disponível em: <www.cmprudentopolis.gov.br>. Acesso em: 20 de nov. 2009).

Sendo assim, no mercado de trocas em São Josafat, para disputar o poder nos diferentes campos sociais (BOURDIEU, 1998/2003), é preciso ter acesso e domínio de um dos seguintes

valores no mercado: o letramento, a religiosidade e o capital econômico. Pessoas de grupos destituídos de capital econômico tentam negociar com outros capitais em alta no mercado, como no caso do letramento, do trabalho ou da religiosidade.

Nesse sentido, os grupos sociais heterogêneos em São Josafat precisam negociar com tais capitais nos campos sociais (BOURDIEU, 1998) do município. Há grupos que negociam com a condição econômica, geralmente pessoas detentoras de posses na comunidade, como proprietários de imóveis e estabelecimento comerciais etc. O capital que negociam é o financeiro. Outro grupo, embora não disponha do capital financeiro, de alto valor no mercado social globalizado, dispõe do letramento escolar. Essas pessoas adquirem ao longo de suas vidas letramento escolar e geralmente realizam funções que exigem letramento, são as pessoas com cargos públicos de nível superior ou pessoas que cursam o nível superior. Entretanto, tais pessoas têm uma relação direta com os grupos econômicos, elas tanto fazem parte do grupo de pessoas com posses, como de uma minoria com letramento conferido pela titulação na comunidade.

Por sua vez, um grupo minoritarizado no município seria aquele que não dispõe de capital financeiro e tem pouco letramento via titulação, geralmente grupos periféricos, dentro da sede urbana, e a maioria da população rural, que não dispõe de capital econômico, já que uma minoria rural tem capital financeiro para negociar. Também há um outro grupo na comunidade que tem três capitais simbólicos. É o caso dos religiosos, que têm o financeiro, o letramento e a religiosidade.

Seria generalizante apontarmos a comunidade como uma minoria, devido a maioria da população ser de baixa renda ou de procedência rural, pois há grupos “majoritarizados” dentro dessa comunidade. Esses grupos têm capital simbólico de valores no mercado para negociar essa majoritariedade em relação a outro grupo. Por ser um Município reconhecido como minoritarizado, pela associação às línguas de imigração, a maioria rural, não significa que ele seja homogêneo internamente; os grupos minoritários ou minoritarizados não são internamente homogêneos (PAVLENKO; BLACKLEDGE, 2004), pois há internamente grupos majoritários e que embora esses sejam minoritarizados por outros grupos externos, internamente eles detêm poder.

Nesse sentido, São Josafat é um contexto minoritário, ou seja, minoritarizado (CAVALCANTI, 2009), em termos de relações externas, na região, no estado e no país. No entanto, nas relações locais, há grupos majoritários e majoritarizados o que pode acentuar ainda

mais a minoritarização de alguns grupos, pois esses, além de serem minoritarizados na região, o são também internamente no Município. Desse modo, destacamos que o conceito de contextos minoritarizados e/ou minoritarização cunhado por Cavalcanti (2009) é interessante para reconhecer as relações de poder nesse contexto.

Ao cabo deste capítulo, explicitamos que São Josafat é um município multilíngue, no que tange as questões étnico-linguísticas culturais e sociais. A colonização predominante por um grupo étnico, depois uma reconfiguração populacional, pelas migrações, pelos casamentos internéticos que resultaram em uma realidade multicultural. Também questões sociais atuais, assim como as orientações sociais e os capitais simbólicos (BORDIEU, 1998; HELLER, 1995) contribuem para constituição de diferentes grupos sociais no município, acentuando a realidade heterogênea étnico-linguística social e religiosa desse contexto multilíngue. Em síntese, São Josafat também pode ser considerado como um grupo minoritarizado (CAVALCANTI, 2009), já que compõe o cenário de grupos multilíngues no Brasil, uma realidade majoritária, que, no entanto, é minoritarizada por um viés homogeneizador e monolinguista.

Nesse cenário heterogêneo e multilíngue do município, está inserida a Escola Prudente de Moraes, por isso o enfoque descritivo interpretativo aqui exposto. No próximo capítulo, enfocamos a configuração dos eventos de letramento e as identidades sociais tornadas relevantes.

CAPÍTULO IV

A CONFIGURAÇÃO DOS EVENTOS DE LETRAMENTO, A PARTICIPAÇÃO E A NEGOCIAÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS

Neste capítulo, apresentamos a análise das identidades tornadas relevantes na fala-em-interação em eventos de letramento. A partir das pouco mais de 18 horas de aulas registradas em vídeo da 3.^a série K do Ensino Médio, procuramos mostrar como uma atividade em torno da escrita configura-se em um evento de letramento e os modos de participação nesses eventos, assim como o pertencimento a grupos sociais ou identidades sociais tornadas relevantes e de que modo os participantes da fala-em-interação se orientavam para elas. Para isso nos subsidiamos nas perspectivas teórico-metodológicas já descritas neste relatório: na Etnometodologia, com ênfase na Análise da Conversa (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974), na Sociolinguística interacional (GOFFMAN, 2002, GUMPERZ, 2002; PHILIPS, 2002), em conceitos de participação (PHILIPS, 2001, 2002; SCHULZ, 2007), em questões multimodais (OLSHER, 2004; BULLA, 2007) e na Análise de Pertencimento a Grupos Sociais (SCHEGLOFF, 2007; ALMEIDA, 2009).

4.1 A configuração de eventos de letramento: modos de participação e identidades sociais

Nesta seção, será descrito como as propostas de atividades com a escrita constituem-se eventos de letramento (HEATH, 1983; STREET, 1993; BARTON, 2007) e como os modos particulares de agir e de participar em torno dessa atividade com a escrita revelam pertencimento a grupos sociais (SCHEGLOFF, 2007), categorias identitárias (ALMEIDA, 2009), em suma, identidades sociais tornadas relevantes a partir do conhecimento que têm em comum.

A figura a seguir orienta o leitor em relação a organização espacial e a disposição física dos participantes, alunos e professor em sala de aula (PHILIPS, 2001), assim como também os dois focos diferentes da câmera durante as filmagens. É importante ressaltar que os segmentos de aulas apresentados nos excertos da análise correspondem a dias de aulas diferentes e, às vezes, de épocas diferentes, podendo a configuração da organização espacial e a disposição física dos participantes apresentar-se de modo diferenciado.

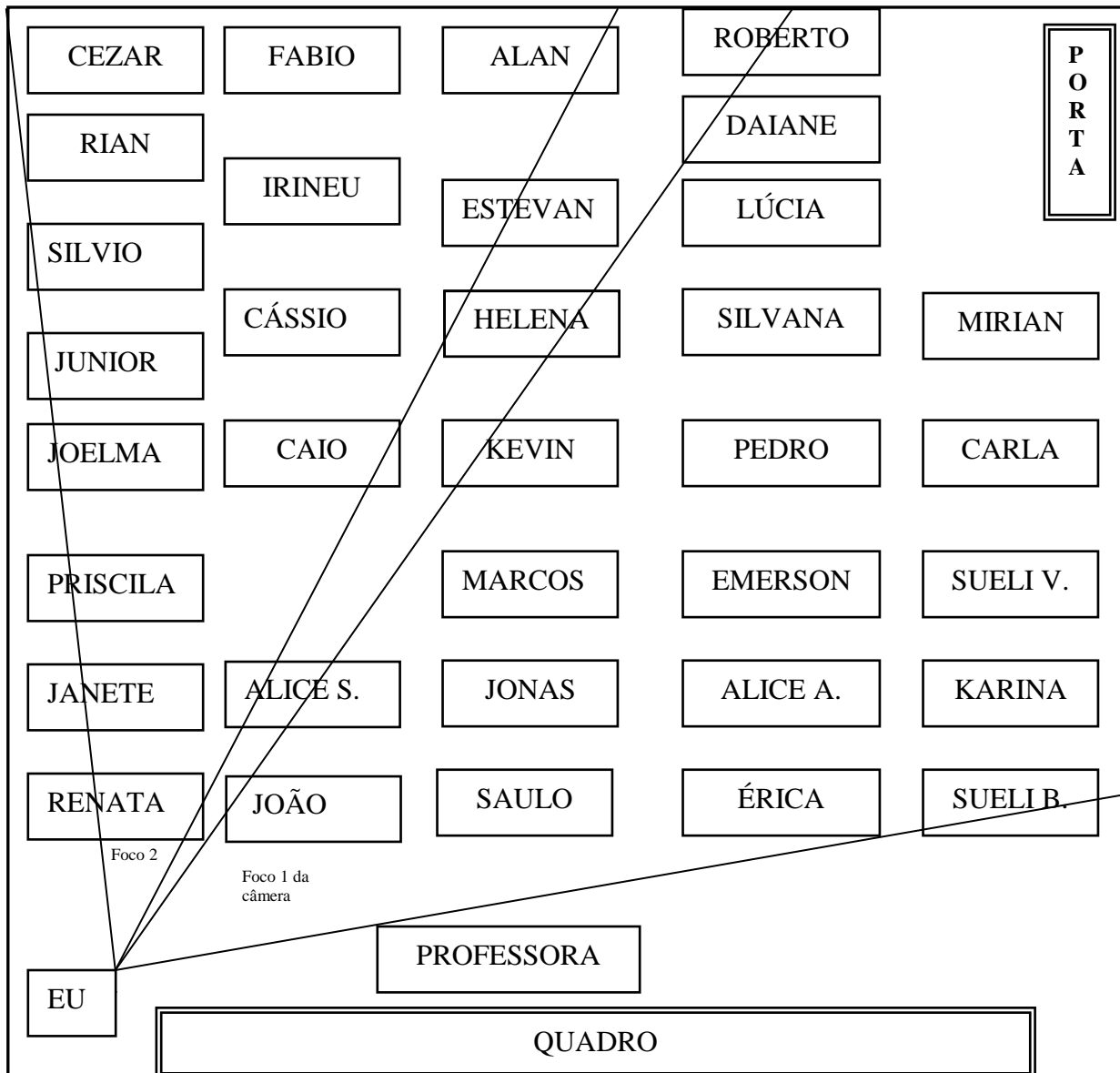


Figura 1: Organização inicial dos alunos na sala de aula⁵¹

4.1.1 A configuração de um evento de letramento e a projeção de identidades institucionais

A configuração de uma realização de atividade com a escrita em evento de letramento será evidenciada, primeiramente com o evento de *leitura silenciosa e leitura em voz alta* em uma das aulas de espanhol como língua adicional (SCHLATTER; GARCEZ, 2009), uma vez que esse

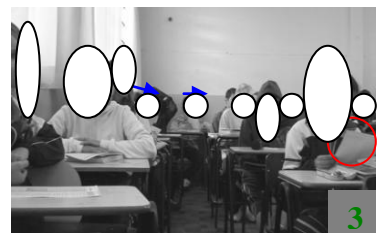
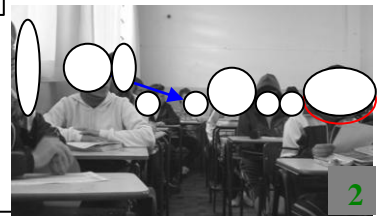
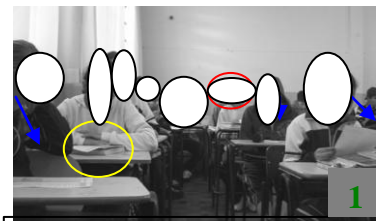
⁵¹ A organização dos alunos na sala de aula era definida por eles mesmos, muitas vezes alguns mudavam de lugar para sentar-se próximos a colegas a fim de fazer atividades porque não tinham trazido algum material ou para conversar.

tipo de atividade com a escrita foi recorrente nas aulas observadas. Em um primeiro momento, será explicitado como os participantes se alinham e se orientam para o texto escrito, posteriormente, como eles demonstram aparentemente que esse texto escrito faz parte do processo interpretativo e, por fim, os modos de participação recorrentes no evento e as identidades tornadas relevantes pelos participantes, como as de aluno e professor.

Para contextualizar a situação social, convém destacar, dados da interação: Angela, logo no início da aula, enquanto distribuía as cópias do texto aos alunos e pegava o dinheiro referente ao material fotocopiado, solicitava que os alunos fossem realizando a leitura silenciosa. O excerto a seguir apresenta a sequencialidade da interação que mostra essa ação.

Excerto 1 (Segmento 1⁵² “Leitura silenciosa e em voz alta” - Aula de Espanhol - 07/05/2009)

- 01 Angela: >todo mundo com as folhas<
 02 (5,5) ((barulhos))
 03 Angela: x::
 04 (2,0)
 05 Angela: vocês fizeram uma leitura silencio:sa?
 06 (1,0)
 07 Pedro: não::
 08 (1,0)
 09 Saulo: deixe, °deixe°
 10 (.)
 11 Angela: entonces, como estába::mos hablando de: (.) comidas-
 então, como estáva::mos falando de:: (.)comidas-
 12 (1,0)
 13 Angela: sempre atrasado °°()°°
 14 (.)
 15 Pedro: a professora passou do meu lado e não me deu folha
 16 me deu folha
 17 (1,0)
 18 Angela: °é para acabar mesmo°
 19 (11,0)
 20 Saulo: haha
 21 (1,0)
 22 Pedro: obrigado ((Angela entrega a folha))



⁵² Os segmentos maiores dos quais os excerto foram retirados estão no anexo 7. Na transcrição multimodal os rostos estão cobertos para preservar a imagem e a identidade dos participantes.

Nesse excerto, o engajamento e a orientação dos participantes para o texto escrito e a manutenção da proposta de leitura silenciosa podem ser observados a partir de elementos na transcrição multimodal. Nota-se que os alunos Renata, Janete e Priscila, à esquerda, Alice S. e Caio, à direita, e Fabio e Alan, ao fundo da sala, demonstram estarem engajados na leitura silenciosa do texto (quadro 1), uma vez que um conjunto de elementos multimodais apontam para isso, como a posição corporal e o direcionamento do olhar para o texto escrito sobre a carteira, conforme indica o círculo amarelo marcando o texto na carteira de Janete e as setas azuis indicando o direcionamento do olhar de alguns desses alunos. Já outro ponto analítico, marcado pelo círculo vermelho (quadro 1), mostra que o foco de atenção de Cássio está em uma conversa paralela com Sílvio, da fileira ao lado, e não necessariamente no texto, uma vez que a posição corporal, o corpo alinhado a frente com o direcionamento da cabeça para o colega, indicam que mantinham uma conversa paralela, a qual não é audível na gravação.

Na sequencialidade, Angela solicita atenção (linha 03) *x::*, e é ratificada com silêncio de dois segundos (linha 04), porém, não obtém a resposta para a pergunta (linha 01) *>todo mundo com as folhas<*, mas os pertencimentos aos grupos sociais *professor/aluno* são cossustentados, a identidade de Angela como professora é ratificada pelo silêncio dos alunos em adjacência (linha 04) que a ratificam. Na sequência, Angela toma o turno e repete a pergunta, em tom de voz ascendente sinalizando uma iniciação, *vocês fizeram uma leitura silencio:sa?* (linha 05) e, após um segundo (linha 06), Pedro se autosseleciona e diz que não. Pedro tinha entrado na sala um pouco antes da pergunta de Angela, ele estava fazendo cópias na biblioteca (DIÁRIO DE CAMPO, 07/05/2009).

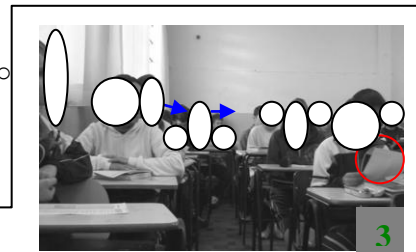
É importante ressaltar também que no espaço de tempo de um segundo (linha 10) no qual Angela não obtém a resposta em adjacência ao seu turno, a transcrição multimodal (quadro 2) que correspondente a este espaço de silêncio confirma o engajamento de alguns alunos na leitura silenciosa enquanto mostra que os demais se alinharam a fala de Angela (linha 05). Renata, Janete e Priscila, à esquerda, direcionam a face para o outro lado da sala onde estava Angela. Cássio movimenta o tronco também indicando essa ação (quadro 2), já Alice S. e Caio, à direita, e Fabio e Alan, ao fundo, continuam engajados na leitura silenciosa, conforme a posição corporal e direcionamento do olhar para o texto escrito (quadro 2).

Na sequencialidade da interação, Angela propõe um enquadre para explicar o assunto tratado no texto *entonces, como estába::mos hablando de: (.) comidas-* (linha 11), com alterações

na cadência rítmica, com prolongamento de sons, e interrompe sua elocução com a entrada de Estevan, que se aproxima de sua mesa para pegar o texto, indagando-o *sempre atrasado* °°()°° (linha 13). Com essa ação, Angela marca as categorias de pertencimento a grupos sociais, *professor e aluno*, ou seja, seu pertencimento ao grupo, seu papel social e institucional que a autoriza a chamar atenção de Estevan. Ademais, nesse espaço de tempo, em que Angela fornece o texto e o troco em moedas, a Estevan, o que leva onze segundos (linha 19), mais dados somam a orientação e engajamento de alguns alunos à leitura silenciosa, conforme mostra a transcrição multimodal (quadro 3) referente ao espaço de silêncio (linha 11) no fragmento do excerto 1 repetido abaixo.

Excerto 1 (repetido)

13 Angela: sempre atrasado °°()°°
 14 (.)
 15 Pedro: a professora passou do meu lado e não
 16 me deu folha
 17 (1,0)
 18 Angela: °é para acabar mesmo°
 19 (11,0)
 20 Saulo: haha
 21 (1,0)
 22 Pedro: obrigado ((Ângela entrega a folha))

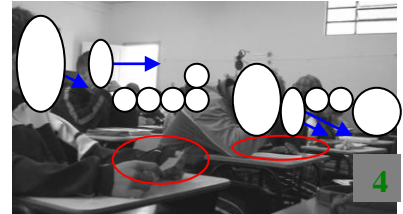


Enquanto Renata, Janete e Priscila, à esquerda, através da posição corporal e direcionamento do olhar, demonstram estar orientadas para a interação de Angela e Estevan na negociação do texto e do troco, Alice S., Caio, Fabio e Alan, ao fundo, demonstram pela posição corporal e direcionamento do olhar (quadro 3), estarem orientados para o texto escrito e engajados na leitura silenciosa.

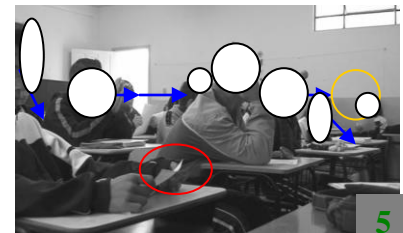
O excerto 2, a seguir apresenta a sequência da interação: Angela, toma o turno para alinhar os alunos na atividade com o texto escrito. Na elocução de Angela, *escute:: (.)↑el texto?* (1,0) é, *hablando la importancia de::l* (linha 28), a transcrição multimodal (quadro 4) referente ao tempo silêncio de um segundo, mostra que os alunos tiveram orientações diferenciadas, uns se orientaram para a fala de Angela e outros ao texto escrito (linha 28). Marcos, Saulo, João, Sueli B e Karina demonstram, através da posição corporal e direcionamento do olhar, orientação no texto escrito (quadro 4), ratificando a solicitação de Angela *escute:: (.)↑el texto* (linha 28), enquanto

Jonas e Érica parecem estar prestando atenção na fala de Angela, o que se evidencia também pelo posicionamento do corpo e direcionamento do olhar (quadro 4).

Excerto 2 (Segmento 1 “Leitura silenciosa e em voz alta” - Aula de Espanhol - 07/05/2009)



- 28 Angela: *escute:: (.)↑el texto? (1,0) é, habla:ndo la importancia de::l*
 29 *pescado, en la vida de las personas (1,0) yo gustaría que: cada*
 30 *uno líese un parágrafo (.) parágrafo*
escute:: (.)↑o texto (1,0) é, falando da importância do
pescado, na vida das pessoas (1,0) eu gostaria que: cada um
lesse um parágrafo, parágrafo
 31 (1,4) ((Sueli B cochicha algo para Karina))
 32 Angela: Ah isso vai lendo né:: (.) como que
 33 não sei? ((endereça a fala a Lia e
 34 Karina))
 35 (0,3)
 36 Pedro: °()° ((parece estar fazendo
 37 leitura em voz alta))
 38 Angela: [[EL PESCADO y el cerebro?
 [[O PESCADO e o cerebro?
 39 Jonas: [[°heim professora em português°
 40 João: °seria em português mesmo° ((direciona a face para Jonas))
 41 (.)
 42 Angela: quem lê, Comece lá?
 43 (.)
 44 Saulo: começa:: lá
 45 Angela: °vai comece°
 46 Pedro: lê lá::.



Angela (linhas 29 e 30) explica a nova proposta de atividade com o texto escrito, na qual cada um teria que ler um parágrafo, *yo gustaría que: cada uno líese un parágrafo (.) parágrafo*. Na sequência ela toma o turno novamente para engajar os participantes do evento na leitura em voz alta. Isso se evidencia pela intensidade maior em seu tom de voz *[[EL PESCADO y el cerebro?* (linha 38), endereçando sua fala a todos os participantes e fornecendo pistas para que eles se orientem para o texto escrito mencionado por ela “El pescado y el cerebro”. Angela dá andamento à atividade proposta, leitura em voz alta, solicitando a participação dos demais *quem*

lê, Comece lá? (linha 42). Com isso, ela realiza uma ação de um participante que tem o papel social de orientar e organizar a participação no evento, sua identidade institucional de professora.

Posterior ao turno de solicitação para a realização da leitura de Angela (linha 42), em uma micropausa em décimos de segundo (linha 43), alguns dos participantes endereçam o olhar para Sueli B., conforme mostra a transcrição multimodal (quadro 5), inclusive Angela, sinalizando que Sueli B. deveria iniciar a leitura, ou seja, a partir de um esquema de conhecimento de uma estrutura de participação canônica, segundo a qual a realização da leitura em voz alta, tradicionalmente na escola, segue uma ordem linear acompanhando a disposição física e a configuração espacial dos alunos em sala. Assim, como Sueli B. estava na primeira carteira da primeira fileira do lado direito, deveria iniciar a leitura dando continuidade ao evento.

A organização da interação nesse evento aponta para um dado relevante, em termos de estrutura canônica de participação, no que tange à disposição física e à configuração espacial dos alunos no evento (PHILIPS, 2001). É importante retomar que na fala de Angela para a explicação do trabalho com texto escrito, ela frisou que cada um deveria ler um parágrafo, ou seja, a leitura não seria realizada por autosseleção dos alunos leitores e sim por todos.

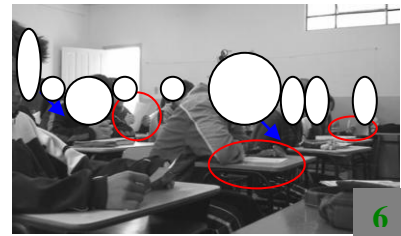
Sueli B., ao se negar a iniciar a leitura, torna essa questão relevante. Saulo (linha 41), Angela (linha 42) e Pedro (linha 43) procuram engajá-la na atividade, isto é, no trabalho em torno do texto escrito; entretanto, essa tentativa não parece tanto estar associada ao interesse em fazer com que ela participe, mas que ela não quebre a sequência da ordem tradicional, na qual o primeiro da primeira fileira deve começar. Isso se nota principalmente nos turnos de Saulo *começa:: lá* (linha 41) e Pedro *lê lá::* (linha 43). Eles demonstram, pela entonação enfática, uma preocupação e desaprovação em relação a transgressão de Sueli B. em participar do evento, subvertendo a ordem tradicional de que a primeira da fileira deve começar, e, se todos precisam participar fazendo a leitura, ela também deveria fazê-lo.

Na sequencialidade da interação (continuação do excerto 2 a seguir), seguindo a estrutura de participação convencionada à organização canônica de leitura em fileiras, Sueli B. passa o turno para Karina, sentada atrás de sua carteira. Entretanto, Karina não toma o turno em adjacência ao turno de Sueli B. (linha 47) e solicita a ratificação de Angela (linha 50) *°posso começar°*, tornando relevante, assim, a distribuição assimétrica de papéis sociais no evento entre as diferentes categorias identitárias, *professor e aluno*. Nesse caso, ela não só ratifica Angela como professora, mas legitima seu papel de autoridade na organização do evento, ou seja, não

somente daquela que engaja e orienta os participantes para o alinhamento na atividade com a escrita, mas que autoriza quem deve participar e o momento que deve fazê-lo. Desse modo, evidencia-se que nesse evento de letramento os participantes têm diferentes papéis sociais, nos quais estão imbuídas questões de poder (STREET, 2000).

Continuação do Excerto 2 (Segmento 1 “Leitura silenciosa e em voz alta” - Aula de Espanhol - 07/05/2009)

- 47 Sueli B: °°comece você°°. ((direciona a face
48 para Karina))
49 (2,0)
50 Karina: °posso começar°
51 Angela: aham
52 (1,0)
53 Karina: <en la teoría de las madres siempre tie::ne alusivos que coman
54 pescados>, porque e::s bueno para el cerebro y es posible que
55 tiene un gasómetro.
<na teoria das mães sempre te::m alusões que comam pescados>,
porque é:: bom para o cérebro e é possível que tenha um
gasômetro.
56 (.)
57 Angela: próximo lá (.) en aceite↓
58 (1,0)



Angela (linha 51) ratifica Karina e autoriza que ela inicie a leitura em voz alta. Na linha 53, com fala desacelerada, Karina inicia a leitura em voz alta do texto <en la teoría de las madres siempre tie::ne alusivos que coman pescados> (linhas 53 e 54). Durante a elocução de Karina, na realização da leitura em voz alta, os demais alunos seguem a leitura alinhados ao texto escrito, conforme pode ser observado na transcrição multimodal (quadro 6) referente a linha 55 da fala de Karina *tiene un gasómetro.*, mais especificamente na marcação da palavra *tiene* (linha 55). Nota-se assim que, enquanto Karina faz a leitura e está com o turno, alunos como, o Marcos, o Saulo, o Jonas, o Pedro, o João, a Érica e a Sueli B. permanecem em silêncio alinhados a leitura do texto escrito, o que se evidencia pela posição corporal e o direcionamento do olhar para o texto escrito (quadro 6).

Desse modo, o texto escrito é aparentemente constituinte do processo interpretativo dos alunos na interação, ou seja, fazendo da mesma um evento de letramento, no qual os participantes têm modos de participação diferenciados; enquanto Karina participa do evento, lendo em voz

alta, os demais acompanham a leitura em silêncio, o que faz parte do conhecimento que eles têm em comum do que é um evento de letramento “leitura em voz alta” e como participar dele.

A sequencialidade do evento dá-se do seguinte modo: um aluno lê em voz alta e os demais acompanham em silêncio, orientados para o texto escrito. Após a leitura em voz alta realizada por um aluno, o próximo, de acordo com a disposição física e espacial dos alunos na sala (PHILIPS, 2001) é o próximo falante, isto é, o leitor seguinte.

Dessa maneira, como mostrado, essa atividade com a escrita constitui-se um evento de letramento. Na sequencialidade da interação, é possível evidenciar como os participantes se orientam e se engajam na atividade com a escrita tornando-a aparentemente parte constituinte do seu processo interpretativo. Ademais, os participantes buscam a manutenção do conhecimento que têm em comum do que é participar daquele evento. Além disso, esses participantes não realizam as ações aleatoriamente, mas a partir de seus papéis sociais, de acordo com os grupos sociais aos quais pertencem, tornando relevante assim na sequencialidade, as categorias de pertencimento social de professor e alunos, ou seja, identidades institucionais. Em particular nesse evento, a estrutura canônica de participação de leitura pela disposição física dos participantes (PHILIPS, 2001) marca as categorias às quais os participantes pertencem e revela suas identidades institucionais; a de professora de Angela, daquela que organiza a participação no evento, procura alinhar os demais e autoriza quem deve participar e quando deve participar. Os demais participantes assumem seu pertencimento ao grupo social de alunos, tornando relevante sua identidade institucional de alunos, daqueles que seguem a estrutura canônica de participação e cossustentam as ações propostas por Angela.

Na próxima subseção, apresentamos também como uma atividade com a escrita configura-se em um evento de letramento e como os modos de participação além das identidades institucionais revelam o engajamento mútuo e construção conjunta (ou não) de conhecimento.

4.1.2 As identidades institucionais, a participação e a construção conjunta de conhecimento em um evento de letramento

Nesta subseção, apresentamos a configuração do evento *Leitura e discussão de texto* a partir do segmento interacional de uma aula de Língua Portuguesa. Para contextualizá-lo é mister

destacar nuances da interação: Dalva propôs o trabalho com o texto “Política de Jardinagem” de Rubem Alves.

Ela procura engajar os alunos na atividade com a escrita e fazer com que os alunos se alinhem no mesmo foco de atenção, o texto escrito, tornando relevante, assim, sua categoria identitária de professora, conforme linha 28, *então, o primeiro texto que vocês devem te[r chama-se a]* (excerto 3).

Excerto 3 (Segmento 2 “Leitura e discussão do texto” - Aula de Português - 28/04/2009)

28 Dalva: *então, o primeiro texto que vocês devem te[r chama-se a]*
 29 Saulo: *°[e quem não tem]°*
 30 Dalva: *políti:ca de jardinagem e o autor é:=*
 31 João: *= é Ru[bem*
 32 Dalva: *[chama-se Rubem=*
 33 João: *=Alves,*
 34 Dalva: *Rubem Alves.*

Ela prossegue procurando engajar os alunos e fazer com que eles se orientem para o texto, *políti:ca de jardinagem e o autor é:=* (linha 30). João se autosseleciona (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2005), em continuidade ao turno de Dalva (linha 31) e complementa a elocução dela *= é Ru[bem*; entretanto, Dalva, em sobreposição ao turno de João (linha 32), toma o turno dizendo parte da elocução já falada por João (linha 31), *[chama-se Rubem=*. Novamente João se autosseleciona e produz uma elocução contígua ao turno de Dalva, *=Alves*, (linha 33). Dalva não demonstra ratificar a fala de João (linha 31 e 33) e conclui sua elocução iniciada no final da linha 30 *Rubem Alves*. (linha 34).

Essa sequência interacional revela questões significativas: primeiro, que João estava alinhado ao enquadre de Dalva e também que o texto escrito mencionado por Dalva estava fazendo parte de seu processo interpretativo; segundo, que Dalva estava em seu papel institucional de engajar os alunos e orientá-los para a interação com o texto escrito. Nesse caso, ela, na linha 30, não abriu um espaço relevante para transição de turno e não deu pistas prosódicas e multimodais de que seria uma iniciação correspondente a estrutura conversacional IRA (SINCLAIR; COULTHARD, 1975). Desse modo, evidencia-se que a participação dos alunos, neste momento do evento, não era requerida, não somente pelo fato de Dalva não ter feito o uso do IRA ou da regra I(A) (McHOUL, 1978), mas pelo fato de que, quando João se autosseleciona, ele não tem sua fala ratificada.

Na continuidade do evento (linha 35, excerto 4), Dalva com entonação enfática e alterações na intensidade da voz, *né:: então ta:: QUEM que vai: me AJUDAR, na lei:tura*, procura engajar os alunos na atividade em torno do texto escrito, cuja proposta é a leitura, endereçando a fala a todos os alunos, configurando, assim, uma estrutura de participação, na qual o professor interage com toda a turma (PHILPS, 2001).

Excerto 4 (Segmento 2 “Leitura e discussão do texto” - Aula de Português - 28/04/2009)



- 35 Dalva: né:: então ta:: QUEM que vai: me AJUDAR, na lei:tura por
 36 favo:r,
 37 Saulo: o João::
 38 (.)((levanta folha))
 39 Dalva: eu só estou aplicando em três turmas A B e C=
 40 João: =ler [professora]
 41 Marcos: [°as melhores] né professora°,
 42 Silvana: >po::de começar professora,<
 43 (.)
 44 Dalva: então vão lá? (.) leia assim, com bastante entonação, a
 45 pontuação que é mui:to importante né:(.) vai lá,

Saulo se autosseleciona (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2005) e seleciona João para fazer a leitura *o João::* (linha 37), com alteração na intensidade da fala e entonação enfática. Ele não é ratificado por Dalva em adjacência (linha 38), pois embora ela tenha aberto um espaço relevante para a autosseleção (linhas 35 e 36), por meio de entonação enfática e alteração na intensidade de voz, o participante que deveria se autosselecionar para a prática da leitura tinha que ter a ratificação dela e não de outro participante. Assim, Saulo não estava cossustentando o modo de participação requerido no evento, como também não era uma ação naquele momento pertinente ao seu pertencimento à categoria de aluno (SHEGLOFF, 2007).

Na sequência em uma pausa correspondente a três décimos de segundo, Silvana se autosseleciona para fazer a leitura através de um movimento corporal (OLSHER⁵³, 2004),

⁵³ Olsner (2004) ressalta que, na perspectiva da ação da linguagem, considerando outras expressões além da fala, um par adjacente numa sequência de fala-interação, não necessita ser necessariamente falado, mas pode ser uma ação,

conforme a transcrição multimodal referente a linha 38 e ao quadro 3. Entretanto, Silvana também não é ratificada por Dalva, talvez por sua autosseleção ter sido gestual (OLSHER, 2004), o que Dalva pode não ter visto.

Posteriormente, Silvana volta a se autosselecionar (linha 42), desta vez por meio de fala, com prolongamento de vogal e elocução de modo mais pausado >po::de começar professora,<, sendo ratificada por Dalva *então vão lá? (.) leia assim, com bastante entonação* (linha 44). Dalva não só ratifica a fala de Silvana e autoriza a leitura, como também sugere o modo de participação em torno do texto escrito, alguns modos específicos na realização da leitura, como leitura com entonação. Sendo assim, nesse evento, novamente é Dalva que é o participante responsável pela organização e alinhamento dos demais participantes para o texto escrito. Além disso, embora ela possibilite a autosseleção é ela quem ratifica essa participação a partir de seu papel social (BARTON, 2007) e de sua categoria identitária de professora (SCHEGLOFF, 2007).

A sequência do evento acontece desse modo: um participante se autosseleciona e com a ratificação de Dalva faz a leitura, também durante essa leitura ela abre espaços para construção conjunta do sentido do texto e de modo que este faça parte do processo interpretativo dos participantes. Conforme mostra o excerto a seguir:

Excerto 5 (Segmento 2 “Leitura e discussão do texto” - Aula de Português - 28/04/2009)

66 Dalva: TA (.) só deixe: eu revisar aqui o que ela falou (.) de todas
 67 as vocações (.) de todos, olha a palavra que ele usou (.) de
 68 todas as vocações=
 69 Saulo: °vocações°
 70 Dalva: =a política é: a ma::is nobre,
 71 (1,0)
 72 Dalva: porque a vocação significa em lati::m,
 73 (0,8)
 74 Dalva: vocare=
 75 Pedro: vocare
 76 Dalva: =[[tradu]zindo em português::s?
 77 Saulo: [[>°chamado°<]
 78 (0,5)
 79 Dalva: chamado (0,8) o político tem que ter um
 81 (0,4)
 82 Dalva: chamado.

um exemplo é quando uma pessoa em uma mesa de jantar solicita que a outra lhe passe o sal; o falante endereçado em adjacência não toma o turno, mas realiza a ação.

Dalva (linha 66), com alteração na intensidade de voz e ênfase em algumas palavras, procura alinhar os participantes no trabalho com o texto escrito *TA* (.) *só deixe: eu revisar aqui o que ela falou* (.) *de todas as vocações* (.) *de todos, olha a palavra que ele usou* (.) *de todas as vocações*=,. Além disso, ela tenta direcionar a compreensão e interpretação do que foi lido, uma vez que nas linhas 67, 68 e 70 enfatiza *de todas as vocações*= *a política é: a ma::is nobre*, ou seja, a intensidade maior em determinadas sílabas e o prolongamento de som nas vogais das palavras afirmativas sugerem que a elocução é uma afirmação e não um questionamento. Embora na linha 71 tenha um silêncio de um segundo e este consista em um momento relevante para a transição de turno, os alunos não o fazem, o que pode ser justificado pelo fato de Dalva não fornecer pistas de estar usando a regra I(A) de McHoul (1978) ou a regra 1(a) (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2005), na qual o falante atual seleciona o próximo falante para tomar o turno. Sendo assim, como nenhum próximo falante toma o turno, Dalva continua *porque a vocação significa em lati::m*, (linha 72). Nesse último turno, ela abre um espaço relevante para a transição de turno, sinalizado pelo prolongamento de som na última vogal e entonação de continuidade, o que é confirmado pela micropausa de oito décimos de segundo (linha 74). No entanto, ela novamente não obtém a resposta dos alunos e, em adjacência, toma o turno novamente fornecendo a resposta solicitada na iniciação *vocare*= (linha 74).

Na linha 76, ela faz outra iniciação, marcada pelo prolongamento da vogal final e entonação ascendente =[[*tradu*]zindo em *portuguê::s?*. Concomitante e em sobreposição ao início do turno de Dalva, Saulo (linha 77) se autosseleciona com tom de voz baixo e fala acelerada, cita a tradução da palavra *vocare* para o português [[>°*chamado*°<]. No entanto, Saulo não é ratificado em adjacência por Dalva, o que se evidencia pelo espaço de tempo de cinco décimos de segundo (linha 78). E na sequência, ao invés de uma avaliação, Dalva, com ênfase em algumas sílabas e entonação descendente, apresenta a resposta correta para sua iniciação *chamado* (linha 82).

Na sequência, excerto 6, Dalva é quem continua organizando a participação no evento de letramento por meio da estrutura tripartite IRA.

Excerto 6 (Segmento 2 “Leitura e discussão do texto” - Aula de Português - 28/04/2009)

99 Silvana: política vem de polis, cidade (.) a cidade e:ra, para os
100 gregos um espaço seguro, ordenado e manso, onde os homens
101 se dedicar à busca da felicidade (.) o político seria aquele

102 que cuidaria desse espaço (.) a vocação política, assim,
 103 estaria a serviço da felicidade, dos os moradores da cidade.
 104 (0,5)
 105 Dalva: entenderam?
 106 (0,5)
 107 Pedro: °°(não)°°
 108 (.)
 109 Dalva: então a↓ CIDADE para os gregos era o espaço seguro (0,4) ma:s
 110 esse espaço seguro tinha que ser ASSEGURADO por que:m?
 111 (1,1)
 112 Dalva: pela polí:tica (.) era a política que i:a CUIDAR do be:m estar
 113 das pessoas (0,6) pode continuar.

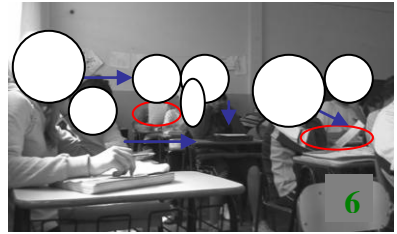
Após cinco décimos de segundos da realização da leitura em voz alta do texto por Silvana (linhas 99, 100, 101, 102 e 103), Dalva se autosseleciona com entonação ascendente, sinalizando tratar-se de uma pergunta entenderam? (linha 105), o que é confirmado pelo espaço relevante para transição de turno de cinco décimos de segundos (linha 106). Embora Dalva tenha endereçado todos alunos como interlocutores (PHILIPS, 2001), somente Pedro, depois de cinco décimos de segundo, se autosseleciona com intensidade de voz relativamente mais baixa e acusa o não entendimento °°(não)°° do conteúdo lido por Silvana. Dalva, após menos de três décimos de segundo (linha 108), toma o turno novamente e inicia a explicação do texto lido então a↓ CIDADE para os gregos era o espaço seguro (0,4) (linha 109).

Nesse caso, não há construção conjunta do sentido do texto escrito, somente a apresentação de um sentido do que foi lido, fornecido por Dalva. Nas perguntas de iniciação (IRA) feitas por Dalva, por mais que os alunos estejam alinhados a sua fala, eles não tomam o turno e ela não busca engajá-los novamente, refazendo ou reformulando a pergunta. Ela fornece logo a resposta tida como correta e o sentido que quer conduzir. Pedro (linha 107) diz não saber a resposta, e inicia um reparo, mas Dalva não devolve a pergunta, ou não procura fazer com que Pedro tente apresentar o que tenha entendido. Ela, após uma pausa de três décimos de segundo apresenta, a interpretação do que foi lido então a↓ CIDADE para os gregos era o espaço seguro (0,4). Desse modo, ela cossustenta e tem cossustentado seu pertencimento a categoria identitária de professor, “daquele que sabe” (SALIMEN; CONCEIÇÃO, 2009; LOPES, 2009), uma vez que sua ação é concernente a esse grupo que apresenta as respostas corretas para as iniciações.

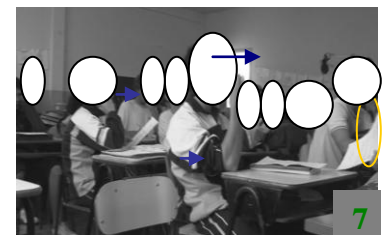
Entretanto, o fato de os alunos não tomarem o turno não significa que estes não estejam alinhados e orientados para o evento. A transcrição multimodal do excerto 7, a seguir, demonstra

aparentemente tanto o engajamento na leitura como na estrutura conversacional organizada por Dalva.

Excerto 7 (Segmento 2 “Leitura e discussão do texto” - Aula de Português - 28/04/2009)



- 114 Lúcia: talvez por terem sido nômades no deserto (.) os hebreus não
 115 sonhavam com cidade:s, sonhavam com jardim:s (.) quem mora no
 116 deserto sonha com o oásis (.) Deus não criou a cidade, Deus
 117 criou o jardim, se perguntássemos a um profeta hebreu o que é:
 118 política (.) ele nos responderia, a arte da jardinagem aplicada
 119 as coisas públicas.
 120 Dalva: um momentinho (0,4) o que é nô:made?
 121 (1,0)
 122 Marcos: °pe[ssoa que°]-
 123 Pedro: [pessoa que] muda de lugar,
 124 Dalva: que não te:m,
 125 (0,4)
 126 Pedro: parada,
 127 Dalva: para:da, [raiz, muito be::m=
 128 João: °[cigano]°
 129 Dalva: =veja que interessante=
 130 João: >°(igual cigano)°< ((endereça a fala a Jonas))
 131 Dalva: = >igual está na bíblia né:<(.) o polí:tico por vo-(.) ah (.)
 132 talvez (.) talvez, talvez, ele na:o afirma (0,4) [talvez] por



Nesse excerto, a orientação para o trabalho de leitura do texto escrito pode ser observada, a partir de um conjunto de elementos multimodais (quadro 6), como posição corporal e direcionamento do olhar. Alice S, Cássio, Irineu e Janete estão com o foco de atenção no texto escrito, já Renata revela que está alinhada com quem faz a leitura do texto escrito, no caso Lúcia (linhas 114, 115, 116, 117, 118 e 119). Desse modo, os participantes demonstram estarem orientados para o trabalho com a escrita, contribuindo assim para a manutenção do evento de letramento. Embora cada participante tenha um foco de orientação diferenciado em relação ao texto escrito, isso não interfere no entendimento que têm em comum do que é participar de um evento de leitura e discussão de texto.

Outro aspecto que não interfere na manutenção do evento e também na cossustentação das identidades institucionais de professor e aluno é o fato de poucos alunos tomarem o turno nas iniciações (IRA) feitas por Dalva para discutir o texto. Um exemplo que explicita essa questão é a sequencialidade da interação apresentada ainda no excerto 7. Durante a leitura feita por Lúcia, após sua entonação descendente (linha 119) *as coisas públicas.*, Dalva toma o turno e faz uma iniciação *o que é nô:made?* (linha 120), marcada por entonação ascendente, ênfase de som e prolongamento de vogal, endereçando todos os alunos como ouvintes primários (PHILIPS, 2002). Embora ela abra um momento relevante para transição de turno e para autosseleção, os alunos não o fazem na sequência, uma vez que há uma pausa de um segundo entre a iniciação feita por Dalva (linha 120) e a primeira autosseleção *°pe[ssoa que°]*- (linha 122) realizada por Marcos em voz baixa. No entanto, esse espaço de silêncio não revela que os alunos não estavam engajados no evento, ou que não estavam cossustentando a organização conversacional proposta por Dalva, pois a transcrição multimodal (quadro 7) correspondente ao tempo de silêncio (linha 121) mostra que os alunos estavam alinhados na organização conversacional contribuindo para manutenção do evento e cossustentando a categoria identitária de professora de Dalva.

Desse modo, a sequencialidade do evento “leitura e discussão do texto escrito” consiste geralmente da organização conversacional IRA. Dalva faz a iniciação, alguns alunos respondem, ela avalia, ou ainda, conforme já descrito, muitas vezes ela faz a iniciação e também fornece a resposta.

No entanto, conforme já descrito nesta subseção, na sequência IRA nem sempre os alunos se autosselecionam em adjacência para fornecer a resposta à iniciação feita por Dalva. Porém, na sequencialidade da interação as categorias professor/aluno são cossustentadas. Embora os alunos não tomem o turno no momento relevante fornecido por Dalva, a sua identidade de professora é cossustentada, pois eles estão na maior parte do evento alinhados a sua fala, cossustentando assim também suas categorias de alunos, o que foi evidenciado na transcrição multimodal dos quadros 6 e 7 no excerto 7. Desse modo, a não resposta dos alunos à pergunta de Dalva não significa a rejeição do seu pertencimento à categoria de professora; ao contrário, sinaliza que ela deve fornecer a resposta correta.

Em termos de construção conjunta de conhecimento evidencia-se que não há muito “espaço”. Pois, a professora geralmente fornece a resposta aos alunos, não oferece um espaço de tempo relevante para que eles possam se autosselecionar e não busca engaja-los efetivamente

para construir conjuntamente o sentido do texto lido. Os alunos aparentemente estão orientados e engajados na construção do sentido do texto lido, porém eles não têm a participação efetiva nessa construção. Desse modo, podemos dizer que além da participação no evento ser assimétrica de acordo com os papéis sociais, pertencimento a grupos sociais de professor e aluno, a construção conjunta de conhecimento também é assimétrica, na qual os alunos têm pouca participação.

Ao cabo desta seção mostrou-se como o texto escrito se torna aparentemente constituinte do processo interpretativo dos participantes na interação, ou seja, fazendo desta um evento de letramento, no qual os participantes têm modos de participação diferenciados. Sendo assim, por meio da sequencialidade das ações dos participantes procurou-se mostrar como eles se orientam para o texto escrito e coconstroem ações em torno da escrita para a manutenção do evento.

Essas ações revelam modos de participação nos eventos; esses modos de participação, além de contribuírem para a manutenção do entendimento que se têm em comum do que é participar de determinado evento está também diretamente relacionado a categorias de pertencimento a grupos sociais, categorias identitárias e/ou identidades sociais, de professor e de alunos.

A sequencialidade da análise apontou para uma distribuição assimétrica de papéis sociais no evento de letramento (BARTON, 2007) marcada pela cossustentação das categorias identitárias (SCHEGLOFF, 2007) de *professor e alunos*, na qual o professor não somente assume e tem cossustentado o papel daquele que engaja e orienta os participantes para o alinhamento na atividade com a escrita, mas que autoriza quem deve participar e o momento que devem fazê-lo, além de fornecer as repostas “corretas”. Assim, o engajamento e a orientação para o texto escrito na interação não pode ser desempenhada por qualquer participante da interação, mas, sim, dentro das categorias *professor/aluno*, o que corrobora que, nos eventos analisados, distribuição de poder é assimétrica entre professor e aluno (STREET, 2000 *apud* STREET; LEFSTEIN, 2007), o que contribui também para a didatização e escolarização do letramento (STREET; STREET, 1991 *apud* STREET; LEFSTEIN, 2007)

Nesse sentido, os participantes realizam ações ligadas a suas categorias de pertencimento social; no caso da aula os eventos de letramento estão subordinados a uma meta institucional, o cumprimento de uma tarefa, para que isso aconteça o participante com função institucional de possibilitar que essa tarefa seja cumprida, o professor no caso, procura engajar os alunos na tarefa

com a escrita. Assim, a manutenção da interação com a atividade escrita para a configuração do evento de letramento é conjunta, porém, assimétrica.

Na próxima subseção, serão descritos modos de participação e categorias de pertencimento social e identidades sociais tornadas relevantes nos demais eventos de letramento das aulas da 3ª. Série K do Ensino Médio do Colégio Prudente de Moraes.

4.2 A participação e a negociação de outras identidades sociais nos eventos de letramento

Nesta seção, enfocamos que, além das identidades institucionais de professor e aluno, são tornadas relevantes outras categorias de pertencimento a grupos sociais na fala-em-interação, e os participantes se orientam diferentemente para elas.

4.2.1 A projeção da identidade étnica no trabalho de categorização

Nesta subseção, são apresentados modos de participação recorrentes e identidades tornadas relevantes, como a identidade étnica e os conflitos desencadeados no evento quando os participantes se orientam para ela. Sendo assim, apresentamos a análise do evento a *Construção conjunta de atividade no quadro*, de uma aula de História na 3ª série K do Ensino Médio. Nesse evento, Helena procura engajar os alunos na produção conjunta de um texto (quadro síntese) no quadro-negro, o qual devia ser copiado pelos alunos nos seus cadernos.

O excerto 8 apresenta a sequência interacional do evento: Helena, além de fazer as anotações no quadro síntese no quadro-negro a partir das respostas dadas em adjacência a suas iniciações, também fazia de suas explicações (linhas 108, 109, 111 e 113).

Excerto 8 (Segmento 4 “Construção conjunta de atividade no quadro” - Aula de História - 30/03/2009 - 00:22)

108 Helena: a guerra civil espanhola vai: servir de ensaio geral para
 109 segunda [guerra] (.) Hitler e Musolini vão (.) é testa:r
 110 Saulo: °°[()]°° ((para João))
 111 Helena: as armas que eles desenvolveram para a [segunda] guerra
 112 João: °°[()]°°
 113 Helena: em uma gue:rra lá na Espanha.
 114 (.)

115 Pedro: professora?
 116 Saulo: >°tome dorflex°< ((para João))
 117 Pedro: [[como:] que a Alema:nha conseguiu aumentar, ah (.) seu poderio
 118 João: [[°hh°]((para Saulo))
 119 Pedro: de armas se não po:dia.
 120 (1,2)
 121 Helena: ela não respei:tou aquelas [determinações] do tratado de
 122 Saulo: °[>é antiinflamatório<]° ((para João))
 123 Helena: Versalhes (.) ele existi:a no papel, ela assinou (.) ma:s tudo
 124 o que ela: foi obrigada a fazer (.) ela não fez,
 125 (0,4)
 126 Helena: ela continuou se militari:zando ((continua))

Pedro (linha 115), em um momento relevante para transição de turno (SACKS; SHEGLOFF; JEFFERSON, 2005), o que é sinalizado pela pausa interturno de três décimos de segundo (114) antes de sua autosseleção *professora?* (115), faz uma pergunta *[[como:] que a Alema:nha conseguiu aumentar, ah (.) seu poderio de armas se não po:dia.* (linhas 117 e 119), sinalizada por sua iniciação com ênfase de som e prolongamento de vogal *como:* (linha 117). Em adjacência à elocução de Pedro (linha 119), após um segundo e dois décimos de segundos (linha 120), Helena o ratifica e apresenta a resposta, endereçando sua fala a todos os alunos (PHILIPS, 2002) *ela não respei:tou aquelas [determinações] do tratado de Versalhes (.) ele existi:a no papel, ela assinou (.) ma:s tudo o que ela: foi obrigada a fazer (.) ela não fez,* (linhas 121, 123 e 124), cossustentando assim sua identidade de professora, daquela que sabe (SALIMEN; CONCEIÇÃO, 2009; LOPES, 2009).

A iniciação feita por Pedro (linhas 117 e 119) em relação ao conteúdo explicado por Helena sobre a relação dos regimes totalitários e a Segunda Guerra (linhas 108, 109, 111 e 113) torna relevante, além da identidade institucional de Helena, outra categoria de pertencimento (SCHEGLOFF, 2007) e identidade social, como o pertencimento ao grupo étnico alemão, a identidade étnica alemã, conforme mostra o excerto 9.

Excerto 9 (Segmento 4 “Construção conjunta de atividade no quadro” - Aula de História - 30/03/2009 - 00:22)

127 Helena: então eu vou colocar aqui (.) uma caracterí:stica do
 128 [FRANqui:smo]
 129 ♂: [° ()°]
 130 Saulo: >°eu não gosto de polaco°<
 131 Helena: <simpati:a as ideias> (0,6) ((escreve no quadro))ideias não tem
 132 mai:s acento? né.

133 (0,5)
 134 Saulo: >eu não gosto de alemão< professora.
 135 (1,4)
 136 Helena: fasci:stas,
 137 (0,7)
 138 Pedro: >filho de uma puta (é da tua conta)<
 139 Helena: XX: >Ó a bo:ca?<
 140 ♂♀: HHHHH
 141 ♂: °° () °°
 142 Pedro: >°me xingou°<

Após a explicação resultante da iniciação feita por Pedro, no momento em que Helena vai até o quadro-negro pontuar mais uma característica de um dos regimes totalitários *então eu vou colocar aqui* (.) *uma característ:stica do [FRANqui:smo] <simpati:a as ideias> (0,6) ((escreve no quadro)) ideias não tem mai:s acento? né.* (linhas 127, 128, 131 e 132), Saulo, que mantinha uma conversa paralela com João (linhas 110, 112, 116, 118 e 122, excerto 10) se autosseleciona ratificando Helena como interlocutora e categorizando-a por sua identidade institucional: >eu não gosto de alemão< professora. (linha 134), com alterações na cadência rítmica através da pronúncia enfática da palavra *não* para expressar negatividade e na palavra *alemão* para se referir ao grupo de pertencimento étnico.

Entretanto, Saulo não é ratificado por Helena que continua o segmento da atividade *fasci:stas*, (linha 136) em adjacência; porém, após sete décimos de segundos (linha 137) ao turno de Helena (linha 136), Saulo é ratificado por Pedro >filho de uma puta (é da tua conta)< (linha 138), que, com fala acelerada, faz um xingamento a Saulo. Na sequência, Helena, com alterações na cadência rítmica, volume de voz elevado, fala acelerada, prolongamento de vogal e entonação ascendente diz: XX: >Ó a bo:ca?< (linha 139) repreendendo Pedro pela elocução, marcando assim a repreensão da ação dele. Os demais alunos ratificam com risos a repreensão a Pedro (linha 140).

Pedro (linha 138) se orienta para a categoria de pertencimento étnico tornada relevante por Saulo e se filia ao grupo étnico alemão, >°me xingou°< (142). A orientação de Pedro para a ação de Saulo de citar o grupo étnico alemão não está relacionada somente ao fato de Saulo tornar relevante essa categoria de pertencimento étnico, mas pelo trabalho de descrição feito ao grupo *eu não gosto de alemão*< (linha 134), o que é confirmado pela ratificação negativa por Pedro >filho de uma puta (é da tua conta)<. Desse modo, a interação revela não somente uma categoria de pertencimento a um grupo étnico tornada relevante e a afiliação de Pedro a essa

categoria, assumindo assim sua identidade étnica, mas também um conflito, o qual acontece pela descrição pejorativa a essa categoria, a essa identidade étnica alemã assumida por Pedro.

Esse conflito desencadeado pela ação de Saulo iniciou-se anteriormente na aula, porém de modo velado. No evento *Referência ao texto escrito*, no início da aula de História, Pedro realiza uma ação e categoriza-se como membro do grupo étnico alemão, ele torna relevante sua identidade étnica alemã, o que pode ser evidenciado na sequencialidade do excerto 10, a seguir.

Excerto 10 (Segmento 3 “Referência ao texto escrito” - Aula de História - 30/03/2009)

01 Helena: Para que esse militarismo é:: (.) aconteça eles vão investir
 02 em armas, em treinamento de soldados (.) em novas armas (.) a
 03 ge:nte vai perceber pesquisas intensas pri:ncipalmente na
 04 área nuclear.
 05 (0,4)
 06 Helena: porque a própria bo:mbo nuclear vai ser usada na segunda
 07 guerra=
 08 Pedro: >a bomba, a bomba é da Alemanha.<
 09 Helena: =né:
 10 (.)
 11 Helena: Ah? aqueles mi:sseis teleguiáveis que vão:: ser usados na
 12 segunda GUerra=
 13 Pedro: >da Alemanha também.<
 14 Helena: =A ALEmanha realmente se ela tive:sse conseguido ter usado-
 15 Saulo: °tanque de guerra°
 16 Helena: =AV um AV dois AV três que eram mísseis teleguiáveis
 17 [(())desenvolvendo]
 18 Pedro: [>nós tínhamos ganhado.<]
 19 (.)
 20 Helena: se ela tivesse conseguido usar av três ela poderia ter
 21 realmente venci:do a guerra.
 22 Saulo: °da dó dela^{o54}
 23 Helena: porque estava ainda em teste (.) daí quando o estados unidos
 24 entra na guerra e começa mostrar o poderi:o né em armas norte
 25 (linhas omitidas))

Durante o enquadre explicativo de Helena (linhas 01, 02, 03, 05, 06, 07) em uma elocução contígua, mesmo sem ela ter sinalizado uma iniciação (linha 07), Pedro se autosseleciona e com fala acelerada diz: >a bomba, a bomba é da Alemanha.< (linha 08) complementando a elocução de Helena sobre a Segunda Guerra Mundial (linhas 06 e 07). Na sequencialidade, Pedro se autosseleciona novamente e em uma elocução contígua ao turno de Helena (linhas 11 e 12) *Ah? aqueles mi:sseis teleguiáveis que vão:: ser usados na segunda GUerra=* ele complementa o

⁵⁴ “Da dó” era uma expressão usada pela turma, basicamente pelos meninos para referir-se a pena não no sentido de compaixão, mas de sátira.

assunto referenciado na elocução dela, destacando novamente a Alemanha *>da Alemanha também.<* (linha 13), com fala acelerada. Na sequência, Helena continua sua elocução *A ALEmanha realmente se ela tive:sse conseguido ter usado=* (linha 14), que é seguida da autosseleção de Saulo (linha 15), *°tanque de guerra°*, que complementa o assunto tratado por ela. Porém, Saulo não é ratificado por Helena, podendo ter sido pelo seu volume de voz baixo e, conforme mostram as linhas (16 e 17), Helena conclui sua elocução *-AV um AV dois AV três que eram mísseis teleguiáveis [(())desenvolvendo]*, a qual Pedro sobrepõe (linha 18), para novamente referenciar a Alemanha [*>nós tínhamos ganhado.<*]. Porém, ele não cita diretamente a Alemanha, [*>nós tínhamos ganhado.<*] (linha 18), ele se categoriza como integrante de um grupo que teria vencido. Esse grupo seria a Alemanha, o que é ratificado por Helena. Desse modo, nessa elocução [*>nós tínhamos ganhado.<*] (linha 18), Pedro assume seu pertencimento ao grupo étnico alemão, ao fazer uso do pronome *nós* para referir-se à vitória da Alemanha na Segunda Guerra Mundial. No entanto, nesse momento embora seja tornada relevante a identidade étnica assumida por Pedro, esta não é o foco de orientação dos demais participantes (ALMEIDA, 2009).

Na sequência da interação os participantes não tornam explícito em suas ações que se orientaram para o pertencimento de Pedro ao grupo étnico alemão, pois em continuidade ao seu turno sobreposto por Pedro, Helena continua sua explicação *se ela tivesse conseguido usar av três ela poderia ter realmente venci:do a guerra* (linhas 20 e 21). Saulo (linha 22) se orienta para o grupo étnico alemão, ao se referir com uma expressão usada por eles para satirizar *°da dó dela°* (linha 24), com entonação de voz baixa, demonstrando assim que os interlocutores endereçados eram os mais próximos e não todos os participantes da interação.

Embora nessa sequência interacional Pedro não tivesse sido ratificado pelos demais participantes, os quais não tornaram explícita a orientação para a ação dele em assumir seu pertencimento étnico, isso gerou o entendimento de Saulo e João que posteriormente passaram a orientar-se para as respostas de Pedro referenciando a Alemanha e de certo modo a inticar⁵⁵ com a sua participação no evento.

Para discutir essa questão apresentamos o excerto 11.

⁵⁵Usamos o termo “inticar” por não encontrarmos outro de entendimento em comum que sinalizasse não só a implicância deles em relação as ações de Pedro, mas que essas ações os estavam incomodando.

Excerto 11 (Segmento 4 “Construção conjunta de atividade no quadro” - Aula de História - 30/03/2009 - 00:22)

27 Helena: TÁ, vamos montar ali: (0,6) <FASCI:smo>
 28 (1,3)
 29 Helena: como nós já comentamos (.) qual é: o paí:s?
 30 (1,8)
 31 Helena: do fasci:smo,
 32 (.)
 33 Pedro: alemanha.
 34 João: itália.
 35 (.)
 36 Helena: Itália?
 37 (.)
 38 Saulo: não itália, que: alemanha:? (.)o João:[°()°]
 39 João: [°()°]
 40 (.)
 41 Helena: do <NAZISMO?>
 42 (0,9)
 43 Pedro: °alemanha°.
 44 (.)
 45 Helena: <alema:nha>
 46 (0,4)
 47 João: ((faz um som com a boca)) ((olha para Saulo))
 48 Saulo: °hh°
 49 (1,7)

Essa ação conjunta de Saulo e João de orientarem-se para a categoria de pertencimento étnico alemã e demonstrarem um entendimento em comum de que Pedro ao fornecer as respostas às iniciações de Helena estava assumindo seu pertencimento e identidade étnica alemã, é evidenciada nesse evento, primeiramente na linha 38, quando Saulo faz um comentário sobre a resposta fornecida por Pedro *não itália, que: alemanha:? (.)o João:[°()°]*. Saulo faz esse comentário, marcando que a resposta dada por Pedro (linha 33) *alemanha.* era equivocada, embora, Helena (linha 36) já tivesse avaliado a resposta de João (linha 34) como correta. Além disso, o prolongamento de vogal ao final das palavras *que* e *Alemanha*, produzida com entonação ascendente demonstram um questionamento. João (linha 39) também faz um comentário, porém em sobreposição ao turno de Saulo (linha 38) e com volume de voz mais baixo, o que torna o turno inaudível.

Na linha 43, em adjacência a pergunta de Helena *do <NAZISMO?>* (linha 40), Pedro fornece a resposta *°alemanha°.*, seguida pela avaliação de Helena (linha 45) que ratifica a resposta como correta *<alema:nha>* e um tempo de silêncio de quatro décimos de segundos (linha 46). João, olhando para Saulo, produz um som onomatopéico com a boca (linha 47) que,

de acordo com o conhecimento da pesquisadora, sinaliza uma crítica em tom de deboche, Saulo (linha 48) em adjacência ratifica o turno de João (linha 47) com risos °hh° com entonação baixa, demonstrando ter o entendimento de que o turno de João tratava-se de um deboche em relação à ação de Pedro procurar em dois momentos (linhas 33 e 43) fornecer a resposta referente à Alemanha.

Em síntese, embora Pedro tenha assumido seu pertencimento étnico alemão em uma sequência anterior (excerto 12, segmento 3), os participantes não tornaram explícita uma orientação para essa identidade. No entanto, na sequencialidade (excerto 11, segmento 4) evidenciou-se que Saulo e João estavam orientados para a categoria de pertencimento étnico alemã, quando Saulo tornou isso explícito para os demais participantes, ao fazer uma crítica ao grupo étnico por meio de uma descrição. Pedro que assumira seu pertencimento (excerto 10, segmento 3) continuou se filiando a categoria étnica e salientando que fora “xingado”, >°me xingou°< (linha 142, excerto 11) já que a descrição de Saulo >eu não gosto de alemão< professora (linha 134, excerto 9) era referente aquele grupo.

Excerto 9 repetido (Segmento 4 “Construção conjunta de atividade no quadro” - Aula de História - 30/03/2009 – 00:22)

134 Saulo: >eu não gosto de alemão< professora.
 135 (1,4)
 136 Helena: fasci:stas,
 137 (0,7)
 138 Pedro: >filho de uma puta (é da tua conta)<
 139 Helena: XX: >Ó a bo:ca?<
 140 ♂♀: HHHHH
 141 ♂: °° () °°
 142 Pedro: >°me xingou°<

Na sequência, Helena tenta organizar o evento no sentido de dizer que a descrição e “xingamento” feito por Saulo não era para Pedro, assim ela categoriza Pedro como brasileiro, logo o xingamento não seria para ele, >vo:cê não é: alemão< você >é: brasilei:ro< (linha 143, continuação do excerto 9), com fala acelerada, prolongamento de vogal e intensidade maior em sílabas das palavras *alemão* e *brasileiro* para frisar os grupos étnicos, conforme mostra o excerto a seguir:

Continuação do Excerto 9 (Segmento 4 “Construção conjunta de atividade no quadro” - Aula de História - 30/03/2009 - 00:22)

143 Helena: >vo:cê não é: alemão< você >é: brasilei:ro<
 144 Pedro: não so:u [alemão ma:s] sou >descendente de alemão<
 145 ♂: >[°(não manda aí)°]<
 146 Helena: ma:s é brasileiro né.
 147 (.)
 148 Pedro: ma:s me xingou.

Pedro, na sequência ao turno de Helena, se autosseleciona e concorda com a elocução dela (linha 143) que destaca o pertencimento dele ao grupo étnico brasileiro; no entanto, ele salienta ainda seu pertencimento ao grupo étnico alemão *não so:u [alemão ma:s] sou >descendente de alemão<* (linha 144) marcado principalmente pela intensidade maior na palavra *alemão* e pelo prolongamento de vogal na palavra *mas*, isto é, ele destaca que, embora não seja alemão como Helena ressaltou, ele é descendente de alemão, assim, também pertence a esse grupo étnico, logo a elocução produzida por Saulo (linha 134) era endereçada a ele. Nessa sequência em que Pedro toma o turno e destaca também seu pertencimento ao grupo étnico alemão (linha 144), um menino não identificado toma o turno em sobreposição ao turno de Pedro e com fala acelerada e entonação baixa diz: *>[°(não manda aí)°]<* (linha 145). Isso corrobora as ações de Saulo e João anteriormente e esse pertencimento étnico tornado relevante, passa a ser foco de orientação dos demais participantes, desencadeando um conflito entre grupos étnicos, no qual Pedro passa a ser o representante da categoria étnica alemã e logo ele recebe as descrições destinadas a esse grupo.

Na continuidade da interação, outros alunos se engajam na atividade de tornar relevante e orientar-se para o conflito gerado devido ao pertencimento ao grupo étnico alemão e as descrições feitas desse grupo étnico por Saulo, conforme mostra a continuação do excerto a seguir.

Continuação do Excerto 9 (Segmento 4 “Construção conjunta de atividade no quadro” - Aula de História - 30/03/2009 - 00:22)

149 João: eu também não gosto de alemã:o?
 150 ♂: >(quieto)<
 151 Pedro: > °() ucraniano°<
 152 Jonas: os alemão não pre:stam ((direciona a face para Pedro))
 153 João: eu sou raci:sta mesmo.
 154 Saulo: não sou: ucrani:ano.
 155 ♀: hh.

156 (0,6)
 157 Alice A: °()° ((para Érica ou Karina))
 158 (.)
 159 Pedro: POLACO.
 160 (.)
 161 João: agora mexe:u comi:go hh. ((direciona a face para Pedro))
 162 (1,3)
 163 ♂♀:: °()° ((os alunos mantém conversas paralelas sobre o assunto
 164 e copiam do quadro))
 165 ♀: °()° ((podendo ser Érica ou Alice A.))
 166 (0,6)
 167 Pedro: mesma coisa te chamar de pola:co azedo >também não ia gostar
 168 né<
 169 Daiane: °(hum)° mexeu com °()°
 170 ♂ ♀: ((alguns meninos e meninas falam ao mesmo tempo)).
 171 Lucia: hhh mexeu com a sala intei:ra.
 172 ♂: °()°
 173 Pedro: °()°
 174 Jonas: >mexeu com a sala inteira<
 175 Emerson: °não mexendo com italiano°
 176 (.)
 177 Pedro: se matamos tudo [aí.
 178 Saulo: [AH também [nãõ gosto de] preto também.
 179 Alice S: [°()°] ((para Cássio ou
 180 Priscila)).
 181 Helena: nossa senho:ra? (.) [que mais (.) OUTRA CARA]C[TERISTICA aqui:]
 182 ♂: [°()°]
 184 ♀: [°()°]
 185 Helena: <UNIPartidari:smo>

Na linha 149, João se autosseleciona e com entonação ascendente destaca: *eu também não gosto de alemã:o?*, o que faz Jonas se posicionar também (linha 152) *os alemão não pre:stam* ((direciona a face para Pedro)). Nesse sentido, a questão central está em fazer descrições negativas ao grupo étnico alemão. Não se trata somente de tornar relevante esse grupo étnico e o pertencimento de Pedro a esse, mas do trabalho de fazer descrições a esse grupo, nas quais ressaltam que: “não gostam deles”, “eles não mandam” e “eles não prestam”. Dessa maneira, para os demais participantes da interação, Pedro como pertencente ao grupo étnico alemão, “não tem mais poder na sala porque é alemão”, como demonstrado nas ações de Saulo e Pedro de “intocar” com a participação de Pedro devido a recorrência de ele falar da Alemanha.

As ações seguintes acirram ainda mais o conflito, pois Pedro, ao orientar-se para as descrições que ameaçam sua identidade étnica, engaja-se num trabalho de, em contrapartida, fazer descrições dos grupos de pertencimento social dos demais participantes, em relação às suas identidades étnicas. Conforme mostra a linha 151 (continuação do excerto 9), Pedro, ao produzir uma elocução, mesmo que inaudível em partes devido ao volume de voz baixo °()

*ucraniano*⁵⁶, também evoca a categoria de pertencimento étnico ucraniano, embora a fala fosse dirigida a Saulo que o ratifica mostrando seu não pertencimento a esse grupo étnico *não sou: ucrani:ano*.(linha 154). Desse modo, a descrição inaudível que provavelmente Pedro fizera ao grupo étnico ucraniano não era cabível a Saulo, já que, conforme ele destacou, não era ucraniano⁵⁶, ou seja, a descrição feita ao grupo não ameaçava sua identidade étnica. No entanto, Pedro insiste em fazer descrições a categoria de pertencimento étnico de Saulo, *mesma coisa te chamar de pola:co azedo >também não ia gostar* (linha 167). Nesse trabalho de categorizar Saulo como polaco e descrever essa categoria como azedo⁵⁷, Pedro destaca, ao produzir com intensidade maior o pronome “te”, prolongamento de vogal na categoria “polaco” e intensidade maior também em sílaba da descrição “azedo” que está categorizando Saulo.

No entanto, embora a categoria de pertencimento étnico polaco e a sua descrição como azedo fosse endereçada a Saulo, os demais participantes da interação também se orientam para a categorização e descrição (linha 167), o que se evidencia nas elocuições de Daiane *°(hum)° mexeu com °()°* (linha 169), de Lúcia *hhh mexeu com a sala inteira*. (linha 171) e de Jonas *>mexeu com a sala inteira*< (linha 174). Além desses participantes tornarem explícita a orientação para a categorização feita por Pedro e para o conflito, destacam que essa categorização feita era pertinente à sala inteira, isto é, Pedro tornara relevante a identidade étnica da maioria dos participantes e ao usarem a palavra “mexeu” eles marcam que, mais que tornar relevante essa identidade étnica, Pedro ameaçou-a e entrou em conflito, como os três participantes destacam, “com a sala inteira”, ou seja, com o grupo majoritário. Emerson (linha 175), ao produzir a elocução *°não mexendo com italiano°*, em voz baixa, além de destacar que o conflito podia ocorrer desde que não citados os italianos, torna essa categoria relevante e associa-se a ela, assume sua identidade étnica.

Assim, além da categoria de pertencimento étnico alemão, a qual, ao ser tornada relevante, desencadeou um conflito pelo xingamento de Saulo e posterior ratificação de Pedro,

⁵⁶ É comum na comunidade ao invés de as pessoas referirem-se em relação as suas ascendências étnicas, como descendente de ucraniano, descendente de polonês, descendente de alemão etc, auto-denominarem-se como; ucraniano, polonês, alemão etc.

⁵⁷“Polaco azedo” é um *bulling* usado na região em referência aos grupos étnicos poloneses e ucranianos. De acordo com o conhecimento comum da pesquisadora, a descrição da categoria “polaco” como “azedo” acontece por uma atividade ligada a essa categoria; os grupos étnicos poloneses e ucranianos têm o hábito alimentar com alimentos que envolvem o vinagre, com características azedas, como repolho azedo, cebola em conserva azeda etc. Assim, é comum as pessoas se referirem a um membro dessa categoria com comentários, como: “vai comer repolho azedo” ou cebola etc. Nesse sentido, essa referenciação da pessoa como azeda está relacionada à percepção gustativa do sabor azedo como algo ruim.

que, em contrapartida, referencia as categorias de pertencimento étnico ucraniano e polonês, fazendo as mesmas descrições, como “polaco azedo”, os pertencimentos étnicos italiano e negro também são tornados relevantes. Saulo, com alterações na cadência rítmica, com iniciação em tom de voz elevado e ênfase em determinadas sílabas, torna relevante outra categoria de pertencimento étnico e a relação conflituosa que se estabelece com esta do mesmo modo que com a categoria de pertencimento étnico alemã, *AH também não gosto de preto também*. (linha 178) ao alterar a intensidade nas palavras “não” e “preto”. No entanto, em adjacência, nenhum dos participantes toma o turno, embora Saulo tivesse endereçado a sua fala a todos, o que pode ser evidenciado no início de seu turno *AH* (linha 178) pela intensidade de volume destacadamente maior.

Na sequência, Helena toma o turno e torna explícito estar ciente do conflito que a questão de pertencimento étnico desencadeara, o que se evidencia no início de sua elocução (linha 181) pela expressão *no^{ss}a senho:ra?*. Em continuidade a sua elocução, ela faz outra *iniciação [que mais (.) OUTRA CARA]C[TERISTICA aqui:]* (linha 181) marcada pelo tom de voz destacadamente elevado e prolongamento de vogal. Entretanto, como mostram as linhas 182 e 184 pela fala em sobreposição a fala de alguns alunos, eles continuam engajados na questão de pertencimento étnico tornado relevante, o que a leva a fornecer a resposta *<UNIPartidari:smo>*, com alterações na cadência rítmica, fala desacelerada, tom de voz elevado e prolongamento de vogal, procurando, assim, chamar a atenção dos alunos e alinhar todos para o objetivo a ser cumprido naquele evento.

Essa ação de Helena pode ser interpretada por dois modos: primeiro, ela buscou dar continuidade à tarefa, ao cumprimento de um mandado institucional; segundo, ela quis velar uma categoria tornada relevante por Saulo, o grupo étnico negro, o qual já desencadeara conflitos na comunidade, sendo essa referenciada em algumas pesquisas como xenófoba⁵⁸. Por isso, exatamente naquela sequência, em adjacência à categoria tornada relevante por Saulo (linha 178), ela buscou engajar os alunos no cumprimento da tarefa institucional (linha 181).

Helena não interrompe ou direciona o seguimento do evento no sentido de dar conta das questões de pertencimento étnico tornadas relevantes, ela procura engajar os alunos novamente no foco trabalhado anteriormente, ou seja, dar andamento ao evento para cumprir seu objetivo

⁵⁸Houve unanimidade entre os professores em afirmar que na Escola as relações eram homogêneas, não havia diferenças de etnia, gênero, religião, classe social etc. Nas entrevistas, os professores destacam que há algum tempo havia disputa entre grupos, mas que na atualidade isso já não acontecia mais.

institucional (CORONA, 2009), a produção escrita de um quadro síntese sobre os regimes totalitários no quadro-negro. Para isso, ela fez outra iniciação.

Além dessas identidades institucionais, professor e aluno, identidades étnicas são tornadas relevantes e desencadeiam um conflito na interação. Há uma disputa de pertencimento étnico, na qual categorias de pertencimento étnico europeu são assumidas e negociadas. Primeiro, Pedro se filia ao grupo étnico alemão e torna relevante sua identidade étnica. Embora os participantes naquele momento interacional não tornam explícitos a orientação para a categoria de pertencimento assumida por Pedro, a sequencialidade do evento revela que Saulo e João passaram a se orientar para a constante ação de Pedro de mencionar o grupo étnico que assumira, “intecendo” com a sua participação na aula até Saulo tornar relevante a categoria de pertencimento étnico para os demais participantes e pelo trabalho de fazer descrição a essa categoria, sendo ratificado por Pedro que continua se filiando ao grupo étnico e assumindo sua identidade alemã. Outros participantes se engajam no trabalho de fazer descrições à categoria de pertencimento étnico alemão o que passa a ser mais acentuado quando Pedro em contrapartida faz descrições da categoria de pertencimento étnico de Saulo. Outros participantes assumem o pertencimento a categoria ucraniana, ou seja, as suas identidades étnicas e se engajam na disputa. Quando Saulo torna relevante a categoria de pertencimento negro, num trabalho de descrição similar ao que fizera à categoria de pertencimento étnico alemã, Helena tornando relevante seu pertencimento ao grupo institucional de professor, se autosseleciona e procura alinhar os participantes na realização da tarefa institucional.

4.2.2 A identidade de agricultor tornada relevante por um trabalho de categorização

Nesta subseção, enfocamos que a identidade rural de agricultor, o pertencimento ao grupo rural é tornado relevante por uma atividade ligada a essa categoria que culmina num trabalho de categorização que interfere na participação no evento. Nesse viés, apresentamos o evento *Conversa e discussão em torno do assunto tratado no texto* que se constitui na conversa sobre o tema, o assunto tratado no texto, em uma aula de Geografia da 3.^a série K do Ensino Médio.

Para melhor entendimento do evento, convém explicitar que nas aulas de Geografia estava sendo desenvolvido um projeto⁵⁹ cujo objetivo era a produção de um jornal sobre um tema

⁵⁹ Esse projeto era resultante do PDE, do qual Rita participava.

abordado no livro didático. A turma foi dividida em equipes de seis a oito alunos. Rita solicitava que, enquanto ela interagisse com algum grupo para orientar o trabalho, que os demais fossem trabalhando na organização da atividade. A figura a seguir apresenta a disposição física dos participantes da interação no evento analisado.

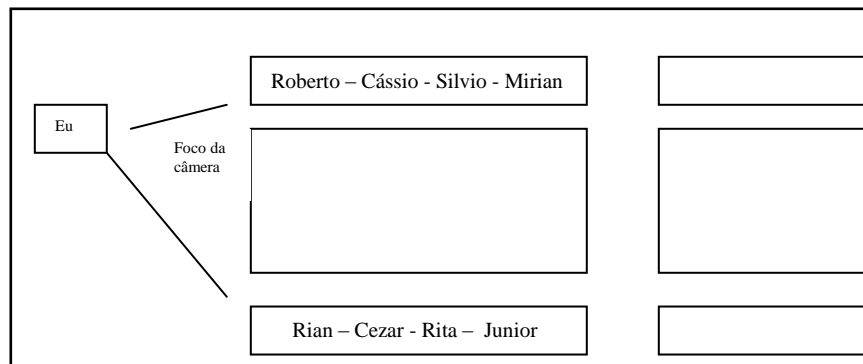


Figura 2. Disposição física dos participantes no evento.

O segmento todo corresponde ao evento em que Rita interagia com a equipe de Roberto, Cássio, Silvio, Mirian, Junior, Cezar e Rian. O tema da equipe estava relacionado a Agrotóxicos. O excerto a seguir mostra como Rita procura engajar os alunos na conversa sobre o tema.

Excerto 12 (Segmento 5 “Conversa e discussão sobre o texto escrito” - Aula de Geografia - 18/03/2009)

01 Rita: o tema de vocês é qu:ando se toma veneno (.) e o: que que
 02 é: esse tema (.) o que: que na rea:alidade, >esse tema
 03 fala?<
 04 (0,6)
 05 Rita: o te:ma
 06 (.)
 07 Cezar: os agricultor, né °professora° (.) as vezes (.) ah (.) taca
 08 veneno a: mais °do que deveria né° (.) daí:
 09 Rita: que: veneno que é: esse?
 10 (1,1)
 11 Rita: <AGROTóxico> (.) o tema de vocês vai (girar em torno)
 12 principalmente dos agrotóxi:cos () (.) o que: que na
 13 realidade vocês precisam () é (.) vocês precisam reparar
 14 (.) é agrotóxi:cos (.) se usa muito (.) né::, São Josafat, na
 15 nossa cidade (.) porque a nossa cidade (), tudo
 17 você:s tem aqui: (.) dá para pegar exemplo daqui mesmo (.) a
 18 economia nossa gira em torno da: agricultura.
 19 (1,0)
 20 Rita: quando a agricultura vai mal (.) o agricultor vai: mal (.)
 21 quando a safra vai: mal,

22 (1,7)
 23 Rita: dança tudo (.) vocês podem até: ir no comércio e perguntar
 24 (.) <quando é: que vende bem> (.) <vende bem quando a
 25 agricultura deu bem> ((Rian sinaliza que sim com a cabeça))
 26 () então nossa cidade ((Mirian chega e senta com o grupo))
 27 () (agricultura)(.)ENTão primeira coi:sa, agrotóxi:co (.)
 28 quai:s? os pontos positivos e os pontos negativos (),
 29 (1,1)
 30 Rita: por que: usar agrotóxico?
 31 (1,0)
 32 Rita: qual a ju:stificativa
 33 (.)
 34 Silvio: °° () °° ((barulhos do pátio prejudicam a
 35 audição))

Conforme mostra a linha 01, Rita comenta sobre parte do tema da equipe *o tema de vocês é qu:ando se toma veneno* e, na sequência, faz uma iniciação solicitando que os alunos se engajem na conversa e expliquem o tema *e o: que que é: esse tema (.) o que: que na rea:lidade, >esse tema fala?< (linhas 01, 02 e 03) com alterações na cadência rítmica, entonação mais elevada em algumas sílabas, prolongamento de vogal e entonação ascendente sinalizando uma pergunta. Após seis décimos de segundo (linha 04), como não obtém resposta em adjacência, ela repete parte da iniciação com entonação enfática e prolongamento de vogal o *te:ma* (linha 05). Desse modo, Rita procura engajar os alunos na conversa sobre o tema, e, conseqüentemente, contribuir para a manutenção do evento e para o cumprimento da tarefa institucional, realizando assim com essa ação uma atividade ligada a seu pertencimento ao grupo social de professor, daquele que em contexto escolar orienta e organiza a participação dos demais para a manutenção no evento. Em adjacência, Cezar se autosseleciona e apresenta a resposta para a iniciação de Rita (linhas 01, 02 e 03) *os agricultor, né °professora° (.) as vezes (.) ah (.) taca veneno a: mais °do que deveria né° (.) daí:* (linhas 07 e 08) com alterações na cadência rítmica, produzindo algumas vezes parte da elocução em tom de voz mais baixo que as do entorno, cossustentando assim seu pertencimento ao grupo social aluno, ratificando a identidade de Rita como professora e a sua de aluno.*

Subsequente ao turno de Cezar (linhas 07 e 08), Rita faz outra iniciação a partir da resposta apresentada por ele *veneno* (linha 08). Ela rediz parte da resposta apresentada, *que: veneno que é: esse?* (linha 09) em uma elocução ascendente sinalizando outra pergunta. Depois de um segundo e um décimo de segundo (linha 10), como os alunos não se autosselecionam em adjacência, Rita (linha 11) fornece a resposta com fala elevada e desacelerada, <AGROtóxico>.

Posterior à elocução explicativa de Rita (linhas 12 a 25) na qual, embora ela abra momentos relevantes para transição de turnos, como nas linhas 19 e 27, nenhum dos alunos se autosseleciona, ela, conforme mostra a linha 28, faz outra iniciação *quai:s? os pontos positivos e os pontos negativos ()*. Entretanto, após um segundo e um décimo de segundo (linha 29), como não obtém resposta, ela faz outra iniciação *por que: usar agrotóxico?* (linha 30). Ainda como não obtém uma resposta em adjacência, após uma pausa interturno de um segundo (linha 31), ela reformula a pergunta *qual a ju:stificativa* (linha 32).

Após três décimos de segundo (linha 33), Silvio se autosseleciona e produz uma elocução (linha 34) relativamente baixa e prejudicada por barulhos externos, portanto, não pode ser compreendida. No entanto, a sequencialidade do evento, apresentado na continuação do excerto, mostra pela fala de Rita, *vocês colocaram aí: três vantagens*, (linha 36) que Sílvio (linha 34) apresentou vantagens para justificar o uso de agrotóxico respondendo à iniciação de Rita (linha 32).

Continuação do excerto 12 (Segmento 5 “Conversa e discussão sobre o texto escrito” - Aula de Geografia - 18/03/2009)

36 Rita: mai:s alguma vantagem? (.) vocês colocaram aí: trê:s vantagens,
37 (2,8)
38 Rita: e: desvantage:ns?
39 (1,7)
40 Rita: po:ntos negativos ()
41 (0,4)
42 Cássio: dano.
43 (1,1)
44 Rita: que: dano?
45 (0,5)
46 Silvio: a terra.
47 (.)
48 Junior: °° () °°
49 (5,2)
50 Rita: °° () °°

Na sequência Rita faz outra iniciação *mai:s alguma vantagem?* (linha 36). No entanto, como não obtém resposta em adjacência, após dois segundos e oito décimos de segundos (linha 37), ela faz outra iniciação novamente *e: desvantage:ns?* (linha 38) com prolongamento de vogal e entonação ascendente. Ainda, como nenhum dos alunos se autosseleciona para fornecer a resposta, Rita, após uma pausa interturno de um segundo e sete décimos de segundos (linha 39),

reformula a pergunta, *po:ntos negativos ()* (linha 40). Cássio, depois de quatro décimos de segundos, se autosseleciona e produz uma resposta *dano*.(linha 42) para a iniciação de Rita na linha 38. Depois de uma pausa de um segundo e um décimo de segundo (linha 43), Rita, com prolongamento de vogal e entonação ascendente, repete parte da resposta de Cássio e solicita complementação, *que: dano?* (linha 44), ao mesmo tempo em que ratifica a resposta dele.

Após uma pausa interturno de cinco décimos de segundos (linha 45), Silvio se autosseleciona e apresenta uma resposta *a terra*. (linha 46). Subsequente a um tempo de silêncio de três décimos de segundo (linha 48), Junior também se autosseleciona e produz uma elocução inaudível devido ao tom de voz baixo (linha 49). Na sequência, o tempo de silêncio interturno de cinco segundos e dois décimos de segundos (linha 50) sinaliza um espaço relevante para que os demais alunos também tomem o turno para complementar a resposta, porém, como nenhum dos alunos o faz, Rita (linha 50) toma o turno novamente.

Desse modo, Rita procura engajar os alunos para participar do evento *Conversa e discussão sobre o texto escrito*. usando o IRA não transgressivo (GARCEZ, 2006), cossustentando assim também seu papel institucional com ações ligadas a uma categoria social, a de professor. O excerto a seguir mostra que, além disso, na sequencialidade do evento é tornada relevante uma categoria de pertencimento a um grupo social, pertencimento rural e ao grupo de agricultores, ou seja, a identidade rural de agricultor tornada relevante e que interfere na participação no evento.

Excerto 13 (Segmento 5 “Conversa e discussão sobre o texto escrito” - Aula de Geografia - 18/03/2009)

77 Rita: o que que é agricultura >orgâni:ca<
78 (0,8)
79 Rita: é uma saí:da de não usar (.) agrotóxico.
80 (0,9)
81 Rita: >o que que é:??<
82 (3,2)
83 Rita: >não tem nenhum agricultor< aí:
84 (1,5)
85 Rita: não::? ((direciona a face para Junior que acena negativamente
86 com a cabeça))
87 (0,7)
88 Rian: °o Cezar°.
89 (.)
90 Rita: você °()° ((direciona a face para Cezar))
91 (.)
92 Rian: o Cezar morava no Tiju:co.

93 (0,6)
 94 Rita: oi lá ó::
 95 (2,4)

Nessa sequência, a partir de uma opção para a não utilização de agrotóxicos apontada no livro didático, Rita faz uma iniciação *o que que é agricultura >orgâni:ca< (linha 77). No entanto, como após uma pausa de oito décimos de segundos (linha 78), ela não obtém resposta para sua iniciação, ela reformula sua pergunta dando dicas para a resposta *é uma saí:da de não usar (.) agrotóxico*. (linha 79). Mesmo assim os alunos não se autosselecionam para responder à iniciação feita por Rita (linha 77). Após nove décimos de segundo (linha 80), Rita toma novamente o turno e repete a parte da iniciação anterior *>o que que é:?< (linha 81) com fala acelerada, prolongamento de vogal e entonação ascendente sinalizando pergunta. Porém, como nenhum dos alunos se autosseleciona na pausa interturno de três segundos e dois décimos de segundo (linha 82), Rita toma novamente o turno *>não tem nenhum agricultor< aí:* (linha 83). Após um segundo e cinco décimos de segundo de silêncio (linha 84), ela pergunta *não::?* (linha 85) com prolongamento de vogal e entonação ascendente e direciona a face para Junior que sinaliza negativamente com a cabeça. Após sete décimos de segundo (linha 87), Rian se autosseleciona e, com tom de voz baixo e descendente, diz: *°o Cezar°*. (linha 88) categorizando-o como agricultor. Na sequência, Rita toma o turno e ratifica Cezar como interlocutor endereçado *você °()°* (linha 90), orientando-se para categorização feita por Rian (linha 87). No entanto, Cezar não toma o turno em adjacência e, após menos de três décimos de segundos de pausa interturno (linha 91), Rian toma o turno novamente e relata que Cezar morava em uma comunidade rural *o Cezar morava no Tiju:co*. (linha 92), categorizando-o novamente como pertencente ao grupo rural.**

Cezar não toma o turno novamente, não assumindo o seu pertencimento ao grupo rural (SCHEGLOFF, 2007) e o seu pertencimento a categoria de agricultor tornada relevante por Rian (linha 88). Após seis décimos de segundos de silêncio (linha 93), Rita toma o turno *oi lá ó::* (94) se orientando novamente para a categorização feita por Rian (linhas 88 e 92) de que tinha um agricultor no grupo e orientando-se para a categoria de pertencimento rural de Cezar. Cezar, por sua vez, não toma o turno em adjacência. Desse modo, evidencia-se uma relutância de Cezar para assumir seu pertencimento rural de agricultor ao qual fora categorizado.

Entretanto, Rita realiza uma ação ligada a sua categoria de pertencimento de professora, daquela que não só organiza, mas pode determinar quem deve participar e como participar no

evento e, em tom imperativo, sinaliza que Cezar deve tomar o turno. *vamos*, (linha 92), conforme mostra a continuação do segmento.

Continuação do Excerto 13 (Segmento 5 “Conversa e discussão sobre o texto escrito” - Aula de Geografia - 18/03/2009)

96 Rita: *vamos*,
 97 (.)
 98 Cezar: <agricultura orgânica é:>(.) usar esterco essas coisas.
 99 (0,7)
 100 Rita: *isto?* não usa nenhum tipo de agrotóxico (.) só que (.) é *lógico*
 101 que é muito saudável (.) muito melhor,
 102 (0,8)
 103 Rita: e hoje a tendência é: a gente (planta)=
 104 Silvio: =ninguém não planta°=
 105 Rita: =isso (.) qual o problema >por *que* que ninguém *faz*<
 106 Cezar: °se você plantar sem por o veneno°, se suja você vai ter que
 107 carpir ((Rita sinaliza que sim com a cabeça)) (.) perde muito
 108 tempo, perde dinheiro=
 109 Rita: =tem que trabalhar mais:
 110 Cezar: =trabalhar mais °° () °° ((direciona a face para mesa))
 111 e o veneno não: (.) vocês *gasta*, mais além de ser mais *rápido*
 112 ele.
 113 (0,4)
 114 Rita: e a *minha* saúde?
 115 (1,2)
 116 Cezar: saúde °professora°
 117 (0,8)
 118 Rita: e daí eu °faço o que°.
 119 (0,7)
 120 Cezar: °° () °° ((Rita sinaliza positivamente com a cabeça))
 121 (0,8)
 122 Rita: então: olha *só* (.) agricultura orgânica é *plantar* °sem a
 123 utilização° (.) sem agrotóxico nenhum (.) *só* que aí é que nem
 124 ele falou (.) por que que todo mundo não *faz* (.) porque passar
 125 o veneno é *muito* mais fácil, você passou ° () °
 126 (1,1)

Cezar, após três décimos de segundo, toma o turno <agricultura orgânica é:>(.) *usar esterco essas coisas*. (linha 98) e fornece a resposta à iniciação feita por Rita (linha 77). Além disso, ele assume desse modo o seu pertencimento ao grupo rural (SCHEGLOFF, 2007), ao qual fora categorizado (linha 88) e sua identidade social de agricultor.

Rita, em adjacência, após sete décimos de segundo de pausa interturno (linha 99), ratifica a fala de Cezar, *isto? não usa nenhum tipo de agrotóxico* (linha 100) e após um tempo de oito décimos de segundos (linha 102), ela toma o turno novamente e, na sua elocução (linha 103), e

hoje a tendência é: a gente (planta)-, com o uso da palavra *gente*, para se referir ao pronome *nós*, acaba se associando também à coleção (SCHEGLOFF, 2007) de um grupo que planta. Talvez com isso ela legitima a categoria daqueles que plantam e os alunos se sentem autorizados a participar e a se associar a essa categoria, o que se evidencia nas linhas subsequentes, quando Silvio (linha 104), em uma elocução contígua a de Rita e em tom de voz baixo =*ninguém não planta*^o=, destaca que ninguém planta conforme Cezar e Rita mencionaram. Em seguida, contíguo ao turno de Silvio, Rita toma o turno, ratifica Silvio e rediz a afirmação dele, transformando-a em uma iniciação =*i:sso (.) qua:l o problema >por que que ninguém faz*< (linha 105), marcada pelo prolongamento de vogal e entonação enfática. Em adjacência e em uma elocução contígua, Cezar se autosseleciona e explica por que é preferível plantar utilizando agrotóxicos *se você plantar sem por o veneno*^o, *se suja você vai ter que carpi:r* ((Rita sinaliza que sim com a cabeça)) *(.) perde muito tempo, perde dinheiro* (linhas 106, 107 e 108). Rita, durante a elocução de Cezar, ratifica-o positivamente sinalizando positivamente com a cabeça e, em uma elocução contígua, ela complementa a resposta dele =*tem que trabalhar mais*:s (linha 109) e é ratificada por ele que retoma a afirmação de Rita e contínua a sua elocução =*trabalhar mais*^{oo} ()^{oo} ((*direciona a face para mesa*)) e o *veneno não*: (.) *vocês gasta, mais além de ser mais rápido ele*. (linhas 110, 111 e 112).

Desse modo, evidencia-se nas falas de Cezar, apresentadas nas linhas 98, 106, 107, 108, 110, 111 e 112, que ele tinha a resposta para a iniciação feita por Rita (linha 77), no entanto, não se autosselecionou, podendo ser para não revelar seu pertencimento à categoria agricultor ou por não se achar legitimado e autorizado para fornecer a resposta a partir do conhecimento de seu pertencimento àquele grupo social. Mesmo Rian categorizando-o como agricultor e Rita ratificando-o e se orientando para o seu pertencimento rural, Cezar não assumia seu pertencimento a essa categoria. Quando Rita, de certo modo, “impõe” (linha 96) que ele tome o turno, ele assume seu pertencimento ao grupo, porém, suas elocuições são breves (linha 98). Depois que Rita ratifica sua fala (linha 100) e, de certo modo (linha 103), coloca-se próxima ao grupo daqueles que plantam, com o uso de “a gente”, Cezar sente-se ratificado, com discurso legitimado e sem muito problema para se associar ao pertencimento de agricultor como fora categorizado, o que se evidencia nas suas elocuições (linhas 106, 107, 108, 110, 111 e 112). Nesse caso, embora a categoria tornada relevante fosse rejeitada, Rita faz com que o pertencimento e a

categoria rejeitada seja assumida, garantindo, assim, a sequencialidade do evento e o cumprimento da tarefa institucional.

Nesta subseção, evidenciamos além das identidades institucionais de professor, a identidade rural, de agricultor, o pertencimento ao grupo rural, o qual é tornado relevante por uma atividade ligada a essa categoria que culmina num trabalho de categorização que interfere na participação no evento. Cezar, ao ser categorizado como agricultor, não assume essa identidade rural não participando do evento. No entanto, quando Rita, a partir de uma atividade institucional ligada a sua categoria, daquela que autoriza quem deve e quando deve participar no evento, de certo modo impõe que Cezar participe, ele acaba assumindo seu pertencimento rural, sua identidade de agricultor e, quando Rita se coloca no mesmo grupo daqueles que plantam, a participação dele se dá de modo mais efetivo. Desse modo, Cezar deixa de relutar para assumir seu pertencimento rural e categoria de agricultor ao tornar explícito o conhecimento que tem das atividades ligadas a essa categoria.

4.2.3 A projeção da identidade religiosa no trabalho de categorização católicos/evangélicos

Nesta subseção, apresentamos também outra categoria de pertencimento (SCHEGLOFF, 2007) tornada relevante nos eventos da 3.ª série K do Ensino Médio; o pertencimento a grupos religiosos, a identidade religiosa. Para isso, explicitamos o evento *Referência ao texto escrito* na aula de Português; Dalva estava trabalhando sobre intertextualidade com os alunos, enquanto Saulo instalava a televisão de multimídia. Ela citava exemplos de intertextos, primeiro das obras de Salvador Dali e a psicanálise até mencionar um texto trabalhado por ela em uma aula anterior, o texto *De menor*. Ao mencionar o texto *De menor*, ela questiona qual o intertexto que o autor apresenta e endereça todos os alunos como ouvintes ratificados (PHILIPS, 2002), conforme mostra o excerto a seguir.

Excerto 14 (Segmento 6 “Referência ao texto escrito” - Aula de Português - 27/04/2009)

```
01 Dalva:      que nem [aquele] lá: do, da Bíblia (.) lá do Egito lá (.) o::
02 ♀:          ([      ]) ((para Saulo que arrumava a extensão))
03            (1,0)
04 Dalva:      [>como que] é: o nome dele?<
```

05 Saulo: [°pula corda°h.] ((para os alunos próximos da tomada da
 06 extensão))
 07 ♀: QUE?
 08 Dalva: aquele [lá? do] Egi:to.
 09 Saulo: [°corda de nylon°<] ((para os alunos próximos da tomada))
 10 (1,0)
 11 Dalva: MÓ
 12 (.)

Na linha 01, Dalva faz uma iniciação *que nem [aquele] lá: do, da Bíblia (.) lá do Egito lá (.) o::*, a qual é marcada pelo prolongamento de vogal na final da elocução, entretanto, com essa iniciação, Dalva não pretende obter em adjacência uma resposta já conhecida por ela, uma vez que pelo auto reparo *do, da Bíblia* (linha 01) ela sinaliza não estar lembrando. Após um décimo de segundo (linha 03), ela faz outra iniciação [*>como que*] *é: o nome dele?*< (linha 04) sinalizada pela entonação ascendente. Na sequência, uma menina não identificada inicia um reparo *QUE?* (linha 07), acusando um problema de escuta, provavelmente porque Saulo (linha 05) estava falando em sobreposição à fala de Dalva. Dalva leva a cabo o reparo e repete a iniciação *aquele [lá? do] Egi:to* (linha 08) e após um décimo de segundo (linha 10), ela fala a resposta *MÓ* (linha 11) de sua iniciação (linha 04).

Entretanto, como os alunos não se autosselecionaram em adjacência para responder a questão do intertexto bíblico, Dalva faz outra iniciação e torna relevante as categorias de pertencimento religioso, católico e evangélico, conforme a sequencialidade do evento apresentado no excerto a seguir.

Continuação do excerto 14 (Segmento 6 “Referência ao texto escrito” - Aula de Português - 27/04/2009)

13 Dalva: quem é (.) quem de, que não é: católi:co?
 14 (1,3)
 15 Dalva: que é evangélico? ((Renata e Janete estão alinhadas a fala de
 16 Dalva))
 17 (0,8)
 18 ♂: eu: não sou.
 19 Dalva: evangélico-
 20 Roberto: eu não sou nem [°()°]
 21 Dalva: [()]
 22 (0,5)
 23 Saulo: o ROBERTO? ((aponta para Roberto com o dedo))o Roberto >é
 24 eva:ngélico hh.<
 25 Roberto: EU NÃO: (.) não: sou evangéli:co, ((Caio e alguns alunos
 26 riem))
 27 ♂: HHH.

28 Pedro: ele é ateu.
 29 Roberto: nem católico.
 30 Pedro: ateu::?
 31 Dalva: [infeli:z]mente nós estamos=
 32 Saulo: [()h h h h h.]
 33 Dalva: =infelizmente (.) a bíblia deve ser conhecida até como fator
 34 histórico (.) esse texto do mó (0,5) existe um [outro texto,]
 35 Daiane: [feche a porta]
 36 ((fala para Saulo que está em pé próximo a porta arrumando a
 37 extensão para a televisão multimídia))
 38 Dalva: bíblico porque: que: o autor pegou essa palavra mó,
 39 Saulo: ()
 40 Dalva: porque ele trouxe lá da bíblia (.) uma pa, uma (.) uma voz que
 41 Jesu:s disse=
 42 ♀: ° () °
 43 Saulo: tem controle? ((Solicita o controle da televisão))
 44 Dalva: = AI DAQUEles que: escandalizarem os inocentes=

Dalva (linha 13) faz a iniciação: *quem é (.) quem de, que não é: católi:co?*, com entonação ascendente e prolongamento de vogal sinalizando pergunta. Após um segundo e três décimos de segundo (linha 14), como não obtém resposta em adjacência, ela reformula a iniciação *que é evangélico?* (linha 15). Porém, ainda não obtém resposta em adjacência, o que é sinalizado pela pausa intertuno de oito décimos de segundo (linha 17). Na sequência, alguns dos alunos se autosselecionam para rejeitar a categorização feita por Dalva *que é evangélico?* (linha 15): primeiro, um menino, que pode ser Estevan se autosseleciona *eu: não sou.* (linha 18), fornecendo a resposta à iniciação de Dalva (linha 15) e tornando relevante o seu não pertencimento à categoria citada por ela, uma vez que não era necessário ele se autosselecionar para dizer que não era evangélico, já que a iniciação era para saber quem era evangélico. Roberto (linha 20) se autosseleciona também para tornar relevante seu não pertencimento a esse grupo religioso, *eu não sou nem [°()°]*, porém parte de sua elocução é incompreensível devido a fala sobreposta de Dalva (linha 21).

Após cinco décimos de segundo (linha 22), Saulo se autosseleciona (linha 23) e com o volume de voz elevado diz: *o ROBERTO?* e aponta com o dedo para ele, categorizando-o como evangélico. Na sequência, Saulo reformula sua elocução para enfatizar a categorização de Roberto, *o Roberto >é eva:ngélico hh.<* (linhas 23 e 24), elocução seguida de riso. Roberto, em adjacência se autosseleciona e com o volume de voz elevado e prolongamento de vogal, rejeita a categorização feita por Saulo, *EU NÃO: (.) não: sou evangéli:co,* (linha 25). Nesse momento, alguns alunos que estavam alinhados ao trabalho de categorização de Roberto como evangélico

por Saulo, começam a rir, conforme mostra a linha 27, um dos meninos ri com uma entonação acentuada, *HHH*.

Pedro (linha 28) categoriza Roberto como ateu, *ele é ateu..* Roberto (linha 29) afirma que também não é católico, *nem católico.*, tornando relevante seu não pertencimento tanto ao grupo religioso evangélico como católico. Pedro (linha 30) com entonação ascendente e prolongamento de vogal sinalizando um questionamento diz: *ateu::?.*, mas não é ratificado por Roberto, e ambos se alinham à fala de Dalva (linha 31). Saulo (linha 32) ainda continua engajado no trabalho de tornar relevante a categorização de Roberto como evangélico, o que se evidencia em sua elocução seguida de risos [*()hhhhh.*]. Contudo, os alunos se alinham a fala de Dalva que dá continuidade ao cumprimento de seu propósito institucional, ou seja, trabalhar com os intertextos texto bíblico e o texto *De menor, infelizmente (.) a bíblia deve ser conhecida até como fator histórico (.) esse texto do mó (0,5) existe um [outro texto,] (linhas 33 e 34), bíblico porque: que: o autor pegou essa palavra mó, (linha 38).*

Nesse excerto, as categorias de pertencimento aos grupos religiosos são tornadas relevantes e os participantes se orientam para elas, sendo o pertencimento ao grupo evangélico rejeitado, embora Roberto (linha 29) também rejeite seu pertencimento ao grupo católico, sendo assim, categorizado como ateu (linha 28). No entanto, não é somente o trabalho de um dos meninos de tornar relevante seu não pertencimento ao grupo evangélico (linha 18) ou a categorização de Roberto como evangélico por Saulo (linhas 13, 15 e 19) seguida de risos dele e de outros alunos que apontam para a rejeição da associação a essa categoria, a essa identidade religiosa, mas principalmente o fato de Renata e Janete, que se declararam evangélicas no questionário aplicado à turma, não terem assumido o pertencimento a esse grupo religioso, mesmo estando alinhadas à iniciação de Dalva (linhas 13, 15 e 19), o que se evidenciou através de elementos multimodais (linha 13) na sequência interacional. Embora Dalva tenha feito três iniciações (linha 13, 15 e 19), Renata e Janete não se autosselecionam nem mesmo por meio de pistas extralinguísticas para revelar o seu pertencimento à categoria tornada relevante por Dalva.

A rejeição do pertencimento a essa categoria e o “mascaramento” dessa identidade religiosa evangélica⁶⁰ pode ser compreendida por meio da sequencialidade da interação: primeiro, Dalva (linha 13) faz uma iniciação na qual pressupõe que a maioria pertence ao grupo católico

⁶⁰ Ressaltamos o caráter local e situado desse estudo. Não pressupomos de antemão que a identidade evangélica seja rejeitada, mas sim nessa sequência interacional.

quem é (.) quem de, que não é: católi:co?, com a pergunta já na negativa, ou seja, “quem seria o outro” que não faz parte desse grupo. Em seguida, ela faz outra iniciação categorizando que o não católico seria o evangélico *que é evangélico?* (linha 15), logo, pertencer ao grupo evangélico significa não pertencer ao grupo majoritário, ser “o outro no grupo”. Isso é confirmado quando os demais participantes se engajam em um trabalho de rejeição (linhas 18, 20 e 25) da categoria tornada relevante por Dalva, quando Saulo por uma participação exuberante usa essa categoria para satirizar Roberto e é ratificado por risos de outros participantes.

Desse modo, essa sequência evidencia que pertencer ao grupo religioso evangélico é ser “o outro no grupo”, é pertencer a uma minoria, rejeitada de antemão por alguns participantes que, mesmo não sendo membro dessa categoria, marcam o não pertencimento. Assim, o pertencimento ao grupo religioso evangélico, no caso a identidade evangélica além de tornar-se relevante interfere na participação dos membros dessa categoria que optam por não relevar seu pertencimento e silenciam no evento.

Porém, o pertencimento a grupos religiosos, a identidade religiosa, nem sempre é rejeitada, ela é também ratificada e assumida, conforme mostra o excerto seguinte. Nesse evento da aula de Sociologia, Joana solicitou que os alunos fizessem a cópia do assunto “Ciências Sociais” que ela ia escrever no quadro-negro *então escrevam lá (.) divisão*, (linha 02).

Excerto 15 (Segmento 7 “ Escrita: cópia do quadro” - Aula de Sociologia - 15/04/2009)

01 Joana: agora nós vamos estudar essa divisão das ciências sociais,
 02 então escrevam lá (.) divisão,
 03 Saulo: ah::
 04 (.)
 05 Joana: agora para a próxima aula por favor me tragam o livro, porque
 06 senão eu vou ficar muito brava daí,
 07 João: ô professora:: mas a revisão vai ser quando daí:,
 08 Joana: vai ser quarta feira,
 09 (.)
 10 Pedro: °(()) °
 11 Joana: sexta feira, é próxima aula tá,
 12 Saulo: ah, sexta, sexta é é=
 13 João: =sexta é recesso de segun[da e terça-feira]
 14 Pedro: [>segunda feira ninguém trabalhou<]⁶¹
 15 (.)

⁶¹ Segunda-feira, após o domingo de Páscoa, é considerado Dia Santo no Calendário Católico-Ucraniano, embora oficialmente São Josafat siga o calendário nacional. Nesse dia, a maioria dos estabelecimentos no município não atende, muitos porque seguem esse calendário e outros porque justificam não ter “movimento” no Município. Na Escola os professores cumprem hora, porém não dão aula, devido à falta dos alunos.

- 16 Saulo: é sexta-feira santa,
 17 João: °(())°
 18 Joana: a Гаїлки⁶², viu::, a Гаїлки já passou, já acabou a Гаїлки.
 19 João: [°acabou ontem°]
 20 Pedro: [°(())°] ((fala para algum dos colegas próximos))
 21 Joana: dia onze foi a Гаїлки.
 22 Marcos: vai ter domingo ainda⁶³.
 23 ((fazem a anotação no caderno))
 24 Pedro: °cara esqueci pensei que era cinco horas° (fala para Estevan)
 25 Joana: abra a porta lá? >fazendo o favor<

Na sequência ela faz uma solicitação para que os demais participantes tragam o livro na aula seguinte (linha 05) e posteriormente ela relembra quando seria essa aula *sexta feira, é próxima aula tá*, (linha 11) endereçando a sua fala a todos. Em adjacência, Saulo contesta *ah, sexta, sexta é é=* (linha 12) e tem sua elocução complementada por João que se autosseleciona e destaca que nesse dia seria recesso, *=sexta é recesso de segun[da e terça-feira* (linha13). Ambos se alinham com Joana e argumentam em relação a aula na sexta (linhas 16 e 17). Joana ratifica-os e destaca que as celebrações religiosas e os festejos em relação a Páscoa já haviam encerrado a *Гаїлки, viu::, a Гаїлки já passou, já acabou a Гаїлки*. (linha 18). No entanto, ela faz uso de uma expressão “Гаїлки” usada pelo grupo católico ucraniano para se referir às celebrações da Ressurreição de Jesus e é ratificada por João [*°acabou ontem°*] (linha 19) e por Marcos que se orienta para a questão e ressalta que os festejos e celebrações de Páscoa não encerraram *vai ter domingo ainda* (linha 22). Desse modo, ao tornarem explícito que compartilham do mesmo conhecimento em comum do que seria essa celebração e festejo em relação à Ressurreição de Jesus, citada por Joana (linha 18), João e Marcos assumem o pertencimento ao grupo étnico religioso católico-ucraniano. Nesse caso, a identidade religiosa é assumida.

O assunto feriado de Páscoa desencadeia ações de tornar relevante o pertencimento ao grupo religioso católico, logo da identidade católica, e de modo implícito de uma disputa para fazer-se membro competente dessa categoria, conforme mostra o excerto a seguir.

Continuação do excerto 15 (Segmento 7 “ Escrita: cópia do quadro” - Aula de Sociologia - 15/04/2009)

⁶² Canções acompanhadas de coreografias, brincadeiras e danças. Na era pagã, comemorava-se a chegada da primavera, com a implantação do Cristianismo no ano de 988, também associaram à Ressurreição de Cristo: Usam-se dois nomes para esta tradição: “Гаїлки” e “Веснянки”

⁶³ O segundo domingo após a Páscoa também é considerado Dia Santo de acordo com o Calendário Católico-Ucraniano (Воскресна Панахида: Celebração pelos falecidos durante a semana da Páscoa).

28 Pedro: [°°()°°] eu já fui muito na i:greja, °sexta-feira°
 29 Saulo: [°nanara°] ((cantando))
 30 Pedro: eu com fome? desmai:ando na igreja no terço.
 31 João: °° ()°° ((para Saulo))
 32 (.)
 33 Saulo: ah louco? semana passada eu fiquei: só na igreja?
 34 João: °° ()°° ((para Saulo))
 35 Marcos: °()°
 36 Jonas: °()° na igreja °sexta-feira santa°=
 37 João: °()°
 38 Jonas: = sexta, sábado.
 39 João: °()°
 40 Saulo: °()° a:h louco.
 41 Alice S: daí: domingo. (.) >você é ucraniano?
 42 Saulo: (.)
 43 Alice S: você é ucraniano?
 44 Saulo: ((faz um movimento rapidamente com a cabeça para o lado esquerdo))
 45
 46 Alice S: não (.) daí domingo tem °()° cemitério.

Enquanto copiavam o texto escrito no quadro-negro por Joana, alguns participantes se orientavam somente para a cópia do texto em seus cadernos, enquanto outros, além de realizarem a cópia do texto, mantinham concomitantemente conversas paralelas.

Pedro (linha 28) que mantinha um enquadre paralelo com Lúcia, Daiane e Silvane, o qual acontecia com entonação relativamente mais baixa [°°()°°] (linha 28), na sequencialidade de sua elocução com alteração na cadência rítmica, com intensidade maior *eu já fui muito na i:greja, °(sexta-feira)°* (linha 28), destaca que havia ido muito na igreja. Na linha 30, em continuidade a sua elocução com entonação ascendente e também prolongamento de vogal *eu com fome? desmai:ando na igreja no terço.*, ele enfatiza as palavras “fome” e “desmaiando” e relata que na quase desmaiou de fome na igreja, o que pode ser compreendido de acordo com a sequencialidade anterior pela referência da “sexta-feira” (linha 28) que ele estava referenciando uma prática comum de membros do grupo católico de jejuar na Sexta-Feira Santa ou ao menos abster-se de carne. Desse modo, Pedro assume seu pertencimento ao grupo religioso católico e ainda mostra ser um membro competente que realiza as atividades ligadas a essa categoria de pertencimento religioso.

Saulo que estava cantando [°nanara°] (linha 29), com intensidade baixa e em sobreposição ao turno relativamente mais baixo de Pedro [°°()°°] (linha 28), interrompe sua ação, o que torna explícito que ele se orientou para o turno de Pedro (linha 28) quando ele alterou a cadência rítmica ao falar da igreja. Na linha 33, após o turno de João (linha 31), Saulo se

autosseleciona e com intensidade maior em relação à dos colegas, entonação ascendente e prolongamento de vogal diz: *ah louco? semana passada eu fiquei: só na igreja?*, tornando relevante assim seu pertencimento a esse grupo religioso. Na sequência, João, Marcos, Jonas e Alice S. se orientam para a questão e se engajam em uma conversa paralela a atividade de cópia.

João (linha 34), em adjacência ao turno de Saulo (linha 33), se autosseleciona, no entanto seu turno é relativamente mais baixo, o que o torna inaudível. Marcos (linha 35) também toma o turno, demonstrando estar orientado para a categoria de pertencimento religioso tornada relevante. Em adjacência o turno de Jonas °()° *na igreja °sexta-feira santa°*= (linha 36), torna explícito que eles ainda estavam orientados para atividades ligadas a categorias de pertencimento religioso. Em contigüidade, João toma o turno novamente °()° (linha 37) e, em seguida, Jonas conclui sua elocução (linha 36) = *sexta, sábado*. (linha 38). Desse modo, ele também assume seu pertencimento ao grupo religioso por meio de uma atividade ligada a essa categoria, que era a participação na igreja na semana de Páscoa.

Assim, eles buscam, pela ação de tornarem explícito uma atividade ligada a categoria de pertencimento religioso, além de categorizarem-se como pertencentes a esse grupo, descrever-se também como membro competente que realiza todas as atividades ligadas a essa categoria: Pedro (linha 28 e 30) destaca uma atividade que ele realizara na sexta-feira, Saulo (linha 33) menciona que ficou a semana toda na igreja; Jonas cita a sexta-feira e o sábado (linhas 36 e 38), João, embora com turnos inaudíveis, também demonstra orientar-se para a questão (linhas 31 e 34), assim como Marcos (linhas 31, 34, 37 e 39). A identidade religiosa católica é assumida e negociada, um tenta descrever para o outro atividades ligadas a essa categoria para ser reconhecido como membro e membro competente. Além disso, há uma relação entre a identidade religiosa e a ucraniana, conforme mostra a continuação do excerto 15, quando Alice pergunta para Saulo de sua origem étnica *daí: domingo. (.) >você é ucraniano?* (linha 41), e, como não obtém a resposta em adjacência, ela faz novamente a iniciação *você é ucraniano?* (linha 43).

Desse modo, nessa subseção, apresentamos que nos eventos das aulas da 3.^a Série K do Ensino Médio, o pertencimento a grupos religiosos, a identidade religiosa também é tornada relevante, negociada, rejeitada e, por vezes, assumida. Dalva, a partir de sua iniciação, torna explícito a relevância de pertencimentos a grupos religiosos em uma oposição dicotômica, católico-evangélico. Em uma iniciação para saber quem não pertencia ao grupo católico, ela faz a

categorização de quem seriam os evangélicos. Alguns participantes não pertencentes ao grupo evangélico se engajam no trabalho de tornar explícito seu não pertencimento a esse grupo. Saulo categoriza Roberto como evangélico para satirizá-lo, o que é evidenciado por seus risos e por risos de alguns participantes que também se engajam na ação. Renata e Janete, embora orientadas para a iniciação de Dalva, não assumem seu pertencimento ao grupo evangélico, desse modo, rejeitam a identidade religiosa evangélica e conseqüentemente não participam do evento em relação a iniciação feita por Dalva.

No entanto, o pertencimento a grupos religiosos nem sempre é rejeitado, a identidade religiosa católica-ucraniana é assumida. O que foi mostrado em outro evento das aulas da 3.^a série K do Ensino Médio quando no alinhamento para a realização de uma atividade escrita alguns participantes tornam relevante o feriado de Páscoa e se engajam na ação de tornar explícito que são membros do grupo religioso católico, logo assumem suas identidades católica-ucraniana e católica.

Nesta seção, procuramos mostrar que, além das identidades institucionais de professor e aluno, os participantes lidam com outros pertencimentos, que são assumidos, rejeitados e geram conflitos e disputas na interação, como os pertencimentos étnicos alemão, ucranianos, polaco, italiano e negro, o pertencimento rural e religioso, católico e evangélico.

Neste capítulo, evidenciamos que as aulas da 3.^a série K do Ensino Médio não constituem um evento de letramento, mas um evento interacional que abarca vários eventos de letramento, o que pode ser identificado nos modos como os participantes procuram engajar-se e orientar-se durante a interação para o texto escrito, geralmente no evento aula subsidiada por uma proposta de atividade.

Mostramos primeiramente como uma interação com o texto escrito configurava-se em um evento de letramento e que nesses eventos os participantes se orientavam diferentemente, desde que não comprometesse o entendimento daquilo que estavam fazendo em comum para a manutenção do evento, ou seu papel institucional (BARTON, 2007) no evento. Nesse sentido, a participação nos eventos era assimétrica, de acordo com as atividades ligadas a essas categorias na qual o participante pertencente a categoria de professor é aquele que orienta, organiza e conduz a sequencialidade do evento com vistas ao cumprimento da tarefa institucional.

No entanto, na sequencialidade desses eventos, além dessas identidades institucionais, pertencimentos a outros grupos sociais foram tornados relevantes e foco de orientação dos participantes na fala-interação: a identidade étnica, a rural e a religiosa. As identidades étnicas européias foram assumidas e geradoras de disputas devido às descrições feitas pelos participantes a essas categorias de pertencimento étnico; a identidade rural foi rejeitada, porém assumida no curso da interação e legitimada quando a professora, um participante com maior titulação, mais capital simbólico e mais poder institucional na interação, se coloca como membro dessa categoria e, por fim, a identidade religiosa que é assumida quando referente ao grupo católico-ucraniano, porém rejeitada em relação ao pertencimento ao grupo evangélico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo qualitativo-interpretativo de cunho etnográfico, procuramos investigar que categorias de pertencimento social ou identidades sociais foram tornadas relevantes na fala-em-interação em eventos de letramento na Escola Prudente de Moraes, inserida em um contexto multilíngue, no município de São Josafat.

Primeiramente, para um entendimento do que acontecia “local e situadamente”, com base nos pressupostos teóricos adotados e por meio de procedimentos microetnográficos, analisamos 18 horas registradas em áudio e vídeo das aulas da 3.^a série K do Ensino Médio, procurando: identificar como se configuravam os eventos de letramento nas aulas, uma vez que esses foram as unidades observáveis para o estudo de realizado. Para isso, buscamos reconhecer como os participantes se engajavam em uma atividade com a escrita, tornando-a constituinte do processo interpretativo na interação e como eles tornavam isso explícito. Posteriormente, realizamos, por meio da análise das propostas de atividades com a escrita e dos modos de participação ao realizar essas atividades, uma tipificação dos eventos recorrentes e atípicos nas aulas, para daí partirmos para o entendimento da questão central deste estudo.

As categorias tornadas relevantes e foco de orientação dos participantes na fala-em-interação nos eventos das aulas da 3.^a série K do Ensino Médio, além das institucionais, de professor e aluno, são as identidades étnica, rural e religiosa. Em relação à identidade étnica, foram tornadas relevantes as identidades relacionadas ao pertencimento aos grupos étnicos: alemão, ucraniano, “polaco”, italiano, brasileiro e negro; quanto à identidade rural, o pertencimento ao grupo rural; e, na religiosa, o pertencimento aos grupos evangélico, católico e católico-ucraniano.

Essas identidades tornadas relevantes por vezes foram geradoras de conflitos, de resistências e de disputas. Há um conflito local e situado nesses eventos nos quais o pertencimento a grupos étnicos europeus são assumidos. Mais que assumir a identidade étnica alemã, ucraniana e polaca, os participantes fazem descrições ao grupo étnico um do outro e, com isso engajam-se em um trabalho de fazer ameaças às categorias tornadas relevantes. Mesmo assim, essas identidades associadas ao pertencimento a grupos étnicos europeus não são rejeitadas. Pedro, por exemplo, conforme apresentado no Capítulo IV, subseção 4.2.1, embora tenha sua identidade étnica alemã ameaçada pelos demais participantes que se engajam num

trabalho de fazer descrições a esse grupo, continua assumindo seu pertencimento a esse grupo e a sua identidade, mesmo quando Helena o categorizou como brasileiro. Em contrapartida, quando Pedro se sente ameaçado, faz descrições que ameaçam a identidade étnica ucraniana e “polaca” dos participantes que o categorizavam. Ao fazer isso, outros participantes da interação se orientam para essas categorias e assumem o pertencimento a esse grupo étnico e, de modo implícito, tornam relevante que esse era o pertencimento étnico da maioria dos participantes na interação. O pertencimento ao grupo étnico italiano também foi assumido, porém não entra na disputa e Andrei, o representante dessa categoria na interação, assiste ao conflito, já que sua identidade não se tornou foco de orientação dos participantes na disputa. Dessa maneira, há uma disputa velada de poder entre os participantes, ao assumirem e lidarem com essas categorias: ucraniano x alemão, ou ainda, ucraniano e polonês x alemão.

O pertencimento rural, a identidade de agricultor, também é tornada relevante e, diferentemente da identidade étnica alemã assumida por Pedro, a italiana por Andrei e a polaca e ucraniana assumida por João, essa é inicialmente rejeitada. A identidade rural, ao ser tornada relevante em uma atividade ligada a essa categoria, é rejeitada, pois Cezar, o participante pertencente a esse grupo social rural (Capítulo IV, seção 4.2.2), não assume esse pertencimento. Mesmo Cezar sendo categorizado como rural e agricultor, continua rejeitando o pertencimento a esse grupo social. No entanto, quando Rita, a professora, coloca-se também como membro desse grupo, ele assume sua identidade rural de agricultor e participa efetivamente do evento.

A identidade religiosa é rejeitada quando foi relacionada ao grupo religioso evangélico. Ao ser tornada relevante na interação por um trabalho de categorização de “quem era evangélico” e ainda em uma oposição dicotômica com “quem não era católico era evangélico”, as participantes evangélicas não revelam seu pertencimento a esse grupo religioso. Ainda no decorrer da interação, outros participantes se engajam num trabalho de rejeitar essa categoria de pertencimento religioso, a qual é usada também por um dos participantes para satirizar o outro, num trabalho de categorização, seguido de risos e da orientação dos demais participantes, o que contribui também para que os membros dessa categoria de pertencimento ao grupo evangélico não assumam seu pertencimento no decorrer do evento (Capítulo IV, subseção 4.2.3). Assim, diferentemente das identidades étnicas européias, a identidade religiosa evangélica é rejeitada.

No entanto, nem sempre a identidade religiosa é rejeitada, a identidade católica é assumida quando tornada relevante. Os participantes assumem o pertencimento ao grupo

religioso católico-ucraniano quando tornam explícito o entendimento em comum de uma atividade ligada àquela categoria, ainda em um trabalho de fazer-se membro por meio de descrições de ações ligadas à categoria de pertencimento religioso (Capítulo IV, seção 4.2.3).

Tendo em vista as identidades tornadas relevantes, assumidas ou rejeitadas na fala-em-interação nas aulas da 3.^a série K do Ensino Médio, destacamos outra questão deste estudo: Quais as implicações dessas identidades tornadas relevantes na configuração dos eventos de letramento?

No que se refere aos estudos de letramento e à relação com as identidades sociais, evidenciamos que as identidades sociais tornadas relevantes têm implicações na configuração dos eventos. Isso ficou visível, não só no que diz respeito à assimetria no envolvimento dos participantes de acordo com as suas categorias de pertencimento institucional de professor e alunos, mas nos conflitos desencadeados que alteram a configuração do evento, quando, conforme mostrado no Capítulo IV, subseção 4.2.2, Helena precisa engajar novamente os alunos na realização do trabalho com a escrita, uma vez que eles se orientam para uma disputa de pertencimento étnico e para ação de lidar com as identidades tornadas relevantes. Conforme mostrado no Capítulo IV, subseção 4.2.2, Pedro tem sua participação destacada, pelo fato de ela significar para outros participantes sua associação a um grupo étnico, o que desestabilizou o evento e culminou em um conflito no qual Helena precisa intervir para dar continuidade ao mandato institucional.

Em outro evento, as identidades têm uma relação direta com a configuração do evento e com a participação dos alunos. Cezar (Capítulo IV, subseção 4.2.3), para rejeitar seu pertencimento ao grupo rural, e não assumir sua identidade rural, não participa do evento diante da iniciação feita por Rita. No entanto, ela usa sua identidade institucional de maior autoridade para fazer com que ele participe do evento e, ao mesmo tempo, ela também se coloca como membro daquele grupo. Desse modo, embora inicialmente ela tenha imposto a participação de Cezar, em outro momento, ela faz com que os meninos se sintam legitimados para participar e assumir seu pertencimento a esse grupo rural bem como assumir a identidade rural de agricultor.

Em referência ao texto escrito (Capítulo IV, subseção 4.2.3), quando as participantes não assumem seu pertencimento ao grupo religioso, não católico, evangélico, elas silenciam e, desse modo, como não respondem à iniciação de Dalva em relação ao pertencimento religioso, elas não participam do evento naquela situação requerida. Nesse sentido, essas identidades tornadas

relevantes e rejeitadas, mesmo que veladamente, influenciam na configuração dos eventos, ou melhor, constituem os eventos.

Além disso, não são somente os papéis sociais que contribuem para a configuração assimétrica nos eventos de letramento, identidades mais legitimadas globalmente também interferem nos eventos, uma vez que esses participantes estão a todo o momento lidando com o pertencimento aos seus grupos sociais.

Nesse sentido, destacamos outra pergunta deste estudo: Qual a relação dessas identidades tornadas relevantes na fala-em-interação com os processos sociais no Município?

De acordo com Almeida (2009), é preciso olhar o uso situado da linguagem para que seja possível entender como o “aqui e o agora” está em interação com processos sociais tidos como “mais amplos”. Foi isso que buscamos fazer em São Josafat. Desse modo, “olhando” para o “aqui agora interacional”, nas aulas da 3.^a série K do Ensino Médio, pudemos verificar que aquelas identidades tornadas relevantes e foco de orientação localmente na fala-em-interação estão relacionadas com os processos sociais do Município. Para isso, os procedimentos etnográficos que utilizamos fora da Escola foram essenciais para o entendimento do porquê de essas identidades serem tornadas relevantes, por vezes assumidas, por vezes rejeitadas.

Primeiramente, o conflito na orientação para as identidades étnicas tornadas relevantes tem relação com a colonização do Município, que se deu majoritariamente pelo grupo étnico ucraniano. No entanto, como citado no Capítulo III, seção 3.1 deste estudo, outros grupos também colonizaram São Josafat, como os poloneses, italianos e alemães. Embora São Josafat tenha passado por uma reconfiguração populacional, os descendentes do grupo étnico ucraniano, seguidos dos descendentes do grupo étnico polonês, ainda são a maioria, logo pertencer a outros grupos étnicos é pertencer a grupos minoritários nesse município. Por isso, a disputa com Pedro (Capítulo IV, subseção 4.2.1), o representante da categoria étnica alemã, já que ele era membro de um grupo étnico minoritário que constantemente assumia seu pertencimento e ressaltava o poderio de seu grupo étnico, o qual, como citado em nota (Capítulo III, seção 3.1), tem uma história de Guerra e opressão em relação aos demais grupos. Desse modo, esses embates e disputas de pertencimento étnico na fala-em-interação nos eventos de letramento estão relacionados com um processo histórico de imigração e de colonização no Município que, embora tenha pouco mais de cem anos, ainda é relevante nas interações.

A rejeição ao pertencimento rural, a identidade de agricultor está relacionada mais com um processo de transformação social atual pelo qual passa o Município. Embora esse tenha uma história relacionada a “colônias”, ao cultivo da terra e ainda uma economia predominante baseada na agricultura, há atualmente uma orientação para o urbano, conforme mostrado no Capítulo III, seção 3.2, que está relacionada principalmente aos capitais sociais locais, o econômico e o letramento. Ademais, conforme evidenciado na sequencialidade da interação, a atividade que se relacionava à categoria de agricultor era de uma agricultura de pequeno porte. Conforme citado no Capítulo III seção 3.2, essa agricultura era predominante braçal, de pouco rendimento econômico e, além disso, Cezar (Capítulo IV, subseção 4.2.2) fora categorizado como agricultor de uma comunidade de Faxinais (Capítulo III, seção 3.2).

A identidade religiosa, o pertencimento a um grupo religioso não católico, o evangélico também é rejeitado. Essa rejeição está associada ao pertencimento a um grupo minoritário e minoritarizado. A religião católica constitui-se a religião da maioria da população no município, além de ser um valor hegemônico, principalmente por sua relação histórica com o letramento e por constituir-se como um dos valores sociais locais (Capítulo III, seção 3.2), o que também é evidenciado localmente na fala-em-interação, quando essa identidade religiosa é assumida. Assim, ser católico, conforme mostrado no Capítulo III seção 3.2, é interagir com valores locais. Cabe ressaltar, que a questão em jogo não é o pertencimento a uma ou outra religião, ser católico ou evangélico, mas o pertencimento a grupos religiosos majoritários ou minoritários nesse contexto.

Desse modo, essas identidades sociais, categorias de pertencimento a grupos sociais tornadas relevantes e foco de orientação local e situadamente, não acontecem num vácuo, mas são resultantes do “globalmente”, como ressalta Almeida (2009). Nesse sentido, compreender o “aqui agora” na orientação dos participantes para essas identidades significou compreender globalmente também porque isso acontece, porque essas identidades são assumidas e por vezes rejeitadas.

Assim, em São Josafat, conforme evidenciado neste estudo, as interações e orientações para as identidades sociais são ainda mais conflituosas devido a disputas étnicas, sociais e religiosas que constituem a comunidade. Esta encontra-se em um momento de transição, a reconfiguração populacional, as novas religiões, a orientação para o urbano em uma comunidade predominantemente rural contribuem ainda mais para esses conflitos identitários.

Nesse sentido, este estudo contribui para as pesquisas em contextos multilíngues, para mostrar que esses, embora minoritarizados por serem tidos como minorias, não são internamente homogêneos, como em São Josafat, há identidades mais legitimadas que outras, resultantes dos processos sociais globais do contexto. E essa heterogeneidade, essas disputas, conflitos e modos de orientação também acontecem na escola. Logo, conforme mostrado neste estudo, o letramento situado não pode ser considerado de modo genérico e neutro, pois na interação com o texto escrito, na configuração dos eventos, essas identidades são tornadas relevantes, foco de orientação e por vezes geradoras de conflitos.

Nessa perspectiva, o desvelamento de identidades na fala-em-interação nos eventos de letramento na escola pode contribuir para que professores, pedagogos e demais profissionais da área educacional tenham uma metacsciência (JUNG, 2009) dessa realidade local e desenvolvam, além de ações para a atividade com a escrita enquanto habilidade cognitiva, outras que envolvam “pensar” como agir de modo que todas as identidades sejam legitimadas, uma vez que, como focado neste estudo, as relações identitárias têm implicações nos eventos de letramento, assim com práticas educacionais voltadas para essa questão. Mais que valorizar e legitimar identidades, as escolas estarão contribuindo para letramentos escolares que legitimem os valores locais e fortaleçam as pessoas e os grupos para as relações sociais mais amplas.

Neste relatório de dissertação, evidentemente não demos conta de trabalhar com todas as questões que compõem esse contexto multilíngue heterogêneo, que é São Josafat. Embora os dados gerados constituam um *corpus* de pesquisa amplo, do qual emergiram muitas questões, várias não puderam ser trabalhadas neste estudo. No entanto, as asserções ainda permanecem e entre essas ficam alguns questionamentos: há uma relação direta entre a identidade étnica e a identidade religiosa católica-ucraniana? Por que a identidade étnica ucraniana é assumida, no entanto, quando é associada ao pertencimento rural e ao pertencimento ao grupo de falantes da variedade não padrão do ucraniano, essa identidade é rejeitada, uma vez que dados apontam para essa asserção? No que tange ao multilinguismo, quais fatores sociais locais, além do fator interétnico e do êxodo rural, têm levado principalmente o cenário urbano para um aparente “monolinguismo” principalmente da nova geração, o que pode ser “aparente”, já que, conforme evidenciado na Escola Prudente de Moraes, o multilinguismo está presente. Enfim, no que diz respeito ao letramento, às identidades sociais e ao multilinguismo, fica o questionamento, há ainda em São Josafat letramentos outros, além do escolar, que contribuem/interferem na

construção/reprodução de identidades sociais da população deste Município? E de que modo essas identidades se relacionam com a participação nesses outros eventos de letramento?

REFERÊNCIAS

ABELED, M. L. O. L. **Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula.** Tese de doutorado, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

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

_____. **A construção de masculinidades na fala-em-interação em cenários escolares.** Tese de doutorado em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional.** Brasília: Líber Livro, 2005.

_____. **Etnografia da prática escolar.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

ANTAKI, C; WIDDICOMBE, S. **Identities in talk.** London: Sage, 1998.

BARTON, D; HAMILTON, M. Understanding literacy as social practice. In: BARTON, D; HAMILTON, M. **Local literacies:** reading and writing in one community. New York: Routledge, 1998. p. 3-13.

BARTON, D; HAMILTON, M; IVANIC, R. (Orgs). **Situated literacies:** reading and writing in context. Londres e Nova York: Routledge, 2000.

BARTON, D. **Literacy:** an introduction to the ecology of writing language. 2. ed. Oxford: Blackweel, 2007.

_____; TUSTING, K. Introduction. In: BARTON, D; TUSTING, K. (Orgs). **Beyond communities of practice:** language, power, and social context. United States of America: Cambridge University Press, 2005. p. 1-13.

BENINCÁ, R. L. **Dificuldade no Domínio de Fonemas do Português por Crianças Bilingues de Português e Pomerano.** Dissertação de Mestrado em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

BITTENCOURT, G. A.; BIANCHINI, V. **Agricultura familiar na região sul do Brasil:** Consultoria UTF/036-FAO/INCRA, 1996.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer.** Tradução de S. Miceli. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

_____. **O Poder Simbólico.** 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BULLA, G. **A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, PPG-Letras, UFRGS, 2007.

CÂMARA MUNICIPAL DE PRUDENTÓPOLIS. Disponível em: <<http://www.prudentópolis.gov.br>>. Acesso em: 20 de nov. 2009.

CASHMAN, H. R. Conversational and Interactional Analysis. In: WEY, Li; MOYER, Melissa G. **The Blackweel Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism.** Blackwell Publishing, 2008. p. 275-295.

CASHMAN, H. R; WILLIAMS, A. M. Introduction: Accomplishing identity in bilingual interactional. In: WATTS, R. J. et al. (Eds). **Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication.** Berlin/ New York: Mount de Gruyter, v.27 – 1/ 2, 2008. p. 1-12.

CAVALCANTI, M. C; MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de LE. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada.** (17), 1991.

CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil.** DELTA, 1999, vol.15, p.385-417.

_____. Multilinguismo, escolarização e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: **Caderno de Resumos do III Bilinglatam: III Simpósio sobre bilinguismo, Educação Bilíngue e Cidadania.** SP: PUC, 2009. p. 40-42

CERUTTI-RIZATI, M. E. Letramento um conceito em (des)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. In: **Fórum Linguístico.** Universidade Federal de Santa Catarina. Vol.6, n.2, 2009.

CLARK, H. O uso da linguagem. **Cadernos de Tradução.** Porto Alegre, n. 9, p.49-71, jan./mar. 2000.

CODÓ, E. Interviews and questionnaires. In: WEY, Li; MOYER, Melissa G. **The Blackweel Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism.** Blackwell Publishing, 2008. p. 158-176

CONCEIÇÃO, L. E. **Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de língua inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

CORONA, M. D. Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Análises de fala-em-interação institucional**: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

COULON, A. **Etnometodologia e Educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DENZIN, N.K.; LINCON, Y. S. Entering the field of qualitative research. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (eds.). **The landscape of qualitative research**. Theories and issues. London, New Delhi: Sage Publications, 1998, p. 1-34.

DREW, P.; HERITAGE, J. Analyzing talk at work: an introduction. In: DREW, P.; HERITAGE, J (Org.). **Talk at work**: interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 3-65.

DURANTI, Alessandro. **Antropologia Linguística**. Trad. Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

ECKERT, P; McCONNELL-GINET, S. Think practically and look locally: language and gender as community-based practice. **Annual Review of Anthropology**, n. 21, 1992. p. 461-490.

EGBERT, M; NIEBECKER, L; REZZARA, S. Inside first and second language speakers' trouble in understanding. In GARDNER, R; WAGNER, J. (Eds). **Second language conversations**. London: Continuum, 2004. p. 178-200

ERICKSON, F; SHULTZ, J. "O quando" de um contexto. Questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 215-234.

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L. & PREISSLE, J. (Orgs.). **The handbook of qualitative research in education**. Nova Iorque: Academic Press, 1992. p. 201-225.

_____. Metodos cualitativos de investigacion sobre la ensinanza. In: WITTRUCK, M. C. (Org.). La investigación de la enseñanza, II: metodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1989. p. 195-301.

_____. Prefácio. In: COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A. **As Cenas da sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

EWING, G. The new literacy studies: a point of a contact between literacy research and literacy work. **Literacies**. Spring, 2003. p.9-21.

FENNER, A. L. **Línguas em contato: Alemão e Português numa comunidade urbana de Cascavel**. Dissertação de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2001.

FORTES, M. F. **Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

FREITAS, A. L. P.; MACHADO, Z. F. Noções fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, L. L; JUNG, N. M. **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008, p. 59 – 94.

FRITZEN, M. P. **"Ich Kann mein Name Mit letra junta und Letra Solta Schreiben"**: Bilinguismo e Letramento em uma Escola Rural localizada em Zona de Imigração Alemã no Sul do Brasil. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

GARCEZ, P. M; OSTERMANN, A. C. Glossário conciso de Sociolinguística Interacional. In: RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 215-234.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópico**, v.4, n.1, 2006, p. 66 – 80.

_____. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L; JUNG, N. M. **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008, p. 17 – 38.

GARDASZ, I. **A cultura ucraniana na escola de Ponte Nova**. (Monografia de graduação em Letras), Universidade Estadual do Centro-oeste, Prudentópolis, Paraná, 2005.

GEE, J. **Social Linguistics and literacies: ideology in discourse**. London: The Falmer Press, 1990.

_____. The New Literacy Studies: from socially situated to the work of the social. In: BARTON, D; HAMILTON, M; IVANIC, R. (Orgs). **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres e Nova York: Routledge, 2000. p. 180-195.

_____. Foreword. In: KALMAR, J. M. **Illegal Alphabets and Adult Biliteracy: Latino Migrants Crossing the Linguistic Border**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates In Publishers, 2001. p. iii-x.

GOFFMAN, E. **Estigma**. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara. 1985.

_____. A situação Negligenciada. In: RIBEIRO, B. T; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002 a, p. 13 – 20.

_____. Footing. In: RIBEIRO, B. T; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002 b, p. 107 – 148.

GOODWIN, C.; GOODWIN, M. H. Participation. In: DURANTI, A. (Ed.). **A Companion to Linguistic Anthropology**. Malden, Mass: Blackwell, 2004. p. 222-244.

GOODWIN, M. H. **He-Said-She-Said**: talk as social organization among black children. Bloomington: Indiana University Press, 1990. 371 p.

GREEN, J. L; DIXON, C. N; ZAHARLICK, A. **A etnografia como uma lógica da investigação**. Trad. Adail Sebastião Júnior e Maria Lúcia Castanheira. Belo Horizonte: Educação em Revista, 2005, p. 13-79.

GREER, T. Accomplishing difference in bilingual interaction: Translation as backwards-oriented médium repair. In: WATTS, R. J. et al (Eds). **Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication**. Berlin/ New York: Mout de Gruyter, v.27 – 1/ 2, 2008. p. 99-128.

GUÉRIOS, P. R. **Memória, identidade e religião entre imigrantes rutenos e seus descendentes no Paraná**. Tese de doutorado em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2000.

HAMERSLEY, M; ATKINSON, P. **Ethnography principles in practice**. London/New York: Routledge, 1983.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D., HAMILTON, M., IVANIC, R. (Orgs.). **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres e Nova York: Routledge, 2000a. p. 16-34.

_____. Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong Learning. **Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning** [online], Milton Keynes, UK: Open University, 2000b. Disponível em <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning> Acesso em 20 de novembro de 2009.

HANEIKO, V. **Uma centelha de luz**. Curitiba: Kindra, 1985.

HEATH, S. B. **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HELLER, M. Code-switching and the politics of language. In MILROY, L; MUYSKEN, P. **One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching**. Austrália: Cambridge University Press, 1995. p. 158-174

_____. **Linguistic minorities and modernity: a sociolinguistic ethnography**. London and New York: Longman, 1999.

HOMENCZUK, M. **O dialeto português falado na colônia de Jesuíno Marcondes**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras), Universidade Estadual do Centro-oeste, Irati, Paraná, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 de nov. de 2009.

JUNG, N. M. **Eventos de letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngue (Alemão/Português)**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

_____. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

_____. **A (re)produção de identidades sociais na comunidade e na escola**. Ponta Grossa/PR: Editora UEPG, 2009.

_____.; GONZALEZ, P. C. A organização da tomada de turnos: socialização em sala de aula. . In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

KANASHIRO, C. K. J. **A interferência da língua japonesa na língua portuguesa falada por nipo-brasileiros**. Tese de Doutorado em Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

KASPER, G. Categories, context and comparison in Conversation Analysis. In: NGUYEN, H, T; KASPER, G (Orgs). **Talk-in-interaction: Multilingual Perspectives**. Hawaii: National Foreign Language Resource Center, University of Hawaii, 2009. p. 1-28.

KINDRA, Ivan. O rito ucraniano e as Igrejas orientais. **Representação Central Ucraniano-Brasileira**. Disponível em <http://www.rcub.com.br>. Acesso em: 13 de nov. de 2009.

KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KULCZYNSKYJ, W. **The influence of the portuguese language on the ukrainian language in Brazil:** lexical and morfological aspects. Tese de Doutorado em Letras, Universidade Federal do Paraná, 1987.

LODER, L. L. Noções fundamentais: A organização do reparo. In: LODER, L.; JUNG, N. (Orgs.). **Fala-em-interação social:** Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Porto Alegre: Mercado de Letras, 95-126, 2008.

_____. Noções fundamentais: a organização de reparo. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Fala-em-interação social:** Introdução à Análise da Conversa Etnometológica. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008, p. 59 - 94.

_____. O modelo Jefferson de transcrição: Convenções e debates. In: LODER, L.; JUNG, N. (Orgs.). **Fala-em-interação social:** Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Porto Alegre: Mercado de Letras, 126-161, 2008.

LODER, L. L.; SALIMEN, P. G.; MÜLLER, M. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Fala em interação social:** Introdução à Análise da Conversa Etnometológica. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008, p. 39 – 58.

LOPES, M.F.R. **A negociação de identidades de professor na sala de aula de estágio de língua espanhola.** Dissertação de mestrado em Letras. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2009.

LUPEPSA, R. A. **Estudo sociolinguístico sobre a vibrante em um dialeto português-ucraniano.** Monografia de Especialização (Especialização em Língua Portuguesa), Universidade Estadual do Centro-oeste, Irati, Paraná, 2002.

MACBETH, D. H. The relevance of repair for classroom correction. **Language in Society**, 33, 703-736, 2004.

MARTIN-JONES, Marilyn; JONES, Kathryn (Orgs). **Multilingual literacies:** reading and writing different worlds. Jonh Benjamins. 2000. pp. 285-290

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

MAZELAND, H; ZAMAN – ZADEH, M. The logic of clarification: some observations about Word-clarification repairs in Finnish-as-a-Lingua Franca interactions. In GARDNER, R; WAGNER, J. (Eds). **Second language conversations.** London: Continuum, 2004. p. 132-156

McHOUL, A. The organization of turns at formal talk in the classroom. **Language in Society**, 7, 182-213, 1978.

MEZAVILA, Albertina. **Ucranianos em Cascavel:** a História, a Religião e a Língua. Dissertação de Mestrado em Letras, Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2007.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

O'CONNOR, M.; MICHAELS, S. Shifting Participant Frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, D. (Org.). **Discourse, learning and schooling.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996. p. 63-103.

OGLIARI, M. M. **As condições de resistência e vitalidade de uma língua minoritária no contexto sociolinguístico brasileiro.** UFSC: Departamento de Sociolinguística. Tese de Doutorado, 1999.

OLIVEIRA, D. A. Faxinais no Município de Prudentópolis - PR: Perspectivas Históricas. **V Seminário de Pesquisa em Turismo do MERCOSUL (SeminTUR) Turismo: Inovações da Pesquisa na América Latina** Universidade de Caxias do Sul, RS, Brasil, 27 e 28 de Junho de 2008.

OLSHER, D. Talk and Gesture: The Embodied Completion of Sequential Actions in Spoken Interaction. In GARDNER, R; WAGNER, J. (Eds). **Second language conversations.** London: Continuum, 2004. p. 221-245.

PAVELENKO, A; BLACKLEDGE, A. Introduction: New theoretical Approach to the Study of Negotiation of Identities in Multilingual Contexts. In: PAVELENKO, A; BLACKLEDGE, A (Orgs). **Negotiation of Identities in Multilingual Contexts.** Canada/ Austrália: Multilingual Matters Ltd, 2004. p.1-33.

PHILIPS, S. U. Algumas Fontes de Variabilidade Cultural na Variação da Fala. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). **Sociolinguística Interacional.** São Paulo: Loyola, 2002. p. 21-43.

_____. Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In: DURANTI, A. (Org.). **Linguistic Anthropology: a reader.** Malden, Mass.: Blackwell, 2001. p. 302-317.

PIOVESAN, A. A. **“I piccoli signori”: Bilinguismo Ítalo-Português e Apagamento do Talian em Viadutos (RS).** Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PRUDENTÓPOLIS. Disponível em: <<http://www.prudentópolis.gov.br>>. Acesso em: 20 de nov. 2009.

PRUDENTE, M. P. **Das montanhas ao cerrado: recortes sociolinguísticos da comunidade árabe em Goiânia.** Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2006.

REVISTA PLANETA. **Prudentópolis: a bela Ucrânia brasileira.** Paraná. Edição 419. Agosto de 2007.

RAJAGOPALAN, K. “O conceito de Identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconstrução radical”. In: SIGNORINI, I. (org). **Linguagem e Identidade.** SP: Campinas: Mercado das Letras, 1998.

- RAMOS, O. F. **Ucranianos, poloneses e brasileiros: fronteiras étnicas e identitárias em Prudentópolis-Pr.** Unisinos. Dissertação de Mestrado em História, São Leopoldo, 2006.
- RAMPTON, B. **Language in late modernity: Interaction in na urban school.** Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- RIBEIRO, B. T; GARCEZ, P. M. (Org.). **Sociolinguística Interacional.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- ROCHA, E. P; MARTINS, R, S. **Terra e território faxinalense no Paraná: notas sobre a busca de reconhecimento.** Campos. Curitiba: UFPR, 8, 2007. p. 209-212
- ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- ROSOWSKY, A. **Heavenly readings: Liturgical literacy in a multilingual context.** Multilingual Matters, 2008.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, Baltimore, MD, v.50, p.696- 35, 1974.
- _____. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas**, v.7, n. 1-2, p. 9-73, 2005. Tradução de SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. e JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, v. 50, 1974, p. 696-735.
- SALIMEN, P. G., CONCEIÇÃO, L. E. Reparo, correção e avaliação na fala-em-interação na sala de aula. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica .** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.
- SAHAR, C. L. L. Povos tradicionais e territórios sociais: reflexões acerca dos povos e das terras de faxinal no bioma da mata com araucária. **Anais do III Simpósio Nacional de Geografia Agrária – II Simpósio Internacional de Geografia Agrária.** Presidente Prudente, 2005.
- SANTOS, M. P. **O cenário multilíngue/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário "brasiguai" na escola e no entorno social.** Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- SCHEGLOFF, E. A. A tutorial on membership categorization. **Journal of Pragmatics**, 39, 2007, p. 462-482.
- SCHEGLOFF, E; JEFFERSON, G; SACKS, H. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. **Language**, Baltimore, vol. 53, n2, pp. 361-382, 1977.
- SCHIFFRIN, D. Interactional Sociolinguistics. In: McKAY, S. L; HORNBERGER, N. (Orgs.). **Sociolinguistics and language teaching.** New York: Cambridge, 1996. p. 307-328

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SCHULZ, L. **A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula:** um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras, 2007.

SEMECHECHEM J. A.; JUNG, N. M. O cenário multilíngue em uma município no centro-sul do Paraná. In: **Caderno de Resumos do III Bilinglatam: III Simpósio sobre bilinguismo, Educação Bilíngue e Cidadania.** SP: PUC, 2009. p. 75.

SEMEZIN. **Ucranianos em Esperança.** Monografia de Especialização em História. São Paulo, 2004.

SIGNORINI, I. **A letra dá a vida, mas também pode matá:** os sem leitura diante da escrita. *Leitura: Teoria & Prática.* Campinas/SP: Mercado Aberto, 24, 1994. p. 20-27.

_____. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

_____. (org.). **Linguagem e Identidade.** SP: Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SHYU, D. J. Y. **Estudo da linguagem na comunidade chinesa em São Paulo:** influência da língua portuguesa e do dialeto taiwanês na língua oficial. Dissertação de Mestrado em Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SINCLAIR, J. M., COULTHARD, M. **Toward na analysis of discourse.** Londres: Oxford University Press, 1975.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Cross – Cultural approaches to literacy.** Cambridge: University press, 1993.

_____. **Social literacies:** critical approaches to literacy in development: ethnographic perspectives. Londres & New York: Longman, 1995.

_____. Literacies events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, Marilyn; JONES, Kathryn (Orgs). **Multilingual Literacies:** reading and writing different worlds. Jonh Benjamins. 2000.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Teachers College, Columbia University. v, 5(2), 2003a. p. 77-91.

_____. Foreword. In: BLOT, R. K; COLLINS, J. **Literacy and Literacies: texts, power, and identity**. USA: Cambridge University Press, 2003b. p. xi-xvii.

_____; LEFSTEIN, A. **Literacy an advanced resource book for student**. Canada: Routledge, 2007.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.^aed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TERZI, S.B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TUSTING, K. The new literacy studies and time: an exploration. In: BARTON, D; HAMILTON, M; IVANIC, R (Orgs) **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres e Nova York: Routledge, 2000.

UFLACKER, C. M. **As identidades negociadas nas aulas de alemão em ações que envolvem falantes de dialetos**. Dissertação de Mestrado em Letras, Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

VIEIRA, M. Z. M. **Estudo histórico-social e linguístico de três núcleos de colonização polonesa em ponta grossa**. Tese de Doutorado em Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 1995.

WEI, Li. Research Perspectives on Bilingualism and Multilingualism. In: WEY, Li; MOYER, Melissa G. **The Blackweel Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism**. Blackwell Publishing, 2008. p. 3-17

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, 1998. p. 52-70.

WILLIAMS, A. M. Brought-along identities and the dynamics of ideology: Accomplishing bivalent stances in a multilingual interaction. In: WATTS, R. J. et al (Eds). **Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication**. Berlin/ New York: Mount de Gruyter, v.27 – 1/ 2, 2008. p. 37-56.

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.

ANEXOS

ANEXO 1
Modelo de Autorização

Maringá, 29 de janeiro de 2009.

À Prefeitura Municipal de São Josafat:

Venho, por meio deste documento, solicitar autorização da Prefeitura Municipal de Prudentópolis para realizar uma pesquisa participante em escolas da rede estadual de ensino do município de Prudentópolis. Trata-se de uma pesquisa de mestrado, que será realizada pela pós-graduanda Jakeline Semechechem, regulamente matriculada no programa de Pós-Graduação em Letras, na Universidade Estadual de Maringá. Este trabalho também está vinculado ao projeto de pesquisa “Eventos de letramento em situações multiculturais” (financiado pelo Convênio 36/2007 - Fundação Araucária), em desenvolvimento na Universidade Estadual de Maringá e aprovado pelo Comitê de Ética desta universidade. Este trabalho de mestrado tem como objetivo principal compreender de que forma alunos de Ensino Fundamental e Médio de escolas estaduais interagem e constroem conhecimento em eventos de letramento em língua portuguesa. Para tanto, a pesquisa prevê um trabalho participante, de aproximadamente dois meses, no qual acontecerá a geração de dados audiovisuais, registro de notas de campo, entrevistas individuais ou em grupo e aplicação de questionários. Considerando que, na perspectiva do letramento (BARTON, 1994), a oralidade e os modos de participação são tão cruciais nos eventos de letramento quanto o próprio texto escrito, acredita-se haver uma necessidade de compreender como professor e aluno constroem conhecimento situadamente em sala de aula. Esse trabalho poderá contribuir para a compreensão da realidade lingüística, cultural, social e de ensino do município.

A identidade da escola, bem como a dos outros participantes da pesquisa, será mantida em anonimato.

Atenciosamente,

Neiva Maria Jung
Orientadora e Coordenadora do Projeto
“Eventos de letramento em situações multiculturais”

ANEXO 2**Modelo de termo de consentimento**

São Josafat, 06 de fevereiro de 2009.

Prezado(a) professor(a):

Venho, por meio deste documento, solicitar sua autorização para realizar uma pesquisa participante em suas aulas no Colégio Estadual Barão de Capanema. Trata-se de uma pesquisa de mestrado, que será realizada pela pós-graduanda Jakeline Semechechem, regularmente matriculada no programa de Pós-Graduação em Letras, na Universidade Estadual de Maringá. Este trabalho é financiado pelo Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico e também está vinculado ao projeto de pesquisa “Eventos de letramento em situações multiculturais” (financiado pelo Convênio 36/2007 - Fundação Araucária), em desenvolvimento na Universidade Estadual de Maringá e aprovado pelo Comitê de Ética desta universidade. Este trabalho de mestrado tem como objetivo principal compreender de que forma alunos de Ensino Fundamental e Médio de escolas estaduais interagem, negociam identidades e constroem conhecimento em eventos de letramento em língua portuguesa em contexto multilíngüe/multicultural. Para tanto, a pesquisa prevê um trabalho participante, no qual acontecerão observações em sala e registro de notas de campo. Esse trabalho poderá contribuir para a compreensão da realidade lingüística, cultural, social e de ensino do município.

A identidade da escola, bem como a dos outros participantes da pesquisa, será mantida em anonimato com o uso de pseudônimos. Sendo que, estes dados não serão utilizados para outros fins que não seja em termos de pesquisa.

Agradecemos pela colaboração. Se quiser saber mais sobre as nossas atividades e propósitos de pesquisa, ou se quiser esclarecer alguma dúvida, estamos à disposição.

Atenciosamente,
Neiva Maria Jung
Orientadora e Coordenadora do Projeto

Jakeline Semechechem
Pós-graduanda (Mestrado em Letras – UEM)

Nome do participante: _____

Assinatura: _____

Data: _____

ANEXO 3

Modelo de roteiro para entrevista semi-estrutura

Roteiro piloto: entrevistas semi estruturadas com os professores

- 1) Formação: Ano?
- 2) Experiência em docência: Com que turmas? Qual disciplina?
- 3) Descendência:
- 4) Origem/cidade:
- 5) Já morou em algum outro município? Como foi a experiência.
- 6) Já fez alguma viagem para fora do Brasil? Para onde? Como foi?
- 7) Fala outra língua além do português? Qual?
- 8) Como se deu a aquisição dessa língua? 9) Comente sobre suas interações no período de escolarização?
- 10) Fale sobre sua relação com essa língua em casa, na comunidade, na escola e no trabalho. Conte algumas experiências.
- 11) Em que contextos tem usado essa língua?
- 12) Que outros aspectos além do uso da língua, ainda cultiva dessa cultura?
- 13) Como você vê a questão dessa língua e de sua cultura atualmente na sua família, na comunidade e na escola?
- 14) Como você vê a interação entre os alunos na escola, considerando a diversidade cultural, étnica, religiosa e social. Tem alguma experiência que possa citar?
- 15) Na sua prática docente como você relata a interação de alunos rurais na escola?
- 16) Como você vê a participação de meninos e meninas nas aulas?
- 17) Cite algumas características que considera essenciais para a formação do aluno.
- 18) Cite o nome de 4 bons alunos na turma X e explique porque você considera eles bons alunos.
- 19) Principais dificuldades na sua prática docente.

ANEXO 4

Modelo de questionário

Questionário para alunos da 3. Série do Ensino Médio

- 1) Nome:
- 2) Idade:
- 3) Onde mora:
- 4) Já morou em outros lugares na cidade mesmo, em diferentes bairros, no interior ou em outros municípios?
- 5) Mora com quem?
- 6) Tem irmãos? Quantos? Qual a idade deles e o que fazem?
- 7) Você trabalha? Onde? Qual a função? Quantas horas por dia?
- 8) Trabalha a quanto tempo?
- 9) Já trabalhou em que lugares e por quanto tempo?
- 10) Para que destina seu salário? Ajuda em casa, suas despesas, etc.
- 11) Caso não trabalhe o que faz nos períodos que está fora do horário escolar? Ajuda em casa, estuda, etc? Exemplifique.
- 12) Qual profissional você deseja ser?
- 13) Quais são seus planos para o ano que vem?
- 14) Em que contextos você costuma ler mais?
 casa escola trabalho igreja nenhum lugar
- 15) Os textos escritos que você tem mais contato são de:
 revistas livro livro didático Internet jornais panfletos
- 16) Qual sua religião?
 católica de rito latino católica de rito ucraniano católica de rito latino e ucraniano evangélica

() Outra, cite: _____

17) Você fez catequese. Em caso afirmativo:

() catequese de rito latino () catequese de rito ucraniano () catequese de rito latino e também de rito ucraniano () outra, Cite: _____

18) Na sua comunidade ou cidade você ouviu falar outra língua além do português. Qual?

19) Na sua comunidade ou cidade você viu escritas em outra língua que não o português. Caso sim. Em qual língua?

20) Alguém de sua família também fala outra língua além do português. Caso sim. Qual língua é falada?

21) Quem da tua família fala essa outra língua. Você? Seus pais? Seus avós?

22) No dia a dia em sua casa é usada também alguma outra língua que não o português? Qual?

23) Você tem conhecimento de outra língua além do português:

() inglês () espanhol () alemão () ucraniano () italiano () polonês

Onde aprendeu:

() em casa () na escola () no curso () na comunidade

24) Você sabe sua descendência? Explique:

Por parte de pai _____

Por parte de mãe _____

25) Na sua casa quem costuma ler mais? Que tipo de texto?

ANEXO 5

Sinopse dos procedimentos da geração de dados audiovisuais na 3.^a K do Ensino Médioa) Grade curricular da 3.^a série do Ensino Médio

DISCIPLINAS DA 3. ^a SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	
Disciplina	Carga horária semanal
Matemática	4 aulas
Língua Portuguesa	3 aulas
Geografia	3 aulas
Biologia	3 aulas
História	2 aulas
Química	2 aulas
Física	2 aulas
Educação Física	2 aulas
Sociologia	2 aulas
Língua Espanhola	2 aulas

b) Síntese das filmagens

RELAÇÃO SINÓPTICA DAS FILMAGENS NA 3. ^a SÉRIE K (MANHÃ)					
Dia	Disciplina	Horário	Tempo de grav.	MP4	Observações
18/03/2009 Quarta-feira	Geografia	11:00 as 11:50	12m e 45	não	Aula filmada em fragmentos nos grupos
19/03/2009 Quinta-feira	Geografia	9:10 as 10:00	35m e 36s	não	Aula filmada em fragmentos nos grupos
23/03/2009 Segunda-feira	História	7:30 as 8:20	41 m e 19 s	ok	
	Matemática	8:20 as 9:10	45 m e 04 s	ok	
	Português	9:10 as 10:00	29m e 47s	ok	Professora termina antes
	Geografia	10:20 as 11:00	40 m e 47 s	não	Filmagem de um grupo discutindo o tema com pessoa da comunidade
	Português	11:00 as	xxxxxxxxx	ok	Aula no laboratório (acaba

		11:50			a bateria/não tem tomada)
24/03/2009	História	7:30 as 8:20	24 m e 45 s	ok	Acaba a bateria/ a professora usa a tomada para TV
Terça-feira	Matemática	8:20 as 9:10	44 m e 32 s	ok	
	Geografia	9:10 as 10:00	27 m e 3 s		Atendimento da professora aos grupos
	Química	10:20 as 11:00	42 m e 32 s	ok	Interferência de som do cortador de grama
25/03/2009	Sociologia	7:30 as 8:20	44m 40s	ok	
Quarta-feira	Geografia	11:00 as 11:50	16m e 37	não	Apresentação dos grupos
26/03/2009	Física	7:30 as 8:20	35m e 17s	ok	
Quinta-feira	Edu. Física	8:20 as 9:10	4m	não	Filmagem só do inicio
	Matemática	9:10 as 10:00	45m e 32s	não	Avaliação
	Química	11:00 as 11:50	40m e 42s	ok	
27/03/2009	Física	11:00 as 11:50	40m e 54s	ok	Trabalho sobre a dengue
Sexta-feira					
30/03/2009	História	7:30 as 8:20	40m e 06s	ok	
Segunda-feira					
31/03/2009	Geografia	8:20 as 9:10		não	Somente uma apresentação
Terça-feira					
JOGOS ESCOLARES					
06/04/2009	Geografia	9:10 as 10:00		não	apresentações
Segunda-feira	Português	11:00 as 11:50	35m e 13s	não	Interrupção na filmagem por solicitação da prof. (conflito com aluna)
07/04/2009	Geografia	8:20 as 9:10	10m e 14s	não	Filmagem de uma parte da aula (vídeo).
Terça-feira	Português	9:10 as 10:00	40m e 54s	não	Apresentação de trabalho
	Química	11:00 as 11:50	33m e 03s	não	

FERIADO DE PÁSCOA					
15/04/2009 Quarta-feira	Sociologia	7:30 as 8:20	38m e 32s	ok	
	Português	8:20 as 9:10	44m e 26s	ok	
	Geografia	11:00 as 11:50	27m	não	Aula para leitura
22/04/2009 Quarta-feira	Português	08:20 as 9:10	43m e 23s		
27/04/2009 Segunda-feira	Português	09:10 a 10:00	43m 23s		
	Geografia	10:20 a 11:00	32m e 15s		
	Português	11:00 a 11:50	30m e 29s		Alunos vão xerocar, etc.
28/04/2009 Terça-feira	Português	9:10 as 10:00	38m e 27s		
07/05/2009 Quinta-feira	Física	07:30 a 08:20	38m e 30s		
	Espanhol	10:20 a 11:00	25m e 47s	ok	Depois do recreio, as vezes os professores tem reunião
08/05/2009 Sexta-feira	Espanhol	07:30 a 08:20	42m e 21 s		
Dias: 17	9 disciplinas		17h 42m e 03s	15	

Observações gerais: não foram filmadas as aulas de Biologia (não autorização da professora), assim como também uma aula de suplemento de preparação para a Páscoa, ministrada pela mesma professora. A aula de Ed.Física só começou a ser filmada, embora a professora tenha autorizado a filmagem, no dia faria uma atividade suplementar de Páscoa com outra turma. Ela pediu que eu filmasse os alunos que iam ficar sem professor. Como disse que tinha que ser durante uma aula normal, ela começou a negociar, que inicialmente o propósito do trabalho seria somente fotos e não vídeo, como estava no consentimento. Assim, desde o início tinha frisado a questão do vídeo e também dias antes tinha conversado novamente, solicitado a autorização verbal para o caso de desistência, optei por não negociar mais as filmagens nas aulas de Ed. Física. Na semana de 31/03 a 03/04, foram canceladas as filmagens devidos aos jogos escolares.


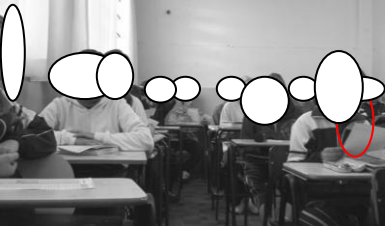

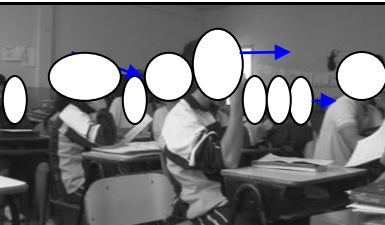
ANEXO 6

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO REFERENTE A ELEMENTOS VERBAIS ⁶⁴		
PROSÓDIA		
Alterações de freqüência (relacionadas à entonação)		
.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação intermediária
:	(dois-pontos)	prolongamento do som
↑	(flecha para cima)	som mais agudo do que os do entorno
↓	(flecha para baixo)	som mais grave do que os do entorno
-	(hífen)	corte abrupto na produção vocal
Alterações de intensidade (também relacionadas à cadência rítmica)		
<u>fala</u>	(sublinha)	ênfase em som
FAla	(maiúscula)	som em volume mais alto do que os do entorno
°fala°	(sinais de graus)	som em volume mais baixo do que os do entorno
°°fala°°	(sinais de graus duplos)	som em volume destacadamente mais baixo do que os do entorno
Demais alterações também relacionadas à cadência rítmica		
>fala<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<fala>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada

⁶⁴ Adaptado de Bulla (2007) e Loder (2008).

Pausas (também relacionadas à cadência rítmica)		
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	silêncio de menos de 2 décimos de segundo
DEMAIS SINALIZAÇÕES REFERENTES À FALA		
()	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	fala transcrita, mas com dúvida do transcritor
[]	(colchetes)	fala sobreposta (mais de um interlocutor falando ao mesmo tempo)
=	(sinal de igual)	elocuições contíguas
hh	(série de h's)	indica aspiração ou riso
<i>palavra</i>	(itálico, logo na linha abaixo da palavra ou frase em outra língua, que não o português)	tradução para o português
<i>palavra</i>	(citação em itálico da fala no texto)	citações de elocuições dos excertos no corpo do texto
Maria	(pseudônimo)	nome fictício para a identificação do participante da interação
♀	(símbolo de feminino)	menina não identificada
♂	(símbolo de masculino)	Menino não identificado
PROCEDIMENTOS DE TRANSCRIÇÃO REFERENTES A ELEMENTOS NÃO VERBAIS⁶⁵		

⁶⁵ Convenções desenvolvidas por Bulla (2007, p.125 e 126) a partir de estudos em Goodwin (1995a, 1995b, 2000a, 2000b, 2002, 2003a, 2003b), Goodwin e Goodwin (2000) e Goodwin, Goodwin e Olsher (2002) e adaptadas para este estudo.

((olhando para teto))	(parênteses duplos com texto)	descrição de atividade não verbal ou outra observação do transcritor
	(quadro – <i>frame</i> – copiado do vídeo; quando referente a uma parte específica do turno de fala, o quadro será ligado a essa parte por linhas; em cada transcrição, cada quadro é numerado a partir do número um, para referência na transcrição e na análise)	demonstração de demais elementos multimodais em determinado momento do segmento de interação, com ou sem fala.
	(círculo vermelho)	sinalização de algum ponto analítico de relativa dificuldade de ser notado ou considerado pela analista importante
	(círculo vermelho e amarelo)	sinalização de pontos analíticos diferentes em um mesmo quadro
	(setas azuis)	sinalização de direcionamento de olhar

ANEXO 7

Segmentos transcritos

Segmento 1 “Leitura silenciosa e em voz alta” - Aula de Espanhol - 07/05/2009 - 00:05:49

01 Angela: >todo mundo com as folhas<
02 (5,5)
03 Angela: x::
04 (2,0)
05 Angela: vocês fizeram uma leitura silencio:sa?
06 (1,0)
07 Pedro: não::
08 (1,0)
09 Saulo: deixe, °deixe°
10 (.)
11 Angela: entonces, como estába::mos hablando de: (.) comidas-
então, como estáva::mos falando de:: (.)comidas-
12 (1,0)
13 Angela: sempre atrasado °° () °°
14 (.)
15 Pedro: a professora passou do meu lado e não me deu folha
16 me deu folha
17 (1,0)
18 Angela: °é para acabar mesmo°
19 (11,0)
20 Saulo: haha
21 (1,0)
22 Pedro: obrigado ((Silvia entrega a folha))
23 Saulo: é o fim do mundo mesmo (.) é pedir para o mundo acabar em
24 (barranco)=
25 ♀: =°haha°
26 (.)
27 Pedro: barranco não mas-
28 Angela: escute:: (.)↑el texto? (1,0) é, hablando la importancia de::l
29 pescado, en la vida de las personas (1,0) yo gustaría que cada
30 uno líese un parágrafo (.) parágrafo
escute:: (.)↑o texto (1,0) é, falando da importância do
pescado, na vida das pessoas (1,0) eu gostaria que cada um
lesse um parágrafo, parágrafo
31 (1,4)
32 Angela: Ah isso vai lendo né:: (.) como que
33 não sei? ((endereça a fala a Lia e
34 Karina))
35 (0,3)
36 Pedro: ° () ° ((parece estar fazendo
37 leitura em voz alta))
38 Angela: [[EL PESCADO y el cerebro?
[[O PESCADO e o cerebro?
39 Jonas: [[°heim professora em português°

- 40 João: °seria em português mesmo° ((direciona a face para Jonas))
 41 (.)
- 42 Angela: quem lê, Comece lá?
 43 (.)
- 44 Saulo: começa:: lá
- 45 Angela: °vai comece°
- 46 Pedro: lê lá::.
- 47 Sueli: °comece você°. ((direciona a face
 49 para Karina))
 39 (2,0)
- 40 Karina: °posso começar°
- 42 Angela: aham
 43 (1,0)
- 44 Karina: <en la teoría de las madres siempre tie::ne alusivos que coman
 45 pescados>, porque e::s bueno para el cerebro y es posible que
 46 tiene un gasómetro.
 <na teoria das mães sempre te::m alusões que comam pescados>,
 porque é:: bom para o cérebro e é possível que tenha um
 gasômetro.
 47 (.)
- 48 Angela: próximo lá (.) en aceite↓
 49 (1,0)
- 50 Sueli: en aceite del pescado pode curar trastornos mentales °(como)° la
 51 nutrición y la dislexia <declaran Alexandra e Charles de la
 52 Universidad de Oxford (.) durante un °sem° (.) seminario sobre
 53 nutrición in Estolcomo Suecia.>
 no óleo do pescado pode curar transtornos mentais °(como)° a
 nutrição e a dislexia <declaram Alexandra e Charles da
 Universidade de Oxford (.) durante um °sem° (.) seminário sobre
 nutrição em Estolcomo Suécia.>
 54 (2,0)
- 55 Carla: °°(eu)°°
- 56 Angela: si
 sim
 57 (0,5)
- 58 Carla: °se o cerebro no dispone° de las grasas adecuadas nao funcionara
 59 bien ((pronuncia em português))
 °se o cérebro não dispõe° dos óleos adequados não funcionará bem
- 60 Angela: bie::n ((pronuncia em espanhol))
be::m
 61 (2,0)
- 62 Angela: °la investigación°
 °a investigação°
- 63 Erica: <la investigación °°()°° cuenta que las faltas que estas
 64 grasas necesarias para que el (.) desarrollo y el funcionamiento
 65 normal de las células del cerebro ocasiona depresión °° () °°
 66 dislexia y falta de atención>
 <a investigação °°()°° conta que as faltas de óleos
 necessários para que o (.)desenvolvimento e funcionamento das
 células do cérebro ocasiona depressão °°()°° dislexia e falta
 de atenção>
- 67 Angela: y falta de atención (.) mu::y bi::en

e falta de atenção (.) mui::to be::m

Segmento 2 “Leitura e discussão do texto” - Aula de Português - 28/04/2009 - 08:27 – 31:48

01 Dalva: VAmos LÁ trabalhar?
 02 João: ah:: professora (.) eu não quero [trabalhar].
 03 Jonas: [Pedro]
 04 Livia: [°(eu vou)°]
 05 João: [ah:: mais a] professora trabalha e ganha, aqui nós trabalhamos
 06 e não ganhamos nada?
 07 Pedro: () ((para Jonas ou Sandro))
 08 Dalva: mas eu: já passei po:r isso (.) para chegar onde estou passei
 09 por tanta coisa,
 10 João: tem que trabalhar mas tem que ganhar °professora°
 11 (.)
 12 Dalva: filho tem °que ser competente°
 13 João: nós somos competente=
 14 Saulo: =nós somos competente, [competente]
 15 Dalva: [(engraçado) [°()°]
 16 Pedro: [competente] há oito anos
 17 já
 18 (.)
 19 Dalva: °o colesterol alto já me enfraquece)° ((endereça a fala para
 20 as alunas da frente))
 20 Pedro: °(nós fomos professora)°
 21 Saulo: Professora °()°
 22 (.)
 23 Dalva: é o segui::nte gente, todo mundo está com o projeto? (.) está
 24 com a fo:lha na mão,
 25 Pedro: sim professora
 26 Dalva: mas antes eu quero falar para vocês como aconteceu tudo isso
 para vocês entenderem.

((10 minutos e 16 segundos - 14 minutos e 25 segundos omitidos))

28 Dalva: então, o primeiro texto que vocês devem te[r chama-se a]
 29 Saulo: °[e quem não tem]°
 30 Dalva: política de jardinagem e o autor é:=
 31 João: = é Ru[bem
 32 Dalva: [chama-se Rubem=
 33 João: =Alves,
 34 Dalva: Rubem Alves

((um minuto e vinte sete segundos omitidos))

35 Dalva: né:: então ta:: QUEM que vai: me AJUDAR, na lei:tura por
 36 favo:r,
 37 Saulo: o João::
 38 (.)((levanta folha))
 39 Dalva: eu só estou aplicando em três turmas A B e C=
 40 João: =ler [professora]
 41 Marcos: [°as melhores] né professora°,
 42 Silvana: >po::de começar professora,<
 43 (.)

- 44 Dalva: então vão lá? (.) leia assim, com bastante entonação, a
 45 pontuação que é mui:to importante né:(.) vai lá,
 46 (0,4)
- 47 Silvana: >de todas as vocações<, a política é a mais nobre (0,4)
 48 tradução do latim vocare (.) quer [dizer chamado],
 49 João: °°[()]°°
- 50 Silvana: chamado de amor para um fazer (.) no lugar desse fazer o:
 51 [vacionado] (.) >quer fazer amor com o mundo< psicologia de
 52 João: °°[()]°°
- 53 Silvana: amante faria mesmo que não [ganhasse] nada.
 54 João: °°[()]°°
- 55 Dalva: MENInos po:r favo:r, o assunto é muito profundo, muito sério,
 56 eu quero que seja para a vi:da de vocês (.) não é só: porque
 57 é meu projeto, eu acho que isso vai funcionar até como uma
 58 [bússola] para vocês escolherem [profissô:es então] POR favo:r,
 59 João °°[()]°°
- 60 Pedro: °°[(o que você falou)]°°
- 61 Dalva: o ALUno que]não tem interesse vou pedir que: se retire (.) não
 62 te:m falta, não tem nada (.) não vo:u denunciar, só não quero
 63 que me atrapalhe.
 64 (.)
- 65 Pedro: é: mesmo,
- 66 Dalva: TA (.) só deixe: eu revisar aqui o que ela falou (.) de todas
 67 as vocações (.) de todos, olha a palavra que ele usou (.) de
 68 todas as vocações=
 69 Saulo: °vocações°
- 70 Dalva: a política é: a ma::is nobre,
 71 (1,0)
- 72 Dalva: porque a vocação significa em lati::m, (0,8) vocare=
 73 vocare
- 74 Dalva: =[[tradu]zindo em portuguê::s (0,5) chamado (0,8) o político
 75 Saulo: [[>°chamado°<]
- 76 Dalva: tem que ter um
 77 (0,4)
- 78 Dalva: chamado.
 79 (0,7)
- 80 Pedro: o cha↓mado
 81 (.)
- 82 Dalva: chama::do.
 83 (.)
- 84 João: °(chamou já veio professora)°
 85 (0,6)
- 86 Dalva: VOCAÇÃO É um chamado interior de amo::r (1,5) este chama:do de
 87 amor por fazer alguma coisa a alguém (.) po:r amo:r, (0,9) não
 88 é: interesse financeiro(.) nem status social, etc, etc (.) veja
 89 a diferença como Rubens (.) como Rubem Alves coloca (.) é um
 90 homem formado em três faculdades, uma delas é teologia (.) nós
 91 vamos ver muito a bíblia aqui emprenhada, com alguns (.) com
 92 algumas palavras (.) é muito importa:nte que a bíblia não é só
 93 para (0,5) para instrução religiosa, ela serve també:m como
 94 história (.)ela é muito importante (.)como lá diz assim (0,7)
 95 no luga:r desse fazer vacionado faz amor. (.) faz co:m amo:r
 96 (.) mas faz amor com que:m,
 96 (.)
- 97 Pedro: °com o mundo°
- 98 Dalva: com todos né: (.) então continue,
 (1,8)

- 99 Silvana: política vem de polis, cidade (.) a cidade e:ra, para os
100 gregos um espaço seguro, ordenado e manso, onde os homens
101 se dedicar à busca da felicidade (.) o político seria aquele
102 que cuidaria desse espaço (.) a vocação política, assim,
103 estaria a serviço da felicidade, dos os moradores da cidade.
104 (0,5)
- 105 Dalva: entenderam?
106 (0,5)
- 107 Pedro: °° () °°
108 (.)
- 109 Dalva: então a↓ CIDADE para os gregos era o espaço seguro (0,4) ma:s
110 esse espaço seguro tinha que ser ASSEGURADO por que:m?
111 (1,1)
- 112 Dalva: pela poli:tica (.) era a política que i:a CUIDAR do be:m estar
113 das pessoas (0,6) pode continuar.
- 114 Lúcia: talvez por terem sido nômade:s no deserto (.) os hebreus não
115 sonhavam com cidade:s, sonhavam com jardim:s (.) quem mora no
116 deserto sonha com o oásis (.) Deus não criou a cidade, Deus
117 criou o jardim, se perguntássemos a um profeta hebreu o que é:
118 política (.) ele nos responderia, a arte da jardinagem aplicada
119 as coisas públicas.
- 120 Dalva: um momentinho (0,4)) o que é nô:made?
121 (1,0)
- 122 Marcos: °pe[ssoa que°]-
- 123 Pedro: [pessoa que] muda de lugar,
124 Dalva: que não te:m,
125 (0,4)
- 126 Pedro: parada,
127 Dalva: para:da, [raiz, mu:lito be::m=
128 João: °[cigano]°
129 Dalva: =veja que interessante=
130 João: >°(igual cigano)°< ((endereça a fala a Jonas))
- 131 Dalva: = >igual está na bíblia né:<(.) o poli:tico por vo-(.) ah (.)
132 talvez (.) talvez, talvez, ele na:o afirma (0,4) [talvez] por
133 João: [°()°]
134 ter sido nômade:s, (0,8) no deserto os hebreus não sonhavam com
135 cidades, sonhavam COM o que:,
136 Dalva: (0,3)
- 137 Daiane: °jardins°
138 (.)
- 139 Dalva: porque::,
140 (1,0)
- 141 Dalva: o que que: a gente encontra em um deserto,
142 (0,6)
- 143 Dalva: [[cid]ade ou oásis que é o jardim,
144 Pedro: [[°()°]-
145 (.)
- 146 Pedro: oásis.
147 Dalva: oásis (.) a busca do oásis né (.) então teve filme né (.) eles
148 louquinho para tomar água, sonha:ndo ve:ndo, o que (.) um
149 oásis, (0,5) então? o oásis seria essa idéia de cidade (0,5)
150 ma:s para os hebreus.
- 151 João: [[°()°] ((para Emerson))
- 152 Dalva: [[mas ele]diz (.) DEUS não criou a cidade, Deus criou o que,
153 (0,9)
- 154 ♂: °° () °°
- 155 Dalva: porque o jardim?(0.4) o que significa para Deu:s e para nó:s

156 Emerson: [°()°] ((para João))
157 Dalva: jardim.
158 (1,1)
159 Marcos: °paraíso°
160 (0,5)
161 Dalva: isso, e o parai:so significa o: que?
162 (.)
163 Pedro: uma felicidade.
164 (0,4)
165 Dalva: felicidade.
166 (0,5)
167 Pedro: °(errei por uma)°
168 Dalva: né (.) deu para entender? tem que pegar essa idéia (.) aqui ó
169 (.) Então Deus não criou a cidade, Deus criou o jardim (.) se
170 perguntássemos para um profeta hebreu o que é: política o que
171 ele dizia,
172 (0,5)
173 Pedro: °(não sei)°
174 Dalva: é jardinagem,
175 (1,6)
176 Dalva: é aquele que: prática,
177 (0,5)
178 Dalva: a: jardinagem (.) [aquele que] faz jardins,
179 Pedro: [a felicidade]
180 (0,5)
181 Dalva: e: o que que é um jardi:m,
182 (0,7)
183 Dalva: o que que te:m num jardim,
184 (.)
185 Pedro: flores,
186 Marcos: °árvore°
187 (.)
188 Dalva: só flore:s,
189 (0,4)
190 Pedro: árvores, flores
191 Dalva: tu:do,
192 Saulo: °mato°
193 Dalva: tudo com muita beleza (.) parece que você está vendo, água (0,4)
194 pássaros, animai:s (.) que mais, ((direciona a face para o lado
195 lado esquerdo da sala)) (.) é a beleza né, é a paz (.) então
196 ele diz assim, (.) para um hebreu, (0,6) segundo ele (.) >se
197 perguntássemos< (.) é uma hipótese. (0,7) a <a:rte de jardinagem
198 aplicada a:s coisas públicas> seria o que::,
199 ♂:
200 política.
201 (0,4)
201 Dalva: pode conti::nuar,
202 Pedro: [[°()°]
203 (0,5)
204 Lucia: o poli- (.) o político por vocação é um apaixonado, seu amor
205 é ta:o grande que ele abre mão do pequeno jardi:m ((continua a
206 leitura))

Segmento 3 “Referência ao texto escrito” - Aula de História - 30/03/2009

01 Helena: Para que esse militarismo é:: (.) aconteça eles vão investir
 02 em armas, em treinamento de soldados (.) em novas armas (.) a
 03 gente vai perceber pesquisas intensas principalmente na
 04 área nuclear.
 05 (0,4)
 06 Helena: porque a própria bo:mbo nuclear vai ser usada na segunda
 07 guerra=
 08 Pedro: >a bomba, a bomba é da Alemanha.<
 09 Helena: =né:
 10 (.)
 11 Helena: Ah? aqueles mi:sseis teleguiáveis que vão:: ser usados na
 12 segunda GUerra=
 13 Pedro: >da Alemanha também.<
 14 Helena: =A ALEmanha realmente se ela tive:sse conseguido ter usado-
 15 Saulo: °tanque de guerra°
 16 Helena: =AV um AV dois AV três que eram mísseis teleguiáveis
 17 [(())desenvolvendo]
 18 Pedro: [>nós tínhamos ganhado.<]

Segmento 4 “Construção conjunta de atividade no quadro” - Aula de História - 30/03/2009 - 00:22

01 Helena: É: (.) eu acho interessante a gente fazer um quadro (.) até
 02 para ficar mais fácil a comparação e:ntre (0,7) cada um desses
 03 regi:mes totalitários (1,6) é:: aqui nós vamos colocar o país
 04 de cada um (.) é: as características gerais, vocês vão ver que
 05 eles se [diferenciavam]
 06 Pedro: °[(())]°
 07 Helena: existiam semelhanças em alguns aspectos, algumas
 08 caracterí:sticas (.) [mas a gente]vai ver [também diferen]ças?
 09 João: °[(())]°
 10 Saulo: °[(())]°
 11 (0,8)
 12 Saulo: se não for dengue?
 13 (.)
 14 ♀: hhh.
 15 Saulo: HHH?
 16 (1,0)
 17 Helena: ALÉM das características gerais >a gente< [vai colocar]
 18 Saulo: °[(())]° ((para
 19 João))
 20 Helena: x::: (.) piaza:da?
 21 (0,4)
 22 João: [[°(())]°]
 23 Helena: [[LIDERes] (.) ta (.) e além dos líderes (0,4) os objeti:vos
 24 desses regimes [totalitários],
 25 João: °[(())]°
 26 (0,5)
 27 Helena: TA, vamos montar ali: (0,6) <FASCI:smo>
 28 (1,3)

29 Helena: como nós já comentamos (.) qual é: o paí:s?
(1,8)

30 Helena: do fasci:smo
31 (.)

32 Pedro: alemanha.

33 João: itália.

34 (.)

35 Helena: Itália?
36 (.)

37 Saulo: não itália, que: alemanha:? (.)o João:[°()°]
38 João: [°()°]
39 (.)

40 Helena: do <NAZISMO?>
41 (0,9)

42 Pedro: °alemanha°.
43 (.)

44 Helena: <alema:nha>
45 (0,4)

46 João: ((faz um som com a boca))
47 Saulo: °hh°
48 (1,7)

49 Helena: do franqui:smo?
50 (.)

51 Jonas: a espanha.

52 Helena: espanha.
53 (1,9)

54 Helena: do salazarismo,
55 (0,4)

56 Helena: Portu:gal.
57 (0,4)

58 Helena: aqui: esse quadro são os que a gente chama (0,7) regi:mes
59 totalitários de direita ta?
60 (2,1)

61 Helena: CARACTERÍSTICAS (.) em cada um deles (.) a primeira
62 característica que a gente vai perceber é: AUTOritari:smo.
63 (1,1)

64 Saulo: °(só fala para ele)° ((para João))
65 (0,6)

66 Helena: ou: seja,
67 (1,4)

68 Helena: um li:der (0,4) geralmente único (.) claro né existiam as
69 pessoas que estava ali fazendo parte do governo (.) ma:s as
70 decisões geralmente eram
71 (0,6)

72 Helena: em torno da figura do <líder> (.) é ele que tomava mais as
73 decisões e persuadia (0,5) os demai:s políticos (.) as demais
75 pessoas ligadas ao governo a aceitarem a sua opinião.
76 (0,6)

77 Helena: era mai:s imposição do que aceitação,
78 (0,5)

79 Saulo: °da dó deles°
80 (.)

81 Helena: ta (.) então há autoritarismo em todos eles.
82 (12,5)

((conluio))

84 Helena: outra característica aqui: x::: (.) do fasci:smo,
85 (1,5)

86 Érica: Hun: ((para Sueli B. ou Alice A.)
 86 Helena: <CENSURA>
 87 Érica: °°()°° ((para Sueli B. ou Alice A.)
 88 (1,1)
 89 Helena: no nazi:smo também (.) há censura (.) o que que nós
 90 entendemos por censura? Gente.
 91 (0,4)
 92 Saulo: é censurado.
 93 (0,5)
 94 Helena: o que que é censurado?
 95 (0,4)
 96 João: proi[bido?
 97 Jonas °°[()]°°
 98 Helena: <proibido>
 99 (0,6)
 100 Helena: ma:s principalme:nte?
 101 (1,5)
 102 Helena: de ser o que?
 103 (0,9)
 104 Helena: <divul>?
 105 (.)
 106 Saulo: gado-
 107 Helena: -gado.

((linhas omitidas))

108 Helena: a guerra civil espanhola vai: servir de ensaio geral para
 109 segunda [guerra] (.) Hitler e Musolini vão (.) é testa:r
 110 Saulo: °°[()]°° ((para João))
 111 Helena: as armas que eles desenvolveram para a [segunda] guerra
 112 João: °°[()]°°
 113 Helena: em uma gue:rra lá na Espanha.
 114 (.)
 115 Pedro: professora?
 116 Saulo: >°tome dorflex°< ((para João))
 117 Pedro: [[como:] que a Alema:nha conseguiu aumentar, ah (.) seu poderio
 118 João: [[°hh°]((para Saulo))
 119 Pedro: de armas se não po:dia.
 120 (1,2)
 121 Helena: ela não respei:tou aquelas [determinações] do tratado de
 122 Saulo: °[>é antinflamatório<]° ((para João))
 123 Helena: Versalhes (.) ele existi:a no papel, ela assinou (.) ma:s tudo
 124 o que ela: foi obrigada a fazer (.) ela não fez,
 125 (0,4)
 126 Helena: ela continuou se militari:zando ((continua))

((linhas omitidas))

127 Helena: então eu vou colocar aqui (.) uma caracterí:stica do
 128 [FRANqui:smo]
 129 ♂: [°()°]
 130 Saulo: >°eu não gosto de polaco°<
 131 Helena: <simpati:a as idéias> (0,6) ((escreve no quadro))idéias não tem
 132 mai:s acento? né.
 133 (0,5)
 134 Saulo: >eu não gosto de alemão< professora.
 135 (1,4)

136 Helena: fasci:stas,
 137 (0,7)
 138 Pedro: >filho de uma puta (é da tua conta)<
 139 Helena: XX: >Ó a bo:ca?<
 140 ♂♀: HHHHH
 141 ♂: °°()°°
 142 Pedro: >°me xingou°<
 143 Helena: >vo:cê não é: alemão< você >é: brasilei:ro<
 144 Pedro: não so:u [alemão ma:s] sou >descendente de alemão<
 145 ♂: >[°(não manda aí)°]<
 146 Helena: ma:s é brasileiro né.
 146 (.)
 147 Pedro: ma:s me xingou.
 148 ♂: >()<
 149 João: eu também não gosto de alemã:o?
 150 ♂: >(quieto)<
 151 Pedro: > °() ucraniano°<
 152 Jonas: os alemão não pre:stam ((direciona a face para Pedro))
 153 João: eu sou raci:sta mesmo.
 154 Saulo: não sou: ucrani:ano.
 155 ♀: hh.
 156 (0,6)
 157 Alice A: °()° ((para Érica ou Karina))
 158 (.)
 159 Pedro: POLACO.
 160 (.)
 161 João: agora mexe:u comi:go hh. ((direciona a face para Pedro))
 162 (1,3)
 163 ♂: °()° ((os alunos mantêm conluios enquanto copiam a anotação
 164 do quadro))
 165 ♀: °()° ((podendo ser Érica ou Alice A.))
 166 (0,6)
 167 Pedro: mesma coisa te chamar de pola:co azedo >também não ia gostar
 168 né<
 169 Daiane: °(hum)° mexeu com °()°
 170 ♂ ♀: ((alguns meninos e meninas falam ao mesmo tempo)).
 171 Lucia: hhh mexeu com a sala intei:ra.
 172 ♂: °()°
 173 Pedro: °()°
 174 Jonas: >mexeu com a sala inteira<
 175 Emerson: °não mexendo com italiano°
 176 (.)
 177 Pedro: se matamos tudo [aí.
 178 Saulo: [AH também [não gosto de] preto também.
 179 Alice S: [°()°] ((para Cássio ou
 180 Priscila)).
 181 Helena: nossa senho:ra? (.) [que mais (.) OUTRA CARA]C[TERISTICA aqui:]
 182 ♂: [°()°]
 184 ♀: [°()°]
 183 Helena: <UNIpartidari:smo>
 184 Saulo: minha família só tem preto (.)°e eu não gosto de preto° ((para
 185 João e Jonas)).
 186 João: °()°
 ((conluios enquanto Helena faz anotações no quadro))
 187 Helena: Pedro?

188 Pedro: ah?
 189 Helena: UNIPartidari:smo (.) o que quer dize:r?
 190 Daiane: °()° ((para Lúcia))
 191 (1,2)
 192 Pedro: é que une.
 193 (0,5)
 194 Helena: <uni:partidari:smo>
 195 (0,4)
 196 ♀: °()°
 197 Helena: x:::
 197 Pedro: tem doi:s partidos unidos.
 198 Lucia: °(são um)°
 199 Helena: u:m só (.) une (.) um (.) a existência de um só partido.

Segmento 5 “Discussão sobre o texto escrito” - Aula de Geografia - 18/03/2009 - 00:00:19

01 Rita: o tema de vocês é qu:ando se toma veneno (.) e o: que que
 02 é: esse tema (.) o que: que na rea:alidade, >esse tema
 03 fala?<
 04 (0,6)
 05 Rita: o te:ma
 06 (.)
 07 Cezar: os agricultor, né °professora° (.) as vezes (.) ah (.) taca
 08 veneno a: mais °do que deveria né° (.) daí:
 09 Rita: que: veneno que é: esse?
 10 (1,1)
 11 Rita: <AGROTóxico> (.) o tema de vocês vai (girar em torno)
 12 principalmente dos agrotóxi:cos () (.) o que: que na
 13 realidade vocês precisam () é (.) vocês precisam reparar
 14 (.) é agrotóxi:cos (.) se usa muito (.) né::, São Josafat, na
 15 nossa cidade (.) porque a nossa cidade (), tudo
 17 você:s tem aqui: (.) dá para pegar exemplo daqui mesmo (.) a
 18 economia nossa gira em torno da: agricultura.
 19 (1,0)
 20 Rita: quando a agricultura vai mal (.) o agricultor vai: mal (.)
 21 quando a safra vai: mal,
 22 (1,7)
 23 Rita: dança tudo (.) vocês podem até: ir no comércio e perguntar
 24 (.) <quando é: que vende bem> (.) <vende bem quando a
 25 agricultura deu bem> ((Rian sinaliza que sim com a cabeça))
 26 () então nossa cidade((Mirian chega e senta com o grupo))
 27 () (agricultura)(.) ENTão primeira coi:sa, agrotóxi:co (.)
 28 quai:s? os pontos positivos e os pontos negativos (),
 29 (1,1)
 30 Rita: por que: usar agrotóxico?
 31 (1,0)
 32 Rita: qual a ju:ustificativa
 33 (.)
 34 Silvio: °° () °° ((barulhos do pátio prejudicam a
 35 audição))

((gravação prejudicada pelo barulho))

36 Rita: mai:s alguma vantagem? (.) vocês colocaram aí: trê:s vantagens,

37 (2,8)
 38 Rita: e: desvantage:ns?
 39 (1,7)
 40 Rita: po:ntos negativos ()
 41 (0,4)
 42 : dano.
 43 (1,1)
 44 Rita: que: dano?
 45 (0,5)
 46 Silvio: a terra.
 47 (.)
 48 Junior: °°()°°
 49 (5,2)
 50 Rita: °°()°°

 ((inaudível))

 51 Rita: o livro aqui: (.) traz duas opções (.) se eu não quiser usar
 52 agrotóxico eu tenho du:as opções apontadas pelo li:vro?
 53 (1,0)
 54 Rita: >eu não estou dizendo< (°que só existem essas duas opções°)
 55 (0,8)
 56 Rita: quai:s são essas opções,
 57 (2,9)
 58 °°()°°
 59 (.)
 60 Rita: Além da do (.) agrotóxico (.) dos problemas (.) vai falar da:?
 61 (1,0)
 62 Rita: agricultura orgâni:ca
 64 (2,6)
 65 Rita: certo ((direciona a face em para cada um dos alunos))
 66 (1,3)
 67 Rita: entenderam.
 68 (2,9) ((Rita direciona a face para os alunos))
 69 Rita: é esse texto aqui: ,
 70 (0,8)
 71 Rita: da terra
 72 (.)
 73 Rita: >tão lembrado?<
 74 (1,9)
 75 Rita: MUito be:m.
 76 (.)
 77 Rita: o que que é agricultura >orgâni:ca<
 78 (0,8)
 79 Rita: é uma saí:da de não usar (.) agrotóxico.
 80 (0,9)
 81 Rita: >o que que é:??<
 82 (3,2)
 83 Rita: >não tem nenhum agricultor< aí:
 84 (1,5)
 85 Rita: não::? ((direciona a face para Junior que acena negativamente
 86 com a cabeça))
 87 (0,7)
 88 Rian: °°Cezar°°.
 89 (.)
 90 Rita: você °()° ((direciona a face para Cezar))
 91 (.).

92 Rian: o Cezar morava no Tiju:co.
 93 (0,6)
 94 Rita: oi lá ó::
 95 (2,4)
 96 Rita: vamos,
 97 (.)
 98 Cezar: <agricultura orgânica é:>(.) usar esterco essas coisas.
 99 (0,7)
 100 Rita: isto? não usa nenhum tipo de agrotóxi:co (.) só que (.)é lógico
 101 que é muito saudável (.) mui:to melhor,
 102 (0,8)
 103 Rita: e hoje a tendência é: a gente (planta)-
 104 : -°(ninguém num planta)°
 105 Rita: i:sso (.) qua:l o problema >por que que ninguém faz<
 106 Cezar: °se você plantar sem por o veneno°, se suja você vai ter que
 107 carpi:r ((Rita sinaliza que sim com a cabeça))(.) perde muito
 108 tempo, perde dinheiro-
 109 Rita: tem que trabalhar mai:s
 110 Cezar: trabalhar mais °° () °° ((direciona a face para mesa))
 111 e o veneno não: (.) vocês gasta, mais além de ser mais rápido
 112 ele.
 113 (0,4)
 114 Rita: e a minha saú:de?
 115 (1,2)
 116 Cezar: saúde °professora°
 117 (0,8)
 118 Rita: e daí eu °faço o que°.
 119 (0,7)
 120 Cezar: °°()°° ((Rita sinaliza positivamente com a cabeça))
 121 (0,8)
 122 Rita: então: olha só (.) agricultura orgânica é plantar °sem a
 123 utilização° (.) sem agrotóxi:co nenhum (.) só que aí é que nem
 124 ele falou (.) por que que todo mundo não fa:z (.) porque passar
 125 o veneno é muito mais fá:cil, você passou °()°
 126 (1,1)
 127 Rita: e outra sai mai:s caro (.) despende mais tempo
 128 (0,4)
 129 Rita: MA:S?
 130 (0,9)
 131 Rita: o produto (.) você vende mai:s caro.

Segmento 6 “Referência ao texto escrito” - Aula de Português - 27/04/2009

01 Dalva: que nem [aquele] lá: do, da Bíblia (.) lá do Egito lá (.) o::
 02 ♀: ([]) ((para Saulo que arrumava a extensão))
 03 (1,0)
 04 Dalva: [>como que] é: o nome dele?<
 05 Saulo: [°pula corda°h.]((para os alunos próximos da tomada da
 06 extensão))
 07 ♀: QUE?
 08 Dalva: aquele [lá? do] Egi:to.
 09 Saulo: [°corda de nylon°<] ((para os alunos próximos da tomada))
 10 (1,0)

11 Dalva: MÓ
12 (.)
01 Dalva: quem é (.) quem de, que não é: católi:co?
02 (1,3)
03 Dalva: que é evangélico? ((Renata e Janete estão alinhadas a fala de
04 Dalva))
05 (0,8)
06 ♂: eu: não sou.
07 Dalva: evangélico-
08 Roberto: eu não sou nem [°()°]
09 Dalva: []
10 (0,5)
11 Saulo: o ROBERTO? ((aponta para Roberto com o dedo)) o Roberto >é
12 eva:ngélico hh.<
13 Roberto: EU NÃO: (.) não: sou evangéli:co, ((Caio e alguns alunos
14 riem))
15 ♂: HHH.
16 Pedro: ele é ateu.
17 Roberto: nem católico.
18 Pedro: ateu::?
19 Dalva: [infeli:z]mente nós estamos=
20 Saulo: [()hhhhh.]
21 Dalva: =infelizmente (.) a bíblia deve ser conhecida até como fator
22 histórico (.) esse texto do mó (0,5) existe um [outro texto,]
23 Daiane: [feche a porta]
24 ((fala para Saulo que está em pé próximo a porta arrumando a
25 extensão para televisão multimídia))
26 Dalva: bíblico porque: que: o autor pegou essa palavra mó,
27 Saulo: ()
28 Dalva: porque ele trouxe lá da bíblia (.) uma pa, uma (.) uma voz que
29 Jesu:s disse=
30 ♀: °()°
31 Saulo: tem controle? ((Solicita o controle da televisão))
32 Dalva: = AI DAQUEles que: escandalizarem os inocentes=
33 Saulo: tem controle?hh.
34 Dalva: É melhor que tivessem não nascido e se fossem (.) que tem
35 Matheus e João e cada um fala diferente (.) mas o Matheus diz
36 assim (.) é melho:r que eles colocasse um MÓ (.)
37 (1,6)
38 amarrasse um mó (.) uma pedra de mó no pescoço e se jogasse no
39 mar,
40 (.)
41 Pedro: >mó é nó<
42 (0,6)
43 Dalva: porque AI daqueles (.) porque o castigo entre aspas (0,7) é
44 muito grande? para aqueles que: escandalizarem uma criança.
45 ♂: Pedro?
46 (.)
47 Dalva: por i:sso (.)o Eritéria, usou no texto DE MENOR que eu pedi
48 para vocês olhar (.) qual é o outro texto que bu:sca esse mesmo
49 assunto do mesmo jeito.
50 (.)
51 Dalva: chama-se intertexto (.) conversa entre textos
52 (.)
53 Dalva: vocês já ouviram falar nisso:
54 (.)

55 Livia: ((sinaliza que sim com a cabeça))
 56 (.)
 57 Saulo: professora.

Segmento 7 “ Escrita: cópia do quadro” - Aula de Sociologia - 15/04/2009

01 Joana: agora nós vamos estudar essa divisão das ciências sociais,
 02 então escrevam lá (.) divisão,
 03 Saulo: ah::
 04 (.)
 05 Joana: agora para a próxima aula por favor me tragam o livro, porque
 06 senão eu vou ficar muito brava daí,
 07 João: ô professora:: mas a revisão vai ser quando daí:,
 08 Joana: vai ser quarta feira,
 09 (.)
 10 Pedro: °(()) °
 11 Joana: sexta feira, é próxima aula tá,
 12 Saulo: ah, sexta, sexta é é=
 13 João: =sexta é recesso de segun[da e terça-feira]
 14 Pedro: [>segunda feira ninguém trabalhou<]
 15 (.)
 16 Saulo: é sexta-feira santa,
 17 João: °(()) °
 18 Joana: a Гаїлки⁶⁶, viu::, a Гаїлки já passou, já acabou a Гаїлки.
 19 João: [°acabou ontem°]
 20 Pedro: [°(())°] ((fala para algum dos colegas próximos))
 21 Joana: dia onze foi a Гаїлки.
 22 Marcos: vai ter domingo ainda.
 23 ((fazem a anotação no caderno))
 24 Pedro: °cara esqueci pensei que era cinco horas° (fala para Estevan)
 25 Joana: abra a porta lá? >fazendo o favor<
 28 Pedro: [°°()°°] eu já fui muito na i:greja, °sexta-feira°
 29 Saulo: [°nanara°] ((cantando))
 30 Pedro: eu com fome? desmai:ando na igreja no terço.
 31 João: °° ()°° ((para Saulo))
 32 (.)
 33 Saulo: ah louco? semana passada eu fiquei: só na igreja?
 34 João: °° ()°° ((para Saulo))
 35 Marcos: °()°
 36 Jonas: °()° na igreja °sexta-feira santa°=
 37 João: °()°
 38 Jonas: = sexta, sábado.
 39 João: °()°
 40 Saulo: °()° a:h louco.
 41 Alice S: daí: domingo. (.) >você é ucraniano?
 42 Saulo: (.)
 43 Alice S: você é ucraniano?
 44 Saulo: ((faz um movimento rapidamente com a cabeça para o lado
 45 esquerdo))
 46 Alice S: não (.) daí domingo tem °()° cemitério

⁶⁶ Canções acompanhadas de coreografias, brincadeiras e danças. Na era pagã, comemorava-se a chegada da primavera, com a implantação do Cristianismo no ano de 988, também associaram à Ressurreição de Cristo: Usam-se dois nomes para esta tradição: “Гаїлки” e “Веснянки”