



Calidoscópico

E-ISSN: 2177-6202

calidoscopio@unisinis.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
Brasil

Semechechem, Jakeline Aparecida; Jung, Neiva Maria  
Práticas interacionais na escola: a negociação de uma identidade rural  
Calidoscópico, vol. 10, núm. 2, mayo-agosto, 2012, pp. 140-152  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561869005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Jakeline Aparecida Semechechem  
jasemechechem@yahoo.com.br

Neiva Maria Jung  
neivajung@yahoo.com.br

## Práticas interacionais na escola: a negociação de uma identidade rural

### Interactional practices at school: negotiating a rural identity

**RESUMO** – Este artigo tem como objetivo evidenciar de que modo participantes de uma sala de aula precisam negociar significados sociais, como uma identidade rural. Os dados analisados são resultantes de uma pesquisa do tipo etnográfico realizada em uma comunidade multilíngue (português, brasileiro e ucraniano) do Sul do Brasil. A perspectiva teórico-metodológica é a da Sociolinguística Interacional, procurando evidenciar como alguns dos seus conceitos têm contribuído para compreender eventos interacionais em contextos institucionais escolares. Para tanto serão retomados conceitos, como encontro social, contexto, enquadre, *footing*, alinhamento, pistas de contextualização, estruturas de participação, a fim de discutir a concepção de interação dessa vertente teórica. Os resultados deste trabalho mostram como a análise no plano microanalítico de práticas interacionais escolares, como as que envolvem a participação e o gerenciamento de identidades sociais, apontam para as relações e conflitos macrosociais que constituem os membros da comunidade.

**Palavras-chave:** interação, práticas escolares, identidades sociais, comunidade rural.

**ABSTRACT** – This article aims at describing how participants in a classroom have to negotiate social meanings, like a rural identity. The data we analyze were gathered during an ethnographic research, in a multilingual community (Portuguese, Brazilian and Ukrainian), in southern Brazil. From an Interactional Sociolinguistic perspective, this paper discusses how some sociolinguistic concepts have helped understand interactional events in school. For this aim, concepts such as social gathering, context, frame, footing, alignment, contextualization cues and participation structures are reviewed, so as to discuss the view of interaction within this theoretical model. Results evidence that the microanalysis of interactional practices at school, such as those that involve participation and the management of the social identities, point to the macro-social conflicts that constitute the members of a community.

**Key words:** interaction, school practices, social identities, rural community.

## Introdução

Propomos para este artigo uma retomada dos conceitos centrais da Sociolinguística Interacional, amplamente descritos em Ribeiro e Garcez (2002), procurando articulá-los para evidenciar de que forma contribuem para compreender o que se passa em cenários institucionais escolares.

Nos últimos anos, foram vários os trabalhos que enfocaram, a partir dessa concepção teórico-metodológica e/ou da concepção da Análise da Conversa Etnometodológica (Sacks et al., 1974; Loder e Jung, 2008), a interação em contextos escolares e mostraram que, além dos modelos já descritos de interação, como Iniciação, Resposta e Avaliação (IRA, conforme Sinclair e Coulthard, 1975), há atualmente outros modos de participação em sala de aula, que caracterizam o que Rampton (2006) definiu como sala de aula contemporânea. Nesta, ocorrem participações exuberantes, tais como, cantorias, sobreposição de vozes, auto-seleção na tomada de turnos e também avaliação e gerenciamento da tomada de turno pelos alunos. Exemplos

dessas participações se encontram descritas em pesquisas como as de Schulz (2004, 2007); Uflacker (2006); Melo (2006); Reis (2008); Almeida (2004, 2009); Bulla (2007); Freitas (2006); Conceição (2008); Lopes (2009); Frank (2010); Abeledo (2008); Salimen (2006) e Lange (2010).

Algumas dessas pesquisas apresentam contribuições significativas para a compreensão da participação e da aprendizagem, outras tiveram como foco analítico central articular esses dados com a realidade macrosocial. Essa última articulação também vem orientando pesquisas realizadas no grupo de pesquisa Letramento, Etnografia, Interação, Aprendizagem e Multilinguismo (LEIAM), em que o entendimento da fala-em-interação em sala de aula tem apontado para questões socioculturais e linguísticas da comunidade. Embora os dados de um contexto multilíngue possam remeter o leitor ao trabalho de Susan Philips (1972, 2002) na Reserva Indígena de *Warm Springs*, nos Estados Unidos, no qual mostrou a diferença da participação das crianças ameríndias na comunidade e na sala de aula, em comparação a comunidades brancas e de

classe média norte-americanas, não é preciso ir a exemplos extremos ou “exóticos” de encontros de culturas para observar relações interculturais.

Assim, neste artigo, temos como objetivos compreender como análises no plano microanalítico, como as que envolvem participação e gerenciamento de identidades sociais, ocorrem, de que forma revelam ou apontam para conflitos socioculturais presentes na comunidade, e como o suporte teórico-metodológico da Sociolinguística Interacional tem se mostrado útil para reconhecer como essas questões são negociadas localmente.

Para dar conta desses objetivos, apresentamos na primeira seção uma discussão dos conceitos centrais dessa vertente, na segunda, alguns dados etnográficos da comunidade, na terceira, uma análise de práticas interacionais de uma 3.<sup>a</sup> série de uma escola pública e sua articulação com a realidade da comunidade rural e, por fim, algumas considerações finais.

### Interação face a face

A Sociolinguística Interacional (doravante SI) eleger a interação humana como locus de estudo, compreendendo-a em uma perspectiva linguística, cultural e social, ou seja, procurando articular esse trinômio. Ela procura compreender como os falantes fazem uso do seu conhecimento lexical, gramatical, sociolinguístico, entre outros, para a produção e a interpretação de ações sociais em contexto (Gumperz, 1982). Os interactantes fazem uso da linguagem, atribuindo significados que precisam ser percebidos e ratificados pelos outros. De acordo com Goffman (2002a), “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). Um gesto pode tanto ser determinado pela órbita microecológica na qual o falante se encontra como pode ser utilizado pelo falante para explicitar que não irá participar da conversa.

Conversar implica, dentro dessa perspectiva, uma atividade de fala na qual cada participante tem obrigações para sustentar o seu envolvimento no que está sendo dito (Gumperz, 1982). Conversa, nesse caso, abrange mais do que um estado de fala (Ribeiro e Garcez, 2002, p. 261), que são os momentos em que os integrantes de um encontro podem passar períodos sem que ninguém faça uso da palavra. Trata-se de uma

atividade de **fala** que ocorre geralmente em um **encontro**, na qual, entre outras condições, os participantes fundamentalmente serão obrigados a sustentar seu envolvimento no que está sendo dito, assegurando-se de que não ocorrerá nenhum período longo sem que ninguém faça uso da palavra e que não mais do que uma pessoa o faça por períodos extensos (Ribeiro e Garcez, p. 260, grifo no original).

Portanto, a concepção de interação da SI compreende o “uso da linguagem” como uma forma de “ação conjunta”, levada a cabo por um grupo de pessoas agindo em coordenação umas com as outras (Clark, 2000). Isto é, dois ou mais agentes, reais ou imaginários, desempenham, não simplesmente ações autônomas, mas ações que exigem a coordenação de ações individuais. Sob essa perspectiva, a interação face a face é o cenário básico de “uso da linguagem” (Clark, 2000).

Os elementos característicos que diferenciam o uso da linguagem falada do uso que acontece nos contextos escritos são: co-presença, visibilidade, audibilidade e instantaneidade, que refletem o imediatismo da conversa face a face; evanescência, ausência de registro e simultaneidade, que refletem o meio; e improvisação, auto-determinação e auto-expressão, que refletem o controle dos participantes na conversa face a face.

A coordenação desses elementos varia muito em diferentes encontros de dois ou mais participantes. A co-presença, por exemplo, pode acontecer entre dois ou mais participantes. Esses participantes podem posicionar-se diferentemente em relação aos demais ou podem mudar o posicionamento durante a interação. Além disso, o controle dos falantes na interação, em termos de falar por si próprios, pode ser afetado durante a interação. A chegada de um novo participante pode provocar, por exemplo, uma alteração no fluxo da conversa.

Dentro dessa perspectiva, Goffman (2002b) desconstroi as noções clássicas de falante e ouvinte porque tais noções não dariam conta de explicar questões como essas. Ele discute os elementos característicos de uma interação face a face de forma mais complexa, em termos de “princípios que dão conta de como o uso da linguagem é uma ação conjunta” (Clark, 2000, p. 50).

Para ele, nem toda pessoa em co-presença é um ouvinte do encontro. Os ouvintes ratificados podem não estar escutando, ao passo que alguém que esteja escutando pode não ser um ouvinte ratificado. Nesse último caso, trata-se da presença de participantes eventuais, caracterizados por Clark como “ouvintes por acaso” e “ouvintes intrometidos”. A participação desses ouvintes é comum, o que aponta para a inadequação do paradigma de apenas dois participantes isolados, como suficiente para dar conta do que se passa nos cenários de uso da linguagem (Goffman, 2002b).

Além disso, em uma conversa de duas pessoas, o ouvinte ratificado é necessariamente aquele a quem o falante espera passar o papel de falante. Encontros de mais de duas pessoas, no entanto, são comuns. Dessa forma, o falante poderá dirigir suas observações ora para todos, ora para um ouvinte especificamente. Essa diferenciação entre um ouvinte endereçado e um ouvinte não-endereçado, o falante pode fazer nomeando alguém ou simplesmente valendo-se de pistas visuais.

Os ouvintes, bem como os falantes, podem ainda participar diferentemente de uma dada interação, tornando-se, inclusive, falantes em interações paralelas.

Alguns podem propor uma “comunicação subordinada”, tornando-se o subgrupo de participantes ratificados; outros podem ir além da fronteira do encontro dominante, participando de um “jogo cruzado”; outros podem simplesmente murmurar coisas entre os circunstantes, participando de um “jogo colateral”; outros, ou os mesmos participantes, em outro momento, ainda, podem suspender a sua fala a qualquer momento quando apresentarem motivos exigidos pelo trabalho, e a ela retornar quando houver exigências para isso. Essas são apenas algumas formas de participação social do(s) ouvinte(s) e do(s) falante(s) em uma dada interação.

Para mapear as formas de participação social, em termos de falantes e ouvintes, Shultz *et al.* (1982) apresentam a noção de estruturas de participação “como um conjunto recíproco de direitos e deveres assegurados em um dado momento de um encontro por todos os participantes” (Schulz, 2007, p. 29). Para essa proposição, o trabalho desses pesquisadores consistiu em captar e estabelecer algumas regularidades no comportamento verbal de crianças italo-americanas em casa e na escola. Para tanto, isolaram sequências de uma interação, e cada um dos segmentos foi investigado em relação às formas de participação dos falantes, procurando observar quais eram os direitos e os deveres dos participantes na sustentação de um ou mais pisos conversacionais. Concluíram, então, que o tipo de participação e a contribuição dos participantes para a sustentação de um “ piso conversacional” são definidores de suas participações em uma sequência interacional.

O piso conversacional é definido, nesse caso, como o estado de conversa produzido por falantes e ouvintes, que trabalham juntos para mantê-lo. Um falante primário, aquele que tem a palavra, dirige sua fala para alguém (ouvinte primário) que ratifica diretamente essa fala e que, portanto, constitui-se num próximo falante em potencial. Além disso, na sustentação de um piso conversacional, pode haver ouvintes secundários, aos quais a fala não é dirigida diretamente, por isso eles não têm direito a ela a menos que a conquistem. E, por último, há momentos em que mais de um piso conversacional é sustentado em uma interação face a face. Nesse caso, há mais de um falante e mais de um ouvinte primários.

Em síntese, a contribuição de Shultz *et al.* (1982) foi a retomada do conceito de estruturas de participação, discutido também por Philips (1972, 2002) e por Goffman (2002b), para realizar um mapeamento, em termos de falantes e ouvintes, em sequências interacionais. Essa tipologia de estruturas de participação mostra-se bastante útil para a análise de interações

que acontecem em lugares como escola, clubes, locais onde um grupo de pessoas está em co-presença, e vários pisos conversacionais podem estar sendo sustentados simultaneamente. Nesse caso, um mapeamento inicial, em termos de estruturas de participação, torna-se necessário para uma análise mais situada em termos de identidades sociais, por exemplo.

Goffman (2002b) propõe que as estruturas de participação possam mudar não somente a partir de uma mudança de papel social dos participantes, mas também em termos da projeção do “eu” em relação ao grupo e em relação ao próprio falante, conforme destaca no trecho a seguir transcrito.

A questão importante nisso tudo, claro, está em que uma elocução não divide o mundo além-falante em duas partes exatas, interlocutores e não-interlocutores, mas, ao contrário, abre uma vasta gama de possibilidades estruturalmente diferenciadas, estabelecendo a estrutura de participação segundo a qual o falante orientará a sua fala (Goffman, 2002b, p. 125).

As estruturas de participação podem ser determinadas pelo posicionamento do participante a partir de sua projeção em relação aos demais participantes e em relação ao seu próprio “eu”, isto é, falante(s) e ouvinte(s) não são seres destituídos de valores e de crenças co-relacionadas a seus atributos sociais, como de idade, de gênero e de classe social. Não se trata de co-relacionar simplesmente a fala de um falante a um de seus atributos sociais. É preciso, ao contrário, além de descrever quem falou ou fez determinado gesto em determinada situação (conforme a tipologia de estruturas de participação de Shultz *et al.* (1982), procurar identificar os valores agregados aos atributos desse falante e a forma como são projetados, reconhecidos e co-sustentados na situação imediata da interação. Nas palavras de Goffman (2002b),

às vezes, considera-se que um **responsável** (em termos legais) está envolvido, ou seja, alguém cuja posição é estabelecida pelas palavras faladas, alguém cujas crenças são verbalizadas, alguém que está comprometido com o que as palavras expressam. Note que, nesse caso, não se lida tanto com o corpo ou mente, mas, sim, com uma pessoa que ocupa algum papel ou identidade social específica, alguma qualificação especial como integrante de um grupo, posto, categoria, relação, associação ou qualquer fonte de auto-identificação socialmente referenciada (Goffman, 2002b, p. 134, grifo no original).

Trata-se de reconhecer, conforme destaca Goffman, que a pessoa que fala negocia algum papel ou identidade social<sup>1</sup> específica, alguma qualificação especial como membro de um grupo, ou mais de uma identidade social em uma dada interação. Dessa forma, considerando as diferentes identidades sociais da pessoa, ela pode não

<sup>1</sup> Para Erickson (2004), o que Goffman chamou de papéis sociais de que os atores sociais se utilizam foi ampliado para uma discussão muito atual sobre identidades sociais, pois, a cada momento em que uma pessoa muda o seu alinhamento, novos aspectos de sua vida e identidade social são revelados (Schulz, 2007, p. 26).

estar falando sempre do mesmo “lugar” social – no caso de uma mulher, por exemplo, pode falar ora como mãe, ora como esposa, ora como professora, dependendo da identidade social que queira tornar relevante.

De acordo com Garcez (2008), no entanto, para que um analista tenha condições de identificar e descrever identidades ou categorias tornadas relevantes em uma dada interação, é necessário que isso tenha se tornado relevante para os participantes da interação.

[...] 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, contador de piada, falante, pessoa que ligou, ouvinte por acaso, *ad infinitum*’ [...]), não se faz recurso a isso como elemento constitutivo da ação, 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. 32-33)

Na SI, a identidade é identificada conforme a projeção que o participante faz do seu “eu” em relação aos demais participantes da interação, o que pode implicar uma mudança de *footing*, que, para Goffman (2002b), diz respeito ao modo como os participantes, ao mesmo tempo em que participam de um enquadre, negociam uma relação interpessoal, como a postura, a posição, a projeção do “eu” na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção, ou melhor, os “alinhamentos” que constituem os eventos.

[...] uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na maneira como conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução. Uma mudança em nosso *footing* é um outro modo de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos (Goffman, 2002b, p. 113).

O falante pode mudar de *footing* ao introduzir uma fala em tom de brincadeira, ao re-introduzir na conversa um tópico íntimo, ou, ainda, ao fornecer uma versão teatral de um aparte da conversa. Trata-se do que Clark (2000) definiu como camadas, que são os palcos de teatro construídos uns sobre os outros. Para ele, há uma primeira camada, no nível do solo, que representa o mundo “de fato”, e uma segunda camada ou camadas superiores construídas por recursividade, que são um palco temporário, construído sobre a primeira camada para representar outros domínios. Para Goffman (2002b, p. 146), a mudança de *footing* fornece “um fundamento extra – de fato, talvez, o principal fundamento – para se diferenciar as várias estruturas de participação em primeiro lugar”. Segundo ele,

a relação de qualquer um dos membros com uma certa elocução pode ser chamada de seu **status de participação** relativo à elocução; a relação de todas as pessoas no agrupamento com uma dada elocução pode ser chamada de **estrutura de participação** para esse ou aquele momento de fala (Goffman, 2002b, p. 125, grifo no original).

O falante assume, não somente para os outros, mas para si mesmo um *status* de participação em relação a seu alinhamento ou não em determinado enquadre. Alinhamento, nesse caso, é o padrão de atos verbais e não-verbais pelos quais a pessoa expressa sua visão da situação, seu posicionamento para ela mesma e diante dos outros presentes. O falante, de acordo com essa perspectiva, efetua um trabalho de face, ou seja, ele procura negociar a imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados. Trata-se do valor positivo que a pessoa reclama para si em uma dada interação. As pessoas, no entanto, podem precisar negociar também atributos sociais que são estigmatizados – “uma característica diferente da que havíamos previsto” (Goffman, 1988, p. 14). Nesse caso, o falante tem implicações simbólicas que podem ameaçar a sua face e, conseqüentemente, afetar o seu alinhamento nos enquadres.

O conceito de enquadre dá conta de definir não somente os papéis dos participantes, mas, também, a projeção do participante diante dos demais e em relação ao seu próprio eu, no que diz respeito ao seu trabalho de face. Trata-se de um conceito introduzido por Bateson e desenvolvido por Goffman para situar “a metamensagem contida em todo o enunciado, sinalizando o que dizemos ou fazemos, ou como interpretamos o que é dito e feito” (Ribeiro e Garcez, 2002, p. 107). Como um quadro, esse conceito procura enquadrar toda a dinamicidade da interação face a face, isto é, todo o processo dinâmico de construir, sustentar e mudar de enquadres. Trata-se de um conceito que permite enquadrar não somente o ambiente, as pistas de contextualização, os papéis sociais dos participantes na interação, mas a forma como eles projetam o “eu” na relação com o outro, consigo próprio e com o discurso do outro.

Em síntese, os conceitos de enquadre, alinhamento e *footing* permitem analisar a negociação de identidades sociais em uma interação situada. Os falantes fornecem pistas do seu alinhamento e do seu *footing*, em determinado enquadre interacional, pistas que apontam para as identidades sociais que estão sendo negociadas. Trata-se de pistas do contexto que servem para monitorar o progresso de uma conversa. As pessoas interpretam o que ouvem por meio de inferências indiretas, que vêm do contexto, a partir dos objetivos da interação e a partir das relações interpessoais. Contexto, nesse caso, pouco tem a ver com cenário físico. Trata-se de pistas de natureza sociolinguística que servem, ao mesmo tempo, para sinalizar as intenções comunicativas e para inferir as intenções conversacionais do interlocutor. Escreve Gumperz (2002):

**Grosso modo**, as pistas de contextualização são todos os traços lingüísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais. Tais pistas podem aparecer sob várias manifestações lingüísticas, dependendo do repertório lingüístico, historicamente determinado, de cada participante (Gumperz, 2002, p. 152, grifo no original).



As pistas são elementos indicativos, como a alternância de código, que os participantes fornecem para evidenciar de que lugar social estão falando, ou melhor, da identidade social que estão negociando. Trata-se de traços habitualmente usados, percebidos e negociados pelos participantes de uma interação face a face, sem problematizá-los, ou seja, sem necessariamente torná-los foco da conversa, fazendo recurso deles de maneira imbricada com a atividade em curso.

Essas pistas contextuais são convenções que foram adquiridas como um resultado da experiência interativa do falante, isto é, como o resultado de uma participação do indivíduo em redes de relações particulares (Gumperz e Cook-Gumperz, 1982). Trata-se do repertório linguístico historicamente determinado pelos participantes. Dessa forma, os participantes, para compreender o ambiente, em termos de atributos sociais do falante, e interpretar as pistas de contextualização, precisam ter um conhecimento partilhado, uma “base comum”, na terminologia de Clark (2000).

A importância dessa base comum é evidenciada em alguma medida por Tannen e Wallat (2002) quando mostram que as mensagens operam, por um lado, na informação pressuposta – esquemas de conhecimento – e, por outro, nas relações que os participantes “co-constroem” em uma interação face a face – enquadres interacionais, isto é, os participantes trazem expectativas a respeito do mundo para uma interação face a face e alinham-se em relação ao outro a partir dessas expectativas. Assim, acontecem, muitas vezes, momentos desconfortáveis em uma interação face a face porque cada um dos participantes estabelece o seu alinhamento para si e para os outros, a partir de padrões de expectativas particulares. Uma discrepância nos esquemas de dois participantes engajados em uma interação pode, por exemplo, gerar uma mudança de enquadre. Segundo Tannen e Wallat (2002),

as pessoas [e os cachorros] identificam os enquadres em interação pela associação de pistas linguísticas e paralinguísticas – a maneira como as palavras são ditas – e não apenas pelo que as palavras significam. Isto é, a maneira como o falante disse **Pa:re com isso!** estava associada com o enquadre **disciplinando um animal**, e não com o enquadre **conversando com um amigo**. Baseada em sua familiaridade com o uso de pistas linguísticas para sinalizar enquadres, Tannen percebeu que a exclamação de seu amigo **Pare com isso!** se dirigia a um cachorro e não a ela. Mas se baseou também no conhecimento de que seu amigo estava tomando conta do cachorro de alguém. Isso fazia parte de seu esquema de conhecimento sobre o amigo (Tannen e Wallat, 2002, p. 192, grifo no original).

Os interlocutores precisam partilhar tanto conhecimento de mundo como conhecimento em termos de interação, isto é, os participantes constroem um sentido acerca do que está acontecendo na interação, um enquadre, e alinham-se com esse enquadre. Em determinado

momento, um dos participantes pode sinalizar que mudou o enquadre. A compreensão dessa mudança somente acontece quando o interlocutor for capaz de compreender a pista deixada e ter o mínimo de conhecimento acerca dos enquadres que o falante poderia propor. Assim, o enquadre interativo compreende “o que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento ou gesto) poderia ser interpretada” (Tannen e Wallat, 2002).

Compreendendo a interação face a face como o *locus* no qual os falantes negociam identidades sociais, afetadas situadamente pelo enquadramento, *footing* e alinhamento dos participantes, é necessário afirmar que uma sala de aula somente se configura como um lugar institucional, se os participantes engajados na interação cossustentam a meta institucional do “fazer sala de aula” (Drew e Heritage, 1992). Nessa coconstrução do fazer institucional, os participantes podem cossustentar determinadas identidades sociais, como, de professor, de aluno, de membro de uma comunidade entre outras. Na seção seguinte, apresentamos alguns dados referentes à colonização do município de São Josafat, à forma como esse município é reconhecido atualmente no Estado do Paraná e às relações culturais dentro do município.

### São Josafat: “Terra das cachoeiras gigantes”, “pequena Ucrânia”, “maior produtor da agricultura familiar”

Os dados de sala de aula que serão analisados na próxima seção são da pesquisa de cunho etnográfico realizada por Semechechem (2010) em São Josafat, um município com extensão territorial de 2.307,097 km, localizado no Sudeste do Paraná, a 203 quilômetros da Capital do Estado, Curitiba. Esse município foi colonizado essencialmente por imigrantes ucranianos, que vieram para colonizar as terras do município.

De acordo com Ramos (2006), o lugar começou a ser povoado em 1822, com a construção de uma estrada de ferro. Em 1884, com o objetivo de povoar a região, ainda muito pouco desenvolvida, o Governo Federal iniciou a colonização com imigrantes europeus. 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 de São Josafat. Quando esses imigrantes chegaram a São Josafat, tiveram suas terras demarcadas em linhas. Cada família recebia cerca de 12 alqueires, o que evidencia que esses imigrantes foram trazidos para trabalhar na agricultura, em pequenas propriedades rurais.

Atualmente a principal fonte de renda do município é proveniente da agricultura e agropecuária. O município é um dos maiores produtores rurais com proveniência da

agricultura familiar<sup>2</sup> no Estado do Paraná, e tem também o maior número de comunidades de faxinais<sup>3</sup> do estado, as quais são caracterizadas pelo 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 e Martins, 2007).

No Estado do Paraná, o município é reconhecido por manter a agricultura familiar (Justi, 2012), conforme mencionado pelo prefeito em um evento do município” (Diário de campo, 29/04/2009). Além disso, o município é reconhecido no estado devido às suas belas cachoeiras e aos aspectos da cultura ucraniana, como construções, costumes e comidas típicas. Ele é considerado a maior colônia de imigração ucraniana no Brasil, ainda povoado majoritariamente por descendentes de ucranianos, que mantêm a sua religiosidade<sup>4</sup> (Jornal Hoje, 2012; Globo, 2012), sendo comumente apresentado na mídia com alguma relação com a Ucrânia, como “a bela Ucrânia brasileira” (Revista Planeta, 2007; G1, 2012).

Esse modo de o município ser reconhecido no Estado do Paraná evidencia, por um lado, que ele é visto como um município com traços ucranianos, maior produtor da agricultura familiar e devido às suas belas cachoeiras.

Por outro lado, essa comunidade não é homogênea; internamente, há grupos majoritários detentores de valores simbólicos, como o econômico, o letramento em ucraniano padrão e o letramento em português, que são mais valorizados do que o grupo de falantes de ucraniano reconhecidos na comunidade como agricultores ucranianos.

O meio de subsistência do município é predominantemente rural, mas há em São Josafat uma orientação para aquilo que constitui o urbano do próprio município e dos municípios limítrofes. A fala de Elcio é significativa para ilustrar 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 cidade<sup>5</sup> (Entrevista, 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.

Os dados escolares dos alunos Priscila, Marcos, Kevin e Érica, alunos da 3.ª série K do Ensino Médio, série da qual serão analisados os dados de fala-em-interação na seção seguinte, também são representativos dessa orientação para o urbano, pois, mesmo tendo colégio próximo às suas comunidades rurais, nos núcleos Marcondes e Barra Bonita, eles optaram por estudar na sede urbana de São Josafat, no Colégio Prudente de Moraes. Priscila não tinha transporte escolar para a sede, somente para uma comunidade núcleo, por isso mudou-se para o centro urbano de São Josafat. Segundo ela, “porque aqui o estudo é melhor e porque eu quero trabalhar também” (Diário de campo, 10/02/2009).

Assim, há evidências de uma orientação para o urbano, principalmente, dos jovens. Alice A., outra aluna da 3.ª série K do Ensino Médio, também 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 (Entrevista, 08/05/2009).

Alice quer sair de casa e ir residir na cidade, devido à falta de dinheiro e ao muito trabalho. Ela tem uma rotina diária de levantar às 4h30min da manhã para ir para a escola e, a partir das 13 horas, trabalhar diariamente na estufa de fumo (Diário de campo, 08/05/2009). A falta de dinheiro e o excesso de 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 fala informal durante uma visita em sua comunidade rural, revela querer sair de sua comunidade.

Além dessa orientação e migração para a sede urbana do município, em busca do capital econômico adquirido pelo trabalho, há também a busca do letramento no contexto urbano para melhorar o trabalho no campo, conforme ilustra a fala de Elcio:

Mas o pessoal que vem da zona rural, que sabe o quanto é sofrido (...) porque uma grande parte deles vem de manhã ou à tarde ou à noite e durante o tempo que sobra está trabalhando na agricultura (...) na nossa região, na fumicultura (...) ou hoje está entrando a horticultura (...) então passa por isso (...) daí sabe da importância que tem os estudos (...) que através (...) você consegue atingir novas formas (Entrevista, 05/05/2009).

<sup>2</sup> Bittencourt 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.

<sup>3</sup> Os 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 in Sahar, 2005).

<sup>4</sup> Em São Josafat a religião majoritária é a católica: a católica do rito latino e a católica do rito ucraniano.

<sup>5</sup> As 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.

Eder aponta o letramento escolar como uma possibilidade de melhorar as condições de vida na agricultura. Essa questão é evidente também na fala de Marcos, outro aluno da 3.<sup>a</sup> série do Ensino Médio, “ele acha que nós devemos estudar é (.) estudar (.) daí estudar porque tipo, o serviço (.) a vida na lavoura não é muito fácil né, atualmente (.) ele quer que a gente estude (.) tipo próxima com os estudos” (Excerto de entrevista realizada em 07/05/2009). A fala de Marcos é representativa porque ele se refere à opinião de seu pai, um agricultor que orienta os filhos para aquisição do letramento escolar, ou seja, considerando as dificuldades no trabalho na lavoura, o letramento seria um modo de mobilidade social.

Nesse sentido, no município há um movimento que busca o letramento na sede urbana, e que reconhece o letramento escolar como um meio de melhorar as condições de trabalho na agricultura e de ser garantia de uma vida tranquila. A fala a seguir de Sílvia mostra um caso “de superação” por meio do letramento escolar:

Tinha um menino lá (.) não foi aqui no colégio, lá no seminário, eu trabalhava lá (.) ele era lá da Cachoerinha, bem interiorzão né (.) o pai dele era alcoólatra (.) daí ele veio para o seminário (.) um menino assim bastante tímido (.) nossa mas ele era muito esforçado, super inteligente, nossa como ele progrediu, sabe como (.) a gente vê assim a progressão dele mesmo (.) daí como o objetivo era ser padre ele não quis dar continuidade nos estudos, fez vestibular, passou no vestibular (.) trabalhou sete anos no pedágio (.) então ele desenvolveu, ele hoje trabalha no Ciretran aqui em Prudentópolis (.) a gente vê que lá do interiorzão sabe (.) daí ele trouxe a mãe para cá, os irmãos (.) hoje ele tem casa, tem uma vida bem mais tranquila (.) se ele continuasse no interior (.) ou só terminasse o segundo grau aqui e voltasse, ele estaria lá trabalhando na lavoura (Entrevista, 19/04/2009).

Nesse caso, conforme evidencia a fala de Sílvia, se o jovem tivesse permanecido em sua comunidade rural, não teria tido a ascensão social local que teve, “ele estaria lá trabalhando na lavoura”. Sair do meio rural por meio do seminário<sup>6</sup> e obter titulação garantiu para esse menino uma casa e uma vida tranquila.

Um fato que aconteceu durante a comemoração aos 103 anos de emancipação do município, em agosto de 2009, também aponta para essa valorização local do letramento/titulação escolar. A prefeitura organizou um evento para outorgar a Medalha do Mérito Municipal<sup>7</sup> 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”. Nesse evento, as pessoas que receberam a medalha, além de terem o “letramento” via titulação e o capital econômico, atuavam em atividades de maior titulação em municípios mais urbanos do que São Josafat (Semechechem, 2010).

Com base nos dados apresentados, é possível reconhecer que o município é predominantemente rural, mas que a orientação dos jovens é para o letramento escolar, porque, por um lado, o meio rural apresenta poucas condições de trabalho, lucros baixos e escolas com um ensino pior se comparadas com as escolas urbanas, e, por outro, pelo fato de o letramento escolar da sede do município e de municípios vizinhos ser considerado o capital que lhes garantirá uma vida mais tranquila.

Na seção seguinte, apresentamos uma análise de dados de fala-em-interação da sala de aula da 3.<sup>a</sup> série K do Ensino Médio da Escola Prudente de Moraes procurando mostrar como a identidade rural local é negociada em nível micro.

### **Participação na fala-em-interação em sala de aula: a negociação de uma identidade rural**

Nesta seção, apresentamos dados de fala-em-interação de uma 3.<sup>a</sup> série do Ensino Médio da Escola Prudente de Moraes localizada no centro da sede urbana de São Josafat. Trata-se de uma escola pública da rede estadual do Paraná, que atende de 5.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental a cursos técnicos profissionalizantes, como os cursos de turismo, meio ambiente e magistério.

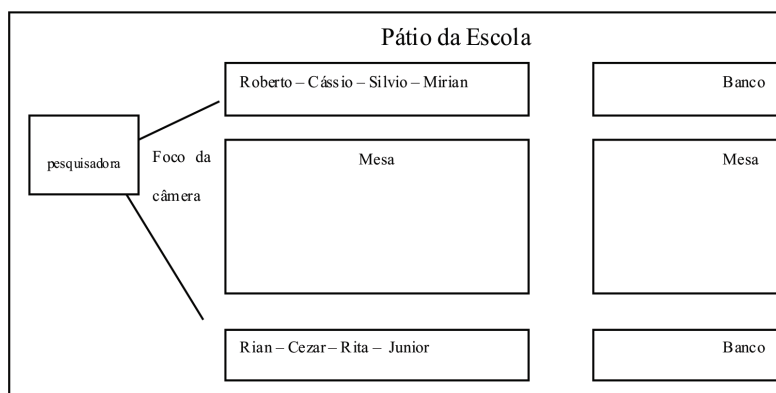
A escola atende os alunos da sede do município, dos bairros e recebe, em princípio, também alunos das comunidades rurais circundantes. Especificamente na 3.<sup>a</sup> série K do Ensino Médio havia 36 alunos que efetivamente participavam das aulas, durante a realização da pesquisa, dos quais 13 eram moradores de comunidades rurais e dos demais 23, a maioria residia nos bairros.

Os excertos que serão apresentados mostram um momento da aula de Geografia da 3.<sup>a</sup> série do Ensino. Para melhor entendimento da interação, convém explicitar que nas aulas de Geografia estava sendo desenvolvido um projeto cujo objetivo era a produção de um jornal sobre um tema abordado no livro didático. A turma foi dividida em equipes de seis a oito alunos, e cada equipe deveria trabalhar com um tema. Rita solicitava que, enquanto ela interagisse com algum grupo para orientar o trabalho,

<sup>6</sup> No município houve durante muito tempo um seminário da igreja católica ucraniana que buscava formar jovens para o sacerdócio. No período da pesquisa (Semechechem, 2010), nesse seminário funcionava um colégio de ensino fundamental e médio administrado por religiosos da igreja católica ucraniana.

<sup>7</sup> 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, ou para entidades e empresas que representam.





**Figura 1.** Disposição física dos participantes na interação.

**Figure 1.** Physical position of the participants in the interaction.

que os demais fossem trabalhando na organização da atividade. O segmento analisado corresponde ao momento em que Rita interage com a equipe de Roberto, Cássio, Sílvio, Mirian, Junior, Cezar e Rian, a qual, assim como Rita, estava sentada em torno de uma mesa localizada no pátio da escola, conforme a disposição física apresentada na Figura 1.

O Excerto 1 mostra como Rita procura engajar os alunos na conversa sobre o tema da equipe “Agrotóxicos”.

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 endereçando sua fala a todos os participantes procurando engajá-los em seu piso conversacional, *o: que que é: esse tema (.) o que: que na rea: lidade, >esse tema fala?< (linhas 01, 02 e 03). Após seis décimos de segundos (linha 04), como os participantes não cossustentam o piso conversacional, Rita repete parte da iniciação com entonação enfática ratificando todos como ouvintes, tentando novamente engajá-los (linha 05). Na sequência, Cezar ratifica Rita, apresentando a resposta para as iniciações (linhas 01, 02 e 03) com alterações na cadência rítmica, produzindo algumas vezes parte da elocução em tom de voz mais baixo que as do entorno. *os agricultor, né °professora° (.) as vezes (.) ah (.) taca veneno a: mais °do que deveria né° (.) daí: (linhas 07 e 08).**

Subsequente ao turno de Cezar, 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 participantes não cossustentam o piso conversacional, Rita (linha 11) fornece a resposta com fala elevada e desacelerada, <AGROtóxico>.

Na sequência, Rita continua procurando engajar os participantes em seu piso conversacional, conforme mostra a linha 28, fazendo outra iniciação *quai:s? os*

*pontos positivos e os pontos negativos* (.),. Entretanto, após um segundo e um décimo de segundo (linha 29), como nenhum aluno apresenta uma resposta, ela faz mais uma iniciação *por que: usar agrotóxico?* (linha 30). Como ainda 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 segundos (linha 33), Sílvio se autosseleciona e produz uma elocução (linha 34) relativamente baixa e prejudicada por barulhos externos, portanto, não pode ser compreendida, mas que sinalizou a sua cossustentação do piso proposto por Rita.

Esse excerto evidencia que Rita faz várias tentativas, ratificando e sinalizando engajar os participantes em seu piso conversacional, e consegue a participação de Cezar e de Sílvio. Ela repete a categoria agricultor em terceira pessoa “o agricultor”, apresentada primeiramente por Cezar na linha 07.

Na sequência dessa interação, Rita continua ratificando todos os participantes da interação e procurando engajá-los com a aula e, quando não consegue, tenta fazer isso procurando reconhecer quem dos alunos pertence à categoria agricultor (linha 83), conforme continuidade do segmento apresentada no Excerto 2.

Nessa sequência, a partir de uma opção para a não utilização de agrotóxicos apontada no livro didático, Rita faz uma iniciação, procurando engajar os participantes em seu piso conversacional *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 segundos (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

## Excerto 1

- 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 a  
 17 você:s tem aqui: (.) dá para pegar exemplo daqui mesmo (.)  
 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))

entonação ascendente sinalizando pergunta e ratificando todos como ouvintes primários. Porém, como nenhum aluno responde, Rita pergunta >não tem nenhum agricultor< aí: (linha 83). Após um segundo e cinco décimos de segundo de silêncio (linha 84), ela pergunta não::? (linha 85) e direciona a face para Junior, ratificando-o como ouvinte primário, o qual sinaliza negativamente com a cabeça. Após sete décimos de segundos (linha 87), Rian se autosseleciona e, com tom de voz baixo e descendente, diz: °o Cezar°. (linha 88), categorizando Cezar como agricultor. Rita toma o turno então 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 Tijú:co*. (linha 92), categorizando-o novamente como pertencente ao grupo rural.

Mais uma vez, Cezar não toma o turno, depois de ser selecionado por Rian e Rita. Após seis décimos de segundos de silêncio (linha 93), Rita toma o turno *oi lá ó::* (94) e se orienta novamente para a fala de Rian (linhas 88 e 92) de que tem um agricultor no grupo. Cezar, por sua vez, não toma o turno em adjacência ao turno de Rita. Desse modo, evidencia-se que, quando Cezar foi categorizado como agricultor, ele não toma o turno imediatamente, conforme foi selecionado.

Entretanto, Rita realiza uma ação ligada à sua categoria de professora, daquela que não só organiza, mas pode determinar quem deve participar e como participar no evento e, em tom imperativo, sinaliza que

## Excerto 2

77	Rita:	o <u>que</u> que é agricultura >orgâni:ca<
78		(0,8)
79	Rita:	é uma saí:da de não <u>usar</u> (.) agrotóxico.
80		(0,9)
81	Rita:	>o <u>que</u> 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 com a cabeça))
86		(0,7)
87		
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)

Cezar deve tomar o turno *vamos*, (linha 92), conforme mostra a continuação do segmento no Excerto 3.

Cezar, após três décimos de segundo, toma o turno <agricultura orgânica é: >(. ) *usar esterco essas coisas*. (linha 98), cossustenta o piso conversacional de Rita e fornece a resposta. Nesse momento, ele explica o que é agricultura orgânica. Rita, em adjacência, após sete décimos de segundo de pausa interturno (linha 99), ratifica a fala de Cezar, *isto? não usa nenhum tipo de agrotóxi:co* (linha 100) e, após um tempo de oito décimos de segundos (linha 102), toma o turno novamente e, na sua elocução (linha 103), *e hoje a tendência é: a gente (planta)-*, com o uso do pronome *a gente*, para se referir ao pronome *nós*. Há então, uma mudança de *footing* e Rita se filia a um grupo que planta. Com isso ela legitima o grupo daqueles que plantam, e os alunos se sentiram autorizados a participar e a filiar-se a esse grupo social, o que se evidencia nas linhas subsequentes, quando Sílvia (linha 104), em uma elocução contígua à de Rita e em tom de voz baixo =°ninguém não planta°=, destaca que ninguém planta conforme Cezar e Rita mencionaram, passando a cossustentar também o piso conversacional, para o qual Rita tentava engajá-los desde o início da sequência interacional. Em seguida, contíguo ao turno de Sílvia, Rita toma o turno, ratifica Sílvia 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°*, *se sua 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 com a cabeça e, em uma elocução contígua, ela complementa a resposta dele =*tem que trabalhar mai:s* (linha 109) e é ratificada por ele que retoma a afirmação de Rita e continua a sua elocução =*trabalhar mais* °° ( ) °° ((direciona a face para mesa)) e o *veneno não: (.) você gasta, mais além de ser mais rápido ele*. (linhas 110, 111 e 112).

Desse modo, as falas e a participação de Cezar evidenciam, nas linhas 98, 106, 107, 108, 110, 111 e 112, que ele poderia ter apresentado uma resposta para a iniciação feita por Rita na linha 77, no entanto, não se autosselecionou. Esse momento interacional mostra que Cezar não se filia à categoria proposta por Rita. Quando Rita fala dos agricultores, ele mesmo que brevemente cossustenta o piso conversacional; a partir do momento em que ela tenta reconhecer um membro desse grupo entre os alunos, Cezar silencia. Quando Rita, de certo modo, “impõe” (linha 96) que ele tome o turno, ele faz isso, porém, suas elocuições são breves (linha 98). Depois que Rita ratifica sua fala (linha 100) e há uma mudança de *footing*, no qual ela se coloca próxima ao grupo daqueles que plantam (linha 103), com o uso de “a gente”, Cezar se sente ratificado e, nesse momento, se associa ao pertencimento de agricultor como fora categorizado.

Esses dados apontam que na sequência interacional em nível micro em sala de aula aparecem conflitos presentes na comunidade. Cezar demora em cossustentar o piso conversacional de Rita, quando ela tenta reconhecer entre os alunos um membro da categoria agricultor, e mesmo com

### Excerto 3

- 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  
101 que é muito saudável (. ) mui:to melhor,  
102 (0,8)  
103 Rita: e hoje a tendência é: a gente (plantá)=  
104 Silvio: =°ninguém não 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: (. ) você 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 fá:z(. )porque passar  
125 o veneno é muito mais fá:cil, você passou °( )°  
126 (1,1)

Rian o categorizando como um membro desse grupo e de uma comunidade de faxinais. Assim, Cezar não se autosselcciona de imediato filiando-se a essa categoria. Ele toma o turno depois de um intenso trabalho interacional de Rita.

Desse modo, a demora de Cesar em assumir o turno aponta para o processo macrosocial da comunidade, a filiação a uma identidade rural em conflito. Devido às dificuldades encontradas na agricultura local, os jovens são incentivados a apropriar-se do letramento escolar, que poderá lhes possibilitar uma vida mais tranquila.

### Algumas considerações finais

Neste artigo, objetivamos compreender como análises no plano microanalítico, como as que envolvem participação e gerenciamento de identidades sociais, ocorrem, como apontam para conflitos socioculturais presentes na comunidade, e como o aporte teórico-metodológico da SI tem se mostrado útil para reconhecer como essas questões são negociadas localmente.

Os dados evidenciam que a filiação à categoria agricultor por parte dos participantes só é realizada depois de bastante trabalho interacional, principalmente por parte de Rita para ratificar esses participantes como detentores de conhecimentos relevantes para a discussão em pauta.

Nesse caso, a compreensão da sequência microanalítica da interação permitiu evidenciar que uma identidade relevante na comunidade estava em “jogo”, a identidade social de agricultor. A demora de Cezar para tomar o turno e aceitar a categorização que lhe foi atribuída está relacionada com a realidade rural do município, os jovens estão cada vez mais orientados para o letramento escolar porque este é concebido como garantias de uma vida melhor.

Esses dados possibilitam retomar que o suporte teórico da Sociolinguística Interacional permitiu uma compreensão situada das identidades que emergem e constituem as práticas escolares. Essa compreensão micro, relacionada com dados etnográficos da comunidade, apresentou subsídios para fundamentar melhor as afirmações analíticas situadas.



## Referências

- ABELED, M. de la O.L. 2008. *Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 217 p.
- ALMEIDA, A.N. 2004. *Construindo contextos: a produção de identidades masculinas na fala-em-interação*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 188 p.
- ALMEIDA, A.N. 2009. *A construção de masculinidades na fala-em-interação em cenários escolares*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 310 p.
- BITTENCOURT, G.A.; BIANCHINI, V. 1996. *Agricultura familiar na região sul do Brasil*. Consultoria UTF/036-FAO/INCRA, 125 p.
- BULLA, G.S. 2007. *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 127 p.
- CLARK, H. 2000. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução*, 9:49-71.
- CONCEIÇÃO, L.E. 2008. *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*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 169 p.
- DREW, P.; HERITAGE, J. 1992. *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge, Cambridge University Press, 600 p.
- ERICKSON, F. 2004. *Talk and social theory: ecologies of speaking and listening in everyday life*. Cambridge, Polity Press, 228 p.
- FRANK, I. 2010. *Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação: a construção do engajamento na fala-em-interação de sala de aula*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 170 p.
- FREITAS, A.L.P. 2006. *With a little help from my friend: um estudo sobre o reparo levado a cabo pelo terceiro na sala de aula de língua estrangeira*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS. 131 p.
- G1. 2012. Prudentópolis tem mais de 50 cachoeiras e natureza intocada. Disponível em <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2012/04/prudentopolis-tem-mais-de-50-cachoeiras-e-natureza-intocada.html>. Acesso em: 10/07/2012.
- GARCEZ, P.M. 2008. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: L.L. LODER; N.M. JUNG. *Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, Mercado de Letras, p. 17-38.
- GOFFMAN, E. 1988. *Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 158 p.
- GOFFMAN, E. 2002a. A situação negligenciada. In: B.T. RIBEIRO; P.M. GARCEZ (orgs). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo, Loyola, p. 13-20.
- GOFFMAN, E. 2002b. In: B.T. RIBEIRO; P.M. GARCEZ (orgs). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo, Loyola, p. 107-148.
- GUMPERZ, J.J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge, Cambridge University Press, 240 p. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511611834>
- GUMPERZ, J.J. 2002. Convenções de contextualização. In: B.T. RIBEIRO; P.M. GARCEZ (orgs). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo, Loyola, p. 149-182.
- GUMPERZ, J.; COOK-GUMPERZ, J. 1982. Introduction: language and the communication of social identity. In: J. GUMPERZ (org.). *Language and social identity*. Nova York, Cambridge, 288 p.
- JUNG, N.M.; SEMECHECHEM, J.A. 2009. Eventos religiosos e suas práticas de letramento em comunidades multilíngues e multiculturais. *Fórum linguístico*, Florianópolis, 6(2):17-37.
- JUSTI, A. 2012 *Faxinais e igrejas de Prudentópolis preservam tradições ucranianas*. Disponível em: <http://g1.globo.com/parana/noticia/2012/01/faxinais-e-igrejas-de-prudentopolis-preservam-tradicoes-ucranianas.html>. Acesso em: 10/07/2012.
- LONG, C.P. 2010. *Formulação e ensino-aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula de Inglês como língua adicional na Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 168 p.
- LODER, L.L. 2008. O modelo Jefferson de transcrição: Convenções e debates. In: L. LODER; N. JUNG. (org). *Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, Mercado de Letras, p. 127-161.
- LODER, L.L.; JUNG, N.M. 2008. *Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, Mercado das Letras, 168 p.
- LOPES, M.F.R. 2009. *A negociação de identidade de professor na sala de aula de estágio de língua espanhola*. Maringá, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 154 p.
- MELO, P.S. 2006. *A tomada de turnos e o controle social na fala-em-interação: práticas diferenciadas organizam diferentes instituições escolares*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 29 p.
- PHILIPS, S. 1972. Participants structures and communicative competence: warm spring children in community and classroom. In: C. CAZDEN; V.P. JOHN; D. HYMES (orgs). *Functions of language in the classroom*. Nova York, Teacher College Press, p. 370-394.
- PHILIPS, S.U. 2002. Algumas Fontes de Variabilidade Cultural na Variação da Fala. In: B.T. RIBEIRO; P.M. GARCEZ (Org.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo, Loyola, p. 21-43.
- RAMOS, O.F. 2006. *Ucranianos, poloneses e brasileiros: fronteiras étnicas e identitárias em Prudentópolis-Pr*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 161 p.
- RAMPTON, B. 2006. *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Cambridge, Cambridge University Press, 443 p. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511486722>
- REIS, C.A.G. 2008. *Sobreposições de fala, participação e construção de aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula de uma escola pública municipal*. Porto Alegre, RS. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 44 p.
- REVISTA PLANETA. 2007. Prudentópolis: a bela Ucrânia brasileira. Paraná. Edição 419. ago. Disponível em: <http://www.terra.com.br/revistaplaneta/edicoes/419/artigo61554-1.htm>. Acesso em: 08/08/2010.
- RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. 2002. *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo, Loyola, 271 p.
- ROCHA, E.P.; MARTINS, R.S. 2007. *Terra e território faxinalense no Paraná: notas sobre a busca de reconhecimento*. Campos, UFPR, p. 209-212.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.A.; JEFFERSON, G. 1974. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50:696-735.
- SAHAR, C.L.L. 2005. Povos tradicionais e territórios sociais: reflexões acerca dos povos e das terras de faxinal do bioma da mata com araucária. In: Simpósio Nacional de Geografia Agrária, III, Presidente Prudente, 2005. Anais... Presidente Prudente, p. 1-12.
- SALIMEN, P.G. 2006. *Enquadrando ações na sala de aula de inglês em curso livre: reparo e footings em apresentações de encenações em grupo*. Porto Alegre, RS. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 43 p.
- SCHULZ, L. 2004. *A construção da participação oral na fala-em-interação de sala de aula: a tomada de turno pelo aluno*. Porto Alegre, RS. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 39 p.
- SCHULZ, L. 2007. *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*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 164 p.

- SEMECHECHEM, J.A. 2010. *Letramento e identidades sociais em um município multilíngue no Paraná*. Maringá, PR. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, 184 p.
- SHULTZ, J.; FLORIO, S.; ERICKSON, F. 1982. Who's got the Floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and at school. In: P. GILMORE; A. GLATTHORN (Ed.). *Ethnography and Education: children in and out of school*. Washington, D.C., Center for Applied Linguistics. p. 88-123.
- SINCLAIR, J.M.; COULTHARD, M. 1975. *Toward an analysis of discourse*. Londres, Oxford University Press, 163 p.
- TANNEN, D.; WALLAT, C. 2002. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: B.T. RIBEIRO; P.M. GARCEZ (Orgs). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo, Loyola, p. 183-214.
- UFLACKER, C.M. 2006. *As identidades negociadas na aula de alemão em ações que envolvem falantes de dialeto*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 190 p.

Submissão: 18/05/2012

Aceite: 23/07/2012

**Jakeline Aparecida Semechechem**

Universidade Estadual de Maringá  
Programa de Pós-graduação em Letras (PLE)  
Av. Colombo, 5790, Bloco G34, sala 001 (térreo)  
87020-900, Maringá, PR, Brasil

**Neiva Maria Jung**

Universidade Estadual de Maringá  
Departamento de Letras  
Av. Colombo, 5790, Campus Universitário  
87020-900, Maringá, PR, Brasil